

Intervención Didáctica: Formación Inicial de Maestros para la Enseñanza de la Lectura en
Educación Básica Primaria

Smith Johanna Sanabria Tirado

Trabajo de Grado para Optar el título de Magíster en Didáctica de la Lengua

Director

Luis Fernando Arévalo Viveros

Mg. en Lingüística y Español

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Maestría en Didáctica de la Lengua

Bucaramanga

2019

Dedicatoria,

A mis padres y mis hermanos, por su valioso apoyo y creer en mí en todo momento.

A mi novio porque siempre me impulsó a seguir adelante y por los días y horas que sacrificó
cuando no podía estar con él.

A mi sobrina María Camila, quien ha sido mi mayor motivación para no rendirme y llegar a
ser un ejemplo para ella.

A mis familiares que tuvieron una voz de aliento durante mis estudios.

Agradecimientos

Gracias a Dios por cada bendición y por la hermosa posibilidad de estar y disfrutar al lado de las personas que amo.

Gracias a Dios por iluminar mi camino y por todas y cada una de las oportunidades que me ha dado en la vida.

Gracias a mis padres y familia por ser mi apoyo incondicional para cumplir mis sueños, gracias por confiar y creer en mí, gracias por siempre desearme lo mejor, gracias por cada consejo que me han guiado durante mi vida.

Gracias a mis compañeras de Maestría Gloria Patricia Cristancho Sarmiento, Ingry Karina Ramírez y Claudia Bibiana Sánchez Pinzón que con su apoyo moral me permitieron permanecer en la escritura del informe con empeño y dedicación para no decaer porque con sus palabras de aliento contribuyeron con un granito de arena para culminar con éxito mi objetivo.

Gracias a mis maestros que compartieron sus conocimientos conmigo durante mis estudios para alcanzar mi meta. Especialmente agradezco a mi director de proyecto Magister Luis Fernando Arévalo Viveros por su asesoría siempre dispuesta. Gracias por sus ideas y recomendaciones. Gracias por haber guiado con su paciencia, dedicación y apoyo incondicional mi propuesta de intervención. De no ser así hubiera sido muy difícil cumplir con los logros propuestos.

Gracias a todas las personas que hicieron parte de mi proceso de formación en lo que me apasiona.

Tabla de Contenido

Introducción.....	14
1. Objetivos del trabajo de aplicación.....	17
1.1 Objetivo general.....	17
1.2 Objetivos específicos.....	17
2. Planteamiento del problema didáctico en la formación inicial de maestros para la enseñanza de la lectura en básica primaria.....	17
2.1 Descripción del problema didáctico en la formación inicial de maestros para la enseñanza de la lectura.....	23
2.2 Estado del arte.....	27
2.3 Marco teórico.....	35
2.4 Método, Metodología y Técnicas para una investigación didáctica en la formación inicial de maestros para la enseñanza de la lectura.....	54
2.5 Fase de intervención didáctica.....	59
3. Descripción de la propuesta pedagógica.....	62
3.1 Primer Momento: Identificación de concepciones sobre la lectura.....	64
3.2 Segundo Momento: Diseño secuencia didáctica.....	75
4. Análisis de la ejecución de la propuesta didáctica.....	91
4.1 Concepciones de los maestros en formación sobre lectura.....	94
4.1.1 La lectura como decodificación.....	97
4.1.2 La lectura como descifrado de letras.....	102
4.1.3 La lectura como proceso cognitivo.....	105

4.1.4 Transición de la lectura como decodificación a proceso cognitivo.....	106
4.2 Discurso y práctica de los maestros en formación sobre la enseñanza de la lectura.....	110
4.2.1 Concepciones de lectura.....	111
4.2.2 Prácticas docentes de lectura.....	119
4.3 Tensiones entre la propuesta didáctica y las intervenciones pedagógicas de los maestros en formación.....	125
4.4 Evaluación de la intervención didáctica y pedagógica.....	127
5. Conclusiones.....	129
6. Recomendaciones.....	132
Referencias Bibliográficas.....	134
Apéndices.....	138

Lista de Tablas

Tabla 1. Organización de la Secuencia Didáctica.....	61
Tabla 2. Preguntas de la entrevista semiestructurada.....	65
Tabla 3. Preguntas orientadoras para la escritura del relato.....	70
Tabla 4. Rejilla de evaluación de la planeación.....	74
Tabla 5. Siete niveles de lectura.....	77
Tabla 6. Conceptos de autores sobre lectura y concepto construido por maestros en formación.....	78
Tabla 7. Mapa cognitivo de caja elaborado por maestros en formación.....	83
Tabla 8. Categorías de análisis de la fase de investigación.....	94
Tabla 9. Respuestas de maestros en formación.....	97
Tabla 10. Concepciones de los maestros en formación.....	1032
Tabla 11. Actividades de enseñanza aprendizaje.....	1166
Tabla 12. Concepciones sobre las estrategias para la enseñanza de la lectura.....	118
Tabla 13. Estrategias de lectura.....	121
Tabla 14. Momentos de lectura.....	124

Lista de Figuras

Figura 1. La lectura como acto de significación.....	42
Figura 2. Ejemplo de espiral de ciclo de la investigación acción.....	56
Figura 3. Ejemplo de transcripción de la entrevista.....	67
Figura 4. Ejemplo de recopilación de respuestas por cada pregunta.....	67
Figura 5. Ejemplo de relato de vida de un maestro en formación.....	73
Figura 6. Ejemplo planeación preliminar.....	73
Figura 7. Maestra en formación haciendo lectura del empaque de Popetas.....	76
Figura 8. Maestra investigadora con infantes en la lectura del empaque de Popetas.....	77
Figura 9. Respuestas de maestros en ejercicio.....	80
Figura 10. Cuadro CQA.....	82
Figura 11. Cuadro resumen elaborado por maestros en formación.....	84
Figura 12. Resumen escrito por maestros en formación.....	85
Figura 13. Diagrama de Venn sobre estrategias de lectura elaborado por maestros en formación.....	86
Figura 14. Diapositivas diseñadas por maestros.....	87
Figura 15. Diapositivas elaboradas por la investigadora.....	89
Figura 16. Formato de planeación diseñado por los maestros en formación.....	89
Figura 17. Versión preliminar SD diseñada por maestros en formación.....	90
Figura 18. Versión final de la SD diseñada por los maestros en formación.....	91

Figura 19. Esquema concepciones.....	96
Figura 20. Planeación preliminar Informante 10.....	105
Figura 21. Planeación diseñada por el informante 21.....	109
Figura 22. Categorías emergentes a partir de la SD.....	111
Figura 23. Secuencia didáctica diseñada por maestros en formación.....	115
Figura 24. Estrategias de lectura según maestros en formación.....	117
Figura 25. Recursos propuestos por maestros en formación.....	118
Figura 26. Situaciones de prácticas de lectura.....	120
Figura 27. Práctica de lectura de maestros en formación.....	122

Lista de Apéndices

Apéndice A. Entrevista aplicada a maestros en formación.....	138
Apéndice B. Ejemplo Relatos de vida escritos por los maestros en formación.....	140
Apéndice C. Ejemplo Planes de clase preliminares diseñados por los maestros en formación.....	144
Apéndice D. Ejemplo Diario de campo.....	147
Apéndice E. Ejemplo Secuencias Didácticas propuestas por los maestros en formación para sus intervenciones didácticas.....	150
Apéndice F. Diseño secuencia didáctica para intervención de la propuesta.....	163

Resumen

TÍTULO: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA *

AUTOR: SMITH JOHANNA SANABRIA TIRADO **
PALABRAS CLAVE: concepciones, lectura, secuencia didáctica

DESCRIPCIÓN

Este trabajo de aplicación es producto del diseño de una intervención didáctica que interrogó sobre las concepciones de lectura que tenían los maestros en formación de segundo semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga y su implicación en las prácticas pedagógicas y didácticas en el primer ciclo de básica primaria. Dicha propuesta se planteó desde un enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua que permite cualificar las acciones en el aula para favorecer procesos de lectura significativos entendiendo que leer es una actividad compleja que busca satisfacer diferentes necesidades y propósitos.

Se analizaron entrevistas semiestructuradas, relatos de vida, planes de clase, diarios de campo y secuencias didácticas de maestros en formación para diseñar una intervención didáctica que fomentara el desarrollo de competencias para la enseñanza de la lectura en básica primaria. A partir de estas acciones, la propuesta de intervención permitió el análisis del discurso y las prácticas didácticas que promovieron los maestros en formación en torno a la lectura, entendiéndose esta como un acto en permanente construcción que involucra a docentes y estudiantes.

El proyecto de grado permitió dar cuenta de las concepciones de los futuros maestros, inferir su origen y cómo estas inciden en sus propuestas de intervención en el aula. Los hallazgos de este trabajo se pueden considerar un aporte al fortalecimiento de la formación inicial docente, en el diseño y ejecución de propuestas para enseñar a leer en básica primaria.

Este trabajo surge a la par y en el mismo entorno escolar que el trabajo “Propuesta Didáctica para la Formación Inicial de Maestros en la Enseñanza de la Escritura”, este trabajo investigativo

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros, Mag. en Lingüística y Español.

indagó por las prácticas de escritura. Por tanto, las categorías analíticas y algunos instrumentos de recolección de información son los mismos.

Abstract

TITLE: DIDACTIC INTERVENTION: INITIAL TRAINING OF
TEACHERS FOR THE TEACHING READING IN
ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION *
AUTHOR: SMITH JOHANNA SANABRIA TIRADO **
KEY WORDS: conceptions, reading, didactic sequence

DESCRIPTION

This application work is the product of the design of a didactic intervention based on the research on the conceptions about the reading that teachers in training have in the second semester of the Complementary Training Program of the Escuela Normal Superior de Bucaramanga and their implication they have in pedagogical and didactic practices in elementary school. This proposal raised from a discursive approach to language teaching. The last one allows qualifying classroom actions to favour meaningful reading processes, it being understood that reading is a complex process that seeks to satisfy different needs and purposes.

Semi-structured interviews, life stories, lesson plans, field diaries and didactic sequences of teachers in training were analyzed to design a didactic intervention that fostered the development of competencies for the reading teaching in elementary school. On account of it, the intervention proposal allowed the discourse analysis and didactic practices promoted by the teachers in training about reading, understood as an act in permanent construction that involves teachers and students.

The degree Project allowed illustrating the conceptions of the future teachers, to infer the origin of their conceptions and how they affect classroom-based educational intervention proposals. The findings of this work can be considered as a contribution to the strengthening of initial teacher training, in the design and execution of proposals to teach reading in elementary school.

This project emerged at the same time and in the same school environment as the work "Didactic Proposal for the Initial Training of Teachers in the Teaching of Writing", this research work investigated writing practices. Therefore, the analytical categories and some information gathering instruments are the same.

* Degree Project

** Faculty of Humanities. School of Languages. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros, Msc. Linguistics and Spanish.

Introducción

El presente trabajo titulado *Intervención Didáctica: Formación inicial de maestros para la enseñanza de la lectura en educación básica primaria* considera que el proceso educativo, a nivel general, se ve afectado tanto positiva como negativamente por la concepción que el maestro en formación tenga de los sujetos participantes, del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje; estas concepciones repercuten en la manera como planea, desarrolla y evalúa las acciones en el aula. El trabajo se convirtió en una introspección y autocrítica de los procesos pedagógicos, desde la formación de maestros autogestores, competentes, autocríticos, creadores y exploradores de realidades capaces de transformar sus prácticas pedagógicas y las concepciones de lectura en la escuela.

Es así como la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, institución educativa formadora de formadores, que ofrece el Programa de Formación Complementaria, último nivel del establecimiento, se ha venido construyendo a sí misma, a través de prácticas reflexivas, transformadoras e históricas. La intención de la institución es formar maestros empoderados de herramientas pedagógicas, didácticas e investigativas que le permitan hallar las posibles soluciones al interrogante de cómo diseñar e implementar una propuesta educativa que promueva ambientes de aprendizaje con el propósito de mejorar el acto lector en una sociedad democrática, compleja y cambiante. Esto se hace en el marco de la asignatura Laboratorio Pedagógico y apoyados en las diferentes asignaturas del plan de estudios como Didáctica de la Lengua Castellana.

Partiendo de lo anterior, este trabajo de aplicación pretendió realizar una descripción de las concepciones de un grupo de maestros en formación de segundo semestre sobre la lectura. Específicamente, la propuesta realizó un análisis de la enseñanza de la lectura tal como se ha venido llevando a cabo y una reflexión crítica de la propia experiencia de los maestros en formación sobre las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela que responda a las demandas actuales de la didáctica de la lengua.

Para desarrollar esta propuesta didáctica, se optó por la investigación-acción partiendo de lo observado en las intervenciones pedagógicas y didácticas que realizan los maestros en formación en los diferentes campos de práctica desde la asignatura de Laboratorio Pedagógico. La investigación-acción es considerada un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y educativa existentes. Para Kemmis (1984) la investigación-acción es:

[..] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Este trabajo implementó una intervención pedagógica desde una secuencia didáctica (SD) diseñada en las asignaturas Didáctica de la Lengua Castellana I y Laboratorio Pedagógico II. El documento se organizó en tres capítulos. El primero presenta el planteamiento del problema, se describe exponiendo su importancia. Además se detalla el diseño de esta investigación, los objetivos que orientaron los logros esperados y la pregunta de investigación que surgió en este estudio.

El segundo capítulo muestra la descripción de la propuesta atendiendo a la identificación de las concepciones y el diseño de la SD la cual sirvió como material de acopio que pretende aportar en el campo de la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar.

El tercer capítulo está destinado al análisis de las entrevistas, los relatos de vida, las planeaciones antes y después de la intervención pedagógica, diarios de campo de los maestros en formación. Las planeaciones preliminares y las de intervención fueron objeto de revisión en las asignaturas Laboratorio Pedagógico II y Didáctica de la Lengua Castellana I. En las segundas planeaciones se tuvieron en cuenta los contenidos enseñados por los maestros en formación durante la práctica pedagógica y didáctica teniendo en cuenta la intervención de la investigadora sobre el acto lector.

Finaliza con las conclusiones y recomendaciones en relación con la pregunta de investigación planteada y cómo estas abren la posibilidad de nuevos caminos para la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural y discursivo; y en especial para analizar y comprender el proceso lector en el nivel de básica primaria atendiendo al análisis de los datos realizado a partir de los instrumentos empleados en función de la lectura, ya que este fue el tema central de la propuesta e intentó profundizar en el desarrollo y el logro de los objetivos planteados y no únicamente a dar respuesta a los interrogantes planteados.

1. Objetivos del trabajo de aplicación

1.1 Objetivo general

Diseñar una intervención didáctica que cualifique las acciones de los maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga para favorecer procesos de lectura desde un enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua.

1.2. Objetivos específicos

- Indagar sobre las concepciones de lectura que tienen los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria.
- Analizar las prácticas didácticas que promueven los maestros en formación en torno a la enseñanza de la lectura.
- Implementar una secuencia didáctica que favorezcan los procesos de enseñanza de la lectura significativos en los niños.

2. Planteamiento del problema didáctico en la formación inicial de maestros para la enseñanza de la lectura en básica primaria

La Escuela Normal Superior de Bucaramanga le apuesta a la formación de maestros competentes para abordar analíticamente la complejidad y los fundamentos de los procesos de la lectura desde una perspectiva sociocultural y discursiva en el nivel preescolar y básica primaria.

Por eso dentro del plan de estudios del Programa de Formación Complementaria se propone las asignaturas Laboratorio Pedagógico y Didáctica de la Lengua Castellana las cuales fueron modificadas después de la intervención didáctica. La primera, es el espacio propicio para que los maestros en formación pongan en red todos los aprendizajes sobre pedagogía, psicología, didáctica, currículo, investigación, literatura y los diversos saberes disciplinares. De manera que se convierte en la plataforma para que vivan la experiencia de la práctica pedagógica en el sentido en que pueden vincular el saber con el saber hacer y saber ser en diversos contextos educativos que les ofrecen retos importantes para desarrollar competencias en formar, enseñar y evaluar.

En otras palabras, el Laboratorio Pedagógico se convierte en el espacio favorable para que los maestros en formación tengan la posibilidad de vincular estrechamente el discurso y el quehacer del maestro en el aula, entendiendo que este trasciende los muros de la escuela y es el campo en el que se pueden experimentar auténticas relaciones sociales que preparan al individuo para vivir en sociedad.

El Laboratorio Pedagógico enlaza la literatura y los diversos lenguajes, la lúdica y la investigación formativa con el fin de que los maestros en formación diseñen, implementen y evalúen ambientes de aprendizaje a partir de propuestas desde las diferentes configuraciones didácticas en el nivel de preescolar y básica primaria que se conviertan en el proceso de reflexión de la práctica pedagógica y se vean expuestos a reconocer sus cualidades, posibilidades, aspectos por mejorar y a visualizar estrategias de mejoramiento de la misma.

La asignatura Didáctica de la Lengua Castellana busca propiciar la reflexión sobre la necesidad de asumir la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como prácticas culturales que pueden llevar a la inclusión dentro del aula o en un contexto social, pues quien enseña a leer abre a otros posibilidades de participar en un contexto cultural; pero el acceso a estas prácticas no es un proceso fácil ya que las posibilidades no son iguales para todos, es decir, no se tiene la oportunidad de acceder a prácticas de lectura en un contexto socio-cultural.

Los maestros en formación deben comprender que la enseñanza de la lengua implica modos de pensar y de hacer los cuales no son concebidos solamente como la adquisición y reproducción del conocimiento, sino que se ha convertido en un campo de reflexión e indagación. A partir de esto los procesos de lectura y escritura se convierten en significativos teniendo en cuenta factores complejos que apuntan a los saberes culturales, los intereses, los gustos y deseos de los educandos en la interacción con su contexto, una situación comunicativa y una intencionalidad.

Es oportuno ahora mencionar a Pennac (1992) quien en su libro *Como una novela* empieza su argumentación sobre la lectura y sobre la relación con los libros diciendo “El verbo leer no tolera el imperativo” (p. 8). Para el escritor, leer, amar o soñar son actos que no pueden hacerse con una orden externa, demandan de la voluntad de quien los realiza. Solo si el acto de leer tiene una motivación intrínseca llega a ser una auténtica práctica. Pennac invita a percibir la lectura como un derecho: el libro no es algo sagrado, la lectura no es un acto para los otros. Por el contrario, es necesario disfrutar la lectura, porque de esta manera el conocimiento, las experiencias, las emociones, el placer y el amor que los libros guardan tomarán vida.

Paralelamente, el autor menciona diez derechos del lector siempre que tengan un libro en sus manos: para iniciar, se refiere al derecho a no leerlo si no quiere, también a saltarse párrafos o páginas, a no acabarlo, a releer o a leer donde más le guste, por ejemplo. Y enseña que leer es un

acto de liberación, no un deber ni una obligación con nadie. El maestro requiere de elementos, ideas y principios esenciales para suscitar el agrado por la lectura entre sus estudiantes que permitan crear hábitos de lectura.

Es por esto por lo que en las prácticas pedagógicas es necesario que el maestro en formación reflexione sobre los derechos que menciona Pennac para situarlos en contexto. Esto es importante en la didáctica, pues la revisión permanente sobre lo que se hace permite analizar y mejorar las mediaciones, poniendo especial atención a los aciertos y desaciertos que se presentan en las intervenciones didácticas comprendiendo que la enseñanza y aprendizaje de la lectura, es una tarea central, pero no exclusiva de la escuela.

Dentro de este contexto, las prácticas de lectura tienen un significado amplio pues la experiencia de la lectura que construye cada persona obedece a diferentes situaciones como la resolución de problemas, apropiarse de diferentes contextos o a la reflexión de sí mismo. Estas prácticas en la escuela permean tanto a los maestros como a los estudiantes, por eso el acceso a la lectura requiere partir de un interés social de tal forma que responda a las necesidades, intereses y requerimientos del medio y a una respuesta política, pues leer es un acto de poder, por eso el maestro se ve implicado en este proceso complejo.

La lectura concebida como un acto de poder supone que esta deja de ser solo para una minoría y recobra el valor de los derechos fundamentales garantes de las condiciones básicas de aprendizaje acordes a la participación crítica, considerada e igualdad de oportunidades. Cuando el acto de leer se concibe como una posibilidad que otorga a los niños el poder para habitar en mundos ecuánimes, comprensivos, distintos y menos sumiso, se les brinda alternativas a todos de reconocer variadas interpretaciones de leer la realidad. Esto no es una tarea fácil, por el contrario es una labor que se convierte en un acto político y cultura que debe realizarse a varias manos:

escuela, familia, estado y otros sectores de la sociedad que permita no solo la formación de cada persona, sino la construcción de la ciudadanía para el desarrollo del país.

En este orden de ideas, la lectura tiene implicaciones didácticas, por lo que el docente debe comprometerse a formar auténticos lectores que expresen propósitos claros cuando leen, a enseñar a leer diversos tipos de textos que permita al estudiante desarrollar su competencia lectora, a elegir y emplear recursos no solo para buscar el contenido sino también para informar sobre lo que se encontró al leer, enseñar estrategias que se deben usar al leer para saber cómo actuar en el procesos de la lectura y no quedarse en la verificación de la comprensión de los textos.

Cabe señalar que las prácticas de lectura constituyen experiencias propias cuando se pasa de un escenario a otro al establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de encontrar respuestas en el texto, es decir, cuando se tiene un encuentro con el texto, por eso su enseñanza debe entenderse como algo más que decodificar o conocer las reglas del sistema alfabético escrito, porque según Lerner (2001):

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 ciudadana en el mundo de la cultura escrita (p. 115).

Leer permite comprender mejor la realidad, pero la escuela durante muchos años se ha dedicado a presentar la lectura como algo ficticio porque atribuye una única manera de interpretación a las lecturas, que asusta a los educandos y los aleja de la lectura; sin embargo, los docentes no son culpables puesto que también son víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a replicar prácticas inadecuadas.

Es imperante hacer que la lectura mantenga en la escuela y fuera de ella la misma significación, es decir, los objetivos de enseñanza o propósitos didácticos deben tener sentido

para el alumno. Por lo tanto, las actividades que se presenten al estudiante persigan un objetivo conocido y significativo para él: leer para aprender, leer por placer, leer para informarse, leer para construir ciudadanía, leer para escribir, etc. Por consiguiente, la lectura debe ser una práctica social que promueva en el aula distintas situaciones comunicativas reales donde los niños se expongan con diversos propósitos de lectura cada vez más complejos para avanzar como lectores.

Enseñar a leer en la escuela supone prácticas desde situaciones de comunicación con propósitos de lectura para entretener, para investigar, para encontrar un título, para revisar su texto, para recopilar información en diversos textos de circulación social y no solo escolar. Esto permite asumir prácticas de lector a través de modelos lectores: maestro u otro adulto y permite comprender el sistema de escritura que comparan con escrituras conocidas como sus nombres, palabras de textos leídos con ayuda, palabras aprendidas en el contexto a través de anticipación, confirmación y rechazo.

Por lo anterior, la práctica social y cultural de la lectura debe abrir puertas a mundos posibles en ambientes de aprendizaje propicios que permitan a los estudiantes recorrer caminos para convertirse en ciudadanos de la cultura escrita a partir de la construcción de significados y conocimientos tanto individuales como colectivos. Es decir que las prácticas pedagógicas y didácticas son necesarias transformarlas pensando en lo que se hace cuando se enseña a leer para generar una inclusión del sujeto a lo social.

De la problemática descrita surge para este proyecto la siguiente pregunta de investigación, que determina los procesos de enseñanza de la lectura en las escuelas: ¿Cómo diseñar una configuración didáctica que cualifique las acciones de los maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga para la enseñanza de la lectura desde un enfoque discursivo?

2.1 Descripción del problema didáctico en la formación inicial de maestros para la enseñanza de la lectura

Es importante considerar la relegación y subvaloración por parte de los maestros y las instituciones educativas que en la actualidad sufre la enseñanza de la lectura y la lectura misma en el interior del ambiente escolar colombiano. Esta situación se evidencia en primer lugar y a causa del tiempo limitado, usualmente inexistente, que desde el currículo se le da en básica primaria a Lengua Castellana, son escasas 3 horas semanales a pesar que las orientaciones del MEN son otras. La Ley 115 del 08 de Febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación en su artículo 23, establece la lista de áreas obligatorias y fundamentales que se deben ofrecer en cualquier programa educativo de nivel básico y medio. Sobre esto, expone lo siguiente:

ARTÍCULO 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo de 80% del plan de estudios, son los siguientes: Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística; Educación ética y en valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas; Tecnología e informática.

De la misma manera, la lectura, sufre las consecuencias de un conocimiento sesgado por parte de los maestros, lo cual no posibilita que ellos hallen estrategias que permitan articular la lectura con otros aspectos de la formación o con otras áreas diferentes al lenguaje porque se cree que solo se enseña a leer en Lengua Castellana. En este sentido, no se admite que para leer textos que

tienen como finalidad la enseñanza en las diferentes áreas se requiere de una serie de aprendizajes determinados sobre la lectura en cada una de ellas. Por ejemplo, la resolución de problemas en Matemáticas requiere una habilidad de lectura como la inferencia; la interpretación de asuntos históricos demanda el ejercicio de la lectura crítica; las conjeturas en Ciencias Naturales exigen al lector plantear cuestionamientos con base en información previa.

Esto sucede por el tipo de concepciones que tienen los maestros sobre la lectura y la enseñanza de la misma, que determina la forma de formular y comprender los criterios establecidos en los estándares básicos de calidad, y por tanto de plantear los procesos de desarrollo de la lectura en el aula. Asimismo, la lectura se convierte en un tema de análisis permanente en la educación por ser una cuestión cultural que atañe a la sociedad, pues es una práctica social que se usa en diferentes contextos. Es decir, se lee para aprender, para construir ciudadanía, pero al mismo tiempo se lee para estar informado, para entretenerse. En la escuela se concibe como una práctica que permite adquirir conocimientos para realizar otros aprendizajes.

Por ello, la escuela debe mantener la relación existente entre el aprendizaje y la lectura, pues esta posibilita la organización del conocimiento a partir de experiencias adquiridas lo que permite una asimilación y comprensión de nuevas ideas y conceptos que se van aprendiendo. Es por esto por lo que surge la necesidad de indagar sobre las concepciones de los maestros en formación de segundo semestre del Programa de Formación Complementaria, en adelante PFC, y de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga enunciada como ENSB durante el informe, en relación con la lectura. El saber cómo conciben los maestros el acto lector posibilita identificar los orígenes de imaginarios como leer es decodificar, se lee como producto, solo se enseña a leer en clase de Lenguaje, todos los textos se leen igual, revisar la pertinencia de las asignaturas Laboratorio Pedagógico II y Didáctica de la Lengua Castellana I y II, y a partir del análisis de los

resultados, proponer unas recomendaciones que permitan desvirtuar o potenciar las concepciones existentes.

De este escenario, se derivan aspectos como si el profesor no llevara la lectura al aula según las necesidades de los estudiantes, las situaciones comunicativas reales, y buscando sobrepasar lo mecánico, es decir, no concibe la lectura como un proceso que implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. y permite aprender cualquiera de las disciplinas del saber. El lector desarrolla operaciones cognitivas para tomar conciencia y control sobre las actividades que realiza para comprender, construir significados y aprender.

Además, esta realidad se da por considerar que la escuela es la única responsable de enseñar a leer, dejando de lado que antes de llegar al colegio los infantes ya han empezado a construir sus propias hipótesis sobre cómo funciona la lectura.

Leer para muchos docentes es solo una cuestión de decodificación y de sonorización de las letras sin detenerse a considerar si sus estudiantes entendieron, aún mantienen una concepción de lectura para decodificar textos escritos que mantienen informado al lector dejando de lado la premisa que se lee cuando realmente se comprende. Por esta razón, es importante no caer en el error de quedarse solo con decodificar o con la sencilla oralización de los textos sin comprender.

Hoy, muchos maestros cometen el error de recomendar a los padres la compra de cartillas como Coquito y Nacho lee, pretendiendo que los niños inicien a leer tal vez como algunos de ellos lo hicieron o porque siguen enseñando a leer sin sentido.

Pero otras definiciones más comprometidas con el acto de leer proponen que es “interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad / placer) en una verdadera situación de vida” (Jolibert, 2002, p. 27), es decir, se establece un diálogo entre el lector y el

texto desde las interacciones con el mundo para otorgar significación a los objetos, comprendiendo sus características y relaciones, que va desde un nombre de calle en un letrero, a un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto.

Por otra parte, el objeto de enseñanza de la lectura ha cambiado. Y para ello la escuela requiere abandonar las prácticas mecánicas y transformar la lectura para formar sujetos críticos, pensantes, interesados en hacer parte del mundo de la literatura, capaces de leer entre líneas para asumir posturas frente a los autores del texto. En este sentido, es posible que la escuela asuma cambios a pesar de que los desafíos son muchos y difíciles de cumplir, pero no imposibles, siempre y cuando las prácticas educativas sean pertinentes y estén encaminadas a cumplir un propósito específico.

Cabe preguntarse si quienes se están formando como maestros que van a enseñar a leer, tienen una concepción sobre la lectura coherente con las exigencias sociales y culturales que exponen investigaciones actuales y cuáles son las orientaciones que están guiando la enseñanza y aprendizaje de la lectura en los programas de formación docente inicial, cómo fundamentan o fortalecen el diseño de sus programas de área para propender en el reconocimiento de un sujeto que aprende, sus necesidades, intereses y realidades del contexto donde se desenvuelve, bajo una constante inquietud del maestro por comprender, dar sentido y transformar su quehacer pedagógico.

El desarrollo de esta propuesta de intervención pretendió aportar al sector educativo porque son los docentes quienes tienen bajo su responsabilidad el proceso de enseñanza desde las concepciones de sujeto y área de conocimiento. Por consiguiente, considerar las implicaciones que tienen las concepciones en las prácticas pedagógicas y didácticas permite revisar las estrategias que se están empleando para la cualificación de los educadores. Las instituciones

educativas ofertan cursos, diplomados, seminarios y programas de formación docente pensados como espacios para compartir experiencias significativas con el objetivo de mejorar la calidad formativa, pero esta labor se reduce a la transmisión de una práctica pedagógica que no invita a los profesores a estudiar ni analizar antes de su intervención en el aula, el contexto donde desarrolla su quehacer con relación a quiénes son los sujetos que tienen a cargo, cómo aprenden, cuáles son sus necesidades y cómo articular las nuevas propuestas a su realidad.

Los datos obtenidos en este trabajo son un aporte al Programa de Formación Complementaria de la ENSB porque permite vincular a otros maestros en formación en los procesos didácticos empleados en las propuestas de intervención en cada uno de los campos de práctica a los que asisten para desarrollar acciones que fortalecen los procesos de lectura y escritura significativos mediante estrategias de integración curricular, el uso de la lúdica y los diversos lenguajes en el nivel preescolar y básica primaria o en poblaciones diversas.

De igual modo, como formadora de formadores los hallazgos de este proceso investigativo brinda herramientas teóricas y prácticas para fortalecer el quehacer profesional, repensar el actuar en el aula de las asignaturas asumidas cada semestre para que la intención pedagógica sea efectiva y pertinente con las exigencias de la sociedad.

2.2 Estado del arte

En la exploración del estado del arte para este trabajo de aplicación se tuvo en cuenta la búsqueda bibliográfica en relación a la formación docente en lectura, enseñanza de la lectura,

concepciones de lectura, encontrando tanto investigaciones nacionales como internacionales, las cuales fortalecieron la presente propuesta.

Las prácticas de la enseñanza de la lectura en la escuela están estrechamente relacionadas con las concepciones de los maestros sobre el acto lector, igualmente se encuentra que estas creencias son muy variadas, Córdova, Ochoa y Rizk (2009), en su artículo “Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes” derivado de una investigación realizada en la Universidad Central de Venezuela, publicado en la Revista Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 1, indican que la mayoría de maestros en ejercicio que cursan estudios profesionales en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados mantienen un enfoque tradicional de la lectura y que, por ejemplo, cuando mencionan la importancia de las estrategias de lectura, esta no se considera como un proceso recreativo, sino como decodificación de textos escritos para información.

Asimismo, la información recolectada en la investigación referida a partir de un cuestionario aplicado a los maestros que participaron en esta muestra, existe la convicción de considerarse docentes formadores de estudiantes lectores argumentando de ser así, porque usan estrategias de lectura. En otro orden de ideas, se reconoce que la enseñanza de la lectura debe ser un proceso intencional, sistemático y progresivo, no obstante en muchos de ellos prevalece la creencia de que tal como se viene desarrollando la enseñanza de la lectura, normalmente obstaculiza el interés de los educandos por aprender a leer; corresponde preguntarse ¿De qué forma se relaciona las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes con el interés de aprender de los alumnos?, ¿qué implicaciones tienen las concepciones de lectura sobre las prácticas de enseñanza?

Análogamente, Correa y Pérez (2008), en su tesis “Prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías”, expresan las contradicciones e incoherencias entre lo que saben y piensan los docentes para su hacer (concepciones), la forma como lo hacen (metodologías), dónde y con quiénes lo hacen (contextos). Igualmente, hallaron que las creencias sobre el lenguaje, lectura y escritura de los educadores participantes se basan en experiencias cotidianas y no, en reflexiones críticas sobre las prácticas que desarrollan, lo que les permite pensar que lo que hacen está bien, apoyados en creencias intuitivas o ingenuas.

En relación con las concepciones, se resalta la necesidad de superar una serie de creencias ingenuas sobre el qué, cómo y a partir de qué se enseña a leer y escribir. Es decir, que se prefiera una perspectiva clara, concreta y profunda sobre los referentes conceptuales que medien el trabajo con el lenguaje, porque como dice Schommer (citado en Correa y Pérez, 2008), “la educación puede mantener creencias ingenuas”. De manera que si los docentes asumen el aprendizaje como acumulación de información y la enseñanza en la transmisión de la misma, las estrategias concentrarán su atención en los maestros y no en los estudiantes.

En contraste con lo anterior, se puede mencionar que los autores consideran como necesidad el que los docentes articulen sus concepciones y metodologías con referentes teóricos y mirándolo así ¿Por qué es necesario articular saberes teóricos y prácticos en la enseñanza de la lectura?, ¿Las concepciones de los maestros se pueden considerar como intuitivas o ingenuas?, ¿En qué se basan los autores para pensar que son creencias ingenuas o intuitivas? Cabe concluir que en estas investigaciones la incongruencia entre lo que saben y piensan los maestros determinan el tipo y la calidad de su quehacer educativo, que pueden ubicarse en lo tradicional, si el docente se empeña en enseñar de la manera como él fue enseñado, o si asume posturas

contemporáneas pertinentes con las realidades sociales y culturales de quienes aprenden, o si adopta una posición completamente intuitiva.

De otro lado, Barboza y Francis (2002) expresan en su trabajo “La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: Concepción del Docente” que muchos docentes manejan dentro del aula lineamientos de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura bajo una concepción tradicional, que concibe al educando como un ser desprovisto de conocimientos, contrario al enfoque que considera el aprendizaje como un proceso activo que supone la interacción entre el maestro y el niño y de éste con sus pares y con el medio para construir conocimiento.

Por otra parte, Rojas (2013), en su investigación “Concepción Epistemológica y Didáctica de la Lectura Inferencial en la Educación Básica”, refiere que los profesores no poseen una fundamentación teórica que sirva de soporte a su acción didáctica para la enseñanza de la lectura inferencial, tácita o expresa. Los maestros desarrollan estrategias tradicionales y constructivistas en contextos que se tornan en dificultades epistemológicas y problemas didácticos. De la misma manera, se puede hallar una relación directa con la anterior propuesta por tanto ambas manifiestan que las prácticas de enseñanza de la lectura que implementan los docentes influyen en el interés de los estudiantes por aprender así como es evidente la desarticulación entre el saber teórico práctico.

En este orden, Remei Grau (s.f), en su investigación “La lectura en la educación primaria”, refiere algunas reflexiones y sugerencias acerca de la lectura y su proceso de enseñanza – aprendizaje, enmarcadas por un lado en la tarea diaria de orientación escolar y por otro en vivencias de cooperación en la formación permanente del profesorado; de igual manera, se entiende que leer por placer es una de las funciones de la lectura, pero “el placer de leer” es un

sentimiento, una actitud; en los ambientes formativos concurren niños y niñas que muestran apatía por leer, dado que se originan experiencias dañinas en su proceso inicial de aprendizaje, falta de convicción en sus posibilidades y capacidades, de esta forma no se trata de diseñar un modelo de lectura para niños con dificultades, en cambio, los textos deben ser reales y auténticos atendiendo al planteamiento educativo (crear ambiente positivo, buscar que el texto promueva un aprendizaje e interés) además de reconocer el propósito de la lectura y otorgar sentido a lo que se lee.

De igual modo, Caldera, Escalante y Terán (2010), en su artículo “Práctica pedagógica de la lectura y formación docente” como resultado de una investigación desarrollada en la Unidad Educativa Bolivariana “Santa Rosa”, publicado en la Revista de Pedagogía, Vol. 31, N° 88 plantea el análisis de la relación entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente con el propósito de mejorar su enseñanza y aprendizaje en la básica primaria. En el trabajo participaron 30 docentes en ejercicio. La información recolectada desde las observaciones de clase, las entrevistas, los materiales de lectura y las grabaciones de audio y video fue sometida a un proceso de triangulación que arrojó una información relacionada con la aproximación gradual y progresiva a una didáctica constructivista de la lectura, la construcción de un marco teórico referido a la lectura y la redefinición del papel del docente como mediador de la lectura.

Por otra parte, Castedo (2007), en su artículo “Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes” publicado en la Redacción de Lectura y Vida en mayo del mismo año presenta un debate de algunos problemas sobre la formación de maestros en ejercicio para la enseñanza de la lectura y la escritura desde la perspectiva de la didáctica de la formación. Esto surge de la idea de formación permanente como derecho del docente y deber de

los Estados y discute sobre la centralidad del saber didáctico en la formación de maestros. El presente trabajo sustenta que el aula es un lugar de encuentro entre maestros y didactas y explica las relaciones entre estos actores.

A su vez, Carlino, Iglesia y Laxalt (2010), en su ponencia “Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace” presentada en las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, se enfocaron en preguntas abiertas como ¿Qué significa ocuparse de la lectura y la escritura en la enseñanza de las disciplinas?, ¿implica agregar contenidos o integrarlos al trabajo con los temas de las asignaturas?, ¿cómo se lo entiende en la formación de los futuros docentes? para detallar las acciones que realizaban los maestros en forma individual, con otros colegas o a nivel institucional, para colaborar a enfrentar los problemas de los estudiantes que le permitan leer comprensivamente y escribir con espontaneidad, expresados por la mayoría de los encuestados. El análisis de las respuestas permitió develar las concepciones y prácticas expresadas sobre qué se piensa y qué se hace con la lectura y la escritura en las diferentes carreras de instituciones educativas para la formación de docentes.

De otro parte, se encuentran las prácticas de enseñanza de la lectura, es así como Guillén y Garrán (2003), refieren en su texto “La enseñanza de la lectura en Educación Primaria: Análisis del curriculum oficial y sus implicaciones para los ‘habitus’ del profesorado”, un acercamiento a las prácticas de los maestros desde una noción de “habitus” y actitudes desde conductas y principios que los docentes usan en sus espacios de formación, asimismo se concibe que el proceso de enseñanza y aprendizaje es construido por el niño y el docente quienes son los responsables de suscitar los aprendizajes desde lo teórico, operativo y cognitivo logrando así una construcción del aprendizaje.

Asimismo Matesanz (s.f) en su trabajo de investigación “La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención”, determina que la lectura es parte esencial de la competencia lectora, y a su vez leer, es el proceso que lleva a cabo la comprensión del código escrito, además de conceder una relación entre el lector y el texto, de este modo la competencia lectora es primordial para conseguir los propios objetivos, para desarrollar el conocimiento y capacidad propia, así como para participar en la sociedad. Es por esto por lo que su participación engloba tanto el ámbito privado y público, el ámbito educativo y el laboral, la educación formal y el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa.

Estas últimas investigaciones referencian la relevancia de la formación docente y preocupación por brindar otro sentido a la lectura, es decir que ésta sea vista y llevada a otros niveles, de aprendizaje, hábitos, placer y conocimiento tanto por estudiantes como por maestros, de este modo es importante considerar la relación de las concepciones de los docentes, las prácticas de enseñanza de la lectura y la formación con el placer o interés por leer.

En la investigación “Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Don Matías. Y su relación con las prácticas de enseñanza estas habilidades comunicativas en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria”, las autoras Ríos y Zapata (2014), se centran en las concepciones de cada una de las maestras y recomiendan que para transformar las mismas y las prácticas tradicionales de la enseñanza de la lectura, se requiere fortalecer los procesos de formación docente basados en enfoques y prácticas constructivistas que confronten sus concepciones y prácticas de enseñanza.

Las concepciones se construyen a partir de los contenidos y estrategias de enseñanza que emplearán en el ejercicio docente; en esta oportunidad los contenidos son los correspondientes

con la lectura y escritura. Las maestras de estas tres instituciones educativas antioqueñas narraron y escribieron sus historias de vida, mencionando aspectos concernientes con su experiencia sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura. Esto con el propósito de reconocer sus concepciones y las probables implicaciones didácticas en su quehacer pedagógico. En este sentido, se tuvieron en cuenta para organizar los relatos tres categorías: tradicional, eclética o constructivista.

A su vez, El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Chile adelantó el trabajo de investigación “La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes”, Iturra (2015). En este trabajo se encontraron algunas diferencias según la evaluación otorgada a los profesores, siendo los docentes capacitados o actualizados los encargados de organizar de manera más coherente las actividades, incorporando más acciones de finalización a diferencia de los maestros que cuentan con estudios iniciales. Empero, afirman que se necesita ahondar más en la manera como los maestros alcanzan concertar y co-construir el conocimiento con sus estudiantes. En este sentido es preciso preguntarse ¿Cómo pueden contribuir la negociación y la co-construcción del conocimiento en el aula de clase a la enseñanza de la lectura?

Las anteriores investigaciones se enfocan en analizar las prácticas y concepciones de los educadores sobre la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad. Al tiempo que se presenta los resultados se evidencian tres temas coyunturales, los cuales establecen las dificultades que afronta la enseñanza de la lectura, siendo estos: formación inicial y permanente del profesorado, las estrategias empleadas para optimizar la comprensión lectora y las pruebas de estado que procuran medir las habilidades lectoras de los educandos.

2.3 Marco teórico

Pensar en la calidad de la educación conduce a cuestionarse sobre el mejoramiento del trabajo de los maestros por ser ellos quienes tienen la responsabilidad de diseñar los ambientes de enseñanza y aprendizaje pertinentes y contextualizados para promover el desarrollo de competencias en educandos. Cualificar las prácticas pedagógicas acarrea imperiosamente reflexionar en la formación que ellos reciben. Así pues, en el marco de la política de calidad educativa el Ministerio de Educación Nacional le apuesta a la actualización y fortalecimiento de las competencias de los maestros como un desarrollo profesional permanente.

Es justamente dentro de este contexto que se concibe el Programa de Formación Complementaria de Educadores que puede ofrecer una escuela normal superior como un espacio cuyo propósito es el fortalecimiento de las competencias laborales de los maestros del país, que permite alcanzar cambios significativos en sus prácticas pedagógicas y didácticas. Es ante todo un programa que busca aportar al proyecto educativo de nación contribuyendo a la cualificación profesional de los docentes del país.

La política de calidad pone especial atención a lo relacionado con la formación inicial de educadores; es decir, cuando los futuros maestros adquieren los conocimientos y competencias básicas podrán ejercer la profesión. En este sentido, las escuelas normales superiores constituyen en instituciones educativas destacadas por ser instituciones formadoras de maestros para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria, dos niveles educativos fundamentales por ser ellos donde se fundan las bases para los futuros aprendizajes; pero además por el papel protagónico que han tenido las escuelas normales a nivel regional y nacional en la historia de la educación de nuestro país.

De aquí que el Ministerio de Educación Nacional haya adelantado distintas acciones con la intención de impulsar la calidad educativa de las ENS, entre estos los diferentes procesos de evaluación que se han cursado, la participación de los educadores de estas instituciones en los diferentes programas y proyectos del MEN.

Como parte de este proceso, se proponen para las escuelas normales superiores los documentos y referentes contruidos con ellas y para ellas:

- Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008: “Por medio del cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones”.
- Resolución 505 de febrero 1 de 2010: “Por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones”.
- Resolución 4660 de 2011: “Por medio de la cual se establece la fecha de verificación de las condiciones de calidad de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores con autorización condicionada”.
- Resolución 2041 de 2016: “Por la cual se establecen las características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado de Licenciatura, para renovar o modificar el registro calificado”.

De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional en el año 2013 publica el documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política el cual presenta avances significativos respecto a la concepción y descripción del sistema colombiano de formación de educadores como un sistema complejo y los lineamientos de política que proponen

las rutas para hacer posibles las dinámicas de cada uno de los subsistemas: formación inicial, en servicio y avanzada.

Lo anterior demuestra que el Gobierno Nacional le está dando importancia a la formación personal y social del futuro docente que necesita el país, así como la de los que ya forman parte del sistema educativo. Al mismo tiempo con las normas y el documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, el estado fomenta la formación de maestros a partir de lo expuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, el Plan Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Formación Docente (PNFD).

Por esto puede decirse que las Escuelas Normales Superiores recobran un particular interés para todos los actores de la sociedad y el estado colombiano. La solidez de cada ENS en su región debido a su liderazgo pedagógico, su incidencia cultural, social y política en la formación de maestros las convierten en escenarios de paz y cuna de valores. La coyuntura particular por la que atraviesa Colombia delega una alta responsabilidad de las ENS, frente al direccionamiento de la educación en el país.

Desde este ángulo, para la ENSB la lectura es un tema recurrente ya que a pesar de ser un proceso personal porque se hace a partir de saberes, experiencias, expectativas y finalidades individuales es una actividad de construcción social, un fenómeno sociocultural al cual se le otorga usos y funciones basadas en una significación social porque es una práctica que se hace con el otro pues a medida que se pone en escena esta actividad se consigue y ejercita saberes socialmente aprobados.

Al mismo tiempo, el punto de partida de la lectura como camino para entender y significar la realidad es el lenguaje, siendo este un producto cultural, una ruta para saber, comunicar y construir el pensamiento humano. Dentro de los aprendizajes más relevantes está el lenguaje, el

cual se convierte en una de las herramientas fundamentales del pensamiento para la resolución de problemas y para el desempeño de otras acciones simbólicas más complejas, entre ellas la lectura. El lenguaje pone en evidencia las ideas que se tienen, a través de su uso se establecen conceptos y se logran aprendizajes de principios, así como la oportunidad de crear una comunicación efectiva y asertiva con otros.

Desde una perspectiva social del lenguaje, se recalcan conceptos que invitan a reflexionar acerca de la construcción de significados que elaboran los hablantes de una lengua cada vez que instituyen una interacción comunicativa. Según Halliday (1986), el lenguaje permite codificar dos aspectos de la realidad social en la que se está inmerso: la reflexión que se hace de ella y la acción que se ejerce sobre la misma. El lenguaje posibilita la construcción y comunicación de los sistemas de valoración y saberes que se comparten en un ámbito social y cultural. De aquí que el lenguaje es la capacidad de representar en las diferentes situaciones o contextos sociales que son producidos por la cultura.

La preocupación por la relación entre el lenguaje y el aprendizaje no es un asunto nuevo en la educación; pero, lamentablemente, la escuela no ha prestado la atención necesaria ni ha concedido la importancia que merece el lenguaje como mecanismo para la adquisición del conocimiento, a pesar que cualquier tipo de actividad encauzada al aprendizaje requiere el uso del lenguaje.

Los maestros en su quehacer presentan lecturas, comunican informaciones orales o promueven intercambios entre los alumnos desde diferentes percepciones sobre temáticas fijadas; todo esto involucra obligatoriamente el uso del lenguaje. Si el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción del saber que realiza cada persona interactuando con otros, se hace imprescindible que en la comunicación, especialmente la que tiene como base el lenguaje

articulado, se utilice de forma significativa. La relación pensamiento-lenguaje-realidad está implícita en el tipo de comunicación que se realiza a través de la palabra, pues no hay pensamiento que no se refiera a la realidad directa o indirectamente marcado por ella; puesto que el lenguaje asigna una postura desde la que se ven las cosas y una posición hacia lo que se ve.

En este sentido, reevaluar el lenguaje es un trabajo indispensable en todo proceso educativo, pues este posibilita hablar de uno mismo, de los contenidos curriculares y de la situación social. La mayoría de lo que se enseña en la escuela se hace a partir de la representación oral, presentación de textos y obras de referencia de los contenidos curriculares por parte de los docentes. Los resultados académicos se miden generalmente mediante preguntas y respuestas, ya sean orales o escritas. Es evidente que para tener éxito un estudiante debe dominar las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir de manera adecuada.

Leer y escuchar propician la ampliación de las nociones; mientras que escribir y hablar preparan para exponerlas y reconstruirlas. Eso es, pues que se construyen las ideas leyendo y manifestándolas en nuestras propias palabras. En reiteradas ocasiones se asevera que la lectura es una de las herramientas más eficaces de aprendizaje. Quien lee apropiadamente puede emplear lo leído para aumentar sus ideas y reflexionar sobre lo escrito. Es así, como la lectura es una herramienta que permite pensar y aprender. La práctica educativa la reconoce como vehículo para adquirir y comprender el saber, informaciones, experiencias; es válido recalcar, como una forma de aprendizaje para construir nuevos conocimientos.

Es por ello por lo que, la lectura es imprescindible en la escuela, porque permite resumir nuevos conocimientos a partir de informaciones previas; según Frank Smith (1989) la lectura es un proceso global e invisible, que es el lector quien construye el significado del mensaje escrito a partir de la interacción con el texto y las experiencias previas, las cuales juegan un papel

fundamental en la comprensión del mismo. La lectura da la oportunidad de resolver situaciones tanto del contexto escolar como social porque amplía la visión del mundo y los procesos intelectuales.

En otros términos, leer ha sido interpretado como la puerta a la libertad. O al menos es una de las maneras para conseguir este bien por parte de la sociedad. De ahí que algunos deseen la intervención de la lectura como modo de consecución de su propia identidad, del conocimiento de la realidad, y otros, por juicios reservados de sumisión y coacción, no encuentran en la lectura una posibilidad de legitimar un pensamiento crítico. A través de la lectura se accede al conocimiento letrado, se construye civilidad y democracia en el mundo contemporáneo. Por tanto, es una habilidad esencial del lenguaje y es un derecho de ciudadanía. Es así como Alberto Manguel (2009) menciona que el acto de leer es precioso y transforma a los seres humanos en individuos conocedores plenos y en constante proceso de cambio: “De estos milagros somos capaces, nosotros los lectores, y estos milagros podrán quizás rescatarnos de la abyección y tontería a las que parecemos condenados” (p. 9). Leer, es entonces, un patrimonio primitivo imprescindible, fundamental para la libertad.

La enseñanza de la lectura a través de la historia es y seguirá siendo una preocupación para la mayoría de maestros porque ha sido concebida desde el aula y para el aula. Esta situación hace que el estudiante piense que la escuela no es importante para el desarrollo de su vida. Este aspecto lleva a replantear los propósitos que se deben tener en cuenta en la enseñanza de la lectura porque no puede quedarse en la decodificación o fonetización; es importante que el conocimiento de ella permita la realización de unas prácticas discursivas y sociales contextualizadas.

A propósito Isaza y Castaño (2010) en *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo* menciona:

leer es mucho más que decodificar; podemos decodificar sin comprender lo que leemos, sin esforzarnos por construir sentido, y allí no hay lectura. Leer es interactuar con un texto tratando de construir su significado. Eso implica que un niño que no decodifica lee cuando lanza hipótesis sobre el significado de lo que ve, valiéndose de las ilustraciones, del formato, de la situación en la que circula el texto y de otras pistas que lo ayudan a interactuar con él de modo inteligente. (p. 35)

Siendo así, en el aula cambian las relaciones porque la lectura se convierte en un proceso complejo alejado de prácticas mecánicas y técnicas instrumentales que solo permiten asimilar información. Por el contrario, leer demanda comprender, extraer conclusiones implícitas en el texto, establecer relaciones con los saberes previos y otros textos brindando la posibilidad a los lectores de seleccionar textos, descartar información y asumir una postura crítica respecto a lo que lee.

En este sentido, la lectura como proceso significativo donde lo social e individual se conjugan para poner en escena saberes, competencias e intereses, siendo estos establecidos por un contexto sociocultural y pragmático; la lectura está orientada hacia la construcción o configuración de sentido a partir de los saberes que en última instancia configura al sujeto lector capaz de ocuparse de diversos textos que respondan a las necesidades escolares, concretas y discursos que relacionen tanto los contextos como los actos comunicativos.

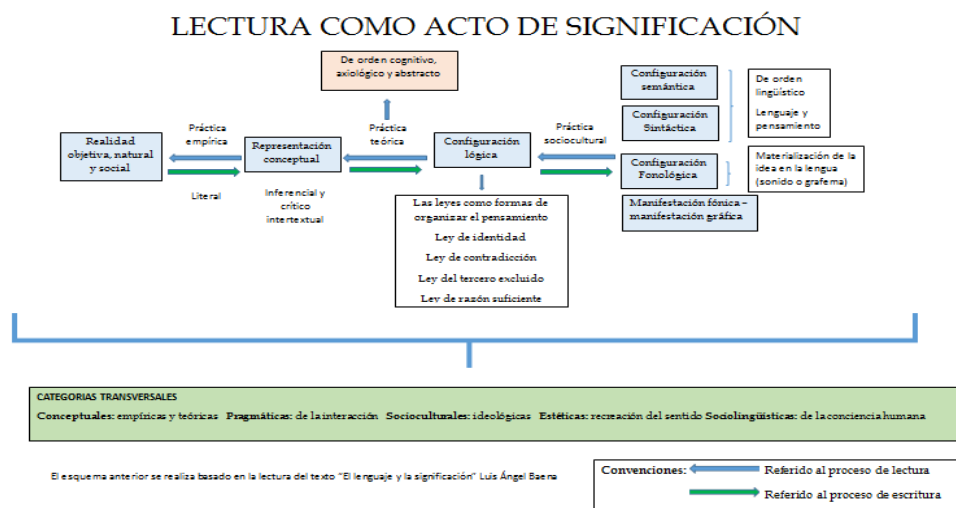


Figura 1. La lectura como acto de significación. Esquema elaborado a partir de la concepción de escritura como acto de significación planteado por Luis Ángel Baena en el documento El lenguaje y la significación. Revista Lenguaje número 17, 1989

Desde esta mirada, la enseñanza de la lectura se da a partir de un enfoque sociocultural que se entiende como una perspectiva o mirada desde la cual se configuran y desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lenguaje. Así, es el elemento articulador de los diferentes ejes, prácticas y procesos de formación en lenguaje de los maestros, los estudiantes y las comunidades educativas. Además vincula asuntos de orden histórico, cultural, político y académico que determinan y ayudan a configurar los procesos pedagógicos.

El enfoque se consolida desde la tradición socio-histórico cultural, gracias a los aportes de Vygotsky en el cual se retoman conceptos como contexto, herramienta, mediación, Zona de Desarrollo Próximo. Según Vygotsky, “las herramientas cumplen la función de mediar entre el ser humano y su entorno” (Isaza y Castaño, 2010, p. 21). También con aportes de la dimensión dialógica del lenguaje gracias a los aportes de Mijail Bajtín quien menciona que el lenguaje y el conocimiento se construyen en las experiencias múltiples y en el intercambio con los otros.

De este modo, más que un enfoque pedagógico se consolida como una opción crítica desde la cual es posible pensar en prácticas sociales e intercambios discursivos e integra procesos de

significación a los que recurren los sujetos a partir del desarrollo de prácticas de lectura, escritura y oralidad. El enfoque sociocultural está fundamentado en procesos de producción, circulación y apropiación de objetos y artefactos culturales derivados de diferentes sistemas de representación y el desarrollo de intercambios discursivos entre los sujetos a partir de las condiciones históricas y culturales de los saberes.

De aquí que la escuela y el trabajo pedagógico han de garantizar las condiciones para que los sujetos puedan ingresar a prácticas concretas y reales de interacción, a partir de un reconocimiento de las múltiples formas de significar la experiencia humana y de los diferentes procesos del lenguaje que circulan en la cultura. Igualmente en las prácticas es pertinente situar el estudio formal de los conocimientos sobre el lenguaje, los discursos, los textos, la lengua y sus diversas manifestaciones.

Retomando el concepto de sociocultural desde *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*:

El enfoque sociocultural del lenguaje permite superar el problema de la artificialidad en la enseñanza del lenguaje oral y escrito ya que privilegia las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– sobre los contenidos lingüísticos escolares –sustantivo, oración...–; el saber hacer con el lenguaje y no el saber acerca del lenguaje. (p. 23)

A partir de este planteamiento se debe reconocer la importancia de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en torno a la comprensión del lenguaje, entendiéndose como la “construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (MEN, 1998. p. 46).

Por tanto, la significación es relevante en los procesos comunicativos de los seres humanos para establecer relaciones de significado y sentido.

Partiendo de esta postura, se puede concluir que este enfoque se centra en dar significado y sentido a lo que se lee, pues es necesario brindar intencionalidad a las prácticas auténticas de lectura en las cuales se lea para satisfacer propósitos auténticos haciendo posible aprender en contextos de auténtica funcionalidad. Es decir, se aprende a leer no únicamente para la escuela sino para las diversas necesidades y situaciones de la vida diaria. El reto de los maestros en formación es tomar conciencia de su papel en la enseñanza de la lectura para despertar en los estudiantes el deseo por demostrar comportamiento lector y primordialmente ser lectores.

La familia juega un papel importante en cada uno de los procesos de significación como primer agente socializador porque es allí donde se presentan los primeros actos comunicativos, y se da vida a las funciones del lenguaje que permiten a los seres humanos comunicarse. Depende de las experiencias y manifestaciones de valor que se otorgue dentro del hogar a la lectura el éxito o fracaso con que inicie su proceso lector, pero ¿cuál es el papel de la escuela en la enseñanza de la lectura como segundo agente socializador? Lo anterior se demuestra en la afirmación de Lerner:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos... (Lerner, 2001. p. 26)

Para que esto sea posible en el ámbito escolar, se requiere que los docentes brinden al educando textos que tengan sentido y le generen la necesidad de interrogarse, de interrogar el texto, que despierte interés en el lector y disposición tanto interna como externa para que se sienta conectado con el texto y el autor consiguiendo hallar el verdadero sentido de lo que lee.

Sin embargo, aunque la escuela ha tenido la oportunidad de formar lectores críticos, no ha sabido empoderarse de esta tarea, pues siguen existiendo prácticas alfabetizadoras donde el único propósito es enseñar a repetir palabras sin sentido olvidando que el propósito de la lectura es establecer relaciones entre lo escrito, los conocimientos previos y lo que hay que hacer. Todavía se confunde leer con descifrar letras lo que promueve actividades lectoras mecánicas que conlleva a realizar por parte del estudiante un trabajo superficial y la mayoría de situaciones bajo presión porque los profesores se enfocan en evaluar la fluidez y el uso de signos de puntuación apoyados en técnicas de lectura en voz alta, aspectos importantes pero que no muestran la calidad del proceso lector ni comprensión del mismo.

La escuela ha venido fallando en esta tarea, pues muchos estudiantes saben decodificar, pero con la dificultad de comprender y valorar lo leído, más difícilmente relacionar lo leído con sus conocimientos previos, pues los maestros piensan que sus estudiantes están realizando un buen proceso lector cuando ellos repiten una gran cantidad de vocabulario así no comprendan lo que están diciendo. Freire y Macedo (1989, p. 15) mencionan:

El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabras... así podemos entender la lectura y la escritura como actos de conocimiento y de creación que no solo permiten la interpretación de la realidad, sino que, ante todo, nos posibilitan transformarla

A pesar de esta idea, algunos maestros se atreven a seguir recomendando libros de texto como Nacho, Coquito, evidenciando en sus prácticas didácticas la presencia de un enfoque estructuralista “basado en el sonido (sintéticos y analíticos) que se sustentan en la teoría conductista del aprendizaje”, (Carvajal, 1994) que solo muestra una preocupación por el sistema abstracto de la lengua porque es vista como un repertorio de signos mínimos (fonemas-sílabas) o máximos (palabras, oraciones) y no pretende un análisis sistemático y riguroso de los tipos de

prácticas discursivas usuales de las personas. Además deja en el olvido los actos de habla o las normas socioculturales que hacen parte de los intercambios comunicativos generadores de sentido.

Frente a este panorama, también se encuentra el maestro que asume un compromiso por el conocimiento y el uso de estrategias pertinentes desde una mirada de la lectura como un proceso de significación donde el conocimiento se da por la actividad del sujeto en interacción con un objeto de conocimiento. En este punto, la teoría constructivista del aprendizaje enfatiza

en una forma de pensamiento de tipo operatorio que tiene como base la acción y la internalización de la misma (operación) a través de los mecanismos para equilibrar, autorregular y transformar los esquemas cognitivos. Toman relevancia, entonces, el error, el olvido y el conflicto cognitivo para hacer progresar el conocimiento. (Carvajal, p. 139)

Con todo y lo anterior, la escuela debe preservar el sentido de la lectura conciliando con las necesidades inherentes de la institución educativa con el propósito de formar lectores en condiciones didácticas que brinden la posibilidad de poner en escena una versión social de la lectura. Esto es difícil si los maestros insisten en el uso de estrategias poco pertinentes para la enseñanza de la lectura y olvidan las competencias que se deben desarrollar en el área de Lenguaje.

Por esta razón, los estudiantes en su mayoría tienen dificultades en la lectura, pues sus procesos de comprensión lectora debido al uso de métodos, técnicas y estrategias no corresponden a las necesidades y características de los niños ni tampoco a las exigencias de una sociedad compleja y cambiante que requiere de lectores críticos. En este sentido, es imperante un maestro orientador que vele por una manifestación discursiva para la enseñanza de la lectura retomando la construcción individual y social como punto de partida; así las cosas, cuestionarse por el sentido valorativo frente a la función de la escuela de enseñar a leer y el sentido del

aprendizaje de este proceso durante la vida escolar es necesario para dejar atrás prácticas pedagógicas y didácticas tradicionales donde lo autoritario, prescriptivo y gradual hace que en sus aulas el aprendizaje de la lengua sea mecánico y repetitivo. Es necesario recalcar que

“Si asumimos la naturaleza social del conocimiento y el lenguaje, podemos explicar las actividades de leer y escribir como procesos de interacción comunicativa que surgen en la acción social. Se hace necesario entonces privilegiar el desarrollo de la competencia discursiva que va más allá del simple reconocimiento del sistema lingüístico que se manifiesta en el lenguaje escrito, hacia la posibilidad de hacer asumir el *status de lector y de escritor*, que no es otra cosa que intervenir en la red de razones de la comunicación escrita.” (Carvajal, p.148)

Basados en esto, la escuela debe posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de la lectura para lo cual los docentes pueden ofrecer estrategias como son la predicción, la inferencia, el muestreo, el enriquecimiento de vocabulario (permite apreciar y comprender mejor el texto), las respuestas (hacer juicios y predicciones acerca de la lectura), crear historias, parafrasear, discutir diversas interpretaciones, comentar lo leído, atreverse a leer textos difíciles, entre otras que ayuden a los estudiantes a dar significado al proceso lector.

Desde esta mirada, se requiere comprender las principales características que definen los distintos enfoques. Es así como desde los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos, se resalta la noción de uso, donde los sujetos aprenden en forma individual y colectiva por ser parte de una comunidad hablante diversa, entendida como “un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación” (Lomas, Osorio y Tusón, 1993. p. 13)

Hay que recordar los aportes de Jossete Jolibert, quien menciona que la realidad de un lector se transforma leyendo, así como se aprende a escribir escribiendo. Es por esto que el rol del maestro en este aprendizaje debe ser de acompañamiento, mediador, pues el niño aprende a leer

por sí mismo, solo que con nuestra ayuda, la de sus padres, la de otros compañeros y la de todos los lectores con los que interactúe.

Jolibert, menciona que enseñar no consiste en inculcar o digerir, por el contrario se basa en ayudar a alguien en sus propias estrategias de aprendizaje. Es así como el docente debe ofrecer situaciones de lectura efectivas que permitan al niño interrogar el lenguaje escrito y orientarlos en el uso de herramientas elaboradas como afiches, rincones de lectura, paseos para leer todo lo que se encuentra a su alrededor.

Del mismo modo, la autora concibe el acto de leer como la vivencia de situaciones que dan sentido al lenguaje escrito, a partir de una necesidad de interrogar desde cualquiera de los textos leídos. Según ella existen siete niveles posibles de aproximación lingüística de un texto, los que corresponden con los siete niveles de índices de la lectura. Estos no tratan de conocimientos gramaticales formales, sino de conceptos que el niño debe construir. Estos niveles son un apoyo para que los maestros piensen y organicen sus prácticas pedagógicas y didácticas.

Desde estas orientaciones, los niños que se inician en su proceso lector requieren de experiencias textuales significativas que los motiven para avanzar en el proceso, acompañados por los maestros y familia; así que los adultos responsables de esta tarea deben preocuparse por tener una preparación que les permita diseñar ambientes de aprendizaje que promuevan la lectura significativa en los diferentes contextos en que el niño se desenvuelve.

Por consiguiente, es importante asumir procesos formativos que permitan problematizar y diseñar ambientes de aprendizaje y estrategias que propendan por el mejoramiento de la enseñanza de la lengua desde la comprensión de la didáctica y el saber de la disciplina, para transformar las prácticas pedagógicas, a partir de una evaluación y reflexión permanente de las intervenciones de los diferentes agentes educativos.

En contraste con lo anterior, María Cristina Martínez menciona en el capítulo “Pensar la Educación desde el Discurso”, una propuesta educativa a partir una perspectiva discursiva e interactiva para la enseñanza de la lengua materna. Desde la dimensión dialógica del discurso, la propuesta surge de la premura de un proyecto educativo basado en la equidad y calidad, con el propósito de desarrollar una competencia discursiva relacional como principio primordial en el uso funcional del lenguaje y estrategias para aprender a pensar. La propuesta específicamente revela las dificultades de los educandos al acercarse a un texto en la educación superior. Defiende el desarrollo de estrategias de comprensión y producción que permita a los estudiantes el descubrimiento discursivo en el ámbito de la textualidad, así como diferentes niveles que convergen en este proceso.

Además alude a los principios metodológicos que deben respaldar una intervención pedagógica para ampliar los recursos textuales, mejorar las estrategias cognitivas y metacognitivas requeridas en los procesos mentales, en el desarrollo y dominio discursivo con parámetros de autoevaluación y coevaluación de los compañeros de clase. Por lo tanto, plantea estrategias pedagógicas como: i) descubrimiento gradual “extraordinario”, ii) modelado interactivo individual y grupal, iii) motivación explicativa, iv) talleres, v) modelado cíclico. También recomienda el manejo de una gran diversidad de textos basados en el reconocimiento del lenguaje. Fomenta una metodología cimentada en el trabajo en equipo como punto de partida para llegar al trabajo individual. En este sentido, urge considerar la dimensión discursiva reflexiva e intencional en el proceso educativo como solución a las numerosas maneras de aprender.

Cabe señalar, la obligación de preocuparse por el acople de esta perspectiva desde una base epistemológica de naturaleza enunciativa para exponer el poder explicativo de la dimensión

dialógica del lenguaje. En la era del conocimiento, de las invenciones en las TIC, es inevitable admitir los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna desde una visión más amplia que el solo hecho de leer y escribir. La formación de auténticos lectores debe ajustarse a un proceso complejo de construcción de significados y sentido de la realidad.

En este momento, el mundo es discursivo, y en este mundo se resiente la necesidad de una aclaración legítima sobre la construcción de sentido. Por ello, la propuesta de Martínez (2001), apunta a los múltiples aspectos que participan en el discurso y su relación con la gran complejidad de los significados que envuelven la realidad del mundo: i) el reconocimiento del texto como unidad interactiva, ii) la progresión temática, iii) organización estructural, iv) dimensión retórica, v) intencionalidad. La comprensión de estos aspectos en la construcción e interpretación del discurso abre la oportunidad de formar estudiantes competentes en el empleo funcional del lenguaje. De esta manera, la formación de usuarios de la lengua escrita que exige la sociedad es una de las soluciones que propone Martínez.

Los retos de cualquier proyecto educativo debe ser formar estudiantes en todos los niveles que logren interactuar eficazmente con los textos propios de su disciplina. Es indiscutible la exigencia de incorporar en los currículos aspectos del lenguaje como el discurso porque permite preparar al educando para comprender los textos que leen, aprender a partir de los textos e indudablemente producir saber. No obstante, se pretende presentar propuestas orientadas a ocasionar modificaciones significativas en los esquemas de los alumnos que posibilite el desarrollo de las competencias demandadas para accionar en una sociedad discursiva.

La tarea de quienes están comprometidos con la formación de las nuevas generaciones está ligada a la lectura, la cual ha sido concebida como mera decodificación. No obstante, la labor de conseguir que los estudiantes tengan un dominio de esta habilidad se ve entorpecida en muchas

ocasiones por la misma práctica pedagógica. Se debe agregar que una propuesta pedagógica apoyada en la perspectiva discursiva e interactiva es una verdadera posibilidad para explorar el significado y sentido del mundo a través de la comprensión de textos en las distintas disciplinas.

Desde la acción pedagógica entender cómo los estudiantes llegan al significado de la realidad objetiva, social y cultural es interesante. Este planteamiento debe inquietar a los educadores, no solo para organizar la acción pedagógica en correspondencia con los intereses de los estudiantes y su inmersión en las distintas comunidades discursivas sino para vislumbrar la enseñanza de la lengua materna a partir de una estructura conceptual, para que el alumno pueda manifestar con claridad y coherencia el saber que posee en un lenguaje discursivo.

Jorge Larrosa, habla de la lectura como formación, la producción del sentido de la misma conlleva a reflexionar en un modelo de relación entre la formación de la lectura y la lectura como formación. Porque “en la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha.” (p. 30). Asimismo, se puede ver como se construye y se representa el saber humano. El autor convoca a notar aquello en lo que normalmente no se fijan y es esencialmente en la trascendencia de la relación que como individuos establecemos con el texto y no en la que siempre se hace énfasis, en el texto con relación a la lectura. Esto supone que al considerar la relación del ser humano con el texto, se admite una afectación directa, en donde se manifiesta el cambio y deja llegar al sentimiento, inquieta, hacer trascender, construye una manera distinta en cada uno a partir de la experiencia de ser en la individualidad, en la esencia, entre lo que se sabe y lo que se es.

Las lecturas pedagógicamente se direccionan hacia los textos, se crean fronteras que restringen y domina la capacidad de formación y de cambio. Cuando se escucha lo que el otro

piensa, se anula la posibilidad de observar una forma diferente de percibir el mundo. Larrosa establece una gran importancia a la experiencia, la lectura es una acción formativa en relación con el saber y la subjetividad de la misma, en la proporción en que se disponga una relación íntima entre estos elementos y el texto se mantiene la experiencia. La experiencia de cada persona es personal, e irrepetible, eso es, pues que no se puede aspirar que al leer un texto todos comprendan lo mismo o que se queden con los mismos aprendizajes, Larrosa enfatiza en este aspecto, pues por ética personal, no está bien atribuir nuestra experiencia a otros, la vida de cada persona está cargada de las vivencias que de manera particular han hecho ser quien es y de esa diversidad de personalidades, es que se aprende de los demás en los distintos encuentros de la vida.

Las experiencias particulares y de los demás obligan a escuchar, atender y apropiar. El saber que no es experiencia, no transforma. Esto quiere decir que el conocimiento es de todos y no de unos pocos, por eso los maestros necesitan ofrecer el conocimiento a todos en igualdad de condiciones, sin hacer uso de un discurso discriminatorio o de una posición elitista que excluya a cualquier vida humana. La lectura permite ser lo que somos. “La pedagogía ha intentado casi siempre controlar la experiencia de la lectura anticipando sus resultados, reduciendo su incertidumbre, sometiendo su multiplicidad y convirtiéndola, en definitiva, en un medio para un fin previsto.” (Larrosa, 2003. p. 47). Evadir la pedagogía arbitraria es no tener que modelar la individualidad para perder la autonomía e identidad, si conformarse con lo que nos quieran enseñar. Se trata de recobrar la idea de contribuir con cosas nuevas y ser parte de esta creación.

De manera semejante, Rodari (2003) menciona nueve formas de enseñar a odiar la lectura. Entre esas encontramos presentar el libro como instrumento de tortura o una alternativa a la televisión, decirle que antes los niños leían más, obligarlo a leer o echarle la culpa porque no le

gusta la lectura. Dicho lo anterior, es imposible emplear el mismo discurso acerca de la educación en cualquier contexto. Cada contexto tiene unas características que se deben atender al momento de definir los objetivos educativos. Por características de contexto, según Rodari este hace referencia a la situación familiar, las condiciones económicas, posición política o ideológica, religión, expectativas académicas y laborales, un paisaje dificultosamente armonizable por muchas razones.

Al mencionar este panorama, se establece los intereses y necesidades de los niños como centro de toda acción educativa, donde el estudiante cambie su papel pasivo a un rol protagonista, que se convierta en un niño creador, productor e investigador; dejando de lado la imposición de la escuela tradicional. Convoca a la creación de una escuela donde los padres participen: la intención es suplir la disciplina por la modestia, la paciencia, la tenacidad y la tolerancia, y los precisa como medio para la libertad.

La fantasía es un elemento imprescindible en el proceso creativo, como herramienta para explorar la realidad, plantear hipótesis y hallar soluciones a situaciones que todavía no se han resuelto. Es necesario cambiar los ejercicios abstractos por el desafío de una situación que resolver. Porque los niños no asisten a la escuela solo para coger buena “base”; es decir, saber un poquito de aritmética, geografía, historia, lengua, teniendo en cuenta que la lengua no es ni una asignatura ni una materia, etc.

Además, Rodari comenta sobre el cambio del concepto cuantitativo de la enseñanza hacia un sentido cualitativo puesto que el saber no es una cantidad, sino una búsqueda. Al niño no se le debe dar cantidades de conocimiento, sino instrumentos para indagar, para inventar, para llevar esa búsqueda hasta donde puedan llegar. Los maestros tienen que acompañarlos y facilitarles esos instrumentos. Aquí desvanece las restricciones de las asignaturas y apuesta por el desarrollo

de habilidades de autoaprendizaje para seguir usándolas al finalizar la etapa escolar. Y este desarrollo de competencias debe darse desde la etapa infantil.

2.4 Método, metodología y técnicas para una investigación didáctica en la formación inicial de maestros para la enseñanza de la lectura

Este trabajo de aplicación se inscribió en el marco de la IA (Investigación Acción), como posibilidad de identificación de las concepciones de los maestros en formación del PFC de la ENSB a partir de la comprensión, la reflexión pedagógica y la acción educativa sobre sus prácticas de enseñanza para el mejoramiento personal y profesional. A partir del análisis cualitativo de los datos recopilados en la investigación, se diseñó una intervención didáctica pertinente y contextualizada para transformar las prácticas pedagógicas. Este tipo de investigación permite integrar un grupo de trabajo entre los participantes y la maestra investigadora.

Asumir el rol de docente y de investigadora en esta experiencia, reconoce la vivencia de experiencias significativas tanto en el diseño de la secuencia didáctica como en el desarrollo de la misma, por la interacción con maestros en formación y estudiantes de primer ciclo de básica primaria de las diferentes instituciones educativas campo de práctica en las que hacen intervención los futuros docentes.

En la investigación, ocupar el papel de investigadora, tomando distancia del rol de docente permite obtener distintas percepciones del desarrollo de la secuencia didáctica, puesto que existe la posibilidad de detenerse a escuchar, organizar, sintetizar y sistematizar las concepciones que los maestros en formación enuncian sobre la lectura y de cómo enseñar a leer, en las

interacciones durante el desarrollo de la secuencia o en las entrevistas. Esta doble tarea admite el análisis de los conocimientos que poseen los maestros en formación sobre la lectura, los aprendizajes de la secuencia didáctica y la actividad del diseño de planeaciones por parte de los estudiantes para su propia intervención pedagógica en las diferentes instituciones campo de práctica.

Kemmis y MacTaggart (1988, p. 9) definen la investigación - acción como

una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

Este enfoque cualitativo, por ser flexible (se adapta a cada realidad, a cada contexto) permite desentrañar con sentido y significado las dinámicas de las prácticas de enseñanza de los maestros en formación desde sus propios discursos para develar sus concepciones llevando a percibir de manera crítica y reflexiva sus acciones en el aula con la posibilidad de transformaciones conceptuales que conllevan a las transformaciones en las prácticas.

Como se mencionó, la propuesta fue implementada con 30 maestros en formación de segundo semestre del Programa de Formación Complementaria de la ENSB, de carácter público, estrato 4, jornada diurna. Esta institución se caracteriza por ser formadora de formadores desde 1875. Se eligió el grupo 1202B, maestros en formación que cursaban segundo semestre en el año 2015 debido a que en esta aula la investigadora orientaba las asignaturas Didáctica de la Lengua Castellana I y Laboratorio Pedagógico II.

La participación de los maestros en formación fue esencial en este proceso para cumplir con los objetivos propuestos porque la investigación acción, según Latorre (2003. p. 23)

Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

La siguiente imagen representa la espiral de ciclos de la investigación acción.

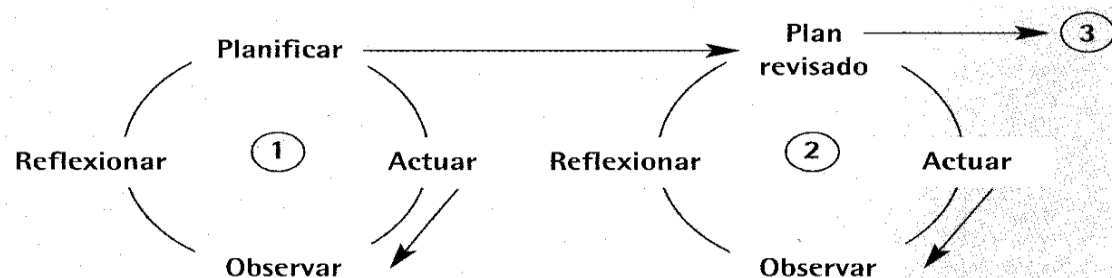


Figura 2. Ejemplo de espiral de ciclo de la investigación acción. Tomado de “La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa”, de Latorre, A., 2003, p. 32, Barcelona: Graó.

Así, el método de investigación acción brinda herramientas para el análisis de la propuesta desde el acopio de los datos en la intervención pedagógica de la investigadora en la población objeto de estudio para aclarar el problema didáctico. A partir de esta se diseñó una secuencia didáctica para conocer las concepciones de los maestros en formación que les permita comprender el concepto de lectura, la didáctica de este proceso a partir de la cual se produzca transformaciones en la enseñanza de la lectura por parte de los futuros docentes.

Los instrumentos empleados para la recolección de los datos fueron los siguientes: 1) Las entrevistas a los maestros en formación, 2) Relatos de vida, 3) Las planeaciones, 4) Diarios de campo y 5) El diseño de secuencias didácticas para intervención pedagógica.

1) La entrevista: Se utilizaron entrevistas semiestructuradas que, luego de ser transcritas, se convirtieron en un instrumento que permitió un análisis para establecer las concepciones y prácticas que tenían los maestros en formación frente a la lectura y su enseñanza. Este cuestionario constó de 26 preguntas las cuales favorecieron visualizar una variedad de contestaciones, por tanto brindó la opción de planteamiento de categorías de acuerdo con las

afirmaciones de los maestros en formación. Las preguntas fueron diseñadas con relación al concepto de lectura, enseñanza y aprendizaje de la lectura, evaluación de la lectura (Ver Apéndice A).

Con los datos recopilados se pudo interpretar los enfoques desde los cuales los maestros en formación han ido conceptualizando la lectura. También, se percibió el origen de sus ideas sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura. El diseño de la entrevista se hizo antes de la intervención pedagógica, estas fueron grabadas y se realizaron de manera individual.

2) Relato de vida: otro instrumento fundamental aplicado en la recopilación de datos fue el relato de vida. A partir de la consigna *“El desarrollo del presente taller permitirá suscitar procesos reflexivos sobre el acto de enseñar a leer y escribir en la infancia, a través de ejercicios de escritura que narran vivencias y sucesos sobre los primeros contactos que los maestros en formación experimentaron con la lectura y la escritura desde su niñez, lo anterior se tomará como fuente de análisis de prácticas didácticas de lengua y a su vez permitirá la identificación de necesidades escriturales en los maestros en formación. Escriba un RELATO DE VIDA donde describa cómo aprendió a leer y a escribir.”* los maestros en formación relataron su experiencia. La escritura de este relato fue con la intención de que los maestros en formación reflexionaran sobre las estrategias que emplearon con ellos. Para esto hicieron remembranzas e indagaron con familiares cómo vivieron ellos este proceso. Estos son una estrategia que permite el análisis, el cuestionamiento, la comparación de experiencias generando tomar conciencia de sus saberes y comprender la razón de sus creencias y actitudes para asumir una nueva postura frente al proceso de la lectura (Ver Apéndice B).

3) Las planeaciones: Se guardan copias digitales de las planeaciones previas a la intervención pedagógica para enseñar a leer propuestas por los maestros en formación. Esta estrategia

favoreció la intervención de los participantes de manera significativa; por tanto, implica la construcción del conocimiento asumiendo sus saberes previos para tomar decisiones y articular su intención pedagógica con las necesidades e intereses de sus estudiantes (Ver Apéndice C).

Por estas implicaciones, se solicitó a los maestros en formación que diseñaran una clase para enseñar a leer orientada a un grupo de niños. La consigna fue *“Usted asume un grupo de preescolar o básica primaria en una institución como maestro de lengua. Por lo tanto debe diseñar una intervención didáctica atendiendo al qué y cómo enseñar”*. El propósito de este ejercicio fue develar las concepciones que han construido sobre la lectura y cómo enseñar a leer.

4) Diarios de campo: otro instrumento usado en la recolección de los datos fue el diario de campo escrito por los maestros en formación después de cada intervención en las instituciones educativas campos de práctica. Este instrumento permitió registrar la información observada de los acontecimientos pedagógicos y discursivos que sucedieron en el aula de clase donde se desarrollaba las prácticas pedagógicas y didácticas por parte de los maestros en formación. Las notas consignadas en el diario sirvieron para analizar los datos, contrastar la información y realizar la triangulación de la información (Ver Apéndice D).

5) Secuencias didácticas: se recopilaron las secuencias didácticas diseñadas por los maestros en formación durante la intervención pedagógica y didáctica para enseñar a leer. De este instrumento se cuenta con los datos del diseño, materiales y textos trabajados. Aunque este trabajo de aplicación involucra a varias personas: investigadora, maestros en formación, estudiantes del primer ciclo de básica primaria de los campos de práctica, los datos que solo se han tenido en cuenta son los que corresponden a la población objeto de estudio (Ver Apéndice E).

Al realizar un proceso de observación e intervención como en este trabajo de aplicación, hubo gran cantidad de datos obtenidos. No todos ellos se usaron de la misma manera ni todos ellos se utilizaron para la interpretación y transformación de la realidad. Se hizo un proceso de selección de los datos en función de los objetivos y de la pregunta de investigación que se formuló. Una vez se seleccionaron los datos, se procedió al análisis y a la interpretación. No obstante se almacenaron todos los datos, inclusive los no seleccionados porque en una investigación cualitativa el proceso no es lineal.

Un aspecto valioso en el procedimiento de los datos recogidos es que estos no se sometieron a un análisis estadístico sino hermenéutico e interpretativo. Así cada entrevista, cada relato de vida escrito por los maestros en formación y demás instrumentos permitieron interpretar los discursos y las concepciones sobre la lectura, las contradicciones, las tensiones que se presentaron entre la propuesta didáctica y las intervenciones pedagógicas de los maestros en formación.

Con todo ello, se pretendió hacer una investigación que permitiera avanzar en el campo de los estudios sobre la lectura y en propuestas didácticas que posibilitaran la comprensión y la interpretación de los procesos que dan lugar al conocimiento en la actividad de lectura.

La selección de la información se realizó voluntariamente por parte de los 30 maestros en formación de segundo semestre. Los datos que se recolectaron de manera sistemática y según lo establecido en el trabajo de aplicación y en el diseño de la secuencia didáctica.

2.5 Fase de intervención didáctica

Recolectados y analizados los datos en la fase exploratoria, se evidenció una considerable claridad con relación a las concepciones de lectura de los maestros en formación de segundo

semestre del PFC de la ENSB. Los hallazgos develaron que las concepciones que tenían sobre la lectura incidían en la enseñanza de la lectura porque se consideraba como una práctica repetitiva y mecánica alejada de una práctica social y cultural. Por esta razón, el diseño de una intervención didáctica que permitiera solucionar esta situación problema era apremiante para cualificar las intervenciones didácticas de los futuros maestros.

La configuración didáctica seleccionada para este propósito fue la secuencia didáctica (SD), porque cuenta con unas fases coexistentes y complementadas entre sí: i) la preparación, que permite un acercamiento a los saberes necesarios para la comprensión; ii) la producción, en la cual los estudiantes se sumergen en el saber con propiedad, y iii) la evaluación, donde se contempla todo el proceso para ser valorado. La SD demandaba el diseño de acciones significativas en el aula para que los maestros en formación vincularan conocimientos y experiencias previas a las nuevas situaciones en busca de solucionar el interrogante en el problema encontrado.

En este sentido, la SD es una propuesta de enseñanza sujeta a cambios y transformaciones, resultado de las eventualidades que se presentan durante su implementación en busca de lograr un aprendizaje exitoso a partir de actividades significativas e interacciones articuladas a acciones pedagógicas. La secuencia didáctica pretende que el estudiante se apropie del saber y, por ende, promueve en él nuevas actitudes, valores e interrogantes relacionados con su contexto y el objeto de conocimiento tratado. Mauricio Pérez (2005, 52) menciona que la SD es:

La organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados [...] No es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo.

Por consiguiente, ya revisado el contexto, los participantes del trabajo de aplicación y especificadas sus necesidades de aprendizaje, se empezó el diseño de la SD sobre la lectura y la enseñanza de la lectura. Por eso, se propusieron 16 sesiones de clase, equivalentes a 4 semanas, es decir, 56 horas de clase divididas en 14 horas semanales. La SD se organizó en cuatro fases de trabajo: explorando concepciones, reflexionando sobre cómo se enseña, buscando posibilidades para planificar y construyendo una secuencia didáctica. El espacio principal de desarrollo de la secuencia didáctica fue el aula de clase, a excepción de algunos momentos que requerían de la participación alterna de otros sujetos para la ejecución de algunas actividades que ameritaban su intervención.

Tabla 1.

Organización de la Secuencia Didáctica

Fases	Sesiones	Estrategias	Descripción general de la fase
Fase 1: Explorando concepciones sobre lectura	Sesiones 1, 2, 3 y 4	Modelado Lectura CQA Debate	Se implementaron diferentes estrategias que invitaron a los maestros en formación a confrontar sus representaciones iniciales sobre el concepto de lectura con los diferentes referentes conceptuales abordados desde diversos autores.
Fase 2: Reflexionando sobre cómo se enseña a escribir	Sesiones 5, 6, 7 y 8	El reloj Recapitulando De película Exposición	Se reconocieron diversos enfoques para la enseñanza de la lectura y se construyeron criterios didácticos para abordar la enseñanza de la lengua desde un enfoque sociocultural y discursivo.
Fase 3: Buscando posibilidades para planificar	Sesiones 9, 10, 11 y 12	Rompecabezas Revisión Conceptualización Diseño	Se analizaron y compararon distintas secuencias didácticas, que le permitieran al maestro en formación situar cada uno de los conceptos y juicios construidos en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje.
Fase 4: Diseñando una secuencia didáctica	Sesiones 13, 14, 15, 16, 17 y 18	Planeación Plenaria Reescritura Rediseño	Los maestros en formación diseñaron en colectivo secuencias didácticas para enseñar a leer a niños del primer ciclo de educación básica primaria desde las diferentes áreas del plan de estudios, para ser implementada en una institución pública de Bucaramanga.

Con relación a la evaluación que es un elemento integral del proceso educativo se tuvo en cuenta la función sumativa y formativa. La primera permitió determinar los niveles de

rendimiento del proceso porque se construyó un juicio final, global del proceso que se iba terminando. Además se tuvo una mirada retrospectiva de lo sucedido porque los procesos de enseñanza aprendizaje son el eje de la transformación que conduce al resultado final. Por esto, se organiza en ciclos para expresar si la meta se alcanzó.

Asimismo la evaluación formativa como evaluación del proceso enseñanza aprendizaje considera la situación que dio origen al desarrollo de aprendizaje para pensar y reflexionar sobre el estado inicial, el estado final y las fases de transformación entre los estados inicial y final. Esta función de la evaluación contribuyó a ajustar el trabajo a los progresos del aprendiz y los procesos propios de la práctica del aprendizaje. Al tener propósitos de mejora, el aprendiz debe tener conciencia de ello para conocer lo que ha sido el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Explicados de manera general estos aspectos, en el siguiente capítulo se describe detalladamente la intervención didáctica, al igual que el análisis elaborado durante la puesta en marcha de la SD, las decisiones derivadas frente a las dificultades y la evaluación de los maestros en formación y de la propuesta en general.

3. Descripción de la propuesta pedagógica

Este capítulo tiene como propósito describir el diseño y la implementación de la intervención pedagógica. Para ello, se explica de manera detallada cómo se llevaron a cabo cada una de las sesiones y las actividades realizadas previstas en las fases de la SD. Es preciso aclarar que los resultados de las mismas se darán a conocer en el capítulo posterior.

El trabajo de aplicación se situó en el contexto educativo, pues se habla de una enseñanza y aprendizaje institucionalizado por un currículo y un espacio escolar, campo propio de la

didáctica. En el desarrollo de la SD se encuentran varias actividades discursivas que fueron el interés de la propuesta, ya que hay actividad de lectura, interacción oral entre estudiantes-estudiantes y entre investigadora - estudiantes; aquí los discursos orales y escritos en el aula de clase cobraron importancia para entender la viabilidad de la propuesta de intervención pedagógica y didáctica en pro de ayudar al proceso de cognición en el acto lector que fue el objeto de estudio.

La propuesta que se desarrolló, se propuso en el marco de la investigación en didáctica de la lengua y específicamente en el estudio de la lectura en las áreas del primer ciclo de básica primaria por ser el nivel en el que los maestros en formación realizaron sus prácticas pedagógicas. Este trabajo se inscribió en el campo de la didáctica de la lengua con el propósito de comprender la realidad, identificar los problemas en las prácticas pedagógicas que permitieran realizar propuestas para la transformación del ser y quehacer docente en un contexto social y cultural definido. De acuerdo con Camps (2001)

el objeto de la investigación en didáctica de la lengua exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. (p.11)

Por todo esto, antes de iniciar la secuencia didáctica preguntarse qué era lo que se pretendía enseñar o para qué iba a servir la enseñanza de ese objeto de estudio en la vida real de los maestros en formación era relevante para mantener situaciones de comunicación reales o verosímiles donde se asumiera por parte del maestro en formación un rol activo que no solo realizara las actividades propuestas sino que su voz fuera escuchada al momento de planearla y organizarla.

3.1 Primer momento. Identificación de concepciones sobre la lectura

Los maestros en formación participantes en esta investigación respondieron una entrevista semiestructurada que, luego de ser transcrita permitió un análisis para establecer las concepciones sobre la lectura. La entrevista fue grabada y se realizó de manera individual con una duración de 15 minutos o más según diálogo del entrevistado. Cada una de las grabaciones se transcribieron de manera exacta para iniciar con el análisis en concordancia con los objetivos enunciados en el trabajo de aplicación. La entrevista fue semiestructurada lo cual permitió tener una amplia variedad de contestaciones porque no limitaba a alternativas de respuesta, por lo tanto admitió la creación de categorías de acuerdo con las afirmaciones de los maestros en formación.

La *entrevista semiestructurada* constó de 26 preguntas abiertas que fueron diseñadas con relación a qué es leer, cómo se enseña a leer, cómo se aprende a leer, cómo se evalúan ellos mismos como lectores (Ver Apéndice A). En este sentido, la entrevista se organizó de la siguiente manera:

Develar la concepción de lectura, este aspecto pretendió a partir de algunos interrogantes determinar el concepto de lectura que otorgaban los maestros en formación para analizar qué tan unidos o separados se encontraban los mismos respecto a un concepto contemporáneo enmarcado dentro de un enfoque socio cultural y discursivo de la lengua.

¿Cómo se aprende a leer?, esta ítem agrupó 4 interrogantes que evidenciaron la relación entre la concepción de lectura validada por los maestros en formación y las posibles maneras de aprender a leer, este criterio se relacionó con el saber de los educandos y las probables acciones que según los maestros en formación estos podían hacer al aprender a leer.

¿Cómo se enseña a leer?, en esta categoría se consideraron 11 preguntas que buscaron reconocer la valoración del maestro en formación con relación al ejercicio de enseñar la lectura, lo que involucra el establecimiento de una relación directa con la competencia pedagógica y didáctica que comporta el maestro en formación.

Autoconcepto como sujeto lector, esta categoría procuró evidenciar el valor sobre el acto lector que tenían los maestros en formación, considerar los comportamientos que como lector enuncia el futuro educador, definir la afectividad con este objeto de enseñanza, puesto que el futuro maestro deberá desarrollar un saber epistemológico sobre la disciplina lingüística que le permita comprender la naturaleza e historia del saber y el papel en la constitución de sujetos discursivos.

A continuación, se detallan los cuestionamientos planteados en la entrevista para identificar las concepciones de los maestros en formación sobre la lectura tanto como objeto de enseñanza y aprendizaje. Tanto este como otros instrumentos utilizados en esta investigación son similares al trabajo de otra maestrante porque la propuesta se originó en el mismo contexto, pero por metodología este solo abordó la lectura.

Tabla 2.

Preguntas de la entrevista semiestructurada

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Concepción de lectura	-Defina con una palabra la lectura -En su rol como maestro en formación que abordará la enseñanza de la lengua ¿qué es leer?
¿Cómo se aprende a leer?	-¿Cuándo considera usted que se debería iniciar al niño en el proceso de la lectura? -¿Cómo se aprende a leer? -¿Qué influencia tiene el medio socio-cultural en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la lectura? -¿Qué tipos de texto utilizaría en su aula para leer y para qué?

¿Cómo se enseña a leer?	-¿En qué consiste enseñar a leer? -¿Qué rol o papel desempeña el alumno y el docente en el proceso del aprendizaje - enseñanza de la lectura? -¿Qué estrategias son pertinentes para la enseñanza de la lectura? -¿Cuáles estrategias recuerda que trabajaron sus maestros para desarrollar las competencias en lectura en usted? -¿Usted considera que la enseñanza de la lectura es responsabilidad exclusiva de la escuela? ¿Por qué? -¿Qué papel tiene la familia en la enseñanza de la lectura? -¿Qué criterios tendría en cuenta para evaluar la lectura en el aula? -¿Para qué se lee en el aula? -¿Qué se lee en clase? -¿Qué estrategias conoce para la enseñanza de la lectura? -¿Qué estrategias propondría para despertar en sus estudiantes interés hacia la lectura y mejorar su desempeño como escritores?
Autoconcepto como sujeto lector	-¿A qué le sabe la lectura? -¿Cómo define usted un lector competente? -Ser un lector competente, ¿de qué manera influye en el desempeño escolar de los estudiantes? -¿Qué cree que hace un lector cuando lee? -¿Cuáles son los últimos textos que leyó? -¿Con qué frecuencia y en qué contextos lee? -¿Qué aspectos privilegia cuando lee?, ¿puede reconstruir su proceso al leer? -Cuando lee, ¿tiene propósitos específicos de lectura? -¿Lee con lápiz en mano o usa otras herramientas al acercarse a un texto?

Después de una revisión y varias lecturas a las respuestas agrupadas según los cuestionamientos de la entrevista se encontraron los discursos reiterados que permitieron establecer las categorías atendiendo a la teoría pedagógica, didáctica y disciplinar que apoyó la propuesta. Finalmente, se eligieron algunos discursos específicos que constituían notoriamente las categorías emergentes develadas*. En seguida, algunas evidencias de este proceso.

* En el capítulo 3 se evidencia con más detalle

Figura 3. Ejemplo de transcripción de la entrevista

Maestro en formación 14

1. ¿A qué le sabe la lectura?

A: ahí porque poco leo y no me gusta leer mucho

2. Defina con una palabra la lectura

Aburrida, porque muchas veces gastamos tiempo en leer cosas sin sentido

3. En su rol como maestro en formación que abordará la enseñanza de la lengua ¿qué es leer?

Analizar un texto para comprender mejor y tener una idea de ello

4. ¿En qué consiste enseñar a leer?

En guiar a la persona para que tenga un mejor conocimiento sobre lo que lee y así pueda comprender mejor las cosas

5. ¿Cuándo considera usted que se debería iniciar al niño en el proceso de la lectura?

Desde su niñez aproximadamente desde los 4 años 5 años para que ya pueda tener mejor conocimiento de los textos y pueda desarrollar muchas habilidades que gracias la lectura se dan

6. ¿Cómo se aprende a leer?

Por medio de canciones de textos con los padres a una salida, en cualquier momento se aprende la lengua porque a nuestro alrededor siempre van a haber carteles letras palabras las cuales uno va a tener la necesidad de leerlas

7. ¿Qué rol o papel desempeña el alumno y el docente en el proceso del aprendizaje / enseñanza de la lectura?

Maestro: el docente es el que lo guía y permite que el niño tenga nuevas experiencias y así pueda desarrollar sus habilidades en lectura

Estudiante: que aprenda lo que el docente le está planteando y le está guiando para que él tenga nuevos conocimientos

Figura 4. Ejemplo de recopilación de respuestas por cada pregunta

Pregunta 2. Defina con una palabra la lectura
Corpus
08. Quizá interesante
10. placer
20. Motivación
21. maravilla
01. Tal vez libertad
06. sueños, experiencias
09. Imaginación, y libre expresión
17. Imaginación
25. Para mí la lectura es imaginación porque me parece que es lo más importante en el momento de leer.
11. Conocimientos
12. Saber
13. sabiduría; porque todos los textos tiene una enseñanza. Nos enseñan algo
28. Aprendizaje
29. Sabiduría, persona con un buen léxico, sabe expresarse muy bien.

Además, se pidió a cada maestro en formación escribir un relato de vida que narrara cómo aprendió a leer el mundo, la palabra y su evaluación como lector en la etapa de formación como maestro. En los procesos educativos los estudiantes son sujetos narradores de relatos, protagonistas de sus propias historias y en las de los demás; es decir, los relatos permiten comprender las interpretaciones de quienes participan en las experiencias educativas. Se

analizaron todos los textos teniendo como punto de referencia las concepciones de lectura y cómo se enseña mientras recordaban cómo aprendieron a leer el mundo, la palabra cuando ingresaron a la escuela y el comportamiento lector.

Por otra parte, los relatos de vida fueron una estrategia que permitió el análisis, el cuestionamiento, la comparación de experiencias, en este caso particular al proceso de la lectura y a partir de estos textos se generaron actos más conscientes por parte de los maestros en formación de los conocimientos, la comprensión de sus creencias y comportamientos para asumir una mejor disposición frente al proceso considerado. En este estudio, la escritura de su relato de vida sobre cómo aprendieron a leer tuvo la intención de que los maestros en formación reflexionaran e interpretaran las estrategias que emplearon con ellos.

Desde esta perspectiva, el relato de vida es un conector del recuerdo con el presente...

Los relatos se constituyen en una historia personal o de cambios, allí los sujetos hablan sobre quiénes son y cómo han llegado a ser lo que son y sobre todo, cómo se ven y proyectan, por ello en los relatos además de los sentidos que se dan a una experiencia particular, también aparecen los sentidos con los cuales los actores colorean sus vidas. (Gómez y Zúñiga, 1997).

Los relatos son estructuras fundamentales de la experiencia humana vivida porque tienen la cualidad de ser holísticos (relativo a uno mismo); puesto que son dichos por alguien, contados a alguien y en determinados ámbitos; por eso se convierten en unidades de sentido.

Para la escritura del relato de vida se planteó la siguiente indicación *“El desarrollo del presente taller permitirá suscitar procesos reflexivos sobre el acto de enseñar a leer y escribir en la infancia, a través de ejercicios de escritura que narren vivencias y sucesos sobre los primeros contactos que los maestros en formación experimentaron con la lectura y la escritura desde su niñez, lo anterior se tomará como fuente de análisis de prácticas didácticas de lengua y*

a su vez permitirá la identificación de necesidades escriturales en los maestros en formación. Escriba un RELATO DE VIDA donde describa cómo aprendió a leer y a escribir”.*.

Para su construcción evocaron sus recuerdos e indagaron con sus padres cómo vivieron ellos este proceso. El relato se escribió durante varias sesiones de clase permitiendo que los maestros en formación comprendieran que el proceso escritural comporta varios momentos cuando se desea demostrar competencia en el mismo. Durante el ejercicio hubo espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del texto; el texto terminado fue enviado por correo electrónico a la investigadora.

La escritura del relato de vida se organizó en tres fases a partir de preguntas guías debido a expresiones de algunos maestros en formación como: “*no recuerdo cómo aprendí a leer y escribir*”, “*cómo empiezo*”, “*qué escribo*”. Para orientar y activar un poco la memoria de los maestros en formación, se plantearon algunos cuestionamientos orientadores para el proceso escritural en cada una de las dimensiones sugeridas para la actividad.

La lectura del mundo, esta dimensión estuvo enfocada en las experiencias vividas con sus padres, sus amigos y el contexto en el cual se desenvolvió su existencia antes del ingreso a la escolaridad, dado que este trabajo concibe que los sujetos de aprendizaje construyen representaciones sobre la lectura y también de la escritura, mucho antes de ingresar a la escuela. De esta manera se entiende que el acto de leer “no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y prolonga en la inteligencia del mundo” (Freire, 2010, p. 45).

* Mencionar la escritura en este ejercicio fue necesario dado que la experiencia de los maestros en formación no podía ser fraccionada en relación al aprendizaje de la lengua, por concebirse estos procesos como complementarios.

Lectura y escritura de la palabra, esta segunda dimensión pretendió encauzar a los futuros maestros en la narración de sus vivencias en relación con el ingreso a la escolaridad, las maneras particulares cómo aprendieron a leer y a escribir, sus sentires y comportamientos frente a estos procesos, entre otras experiencias significativas relacionadas con el aprendizaje y enseñanza de la lengua.

La autoevaluación del comportamiento lector y escritor hoy, esta dimensión, al igual que la entrevista semiestructurada procuró develar a partir de los discursos escritos de los maestros en formación la relación específica de los anteriores con el acto lector, revelar su proximidad o por el contrario su disimilitud con dicho proceso.

Se aclaró a los maestros en formación que estos interrogantes eran solo una guía para el proceso escritural y no de obligatoria respuesta. Seguidamente, se relacionan las preguntas sugeridas para rememorar experiencias de infancia y orientar en primera instancia la construcción del plan textual y a su vez la escritura total del texto.

Tabla 3.

Preguntas orientadoras para la escritura del relato

Dimensión	Preguntas sugeridas
Lectura del mundo	• Describa sus padres • Describa la casa donde nació • Describa sus primeros contactos con la naturaleza • Describa a la persona que lo acompañó cuando estaba pequeño (a) • Recuerde sobre qué temas le hablaban • ¿Con quién jugaba? • ¿Qué lugares visitó? • ¿Quién le contaba historias?

	• Cuente alguna de las historias que recuerda • ¿Cómo eran sus relaciones con otros niños o adultos? • Cuente alguna anécdota o suceso especial que haya marcado su vida • ¿Recibió ejemplo lector y escritor de algún adulto?
Lectura y escritura de la palabra	• Recuerde su primer día de clases • Describa la escuela donde estudio • ¿Cómo eran sus maestras de primaria y secundaria? Describalas grado por grado. • Recuerde sus voces, sus rostros, sus gestos, sus palabras, sus métodos, las tareas, las cartillas que utilizaban, la forma como evaluaban, los estímulos, los castigos, el uso que hacían de la biblioteca, la forma como le enseñaron a leer y escribir, sus progresos de un curso a otro hasta la secundaria • Describa en detalle las situaciones qué recuerda con gozo • Enuncie y narre las situaciones que recuerda con dolor • ¿Cómo se autoevalúa como estudiante en primaria y secundaria?, ¿Qué leía?, ¿Qué escribía?, ¿Cómo le fue? • ¿Cómo ha fue su relación con la lectura en la universidad? (para quienes ya han estudiado algún programa)
Autoevaluación del comportamiento lector y escritor hoy	Para revisar su comportamiento lector y escritor hoy: • ¿Qué lee? • ¿Cuánto tiempo le dedica? • ¿Cuáles son sus motivos para leer y escribir? • ¿Qué libros tiene? • ¿Cada cuánto lee? • ¿Dónde prefiere leer? • ¿Visita bibliotecas? • ¿Cada cuánto? • ¿Compra o regala libros?

- ¿Qué escribe y para quién?
- ¿Cada cuánto escribe?
- ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades en lectura y escritura?
- ¿Qué formación tiene o desea para ser una persona autónoma en lectura y escritura?
- ¿Qué conceptos tiene de leer y escribir?
- ¿Qué implicaciones tienen en usted las ideas que expresa Paulo Freire sobre la importancia de la lectura?
- ¿Cómo se autoevalúa en relación con la lectura de Paulo Freire?
- ¿Cuáles son las razones que explican su actual relación con la lectura y la escritura?

Después de haber pasado por varios momentos de escritura los relatos de vida fueron entregados a la maestra investigadora en versión digital para una revisión detallada del texto que permitió desde una mirada introspectiva identificar las concepciones que registraron los maestros en formación de sí mismos, como sujetos sociales en permanente preparación que en un futuro mediarán procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la lengua fue necesario comprender que las comprensiones nombradas están supeditadas a las representaciones de naturaleza implícita que comportan como sujetos sociales y culturales. En ese sentido,

Este carácter implícito de las representaciones que subyacen a buena parte de las concepciones nos ayudará a entender algunos de sus rasgos esenciales y a concebir el cambio de esas representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza como un proceso de cambio conceptual. (Pozo, Scheuer, Perez Echeverría y Ortega, 2006, p. 95).

De esta manera se pudo realizar un reconocimiento grupal sobre las experiencias vividas y la reincidencia de las mismas entre los participantes porque tanto los maestros en formación como la investigadora pudieron reflexionar y expresar sentimientos alrededor de estos relatos, lo que

fue un elemento interesante para considerar las necesidades e intereses del grupo respecto a su proceso de formación concerniente a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Inmediatamente, se muestra un ejemplo de relato de vida escrito por uno de los maestros en formación.

POCO A POCO SE APRENDE

En mi proceso educativo han pasado muchos momentos significativos los cuales han contribuido en mi formación como una persona integral, por lo tanto es posible recordar a la mayoría de personas que me brindaron su apoyo durante mi proceso de aprendizaje.

A la edad de 3 años fui a la guardería con mi profesora Elvira, la cual me enseñó a leer imágenes y a reconocer colores primarios mediante la realización de dibujos sencillos y coloreados, además de diferentes juegos y actividades de motricidad, donde también aprendí muchas canciones.

A los 5 años empecé el nivel de preescolar y fui matriculada en el grado Transición con la profesora Eida Morales, la cual recuerdo por su carácter, excelente profesora, cariñosa pero en algunas ocasiones nos gritaba mucho y eso me producía mucho miedo y desconfianza en los trabajos que yo realizaba, sin embargo en este grado además de realizar todas las actividades concernientes al grado, logre salir leyendo y escribiendo mediante una metodología tradicional porque nos ponía a repetir mucho los trazos de números y letras. Así aprendí a leer.

Fui promovida al grado primero, el cual pienso que fue el grado fundamental en mi proceso de aprendizaje. La profesora Miriam Orozco también utilizaba la metodología tradicional, ella me colocaba muchísimos trabajos que no podía descansar en los tiempos libres puesto que en los fines de semana tenía que desarrollar una fotocopia tamaño oficio por lado y lado, que al solucionar los puntos salían como 20 hojas de cuaderno. Pues esto me marco mucho porque ni siquiera en vacaciones tenía tiempo para jugar con mis amigas, pero gracias a tanto trabajo salí con las competencias del grado segundo: leyendo mapas conceptuales.

En la continuación de este proceso, por motivos de trabajo de mi madre, tuve que pasar por varias instituciones educativas y por tanto por diferentes docentes, en donde encontré muchos que sí contribuyeron de buena manera en mi formación y también otros los cuales ni ayudaron ni afectaron este proceso.

Figura 5. Ejemplo de relato de vida de un maestro en formación

Luego, los maestros en formación diseñaron una planeación de clase atendiendo a la tarea solicitada por la investigadora *“Usted asume un grupo de preescolar o básica primaria en una institución como maestro de lengua. Por lo tanto debe diseñar una intervención didáctica atendiendo al qué y cómo enseñar.”* Cada maestro en formación esbozó una clase con temas como: la carta, los fenómenos naturales, las vocales, los fonemas, animales domésticos y salvajes, las aves, trabalenguas, el cuento, los mitos, el alfabeto. Al terminar el ejercicio, se recopilaron estas planeaciones para ser revisadas y analizadas a la luz de los objetivos del trabajo de aplicación.

Las vocales



Planeación de clase

Temas: las vocales

Materiales: lengua castellana

Materiales: videos, fotos didácticas

Competencia a desarrollar: se desarrollará la competencia comunicativa, al permitir que los niños aprendan, conozcan las vocales de nuestra lengua materna (español) para que sean base y ayuda en su proceso de lectura y escritura.

¿Qué se enseñará?: Se enseñarán las vocales (A,E,I,O,U) por medio de la asociación de imágenes que representen objetos y a su vez su respectiva pronunciación

¿Para qué se enseñará?: Para que el niño aprenda, adquiere y vincule las vocales en su proceso de escritura y lectura

¿Cómo se enseñará?: Por medio de materiales didácticos como:

- Un video en el cual tendrán canciones didácticas con imágenes haciendo referencia a las cinco vocales del español
- Fotos e imágenes didácticas con las cuales se identificarán las vocales y su pronunciación respecto a la vocal o imagen que se muestre
- Una actividad de escritura de las vocales, con la cual se podrá evaluar lo aprendido
- Una tarea con ayuda de los padres

DESARROLLO DE LA CLASE

1. Llegar puntualmente al aula de clase e institución para poder analizar con qué recursos cuento para el desarrollo de la clase.
2. Al ingreso de los estudiantes al salón, saludare amablemente a los niños y me presentare para tener una mejor relación con mis estudiantes.
3. Les diré cuál va a ser el tema que trabajaremos el día de hoy, copiare el nombre del tema en el tablero y les haré preguntas a los niños como:
 - ¿Conocen las vocales?
 - ¿Cuáles son las vocales?
 - ¿Cuántas son?
4. Comenzare partiendo de lo que ellos saben y utilizare mi primera ayuda didáctica (VIDEO) en el cual tendrán canciones para niños enfocadas en las vocales, haciendo que los niños las repitan y puedan pronunciar, repetiré el video una o dos veces haciendo la misma actividad.
5. Seguiré con mi segunda actividad que son las fotos e imágenes, mostrándolas repetitivamente para que ellos advinen, pronuncien y relacionen la imagen mostrada con la vocal.
6. Por último le pediré a todos los niños que copien las cinco vocales en su cuaderno y luego pasare uno por uno el tablero para que me las escriban y así poderlas evaluar.
7. Para la casa les daré una tarea que desarrollarán con ayuda de sus padres, la cual consistirá en la escritura de una pequeña historia o cuento para niños en el cual evidencien y repasen las vocales aprendidas durante la clase.
8. Me despediré y les desearé un muy buen día a mis estudiantes

Figura 6. Ejemplo planeación preliminar

El trabajo tuvo dificultad para algunos maestros en formación quienes manifestaban no saber cómo hacerlo, pero el ejercicio brindó un clima de confianza mencionándoles que no se esperaba una planeación perfecta sino lo que se pretendía con esta era identificar las necesidades que tenían con relación a este proceso. Las planeaciones además de ser valoradas por la maestra investigadora también fueron evaluadas por los pares a través de una rejilla diseñada con la intención de generar espacios de coevaluación y reconocimiento de los aciertos o necesidades de aprendizaje en relación con este aspecto.

Tabla 4.

Rejilla de evaluación de la planeación

DATOS GENERALES		
Nombre del maestro en formación evaluado:		
Nombre del maestro en formación evaluador:		
Fecha:		
Instrucciones para el evaluador:		
Marque con un ✓ si las actividades cumplen o no cumplen con cada uno de los criterios.		
Criterios	Sí cumple	No cumple
En el diseño de actividades...		
1. Se describen los siguientes elementos: nombre de la actividad, tiempo estimado, competencias esperadas, instrucciones, forma de trabajo, recursos de aprendizaje y criterios de evaluación.		
2. Cada uno de los elementos del diseño de la actividad es coherente y pertinente al curso y están redactados con lenguaje claro y adecuado.		
3. Se comunican claramente las instrucciones para realizar la actividad.		
4. Las actividades planteadas implican un desafío intelectual y favorecen el desarrollo de competencias, de pensamiento crítico.		
5. Las actividades se enfocan en las etapas:		
• Diagnóstico que permita identificar necesidades e intereses de los estudiantes. • Diseño y planeación de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. • Ejecución de las actividades de acuerdo con la orientación de las competencias propuestas, el plan de actividades y la evaluación de las actividades.		

- **Evaluación** que dé cuenta del proceso y de los resultados.

6. Las actividades demandan del estudiante trabajo individual, en grupo y en sesiones plenarias para contrastar y enriquecer sus aprendizajes, clarificar cuestiones, verificar y consolidar el logro de los aprendizajes.
7. Las actividades especifican los recursos tecnológicos que el estudiante necesita para consultar y aprender por cuenta propia.
8. Las actividades se evalúan con base en criterios establecidos.

Comentarios del evaluador:

3.2 Segundo momento. Diseño Secuencia Didáctica

A partir del análisis de los instrumentos aplicados en la identificación de concepciones a los maestros en formación se logró conocer las concepciones que tenían sobre la lectura. En el análisis que se presentará más adelante se dará cuenta de estas concepciones. A continuación se presentan las fases que se tuvieron en cuenta durante la intervención.

En la primera fase *Explorando concepciones sobre lectura* durante la sesión uno se abrió un espacio para que los maestros en formación leyeran el empaque del producto POPETAS. Se pidió la participación de tres estudiantes para el ejercicio quienes recibieron un paquete de diferentes sabores (mantequilla, BBQ, caramelo) y leyeron el empaque atendiendo a la consigna “lea”. Los participantes al tomar el producto en sus manos y escuchar la indicación se mostraron sorprendidos porque desde su concepción de lectura el empaque no podía ser leído; después de unos minutos intentaron hacer la lectura, pero preguntando “¿es así?”, “¿debo leer solo el nombre?”, “¿el peso también se dice?”, “¿qué más digo?”.



Figura 7. Maestra en formación haciendo lectura del empaque de Popetas

En seguida, la maestra investigadora leyó el empaque del producto teniendo en cuenta tamaño, colores, sabor, información nutritiva, ingredientes, fabricante, fecha de vencimiento y fabricación, etc. para que los maestros en formación entendieran en qué consistía el ejercicio. Ante la situación manifestaron “¿era así?”, “¿pensé que eso (información nutricional) no se leía?”, “¿por qué no dijo eso antes?”, “ahora sí puedo pasar a leer”, “usted solo dijo lea”.

El siguiente paso fue la presentación del mismo ejercicio de lectura con niños entre los 4 a 5 años de edad que cursaban el grado de transición en la ENSB; el ejercicio se realizó para llevar a cabo una enseñanza a través de la observación directa para los maestros en formación. Mientras la investigadora realizó el ejercicio con los infantes, los maestros en formación observaron en silencio la intervención que se orientó a partir de preguntas como: ¿Dónde podemos comprar este producto?, ¿quiénes comen las popetas?, ¿cuándo comen popetas?, ¿cómo te gustan más las popetas?, ¿dónde dice popetas?, ¿qué otras palabras aparecen ahí?, ¿por qué unas son amarillas y otras oscuras? Al finalizar las preguntas se felicitó a los niños porque supieron leer y se llevaron al salón de clases.



Figura 8. Maestra investigadora con infantes en la lectura del empaque de Popetas

En el proceso de construcción de sentido del texto intercede un proceso de comprensión que tiene como "clave" la estructura misma de la palabra. La manera en que se estructura el discurso lingüístico orienta la significación de la lectura, define los límites de la interpretación, pero también las posibilidades de apertura de sentido. La lectura del texto se realiza con la interacción simultánea de siete niveles de la organización semiótica o discursiva del escrito. Según Jolibert (1984, 162) menciona: “Los siete niveles de lectura se encajan, cada uno siendo iluminado por aquel que le precede y por aquel que le sucede. Estos niveles ellos están en interacción y que pueden determinar muchas ‘capas de lectura’.”

Tabla 5.

Siete niveles de lectura

SIETE NIVELES DE LECTURA						
Nivel I	Nivel II	Nivel II	Nivel IV	Nivel V	Nivel VI	Nivel VII
La noción de contexto (contexto del texto, no de la palabra)	Principales parámetros de la situación de comunicación	Tipos de texto: el lector reconoce el tipo de texto que lee	Superestructura del texto	Lingüística textual	Lingüística de frase	Palabras y microestructuras que las constituyen

Nota: Tomado de “Formar niños lectores de textos”, de Jolibert, J., 1992, p. 162, Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.

La sesión continuó preguntando a los maestros en formación *¿Qué es leer?* A partir de los ejercicios previos desde la lectura del empaque de POPETAS* sacaron sus propias conclusiones. Estas conclusiones se discutieron teniendo en cuenta preguntas como *¿Qué se puede leer?*, *¿cómo leyó cada participante?*, *¿qué datos se mencionaron durante la lectura del empaque?*, entre otras y se escribió el concepto en el portafolio para poder reconstruirlo al leer algunas definiciones de autores.

Se entregó a cada maestro en formación algunas definiciones sobre *¿Qué es leer?* según diferentes autores Josette Jolibert, Delia Lerner, Isabel Solé quienes abordan la didáctica de la lectura y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. A continuación los maestros en formación tuvieron un espacio de lectura silenciosa e individual para realizar un análisis de estos posteriormente. Después de la lectura y discusión de los conceptos de leer cada maestro elaboró un cuadro que recogió los conceptos de estos teóricos y el propio.

Tabla 6.

Conceptos de autores sobre lectura y concepto construido por maestros en formación

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

“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”

Jolibert, J. (2002). Formar niños lectores de texto. Providencia, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

“Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito”, “Leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida”, “Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario”.

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

“¿Qué es leer?”

* Popetas son las primeras crispetas Gourmet listas para consumir con sabores a mantequilla, caramelo y queso.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, los objetivos de la lectura son, pues, elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y a comprender. Leer implica comprender el texto, es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, se deberían manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; ya que, necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua”.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio.

“Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión”.

Maestros en formación

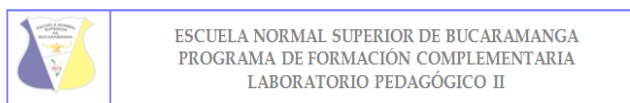
Es un proceso que implica una relación entre el texto, el contexto y el autor.

Leer es un proceso que va más allá de decodificar, se requiere comprender.

Leer es un proceso que invita a comprender el texto, por lo tanto no es una actividad mecánica.

Es un proceso de construcción de sentido del texto.

Durante la segunda sesión se formularon junto con los maestros en formación las preguntas de la entrevista que se realizaron a algunos maestros en ejercicio de la Sede A y B de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga sobre lectura. Surgieron varias preguntas pero se medió para poder llegar a las siguientes: *¿Qué es leer?, ¿para qué se lee en el aula?, ¿qué se lee en el aula?* Luego, se organizaron los equipos para desplazarse a las instalaciones de la institución donde se encontraban los docentes. El ejercicio consistió en entrevistar a maestros en ejercicio de diferentes asignaturas para conocer las concepciones que tenían respecto al acto de leer.



Usted ha sido invitado a participar en las prácticas pedagógicas y didácticas de los maestros en formación de segundo semestre quienes desarrollan la propuesta de intervención Diseño de una secuencia didáctica para favorecer procesos de lectura desde un enfoque discursivo para la enseñanza de la lengua.

1. ¿Qué es leer?

- Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica.
- Entender o interpretar un texto de determinada área.

2. ¿Para qué se lee en el aula?

- Propiciar la formación de lectores autónomos.
- Para adquirir conocimientos y enriquecer el vocabulario.
- Para descubrir, para explorar y para conocer el mundo.
- Para estudiar el mundo desde diferentes perspectivas humanistas.

3. ¿Qué textos lee en el aula?

Diferentes textos como cuentos, fábulas, poemas, textos descriptivos, retahúlas, adivinanzas, trabalenguas, textos informativos e instructivos y jeroglíficos.

Figura 9. Respuestas de maestros en ejercicio

Al regresar al aula, se consignaron algunas respuestas de los maestros en ejercicio en el tablero. Luego, se abrió un espacio para colectivizar los hallazgos a partir de lo leído en la sesión anterior permitiendo llegar a conclusiones sobre las concepciones de los maestros en ejercicio desde lo expuesto por los compañeros. A continuación se entregó el documento *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* de Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas, dejando claro a los maestros en formación la toma de notas durante la lectura guiada del mismo haciendo énfasis en las prácticas de lectura pensadas según sus propósitos. Teniendo en cuenta el documento, se plantearon preguntas como: *¿Qué es leer?, ¿cómo se motiva a los niños hacia la lectura?, ¿para qué se lee?, ¿cómo se lee en el aula?, ¿qué está haciendo la escuela para formar lectores?, ¿qué se lee en la escuela?, ¿para quiénes se lee?, ¿qué afirmaciones encuentra interesantes para su práctica pedagógica?*

Una vez terminada la lectura del documento, se dio apertura a un conversatorio donde los maestros en formación conversaron sobre sus prácticas pedagógicas y didácticas en el grado de

transición desarrolladas en el primer semestre académico del año 2015 con relación a lo planteado en los referentes puesto que los maestros en formación durante ese semestre realizaron prácticas en el grado transición atendiendo a la organización de los laboratorios pedagógicos del PFC. Esto se hizo desde la pregunta ¿Qué relaciones encuentra entre las experiencias pedagógicas descritas en el documento y las vividas en los campos de práctica?

Para terminar la sesión, los maestros en formación diseñaron un cuadro sinóptico sobre los propósitos de lectura y lo archivaron en el portafolio. Además se elaboró una cartelera grupal donde los maestros en formación registraron las ideas que iban surgiendo sobre los propósitos de la lectura.

El desarrollo de la tercera sesión inició mencionando a los maestros en formación el propósito de la lectura del documento *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo* de Beatriz Helena Isaza Mejía y Alice Castaño Lora (págs. 31 – 41). La intención de la lectura era identificar las estrategias para comprender un texto y la importancia de la oralidad en el aula. Para este ejercicio, se usó la estrategia del CQA*, (K-W-L**, en inglés; Ogle, 1990) modalidad de organizador gráfico en forma de cuadro. Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) “Estos cuadros de tres columnas han sido ampliamente utilizados con buenos dividendos en el aprendizaje de los alumnos, por el tipo de actividad reflexiva y la comprensión de la situación

* C: identificar lo que Conocen los lectores y lectoras acerca de un tema. Q: determinar lo que Quieren conocer o aprender los lectores y las lectoras acerca de un tema. A: evaluar lo que los lectores y las lectoras Aprendieron de la lectura.

** K: What do I know? ¿Qué sé? W: Whatdo I want? ¿Qué quiero aprender? L: What have I learned? ¿Qué he aprendido?

didáctica que permiten en los estudiantes” (p. 187). Los maestros en formación completaron las dos primeras columnas (¿Qué conozco?, ¿qué quiero aprender?) haciendo una exploración desde los elementos paratextuales del mismo. Luego, los maestros en formación hicieron una lectura individual del documento para confrontar las ideas previas con el sentido global del mismo y completaron la tercera columna del CQA (¿Qué aprendí?).

Cuadro C-Q-A		
Lo que se conoce (C)	Lo que se quiere conocer / aprender (Q)	Lo que se ha aprendido (A)
(Anotar en forma de listado lo que se sabe en relación con la temática)	(Tomar nota sobre lo que se quiere aprender)	(Anotar lo que se ha aprendido/ lo que falta por aprender)

Figura 10. Cuadro CQA. Tomado de “Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”, de Díaz, F., Hernández, G., 2010, p. 187, México: McGrawHill.

El aula se organizó en mesa redonda para colectivizar los hallazgos de cada maestro en formación en relación con sus hipótesis y los planteamientos del texto. Para confrontar estas ideas, los estudiantes se apoyaron en las primeras dos columnas del cuadro que realizaron previamente a la lectura y los apuntes en su portafolio después de la lectura. Además la discusión se apoyó en las siguientes preguntas: *¿Qué actividades en el hogar pueden favorecer la lectura?, ¿cuáles son las prácticas específicas de lectura en voz alta?, ¿por qué leer variedad de textos?, ¿cuáles son las funciones sociales de la lectura?, ¿cuáles son los propósitos de lectura según estas funciones?, ¿para quién leemos?, ¿de qué modo suele abordarse la enseñanza de la lectura en el aula?, ¿cómo se suele trabajar?*

Para finalizar la jornada, los maestros en formación elaboraron un mapa cognitivo de caja acerca del documento que leyeron en la jornada.

Tabla 7.

Mapa cognitivo de caja elaborado por maestros en formación

FASES	PROPÓSITOS DE LAS ESTRATEGIAS
Antes de leer	Dotarse de objetivos concretos de lectura aporta a ella los conocimientos previos relevantes
Durante la lectura	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender.
Después de leer	Identificar el núcleo, sintetizar, y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Durante la sesión cuatro, se organizaron en el salón de clases rincones con textos que se leen en las diferentes asignaturas. Los maestros en formación rotaron por cada uno de estos espacios y los leyeron. Seguidamente se pegaron en la pared carteles con enunciados como “Todos los textos se leen igual”, “Lectura eferente y lectura estética”, “Se lee en clase de Lenguaje”, “Se lee en todas las áreas” (Sánchez, L. Carlos, 2014. p. 4). A continuación los maestros en formación escribieron de manera individual su postura frente a cada concepción en los carteles que se encontraban pegados en la pared del aula. Se entregó a cada maestro en formación una situación didáctica tomadas de la cartilla del MEN “Prácticas de lectura en el aula” de Carlos Sánchez Lozano, 2014 que evidenciaba que no se lee igual todos los textos y no solo se lee en clase de lenguaje.

Se discutió sobre el tema para reconocer las posturas de los maestros en formación frente a las concepciones y situaciones planteadas en las situaciones didácticas. La plenaria se llevó a cabo desde los siguientes planteamientos: *¿Qué tipo de lectura —eferente o estética— utiliza el profesor Javier? ¿Por qué?, ¿Qué situaciones genera el uso de un texto literario para ofrecer una explicación de un problema científico?, ¿Qué tipo de lectura —eferente o estética— usa la*

profesora Daniela? ¿Por qué?, ¿Qué logró la lectura del libro de Rafael Pombo en Valentina? ¿Por qué?, ¿Siguiendo el iceberg de la lectura, en qué parte de éste se encuentra la experiencia de la profesora Daniela?, ¿Usan en las aulas de clases libros literarios e informativos? ¿Qué hacen con ellos?, entre otras.

La fase dos denominada *Reflexionando sobre cómo se enseña* inició con la quinta sesión donde se organizaron rincones con el propósito de responder una prueba de comprensión lectora. Para ello, se conformaron equipos de tres estudiantes para cumplir con el recorrido y con cada una de las pruebas. Se entregó a cada maestro una hoja de respuesta donde registraron las soluciones a los ejercicios propuestos. Al finalizar la actividad anterior se colectivizó la experiencia respecto a cada una de las situaciones atendiendo al criterio de la comprensión. Después se proyectaron algunos videos que mostraban *la manera no adecuada* de enseñar a leer (https://www.youtube.com/watch?v=eFLi_-gBfMs...), los maestros en formación participaron de una discusión según lo observado.

A continuación se hizo la lectura de *Las veintidós técnicas de lectura* de Daniel Cassany. A partir de este ejercicio los maestros en formación realizaron una actividad de lectura teniendo en cuenta estos elementos. Finalmente, los maestros en formación elaboraron un cuadro con la información del texto abordado en el cual mencionaron la técnica y su definición.

22 técnicas de lectura	
Técnicas	Definición
1. Identifica el propósito	El lector siempre debe tener claro de qué trata el texto, para qué se escribió y hacer preguntas como: ¿qué se quiere decir?, ¿qué mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones?
2. Descifra las conexiones	Señala claridad por referencias a los elementos contextuales, el espacio y los interlocutores. No permite a leer el mundo del autor y del lector sus propios es, y que se está leyendo, conciencia del punto de vista que adopta.
3. Detesta al autor	Señala del autor, los rasgos por los que se conoce y cómo se ha formado o ayuda a comprenderlos con el texto.
4. Describe su ideología	Cuando uno escribe tiene su propia y de sus elecciones ideológicas, se basa donde se ha formado, su profesión y los temas maestros que domina.
5. Reflexiona la subjetividad	El lenguaje que usa el autor define sus actitudes, opiniones y sus realidades.
6. Detecta la posición mundo	Con estereotipos y representaciones culturales se posiciona grandes comunidades que afectan a la comunidad al margen del texto que tiene.

Figura 11. Cuadro resumen elaborado por maestros en formación

Al empezar la sesión seis se escribió en el tablero el título “*Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*” y se dibujó una tabla con tres columnas que correspondía a: ¿qué es lo real?, ¿qué es lo posible?, ¿qué es lo necesario? Luego, los maestros en formación completaron de manera individual cada columna con su respuesta. Estas respuestas quedaron escritas en el tablero para retomarlas después de la lectura del documento con el mismo nombre. Se entregó a los maestros en formación una guía de lectura (que cumplía con el antes-durante-después) de los capítulos 1 y 2 del documento “*Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*” de Delia Lerner atendiendo a las pautas estipuladas.

Se retomó nuevamente lo relacionado a *lo real, lo posible y lo necesario* para contrastar las respuestas dadas en el primer momento con lo dicho en el texto. Se reflexionó acerca del sentido que se le da a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en las instituciones educativas, en comparación con lo planteado en el documento. Los maestros en formación realizaron un resumen de los capítulos leídos y fue archivado en el portafolio.

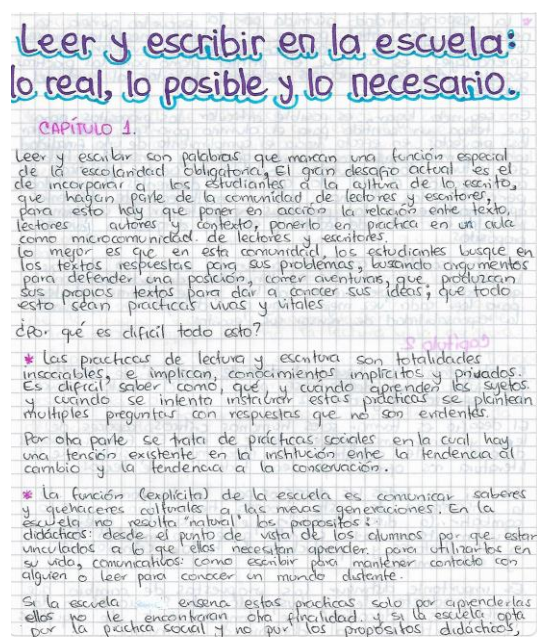


Figura 12. Resumen escrito por maestros en formación

Durante la sesión siete se proyectaron algunos videos de la profesora Isabel Solé relacionados con las estrategias de lectura. Para la visualización de estos videos, se organizó a los maestro en formación en dúos (a cada díada se le asignó un video) y tomaron apuntes en su portafolio los cuales se compartieron con todos los compañeros en plenaria. A continuación se leyó el documento *Estrategias de lectura* de Isabel Solé; a partir de este diseñaron un organizador gráfico (Diagrama de Venn) con la información del texto.

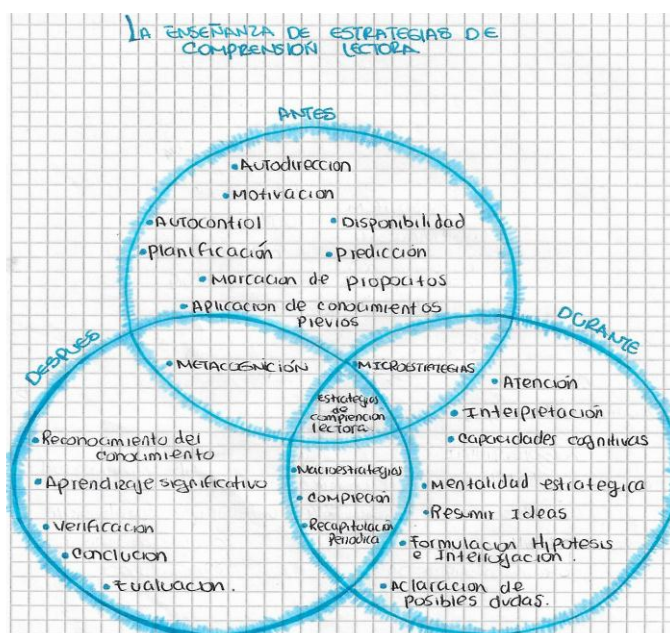


Figura 13. Diagrama de Venn sobre estrategias de lectura elaborado por maestros en formación

En la sesión ocho se organizaron triadas para leer el capítulo III (segunda parte) de *Formar niños lectores de texto* de Josette Jolibert y los maestros en formación presentaron una exposición de la lectura asignada. La exposición teórica de cada contenido temático por parte de los maestros en formación requirió de la preparación de las lecturas sugeridas, la búsqueda de información complementaria y la participación con actitud crítica y propositiva durante la jornada. El grupo de estudiantes tomaron apuntes de las exposiciones de sus compañeros y elaboraron un mapa mental.

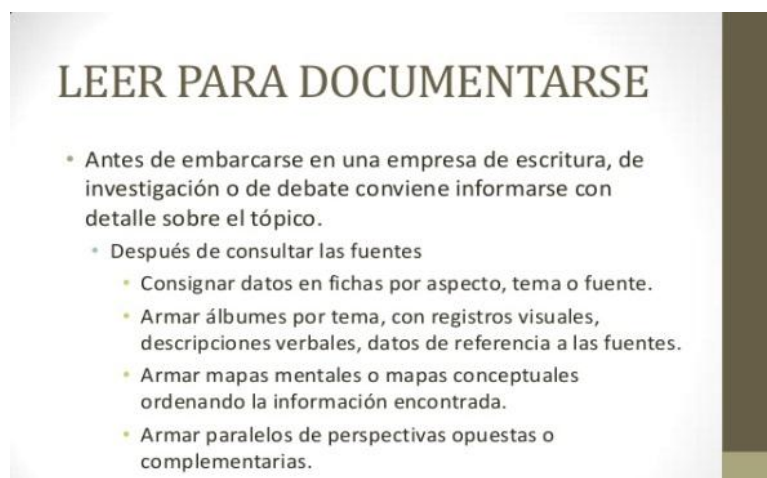


Figura 14. Diapositivas diseñadas por maestros

La tercera fase *Buscando posibilidades para planificar* comenzó con la sesión nueve preguntando a los maestros en formación por las ideas que tenían sobre cómo planificar para enseñar a leer. Una vez se escucharon las ideas previas, se les presentaron algunas posibilidades para planificar, para esto se les pidió que escribieran los elementos que se encontraban en cada una de estas opciones. Luego, se abordaron algunos textos sobre cómo leer en algunas áreas del plan de estudios. Se continuó con una lectura dirigida del documento para tal fin, respondieron las preguntas planteadas y se dialogó a partir del mismo. Se dio a los maestros en formación un formato en el cual esquematizaron la ruta de lectura del texto abordado. La jornada cerró con una mesa redonda donde los maestros en formación compartieron con sus compañeros los elementos que encontraron en las configuraciones didácticas revisadas. En esta sesión la presentación del contenido y los aportes de la investigadora se tuvieron en cuenta para precisar el tema y relacionarlo con las reflexiones sobre la enseñanza de la lectura a fin de diseñar las secuencias didácticas por parte de los maestros en formación para sus futuras intervenciones que es la tarea solicitada.

En la sesión diez se mostraron a los maestros en formación ejemplos de planes de clase que cumplieran con cada una de las posibilidades para planificar (*secuencia didáctica, unidad didáctica, proyecto de aula, actividad*), para esto se les pidió que hicieran un paralelo con los documentos abordados la sesión anterior y los ejemplos de estos. Se explicó a los maestros en formación que la actividad comprendía dos partes: 1) la revisión de los ejemplos de planeaciones sobre la temática de la enseñanza de la lectura y 2) la exposición de lo leído ante sus compañeros e investigadora. El objetivo de la tarea fue que los maestros en formación pudieran tener un bagaje acerca de las posibles actividades de enseñanza y aprendizaje para enseñar a leer. Para compartir las experiencias, se discutió en triadas lo que hallaron en los ejemplos entregados al inicio de la jornada.

Durante la sesión once, la investigadora hizo una intervención teórica sobre el tema de la secuencia didáctica y su estructura a los maestros en formación. Una vez expuesto el tema, los maestros en formación e investigadora trabajaron en mesa redonda para estudiar la viabilidad de diseñar una secuencia didáctica contextualizada y pertinente para las intervenciones en los diferentes campos de práctica. Los maestros en formación hicieron un resumen escrito de la exposición oral que hizo la investigadora sobre la temática. Los propósitos para esta sesión fueron los siguientes: 1) presentar la definición y estructura de la secuencia didáctica y 2) seleccionar la SD como configuración didáctica para diseñar las planeaciones de las intervenciones pedagógicas.

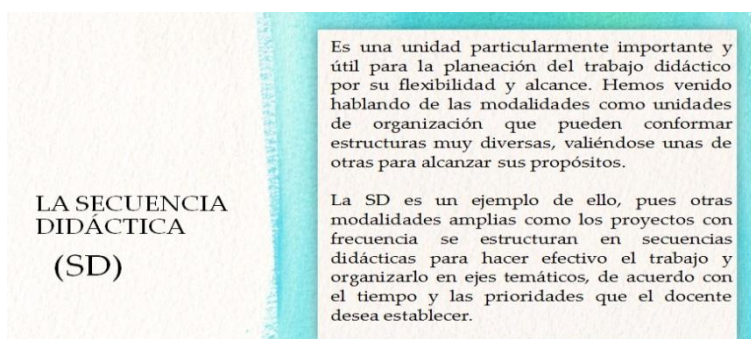


Figura 15. Diapositivas elaboradas por la investigadora

En la sesión doce los maestros en formación diseñaron un formato de planeación para la secuencia didáctica atendiendo a la estructura presentada en la sesión anterior. Para esto se organizaron grupos de trabajo según el grupo donde iban a realizar la práctica; es decir, primero, segundo o tercer grado de básica primaria; la investigadora explicó a los maestros en formación que cada modelo sería expuesto a los compañeros para hacer ajustes de los mismos y solo dejar un formato que cumpliera con las condiciones. Durante la jornada, se orientó a los maestros en formación en el diseño del formato, al mismo tiempo se estudió la manera cómo iban a estar organizados los dúos para la intervención de las aulas de clase de los diferentes campos de práctica.

PRESENCIA: _____

PRESENCIA: _____

Figura 16. Formato de planeación diseñado por los maestros en formación

La última fase *Construyendo una secuencia didáctica* dio inicio en la sesión trece con la organización de los maestros en formación en equipos para iniciar la escritura de la propuesta de intervención. La actividad central de esta sesión fue escribir la propuesta de intervención sobre la enseñanza de la lectura usando los contenidos teóricos estudiados a lo largo de la secuencia y la información consultada para cumplir con las tareas solicitadas por la investigadora. Los maestros

en formación durante la escritura de la propuesta en el aula contaron con la presencia de la investigadora para orientar el trabajo, aunque los maestros tuvieron que realizar trabajo autónomo independiente para avanzar en la propuesta. Los maestros en formación entregaron, por correo electrónico, las planeaciones con los requerimientos que se formularon.

En la sesión catorce los maestros en formación presentaron de manera oral y con soporte de “Word” en el computador portátil la primera versión de la secuencia explicando brevemente cada una de las actividades propuestas teniendo en cuenta los contenidos a enseñar desde las diferentes asignaturas del plan de estudios. A medida que se escuchaba la planeación tanto los maestros en formación como la investigadora hacían recomendaciones para hacer los ajustes pertinentes. Se reflexionó sobre lo que realizaron teniendo en cuenta si la propuesta cumplía con los propósitos para la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural y discursivo.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BUCARAMANGA PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA II SEMESTRE 1202-B 2015			
PLAN DE CLASE N° PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: Diseño de una secuencia didáctica para favorecer procesos de lectura desde un enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua.			
NOMBRE DE LA MAESTRA ASESORA DE PRÁCTICA E.N.S.B: Smith Johanna Sanabria Tirado			
AUTORE(S) DE LA UNIDAD			
Fecha			
Nombres y apellidos	Dayra Silvana Gutierrez- Angie Paola Rojas- Paola Andrea Tibedinas		
Institución Educativa	Liceo Fátima		
Ciudad	Bucaramanga, Santander		
Departamento	¿Qué? - Descripción de la unidad		
Título			
Secuencia de actividades por sesión (acciones)	SESION 1. Se inicia con un conversatorio para conocer los saberes previos de los estudiantes y se les muestran dos clases de textos para que hagan una comparación, después deben llenar una tabla donde se evidencia o completara la información del tema visto y para finalizar se elabora un mapa conceptual en el tablero para dar la información completa sobre el texto informativo. SESION 2. Se inicia con la colectivización de la tarea, seguido de eso los estudiantes deben construir una noticia teniendo en cuenta los elementos que la conforman y para finalizar visualizaran un video sobre la noticia.		
Área	Lengua Castellana		
Contenidos	Conceptual Texto Informativo - Noticia	Procedimental - Comprensión de lectura del texto - Resolución de guías	Actitudinal - Atención a las actividades propuestas por el maestro en formación. - Responsabilidad en las tareas asignadas
Factor	¿Por qué? - Fundamentos de la unidad		
Subprocesos	Producción Textual Comprensión e interpretación textual Literaria - Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. - Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. - Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para acentuar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. - Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. - Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.		
Revisado: M. E. Ríos, C. Véliz, L. A. Vargas, y J. B. Vargas, 2015. Diseño de la propuesta: los profesores, investigadores, para docentes, estudiantes y profesores de trabajo docente, que se refleja en los roles. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.			

Figura 17. Versión preliminar SD diseñada por maestros en formación

La sesión quince se centró en la reescritura de la secuencia didáctica. Esta tuvo como objetivo revisar la secuencia y reescribirla teniendo en cuenta las observaciones mencionadas en la sesión anterior por parte de los maestros en formación y la investigadora. Es necesario resaltar que la investigadora entregó la secuencia ya revisada a los grupos de trabajo con las recomendaciones respectivas para que estas se corrigieran y reescribieran dando lugar a la segunda versión. La

investigadora explicó a cada uno de los grupos cómo debían corregir y atender a los comentarios registrados en el folio que escribieron previamente; además se expresó a los maestros en formación que durante este tiempo podían discutir sobre las mejores opciones para el rediseño de las actividades. Las indicaciones para este ejercicio fueron: a) realice una lectura de las observaciones en la SD, b) reescriba la secuencia didáctica teniendo en cuenta los aportes de sus compañeros y los puntos recomendados por la investigadora.

En la sesión 16 se culminó la tarea solicitada por la investigadora desde la sesión trece basada en el diseño de una SD. Una vez revisada la primera versión de la propuesta y después de haber sido reescrita por los maestros en formación, se reorganizaron los grupos para hacer los últimos ajustes. Cada una de las secuencias didácticas fue enviada vía electrónica a la investigadora con el fin de ser revisadas y evaluadas.

[illegible]

Figura 18. Versión final de la SD diseñada por los maestros en formación

4. Análisis de la ejecución de la propuesta didáctica

Como se ha descrito anteriormente, el proyecto respondió a la necesidad de formación inicial de maestros para la enseñanza de la lectura en básica primaria desde un enfoque sociocultural y

discursivo. Para esto fue importante partir de las voces de los maestros en formación sobre cómo aprendieron a leer, de sus experiencias en las prácticas pedagógicas, y de cada uno de los instrumentos utilizados para identificar las concepciones sobre la lectura y la transformación de las mismas durante y después de la implementación de la secuencia didáctica propuesta por la maestra investigadora.

En este capítulo se dará cuenta de la reflexión sobre las concepciones manifestadas por los maestros en formación y la práctica pedagógica que permitió modificar dichas concepciones desde las diferentes acciones emprendidas en el aula tanto por la maestra investigadora como los maestros en formación y lo cual fue evidente en el diseño de las propias secuencias didácticas propuestas por los maestros en formación para la enseñanza de la lectura en el primer ciclo de básica primaria y en sus discursos orales y escritos. Aunque en las secuencias didácticas se tuvieron en cuenta otros grupos debido a las características de las prácticas pedagógicas del semestre que cursaban los maestros en formación, solo se tuvieron en cuenta para el análisis las actividades propuestas para los grados 1° a 3° de básica primaria a fin de responder a las particularidades socioculturales del contexto donde se desarrollaron las intervenciones de los maestros en formación.

El trabajo con los maestros en formación se organizó de la siguiente manera: en primera instancia se realizó un análisis conjunto de las concepciones de los maestros en formación que cursaban segundo semestre del Programa de Formación Complementaria con relación a la lectura para comprender las creencias que tenían ellos; en segunda instancia se reveló la modificación de conceptos, las concepciones de los maestros en formación, las características de los diseños de ambientes de aprendizaje a partir de las acciones programadas en las secuencias didácticas de autoría de los maestros en formación para sus intervenciones pedagógicas y didácticas en los

diferentes campos de práctica. Este proceso se derivó de cuestionamientos orientadores como: *¿Qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué, cómo y cuándo evaluar?*; y en tercera instancia se discutieron los resultados que arrojaron las evidencias que permitieron identificar los insumos generales de la propuesta didáctica para culminar con los ajustes a los programas de área de las asignaturas Didáctica de la Lengua Castellana I, Didáctica de la Lengua Castellana II y Laboratorio Pedagógico II.

Debido a que la propuesta surgió en el mismo contexto institucional se encuentran algunas similitudes en los instrumentos aplicados con el trabajo de otra maestrante que también realizó su investigación en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga pues labora en esta institución educativa y asume las mismas asignaturas atendiendo a la organización administrativa y curricular.

Las categorías de análisis surgieron como resultado de la triangulación de los datos acumulados por medio de las entrevistas, relatos de vida, planeaciones preliminares, secuencias didácticas, diarios de campo, discursos orales y escritos producidos por los maestros en formación participantes. El proceso de categorización resultó en cuatro categorías para el momento de exploración y dos categorías en el desarrollo de la secuencia didáctica diseñada por la maestra investigadora para la propuesta de intervención que emergieron de la revisión del marco teórico adoptado en el proyecto y del interés agrupado en los diferentes aspectos que fueron seleccionados como: enseñanza y aprendizaje de la lectura, evaluación, estrategias, entre otros.

Es así como se presentan las categorías que corresponden a cada uno de los momentos de la propuesta producto del análisis conforme a lo mencionado anteriormente, en las cuales se profundiza en el transcurso de este apartado. Las categorías resultan de lo expresado por los

maestros en formación y estas dejan entrever cómo aquellas inciden o no en las prácticas para la enseñanza de la lectura.

Tabla 8.

Categorías de análisis de la fase de investigación

Momento	Categorías
Primer momento. Identificación de Concepciones	• La lectura como decodificación • La lectura como descifrado de letras • La lectura como proceso cognitivo • La lectura como decodificación a proceso cognitivo
Segundo momento. Diseño Secuencia Didáctica	• Concepciones de lectura • Prácticas docentes de lectura

4.1 Concepciones de los maestros en formación sobre lectura

Se entienden las concepciones como el acervo de teorías y creencias que los maestros en formación poseían acerca de la lectura construida sobre sus experiencias personales, su manera de pensar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Estas creencias determinaron las explicaciones sobre la importancia que le asignaron a la lectura en sus diseños de clases, la manera de desarrollarlas y su papel en los procesos de cognición.

Este apartado menciona las concepciones que tenían los maestros en formación con relación a la lectura. Se intenta describir cuáles son estas creencias y sus implicaciones en la enseñanza teniendo en cuenta la revisión teórica abordada en esta propuesta. Los maestros en formación de segundo semestre manifestaron que leer es *“pues es como comprender o...”*, *“es entender, comprender y también saber analizar, no tratar de leer solo texto...”*, *“es el proceso informativo”* y *“leer es descifrar algún tipo de código lingüístico”*. Y la lectura es importante porque *“sirve para informarme”* y *“Aprender nuevo léxico”*. Estas son algunas de las

aseveraciones que revelan los maestros durante la etapa de exploración. Las concepciones se identificaron y analizaron a partir de los relatos de vida, entrevistas y planeaciones preliminares, que dejaron vislumbrar cómo aquellas afectan o no las práctica pedagógicas implementadas en el aula de clase para la enseñanza de la lectura. Es así como en el campo educativo, las concepciones se entienden como el conjunto de ideas que han construido las personas sobre un tema o asunto en particular, a partir de sus experiencias y/o teorías. De acuerdo con Pozo (2008), las creencias se definen como el conjunto de representaciones implícitas que constituyen el conocimiento instintivo.

Prosiguiendo con el tema, desde la concepción tradicional la enseñanza de la lengua se fija en la decodificación y el desarrollo de habilidades como la lectura en voz alta. Según Jolibert, para leer atendiendo a esta perspectiva se debe “aprender primero a identificar letras o sílabas o palabras, para ensamblar en frases u oraciones y finalmente llegar a la comprensión de pequeños textos” (2009; p. 55). También Bojacá y Morales mencionan *“desde esta concepción, saber leer consiste en descifrar letra por letra el contenido de un escrito, integrar sílabas, juntarlas en palabras y con ellas armar frases para formar finalmente oraciones”* (2002; p. 44). Es decir, se parte de las unidades pequeñas “las letras” hasta llegar a la interpretación de la palabra y seguidamente del texto. El lector es un sujeto pasivo de la información.

Con relación al desarrollo de la habilidad, se hace hincapié en la pronunciación y entonación de las palabras, un efecto de esta acción será el rescate de información de un texto. Para Bojacá y Morales, el propósito de esta práctica “se centra en aprender a leer descifrando cuidadosamente cada sonido hasta llegar al texto mayor que le permitirá, más tarde, iniciar la comprensión” (2002; p. 45). Y Lerner (2001) reprueba este ejercicio cuando

leer en voz alta en forma fluida” o “leer con entonación” se realiza desconectada del propósito de formar lectores, dando lugar a situaciones de lectura oral representativa que, además de no cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto ni desde el punto de vista comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como una actividad tediosa y carente de sentido (p. 60).

La comprensión no es un aspecto relevante en la práctica de la lectura en voz alta, solo la pronunciación adecuada de los fonemas, el equivocarse al deletrear se considera como no saber leer.

En la concepción constructivista que surge en contradicción a la concepción tradicional, la enseñanza de la lectura se entiende como un proceso cognitivo. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana *“leer es concebido como la construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y le lector”* (MEN, 1998; 72). Por esta razón, para leer se necesita un objetivo para guiar la forma en que se llevará a cabo la lectura, establecer si se lee todo o una parte del texto, es un proceso interactivo que será imprescindible en la relación entre la finalidad de la lectura, los saberes previos y experiencias del lector y la información que proporciona el texto.

Se evidenciaron cuatro concepciones de la lectura halladas en la fase de investigación las cuales se presentan en la siguiente ilustración.

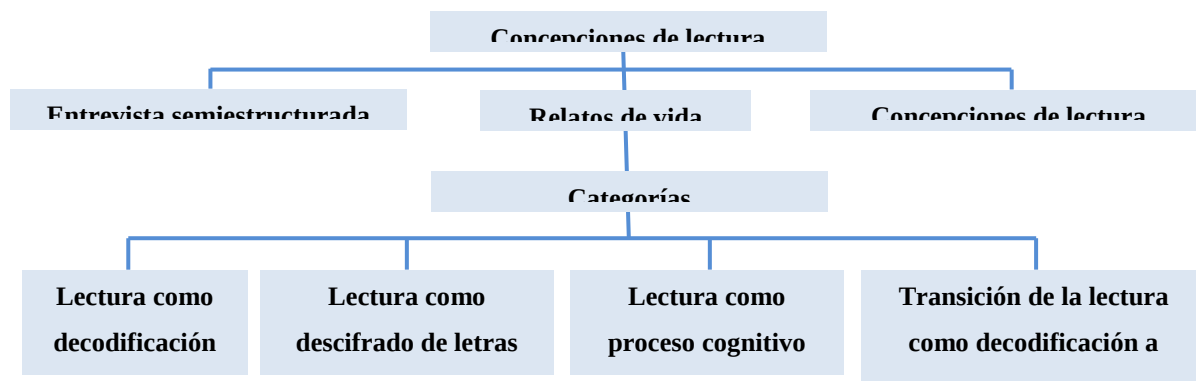


Figura 19. Esquema concepciones de lectura

4.1.1 La lectura como decodificación. En este punto, se asume que leer es identificar las letras del abecedario y sus sonidos. Según Solé (1994) “aprender a decodificar supone aprender las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje y los signos o los conjuntos de signos gráficos -las letras y conjunto de letras- que los representan” (p. 52). Otro aspecto que se hace presente en esta concepción es que la comprensión del texto es una parte de la lectura que viene después de identificar el código lingüístico y que algunos sujetos no la alcanzan, sin embargo, se supone que saben leer porque pronuncian las letras teniendo en cuenta las reglas ortográficas.

En relación con esta concepción, ante la pregunta qué es leer algunos de los maestros en formación contestaron “*extraer información*”, “*Pues es como comprender o...si asimilar lo que se está leyendo*”, “*leer es descifrar algún tipo de código lingüístico*”. Estas respuestas mostraron que los maestros en formación asumían la lectura como una actividad descodificadora, en la cual se lee para obtener información y por tanto, descifrar los códigos del alfabeto es importante. A su vez, había estudiantes que consideraban que la lectura era importante porque “*Es el proceso informativo*”, “*Leer es informarse*”, “*leer es sacar ideas*”, “*aprender cosas que de pronto no sabía*”, “*conocer algo que muchas veces no se o como informarme más acerca de cierto tema*”, “*Conocer más términos*”, datos que indicaron que el rol que se da a la lectura es, fuente de información.

Tabla 9.

Respuesta de maestros en formación

Pregunta 3. En su rol como maestro en formación que abordará la enseñanza de la lengua ¿qué es leer?	
Informante	Respuesta
01	Pues es como comprender o... si asimilar lo que se está leyendo.
21	leer es descifrar algún tipo de código lingüístico
03	Es el proceso informativo

17	Leer es informarse
11	Como aprender cosa que de pronto no sabía
25	Para mi leer es como primero que todo, sacar ideas conocer algo que muchas veces no sé o como informarme más acerca de cierto tema
28	Conocer más términos

Estas afirmaciones denotaron la concepción de lectura con una tendencia hacia la función comunicativa porque permite el acceso a la información. Sin embargo, dejaron de lado la comprensión del texto y la construcción del significado; propuesta teórica que defienden varios autores como Jolibert (2002) quien afirma que “leer es interrogar el *lenguaje escrito* como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida” (p. 27). De igual manera, Solé (1994) menciona que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían la lectura” (p. 17).

La información arrojada en el trabajo con maestros en formación de segundo semestre remitió a los procesos de lenguaje como una herramienta para conseguir un fin y no un proceso por sí mismo con trascendencia e importancia, en este caso específico la lectura es una herramienta de información y comunicación.

En contraposición a esta perspectiva, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana refieren

el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte de un significado, y de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postulan un modelo lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de comunicación en que juegan los intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente ideología y valoraciones culturales de un grupo social determinado (MEN, 1998; 49).

Para cumplir con estas orientaciones, es vital replantear los programas de área, con miras a un cambio de concepciones en la que leer no se trata de extraer información o una comprensión literal de lo escrito, por esta razón, la comprensión no es un simple producto o acción mecánica de decodificación o descifrado porque el aprendizaje es más que el acopio o la acumulación gradual de la información. De acuerdo con López (2009), “leer es concebido como un proceso complejo que busca satisfacer diferentes necesidades y propósitos, y que intervienen en su realización factores cognitivos, sociales y biológicos”. (p. 44)

Los maestros en formación participantes recordaron y averiguaron la forma como aprendieron a leer y se descubrió que ellos mencionaron que en su niñez aprendieron a leer a través de la identificación de las letras del alfabeto y su pronunciación. En los testimonios se encontraron expresiones como: “*mi mama con un libro llamado nacho lee, me sentaba en las tardes a leer y que yo repitiera así M con la A MA*” (Informante 5), e “*iniciaron enseñándome las vocales y que luego nos enseñaba a unir las con una letra ejemplo: la m con la a “ma” m con e “me”*” (Informante 12), las cuales demostraron la concepción de lectura como decodificación usada tanto por sus maestros como por sus familias a la hora de enseñarles a leer. Al mismo tiempo, los maestros en formación se acordaron del coloreado o relleno de una letra, los dictados y la lectura en voz alta como las prácticas que más hacían cuando aprendieron a leer.

Otro punto que también aparece en la concepción de la lectura como decodificación es en relación a la interpretación y comprensión del texto. En este sentido, el informante 11 mencionó lo siguiente: “*nos hacía leer pero sin sentido porque solo era para adquirir conocimiento y no analizábamos lo que leíamos. El profesor nos explicaba y nosotros respondíamos las preguntas que hacía*”. El papel del lector que refleja esta práctica es el de receptor de la información, porque al estudiante no se le permite decir su comentario o interpretación del texto porque a lo

mejor se le concibe como “tábula rasa” que debe llenarse de información y por el pensamiento de homogenización del conocimiento como garantizador del saber para aprobar una prueba.

En contradicción a estas conjeturas, se encuentra que “la enseñanza es un proceso de construcción social de comprensiones entre alumnos y profesor” (Edwards y Mercer, 1998). Motivo por el cual se requiere la interacción entre estudiantes y maestros para que se logre la construcción del conocimiento. Para que haya comprensión, en la lectura el rol activo del lector es primordial, ya que es inevitable que ponga en reciprocidad su intención de lectura con la información que se encuentra en el texto y el conocimiento que ha elaborado a partir de sus vivencias. Asimismo, se está de acuerdo con Lerner respecto a que “todo el tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación posible” (2001; 117). La lectura abre un mundo de interpretaciones por parte del lector, esto depende de su sentir, su experiencia y su intención de lectura; es complicado intentar que todas las personas entiendan lo mismo de un texto, es oponerse a su esencia y oportunidad de crear mundos posibles.

Un resultado de esta concepción es que el estudiante dependa del maestro o del texto, porque no se le da la posibilidad de ir más allá de lo literal del texto o de la opinión personal del maestro. A pesar de esto, se pregunta por qué los estudiantes no piensan, no refutan ni discuten; por qué no son independientes, críticos y locuaces; por qué los resultados de las evaluaciones revelan bajos resultados en la comprensión; por qué no manifiestan satisfacción por leer en público.

El concepto de lectura que asumían algunos de los maestros en formación aludía a un proceso visual que les permitía identificar las palabras dentro de una estructura organizada para encontrar un mensaje o idea en lo leído. Un aspecto importante de esta definición es que la comprensión

del texto se produce después de reconocer estos códigos, pero que no todos los estudiantes la alcanzan, además de considerar que saber leer es pronunciar estas palabras de acuerdo con las reglas ortográficas. En relación con esta concepción se encuentran las siguientes respuestas: “Es ver o tocar signos plasmados en un material los cuales hacen parte de un idioma y ser capaz de interpretarlos”, “es ver y comprender la escritura, encontrarle sentido”, “Pasar la vista por los signos de una palabra o texto escrito para interpretarlos mentalmente o traducir en sonidos”, “es ver las palabras y frases usando los signos de puntuación, comprendiendo el texto para darlo a conocer a otros”.

El que los maestros en formación pensarán que la lectura es un simple proceso de decodificación de textos, limita las posibilidades de trabajar y profundizar en ella. Considerarse lector por ser hábil en decodificar, pero no poder hallar en los textos el verdadero sentido de los mismos convierte esta lectura en un ejercicio lineal, plano, en otras palabras sin sentido, ya que el lector no transita el texto sino el texto recorre al lector sin abandonar que en él se desarrolle la capacidad de asombro y la lectura se convierte en meras decodificaciones.

Autores como Goodman (1982) enuncia que la lectura es un “proceso constructivo igual que un juego de adivinanzas psicolingüística que involucran una interacción entre el pensamiento y el lenguaje; estos procesos son sociales porque son utilizados por las personas para comunicarse” (p. 87). Por otra parte, Ferreiro (1999) también expresa que la “lectura es un acto de reconstrucción de una realidad lingüística a partir de los elementos provistos por la representación (p. 89)”. Según las anteriores posiciones se considera el proceso de lectura como la posibilidad de los sujetos para construir un significado y atribuir sentido a un texto mediante la comprensión y el análisis del mismo.

4.1.2 La lectura como descifrado de letras. El descifrado de letras atañe al reconocimiento y la asociación de letras del abecedario con su sonido. “Desde esta concepción, saber leer consiste en descifrar letra por letra el contenido de un escrito, integrar sílabas, juntarlas en palabras y con ellas armar frases para formar finalmente oraciones” (Bojacá y Morales, 2002; 44). Entre los materiales utilizados para la enseñanza desde esta postura se encuentran las cartillas, la plana de la letra, la asociación de imágenes de objetos que inicien por la letra que se está aprendiendo, entre otras.

Los maestros en formación manifestaron una predisposición a concebir la lectura como descifrado de letras al expresar que *“leer es ayudar como ampliar más el vocabulario”* (informante 11). Al igual que aprendieron a leer *“la de los fonemas la M con la A (MA) ponían en el tablero la M grande la a para decir mamá así era como nos enseñaban”* (Informante 30). Expresiones que se repitieron con las respuestas dadas por ellos mismos al interrogante ¿Qué estrategias son pertinentes para que la enseñanza de la lectura? que se apegaban a prácticas con *“aprenda a conocer las palabras conocer el vocabulario”, “la clase iniciará, con gesticulación vocal, donde el niño gesticule y suelte la boca para interpretar los sonidos”, “el abecedario planas”, “empezar desde una buena cartilla de imágenes” y “les haré la primera vocal en la arena”*. Actividades que involucran, en su totalidad, un adiestramiento visual, auditivo, verbal y motriz. Por tanto, el aprendizaje es automático, fraccionado y monótono.

Tabla 10.

Concepciones de los maestros en formación

Informante	Respuesta
4	aprenda a conocer las palabras conocer el vocabulario
5	clase se iniciara, con gesticulación vocal, donde el niño gesticule y suelte la boca para interpretar los sonidos
6	el abecedario, planas

7 Empezar desde una buena cartilla con imágenes

13 les haré la primera vocal en la arena

En este sentido, desde esta concepción se enseña letra por letra del abecedario, y su combinación con cada una de las vocales, haciendo énfasis en cómo suenan. Se privilegia la asociación de la letra con una imagen que inicie por ella y el uso de oraciones, en las que la letra en estudio se repite para afianzar su memorización. Por ejemplo: Mi mamá me ama.

En los relatos de vida, los estudiantes señalaron que en su infancia, aprendieron a leer a partir de la identificación de las letras del abecedario y su pronunciación. A su vez, recordaron el punzado, decoración, relleno o coloreado de una letra, los dictados y la lectura en voz alta como las prácticas que más realizaban.

Al indagar sobre cómo aprendieron a leer manifestaron que: *“decoraba con lentejuelas, escarcha, palabras, y relacionaba imágenes con nombres, y al momento de ingresar al colegio ya me sabía la vocales, el abecedario”, “nos colocaban planas con las vocales y luego nos enseñaban los fonemas o sea ma, pa, la, na, etc. Nos colocaban planas con ellos, y de tarea nos dejaba oraciones con los fonemas aprendidos.”, “conocí Nacho lee esta fue mi ayuda para leer y escribir fases como mi mama me mima, ese oso pisa mi masa etc... y los fonemas como ma, me, mi, mo, mu.”, “Ella me decía la “C” con la “A” suena “CA”, y yo repetía, luego me decía, la “M” con la “A” suena “MA”, y yo volvía a repetir, y para finalizar, repetía la palabra completa”, “con las vocales y luego con ma, me, mi, mo, mu”.*

En concordancia con estos datos, las opiniones de los maestros en formación acerca de la enseñanza de la lectura, en las planeaciones preliminares se inclinaron hacia ejercicios con *“las vocales”, “las letras del abecedario”, “asociación de imágenes con la letra”, “aprendiendo las vocales, aprendiendo las consonantes”*. Los demás enunciaron situaciones de aproximación

visual a las letras y ejercitación como *“enseñar a leer las letras las palabras sino también las imágenes, los números, los colores”, “con imágenes”, “conocer las palabras conocer el vocabulario”, “colocar una imagen y que el niño diga que está pasando en esa imagen”, “imágenes con palabra”, “el abecedario planas”, “armen palabras por sílabas y que luego repitan las sílabas y que digan por qué las puso.”*.

Algunas de las propuestas para enseñar a leer es la decodificación que se preocupa por la asociación de las letras con un fonema para encontrar un significado. Esta forma de entender la lectura supone que todos los textos se leen igual, de la misma manera, es decir se inicia con las unidades pequeñas “las letras” para llegar a la interpretación de la palabra y luego al texto.

Con todo y lo anterior, se puede aseverar que desde su niñez los maestros en formación no reconocen las exigencias cognitivas inmersas en el proceso de leer: la construcción de sentido (comprensión); pues el rol del lector es pasivo porque para aprender a leer solo se necesita identificar las letras del abecedario y su asociación con el sonido. Estas concepciones pertenecen al método fonético de la lectura, que propone *“la pronunciación “correcta” de los fonemas, la enseñanza separada de las grafías, (...) la apropiación de determinadas parejas fonemas-grafemas aprendidos de manera gradual por asociación”*. Apreciaciones que marcaron su aprendizaje y emergieron consciente o inconscientemente en sus planeaciones preliminares. De allí que en las planeaciones preliminares, se notaron situaciones como la del Informante 10 que planteó trabajar con el cuento Pinocho para identificar los fonemas y escribir frases. En este diseño de actividad se asumió el cuento como herramienta para captar la atención de los niños, pero desperdició las posibilidades para trabajar distintos aspectos del lenguaje. Por ejemplo, hubiera hecho anticipaciones acerca del cuento, elaborado inferencias, podría haber reconocido

los personajes, comprender la historia, descubrir el significado de palabras desconocidas en el texto, entre otros.

Además, mostró su propósito de poner atención a la sílaba, es decir, la correlación sonora de la combinación de la grafía; esto evidenció que el informante reconoce este aspecto como exigencia para leer, lo que quiere decir que concibe la lectura como una técnica en la que se le *“atribuyen como prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura las habilidades de articulación fonética y de conciencia fonológica”* (Pérez y Rincón, 2007; 50)

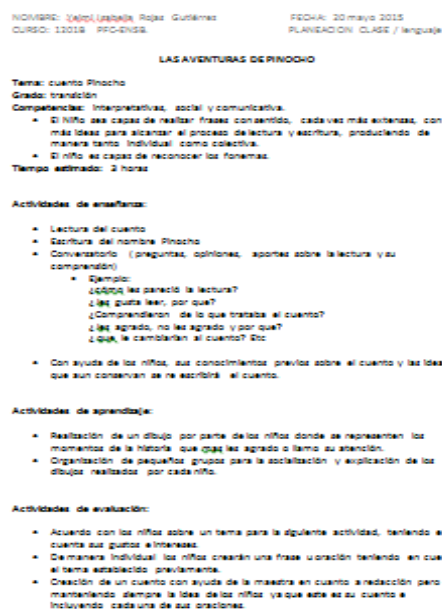


Figura 20. Planeación preliminar Informante 10

4.1.3 La lectura como proceso cognitivo. Se comprende la lectura como construcción de significado, lo cual es posible a partir de la interacción que realiza el lector entre su propósito de lectura, conocimientos y la información que ofrece el texto. El trabajo se hace desde textos auténticos dentro de un contexto y no de forma aislada y memorística.

Los maestros en formación con relación a este aspecto mencionaron: *“entender lo que se lee”*, *“interpretación de gráficos”*, *“lectura de imágenes”*, *“el niño debe tener experiencias con*

diferentes textos". Estas estimaciones mostraron que los estudiantes empiezan un acercamiento con la teoría de la lectura como proceso cognitivo.

Según los Lineamientos Curriculares de lenguaje, "leer es concebido como la construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector" (MEN, 1998; 72). Por esta razón, al leer se requiere de un objetivo para guiar la forma como se realizará la lectura, esto determinará si se lee todo el texto o no, es un proceso interactivo porque siempre es indispensable la relación establecida entre la finalidad de la lectura, los saberes previos y experiencias del lector y la información que aportará el texto.

4.1.4 Transición de la lectura como decodificación a proceso cognitivo. En esta concepción circulaban en los maestros en formación ideas y comprensiones mientras modificaban la concepción de la lectura como un acto mecánico al valorar la lectura como un proceso de construcción de sentido que privilegia el rol activo del lector. El paso de una práctica mecánica y monótona de agrupar letras con sonidos a una práctica social de la lectura en la que se enlacen situaciones comunicativas reales a partir de los intereses, sentires, expectativas y emociones de los infantes (Pérez y Rincón, 2007); no es fácil sobre todo cuando las marcas de estas prácticas han estado presentes durante mucho tiempo, el cambio empieza en el discurso pero en su apropiación es un camino lento que demanda asimilación de la teoría para que se evidencie en la práctica.

Afirmaciones como las que expresaron el Informante 6 "*se aprende leyendo*", Informante 4 "*que no se enfoquen que leer es solo el texto y mirar las letras*" y el Informante 12 "*Enseñar al niño que tenga ese conocimiento de que la lectura no es solo repetir y repetir sino saber entender lo que se le está dando a leer*", evidenciaron una aproximación a la concepción de la

lectura como proceso cognitivo, pues hicieron un juicio a la forma como les enseñaron a leer, que como se mostró anteriormente la mayoría de los maestros en formación aprendieron a partir del reconocimiento de las letras del abecedario y la relación con su sonido.

Aunque una gran parte de los maestros en formación afirmaron que se lee *“para saber informaciones”* (Informante 11) y *“para comprender algo con los compañeros”* (Informante 14). Sin embargo, al preguntarles acerca de su autoevaluación como sujeto lector en ese momento, se escucharon respuestas donde su saber no lo relacionaban con el uso que ellos dicen. Hubo maestros en formación que manifestaron que no saben leer *“por la pereza y falta de interés”* (Informante 1) *“el proceso de lectura marchó igual aburrido, nada interesante ni emocionante por conocer los libros”* (Informante 3). Y hubo quienes opinaron saber leer porque *“a esta edad tengo la lectura muy bien, sé los signos de puntuación”* (Informante 7), *“a esta fecha yo considero que se leer bien porque comprendo”* (Informante 22) y *“cuando lo hago me desenvuelvo muy bien, realizo los signos de puntuación”* (Informante 23). Cuando hicieron referencia a la comprensión, empezaron a considerar la lectura como un proceso cognitivo, en el que el papel del lector se modifica, pues ya no se considera como el receptor de la información; pues comprender

es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto o aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos (MEN, 1998; 72)

Al formular la pregunta ¿se considera usted un lector en este momento?, se alcanzan estos datos: *“aunque la lectura no es frecuente me agrada pero diferenciando los textos o libros, leo con frecuencia lecturas o artículos que me ponen pero para realizar trabajos pero no lo hago*

con mucho agrado pero lo hago bien”, “Al pasar el tiempo he realizado lectura de libros, pero aún no completa de ellos”, “leí Macbeth, cien años de soledad el cual no termine de leer porque casi no lo comprendía, era muy confuso”, “me gusta leer pero fragmentos cortos y cuando lo hago me desenvuelvo muy bien, realizo los signo de puntuación y no leo por silabas...”, “el otro es el alquimista el cual no lo he leído no sé por qué pero no me interesa leerlo”, “la lectura es fundamental para la vida y por ello, estoy intentando querer la lectura.”, “Últimamente he iniciado a leer un libro llamado hush hush de Becca Fitzpatrick, aún no lo termino voy aproximadamente en la mitad”, “a veces no soy juiciosa con la lectura.”. Datos que permiten pensar que están concibiendo la lectura como un proceso cognitivo, al resaltar que no leen porque no comprenden. Sin embargo, la concepción de que leer es decodificar sigue presente.

Por otro lado, se encuentra que los estudiantes argumentan que se debe enseñar a leer en educación inicial *“a los 4 o a los 5 años de edad, el niño ya está en capacidad para conocer las vocales, consonantes y así iniciar el proceso de lectura”, “pues yo pienso que a los cinco años cuando, el ya conoce las letras, las vocales, ya reconoce las silabas.”. Posturas que refuerzan la concepción de la lectura como decodificación ya que no trasciende a operaciones cognitivas.*

El cambio entre una concepción a otra emerge en el quehacer de la práctica docente, respecto a la enseñanza de la lectura, se halló una planeación preliminar: la propuesta por el Informante 21, en la cual propuso trabajar un cuento para desarrollar la *“Comprensión Lectora y Argumentación”* a partir del planteamiento de preguntas al finalizar la lectura del cuento, pero el desarrollo de la actividad se centró en *“Determinar el nivel de retención de la historia en los niños, permitiéndoles narrarla a su manera, como la recuerden, brindándoles como base las imágenes del libro.”* A pesar que el informante empleó estrategias que favorecían la comprensión del texto y planteó la intención de trabajar la lectura, estas estrategias solo fueron

usadas como herramientas porque el énfasis recayó en los diálogos y la adecuada pronunciación de los mismos.

La planeación analizada, entre las presentadas por los maestros en formación fue una de las más cercanas a una intención de usar estrategias de lectura para la comprensión; sin embargo, la estrategia didáctica sola no proporciona por sí misma todas sus virtudes, se requiere la intención y el conocimiento o dominio de la misma por parte del maestro en formación. Por ello, en los procesos de formación inicial de maestros, la enseñanza y uso de diferentes estrategias didácticas contextualizadas y la reflexión sobre sus implicaciones es pertinente tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

DISEÑO PLANEACIÓN DE CLASE	
TEMA: Comprensión Lectora y Argumentación	
GRADO AL QUE VA DIRIGIDA LA ACTIVIDAD: Transición	
COMPETENCIA A DESARROLLAR: Comunicativa	
ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA:	
Realizar lectura del cuento "Tento y sus Juguetes" y determinar el seguimiento de la lectura implementando unas preguntas en base a lo leído.	
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE:	
Identificar los puntos de vista de los niños a través de una serie de preguntas que se realicen después de finalizada la lectura del cuento.	
ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:	
Determinar el nivel de retención de la historia en los niños, permitiéndoles narrarla a su manera, como la recuerden, brindándoles como base las imágenes del libro.	
MATERIALES: El cuento "Tento y sus Juguetes" de Ricardo Alcántara.	
PROCESO (MAESTRO)	
ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA:	
1. El maestro se dirige a los niños, dándoles una opinión positiva de la historia del libro que trajo a la clase. Ej: ¡El día de hoy les traje un cuento que me gusta mucho!.	
2. Leerles el título del cuento, el nombre del autor y el nombre del ilustrador.	
3. Comenzar la lectura del cuento.	
TEXTO	PREGUNTAS A REALIZAR
- Título del cuento.	✓ Indicando a Tento: ¿Quién será este personaje?
- Tento y sus Juguetes	
- De Ricardo Alcántara y su ilustrador es Gusti	
- Una tarde, su prima Luisa fue a visitarlo.	✓ Indicando a Luisa: ¿Quién es ella?
- Llevaba una pelota azul y blanca.	✓ ¿Qué animal es?
- ¿Me la dejás? -Preguntó Tento.	✓ ¿Qué le habrá llamado la atención a Tento cuando llegó su prima?
- ¿Me la dejás? -Preguntó Tento.	✓ ¿Qué orden que hará Tento?

Figura 21. Planeación diseñada por el informante 21

Se debe agregar que, los conceptos expuestos en seguida por otros maestros en formación, reflejan una tendencia pedagógica menos tradicionalista y más reflexiva, pues establecen la integración de habilidades como ir al encuentro con el autor, mantener diálogos con el texto, aparte de la oportunidad de construir nuevas experiencias y significados a través de la imaginación y el goce estético de la lectura. Es así que los maestros en formación conciben la lectura como: “un proceso que permite desarrollar nuestras habilidades y crear nuestras propias historias”, “Leer es interactuar con un texto, darle significado y utilizarlo con algún fin. Requiere de una organización del pensamiento”, “Leer es interactuar con un texto, comprenderlo y

utilizarlo con fines específicos”, “leer es entender, interpretar y comprender todo lo que está a nuestro alrededor”.

Con respecto a estas conceptualizaciones se puede señalar que los maestros en formación conceden una cualidad o un carácter de mayor interacción en la relación texto–lector; la lectura ya no se expone como un ejercicio de transmisión de información, sino como la posibilidad de construir y deconstruir el texto de acuerdo a sus saberes previos y de sus sentimientos. Se entiende la lectura como un proceso interactivo en el que el sujeto comprende y construye un sentido a medida que interactúa con el texto.

4.2 Discurso y práctica de los maestros en formación sobre la enseñanza de la lectura

Este punto corresponde al análisis e interpretación de los datos arrojados por las secuencias didácticas propuestas por los maestros en formación para sus intervenciones pedagógicas en los diferentes campos de práctica, los diarios de campo resultado de dichas intervenciones y de los discursos tanto orales como escritos que se originaron durante la implementación de la Secuencia Didáctica desarrollada por la investigadora. La presentación de estos análisis se hace a partir de las categorías: *Concepciones de lectura y Prácticas docentes de Lectura*, con el fin de dar respuesta al interrogante y los objetivos específicos de este estudio. Para ello se intentó establecer una discusión entre la revisión teórica que enmarcó este trabajo, respecto a las concepciones de lectura que surgieron de la implementación de la SD y los hallazgos obtenidos sobre las prácticas de lectura de los maestros en formación de segundo semestre del Programa de Formación Complementaria de la ENSB. Las categorías a tener en cuenta en esta sección se refieren a:

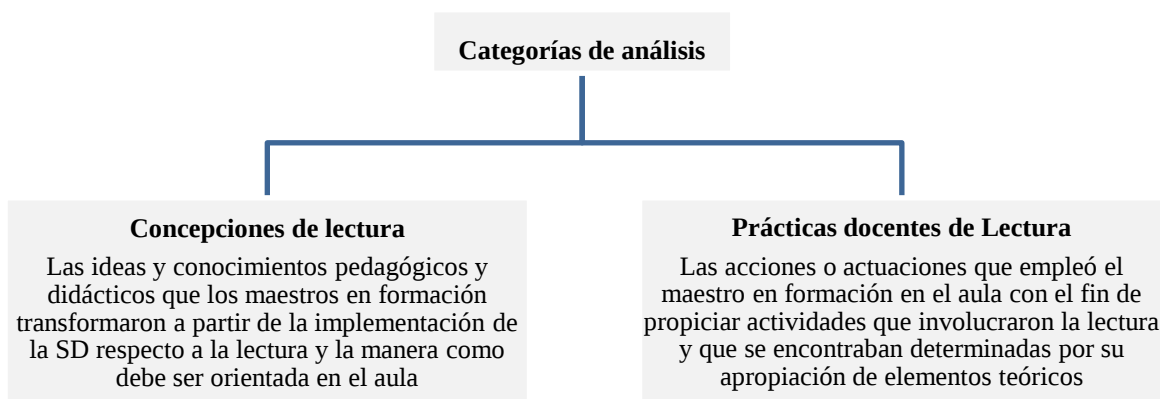


Figura 22. Categorías emergentes a partir de la SD

4.2.1 Concepciones de lectura. Aunque el fin último del presente apartado no es el de profundizar sobre las concepciones de los maestros en formación alrededor de la lectura porque ya se hizo hincapié sobre este aspecto en el punto anterior, sí es necesario partir de sus consideraciones y discurso teórico, los cuales sustentaron su quehacer en el aula y frente a los estudiantes. Por tanto las concepciones y la idea que se tiene de ella son definidas por Moreno y Azcarate (2003) citado en Solbes y Torres (2013) así:

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. (p.64).

Por tanto, desde la anterior postura, se trató de comprender lo que los participantes desde sus prácticas pedagógicas en los diferentes campos de práctica realizaron y concibieron la lectura y su enseñanza para alcanzar procesos de formación pertinentes. El proceder, aportes y reflexiones fueron ineludibles para alcanzar los objetivos propuestos para la intervención. Por lo tanto, esto cobró valor y requirió fundamentarlo desde la teoría para la comprensión. La formación de maestros está sujeta a factores como: interés personal de cualificación de las

prácticas, retos pedagógicos y didácticos en el aula, responsabilidad ética con los procesos de mejora de la calidad educativa. Según Díaz (2006) afirma:

La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevos interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva se intenta estudiar (p. 90)

Ahora bien, continuar con el proceso de formación representa equipararse de saberes y prácticas pedagógicas desde perspectivas y teorías validadas, significa mejorar a nivel profesional accediendo al trabajo con diversos tipos de población educativa favoreciendo el uso de herramientas que busquen avanzar en su proceso pedagógico y acoplarse a las demandas de una sociedad y cultura cambiante, sin desfallecer en el intento. En este sentido el maestro en formación debe estar encaminado a formar ciudadanos críticos, reflexivos, pensantes y activos en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el maestro en formación deberá asumir una postura que invite a la reflexión continua y permanente de sus prácticas, crear saberes individuales y colectivos, y se desarrolle intelectualmente.

Una de las cualidades de los maestros según Stenhouse es: “una capacidad para el auto-desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático análisis, el estudio de la labor de otros profesionales y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (p. 40) esto conlleva a comprender la formación docente permanente como una estrategia para reorganizar el proceso pedagógico de los maestros en formación y fortalecer la profesión respondiendo de esta manera a las características de la sociedad en cada momento histórico.

Por consiguiente, la formación docente tiene como objetivo propiciar espacios de discusión de ideas y aprendizaje en pro de la calidad educativa, esta debe entenderse como

una actividad permanente y articulada con la práctica educativa; Díaz (1988) expresa, “la formación hace referencia a un proceso más amplio que debe insertarse en lo reflexivo, en el conocimiento de campos del saber que dan cuenta de lo educativo: la filosofía, psicología, pedagogía, etcétera” (p. 176).

Entonces, cada una de las actividades que se diseñaron en la propuesta didáctica fueron a partir de una fundamentación conceptual que favoreció a los maestros en formación en cuanto a transformar las ideas sobre la lectura y las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula. A continuación se destacan algunas respuestas de los maestros en formación al preguntarles ¿Qué es leer? después de abordados algunos referentes teóricos:

Informante 1. Leer es interactuar con un texto para construir sentido

Informante 5. Leer es activar los conocimientos previos

Informante 6. Leer es formular hipótesis sobre el contenido del texto

Informante 9. Leer es precisar el objetivo de lectura

Informante 14. Leer es controlar la comprensión personal identificando lo que no se entiende

Informante 20. Leer es realizar inferencias

Informante 23. Leer es establecer relaciones entre lo que se sabe y la nueva información

Informante 30. Leer es identificar ideas principales

Se puede decir que los maestros en formación concibieron la lectura desde el desarrollo de la inferencia o la capacidad crítica permitiendo así el desarrollo de los niños tanto en lo cognitivo como en lo social y cultural. En el proceso de formación fue necesario reflexionar sobre el papel que se le ha dado a la lectura en el aula de clase. Asimismo, se presentó una conversación con los maestros en formación sobre la mirada tradicional de la escuela y se

consideró cómo esta no brinda los resultados que la sociedad demanda. Para ellos la postura sociocultural exige un saber y uso distinto de la lengua del que tradicionalmente ha tenido en la escuela, “es un instrumento simbólico de comunicación humana que permite transmitir el mundo de afuera y el mundo de dentro” (Tusón, 1989, p. 92); que posee elementos lexicales para comprender y explicar una situación de la vida real, es decir, que se tiene la capacidad para comunicar y, por tanto, ordenar el pensamiento, capacidad de transmitir y comprender emociones a partir de un texto, de esta manera la lectura es un medio personal y único de exploración y socialización.

Desde este punto de vista, algunos maestros en formación expresaron ideas de la lectura como: “*Leer es emplear el lenguaje eficazmente en las distintas situaciones sociales*”, “*Leer es encontrar sentido al texto, a partir del diálogo entre el autor, el texto y el contexto*”, “*Leer en un proceso que permite construir significados*”, “*Leer es usar los recursos del lenguaje en situaciones reales de la vida cotidiana*”, “*Leer es entender cualquier tipo de texto*”. Sin duda, el desarrollo social y cultural suministra al saber y uso del lenguaje una posición distinta; los maestros en formación fueron capaces de concebir la lectura desde una postura social, entendiendo desde esta perspectiva la lectura como un elemento vital que es usado en contextos específicos.

Además se estableció el estilo didáctico de los maestros en formación desde el enfoque para enseñar a leer, es decir la manera en que llevaron a cabo el proceso de enseñanza de la lectura en los campos de práctica, así como la valoración de los niños como lectores y su relación de ellos con el objeto de enseñanza, la lectura. Para este propósito se analizaron las secuencias didácticas que diseñaron para sus intervenciones pedagógicas y didácticas.

SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN PROGRAMA DE FORMACIÓN COMUNITARIA II SEMESTRE 1992	
Cuento y Cuento Un cuento Los diversos entornos de cálculo y de estimación para resolver problemas en situaciones diversas. Representar datos usando tablas, gráficos (gringrama, gráficos de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). Comparar diferentes representaciones del mismo conjunto de datos. Lenguaje Castellano Producir la primera versión de un texto informativo. Escribir en forma creativa, una puesta de vista o intención en las situaciones propuestas. Escribir una idea para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias. Proponer hipótesis predictivas sobre el texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc. Ciencias Sociales Identificar los rasgos culturales y reconocer y respetar las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otro grupo. Ciencias Naturales Identificar y describir la flora (Productos del país).	Un cuento Los diversos entornos de cálculo y de estimación para resolver problemas en situaciones diversas. Representar datos usando tablas, gráficos (gringrama, gráficos de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). Comparar diferentes representaciones del mismo conjunto de datos. Lenguaje Castellano Producir la primera versión de un texto informativo. Escribir en forma creativa, una puesta de vista o intención en las situaciones propuestas. Escribir una idea para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias. Proponer hipótesis predictivas sobre el texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc. Ciencias Sociales Identificar los rasgos culturales y reconocer y respetar las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otro grupo. Ciencias Naturales Identificar y describir la flora (Productos del país).
Un cuento Los diversos entornos de cálculo y de estimación para resolver problemas en situaciones diversas. Representar datos usando tablas, gráficos (gringrama, gráficos de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). Comparar diferentes representaciones del mismo conjunto de datos. Lenguaje Castellano Producir la primera versión de un texto informativo. Escribir en forma creativa, una puesta de vista o intención en las situaciones propuestas. Escribir una idea para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias. Proponer hipótesis predictivas sobre el texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc. Ciencias Sociales Identificar los rasgos culturales y reconocer y respetar las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otro grupo. Ciencias Naturales Identificar y describir la flora (Productos del país).	Un cuento Los diversos entornos de cálculo y de estimación para resolver problemas en situaciones diversas. Representar datos usando tablas, gráficos (gringrama, gráficos de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). Comparar diferentes representaciones del mismo conjunto de datos. Lenguaje Castellano Producir la primera versión de un texto informativo. Escribir en forma creativa, una puesta de vista o intención en las situaciones propuestas. Escribir una idea para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias. Proponer hipótesis predictivas sobre el texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc. Ciencias Sociales Identificar los rasgos culturales y reconocer y respetar las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otro grupo. Ciencias Naturales Identificar y describir la flora (Productos del país).

Figura 23. Secuencia didáctica diseñada por maestros en formación

Desde el diseño de las secuencias didácticas los maestros en formación concibieron a los estudiantes como parte de la cultura que pertenecen a un contexto, por lo tanto reconocieron las condiciones reales de la enseñanza situando estas condiciones socioculturales y la diversidad de modelos de enseñanza de la lectura como los lingüísticos, los psicolingüísticos, los semióticos y los psico-socioculturales.

Fue necesario conocer y aprender sobre el enfoque sociocultural y discursivo de la lengua para darle un sentido real y auténtico a la lectura en la escuela. A partir de este estudio los

maestros en formación determinaron que el enfoque sociocultural y discursivo es adecuado para el desarrollo de la capacidad de usar adecuadamente la lectura en los diferentes ámbitos individuales y sociales.

La lectura es un proceso de enseñanza progresivo que demandó en el desarrollo de las actividades de la intervención propuesta por la investigadora la participación de los maestros en formación de manera dinámica, poniendo en práctica estrategias didácticas frente a los textos y al contexto, en consecuencia se propició y condujo a un dominio progresivo de los usos y modalidades de la lectura por parte de los participantes en este trabajo.

Lo anterior llevó a que los maestros en formación pensarán en la selección de estrategias, recursos y actividades que propiciaran alcanzar los objetivos propuestos en relación a la enseñanza de la lectura; “Las estrategias son entendidas como los instrumentos útiles para el desarrollo de unas intenciones, la estrategia es la intención proyectada como acción, hecha escenario posible” (Sandoval y Delgado, 2001, p. 44), de esta manera, los maestros en formación generaron condiciones para que los estudiantes se sintieran un ser social a través de la práctica de la lectura mediante estrategias didácticas con las cuales se logró identificar desde la reflexión, el establecimiento de relaciones, la comparación y asimilación de la información de tal manera que se les permitió convertirse en lectores activos durante el desarrollo de las diferentes actividades propuestas para la intervención en los campos de práctica.

Tabla 11.

Actividades de enseñanza aprendizaje

Actividades (del docente / del estudiante)

El maestro en formación, pega en el tablero el texto descriptivo sobre el curandero el cual está elaborado en medio

pliego de papel bond con letra clara y legible.

El maestro mediará la lectura del texto señalando con un color las palabras que describen al personaje del curandero. Es decir, junto con los niños leen el texto que se encuentra pegado en el tablero, después a partir de jitanjáforas se seleccionarán algunos niños para que pasen al frente escriban en una tira de papel bond de 5x12cm una de las características del personaje mencionado, éstas serán pegadas alrededor de la imagen que se encuentra pegada en la pared.

Segundo a cuarto

Cada estudiante recibe el texto descriptivo sobre las características del curandero (ver anexo 11)

El maestro en formación procede a realizar una lectura compartida del texto y se realiza el mismo ejercicio planteado anteriormente.

En palabras de Lomas (1999) una actividad “es una acción en la que se ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo y exige la realización de diversos ejercicios o tareas que, en su conjunto, conforman una secuencia de acciones de enseñanza y aprendizaje” (p. 326), de acuerdo a esto las principales actividades que se deben desarrollar por los maestros para la enseñanza de la lectura son:

Enunciado:	* Estrategias para el antes, durante y después de la lectura...
Idios principales:	La propuesta para leer se debe realizar con actividades de planificación. Para leer debe apoyarse de recursos cognitivos. Se tienen que dar estrategias para superar el proceso de la lectura con actividades de seguimiento, como por ejemplo:
Preguntas:	¿Por qué la lectura debe ir a la educación los días? ¿Qué más actividades se pueden realizar para tener un mejor proceso de lectura? ¿Cómo organizar la actividad de monitoreo?
Observaciones:	Con respecto a la práctica, no logro hacer ninguna actividad de los planteados en este texto, como lo de monitoreo a los estudiantes y hacer estrategias de apoyo.
Sugerencias:	Los maestros ordenan a los estudiantes a leer de manera silenciosa, no les va orientando, sugiere que se manejen más en los textos de clase las actividades y estrategias para el proceso de la lectura...
¿Cómo se va a dar a los estudiantes que ellos logren pensar?	

Figura 24. Estrategias de lectura según maestros en formación

Al contrastar la realidad institucional donde los maestros en formación realizaron sus prácticas pedagógicas y después de la apropiación de diferentes estrategias a implementar desde un enfoque sociocultural de la lectura los maestros en formación consideraron en su

discurso algunas estrategias que evidenciaron la relación entre la teoría y la práctica. Estas estrategias fueron:

Tabla 12.

Concepciones sobre las estrategias para la enseñanza de la lectura

Informante	Estrategia
11	Resignificar situaciones reales y contextualizadas, utilizar textos variados y auténticos
15	Mejorar los procesos de comprensión lectora
16	Fomentar interacciones comunicativas
29	Relacionar los saberes previos con nuevos aprendizajes

En cuanto a los recursos didácticos como instrumentos que facilitan la construcción de conocimientos, son también una forma de expresión para que los estudiantes sientan gusto por explorar distintas maneras de aprender que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes.

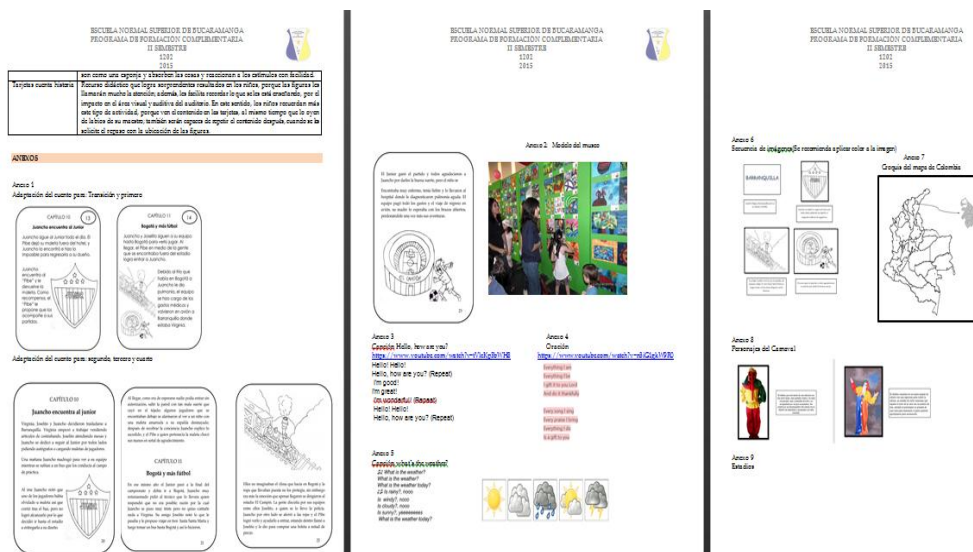


Figura 25. Recursos propuestos por maestros en formación

Según los maestros en formación, los recursos didácticos que se utilizaron en el aula como *flashcards*, mapas, frisos, sombreros cuenta historias, diversos tipos de textos permitieron crear un espacio vivencial, dinámico y creativo en el aula; de esta manera fue pertinente el uso de estos recursos pues los infantes se encuentran inmersos en nuevas prácticas letradas.

Al reflexionar acerca de los propósitos que orientan el proceso de enseñanza, se consideró que una de sus funciones es ser referentes para la evaluación. También se reconoció que la evaluación es una herramienta para hacer seguimiento a los resultados respecto a dichos propósitos, siendo un componente esencial del currículo. La propuesta didáctica diseñada por la maestra investigadora permitió conceptualizar y poner en evidencia una evaluación auténtica en la que los maestros en formación situaron la evaluación de una manera sistemática y continua en la cual participaron los estudiantes haciendo uso de la autoevaluación.

4.2.2 Prácticas docentes de lectura. En este apartado se analiza la relación ente la concepción y el hacer de los maestros en formación en sus prácticas. Esta categoría exploró la manera como los maestros en formación concebían sus prácticas de lectura a través del análisis de las secuencias didácticas propuestas y los diarios de campo haciendo una comparación que permitió identificar la existencia de coherencias entre el discurso y las acciones de los maestros en formación después de la fundamentación teórica estudiada en el desarrollo de las actividades diseñadas por la investigadora.

Por ende, es en la práctica pedagógica donde se evidenciaron las concepciones que lograron modificar los maestros en formación sobre la lectura, y su discurso pedagógico, “toda práctica educativa implica un fundamento teórico, la que a su vez involucra una interpretación del hombre y del mundo (Freire, 1990). Es decir, en la práctica se convierten en realidad las imágenes, los conocimientos y los discursos del docente.

Desde esta mirada, la práctica de la lectura requiere pensarse y desarrollarse como un proceso de formación integral del estudiante, donde el niño (lector), establezca una relación

profunda con la lectura, que le permita visualizar y acceder al inmenso horizonte cognitivo que se abre ante él. Jorge Larrosa (2003) dice “Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma, nos con-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión con aquello que somos”

En el marco de las prácticas pedagógicas y didácticas de los maestros en formación en los grados del primer ciclo de básica primaria (1° a 3°) se hizo evidente la apropiación de un sustento teórico que orientó la enseñanza de la lectura por parte de los sujetos participantes en este estudio; asimismo los procesos de enseñanza y aprendizaje resultaron ser contextualizados y pertinentes atendiendo a las necesidades de la población con quienes los maestros en formación desarrollaron su intervención pedagógica. Después de analizar el material que se obtuvo, se identificaron algunas situaciones de las prácticas de lectura de los maestros en formación como son:

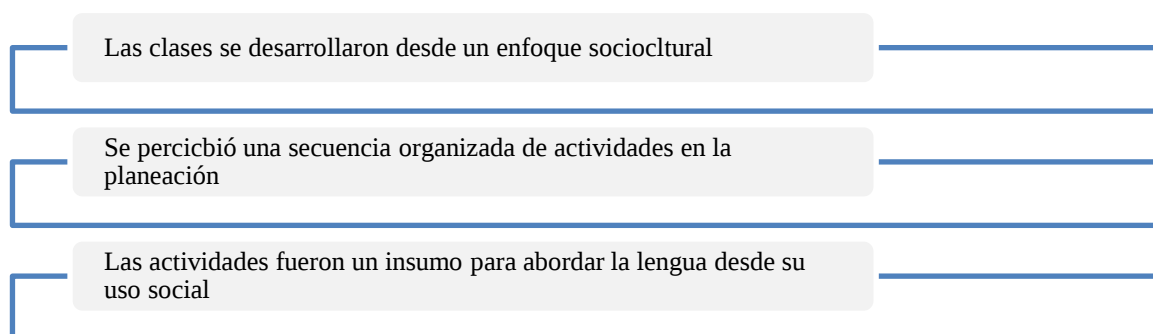


Figura 26. Situaciones de prácticas de lectura

En los instrumentos utilizados para este análisis se manifestó que las secuencias didácticas fueron planeadas para enseñar a leer desde las diferentes áreas del plan de estudios para los grados primero a tercero atendiendo a la integración curricular como se estipula en la brújula del

Laboratorio Pedagógico. Se entiende por brújula “el horizonte de sentido que direcciona la reflexión pedagógica del maestro(a) en formación en cada uno de los semestres del PFC.”*

Al revisar las secuencias didácticas y los diarios de campo de los maestros en formación se notó que planearon sus clases atendiendo a la macroestructura del Laboratorio Pedagógico y apoyaron sus intervenciones con recursos resignificados (sombrero cuenta historias, escaleras narradoras) y diferentes tipos de textos. Esto evidenció una planeación real, estratégica y coordinada que permitió identificar y lograr los objetivos que el maestro en formación pensaba conseguir. Por lo tanto, para desarrollar

una actividad de lectura es necesario tener un objetivo establecido, ya que es éste el que guía la forma en que se realizará la práctica, determinará las acciones, las formas, si se lee todo el texto o solo una parte, es un proceso interactivo entre el pensamiento del docente y su práctica porque es la concepción quién establece y valora la finalidad de la lectura, los pre-saberes y experiencias del lector y la información que proporciona el texto (López, 2014, p. 21).

De acuerdo con los criterios observados en las planeaciones, los maestros en formación orientaron su práctica pedagógica y didáctica teniendo en cuenta la propuesta de Isabel Solé (1997) para la enseñanza de la lectura.

Tabla 13.

Estrategias de lectura

Fases		Propósitos de las estrategias
Antes de la lectura	la	Proveer objetivos claros de lectura y aportar a ella los saberes previos importantes
Durante la lectura	la	Elaborar inferencias de distinto tipo, verificar y comprobar la comprensión personal mientras se lee y tomar acciones ante los errores y dificultades para comprender
Después de la lectura	la	Reconocer el núcleo, resumir, y eventualmente sintetizar y ampliar el conocimiento nuevo mediante la lectura

Nota: Tomado de “*Estrategias de Lectura*”, de Solé, I., 1998, p. 77, Barcelona: Graó.

* Esta definición corresponde a las generalidades del Laboratorio Pedagógico del PFC de la ENSB.

Estas prácticas de lectura (formular predicciones, identificar elementos narrativos, elaborar preguntas que llevaran a pensar a profundidad el contenido del texto, entre otros) se aprovecharon de manera eficiente, porque la práctica de lectura recae fácilmente en el “hacer” con mayor propósito y sentido. Los maestros en formación permitieron que los estudiantes hicieran predicciones, lo que hizo que la práctica de lectura fuera más democrática por parte del maestro en formación. Se estableció una interacción entre maestro en formación y estudiantes logrando una mejor y acertada construcción del saber. En relación con la lectura, el rol activo del sujeto lector fue importante para que hubiera comprensión, pues se alcanzó una relación de su intención de lectura con la información que los textos brindaban, el saber generado en el contexto y el que el lector había construido durante sus vivencias.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BUCARAMANGA PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA II SEMESTRE 2013	
	Los niños recibirán para leer el texto, cuando todos los estudiantes terminen la actividad el maestro en formación deberá mediar para su respectiva socialización. Luego, el maestro en formación entregará una guía con un cuadro COA (anexo 19) para que los estudiantes completen la información solicitada a la que ellos y la que quieran poner sobre el carnaval de Barranquilla, después de que los niños respondan estas dos preguntas se continuará con la lectura Guía de (lecturas y preguntas) del texto informativo sobre el carnaval de Barranquilla (anexo 10). Esto debe de ser leído o escrito a mano con letra bonita. del tamaño de un pliego de papel bond. Para las guías segunda, tercera y cuarta la estrategia a utilizar será lectura compartida del texto informativo (anexo 17) se les entregará de forma individual (impresa) para que realicen una lectura autónoma y luego el maestro en formación entre a mediar con la lectura compartida y a su vez evidenciar que ha entendido el niño a partir de dicha lectura haciendo preguntas sobre el texto. Después de terminada la lectura deberán completar la última celda del cuadro COA. El maestro en formación debe ser el que realice la socialización. Al terminar la actividad de la lectura, el maestro en formación entregará a los niños en grupos de 4 a 8 preguntas, dependiendo del número de niños que tenga en el aula para realizar la actividad de la máscara. (Para iniciar la actividad del maestro en formación debe haber leído con ellos el personaje principal del carnaval, que en este caso sería la marioneta). Al terminar la pregunta socialización se procede a la elaboración de la máscara, los maestros en formación deberán llevar la silueta de la máscara, elaborada en un material resistente para cada niño. (anexo 18). cada estudiante podrá decorar, como desee, las máscaras en formación deberán llevar material para eso como (cartoncillo, crayolas, lana, plumas y pegamento para el colador, entre otros). De igual forma deben llevar el modelo de la máscara previamente acordado (anexo 19). (EL MAESTRO EN FORMACIÓN DEBE VELAR PORQUE EL AULA PERMANEZCA LIMPIA Y ORGANIZADA) Posteriormente se les pregunta a los niños: (Recordan la historia que escuchamos los maestros en el momento de la elaboración del texto? Después de escuchar las respuestas de los

Figura 27. Práctica de lectura de maestros en formación

En las planeaciones de los maestros en formación se encontró sustento teórico en el marco de las prácticas de lectura, aspecto que favoreció el desarrollo y el logro de los objetivos propuestos para la clase, pues la probabilidad de caer en incoherencias y en un “sin sentido” en la práctica

de los maestros en formación era mínimo teniendo un buen proceso en el trabajo escolar que generó un aprendizaje. En este sentido Castaño (2014; 15) plantea que

la planeación ha de considerarse de gran valor, porque es la microestructura en el andamiaje curricular y didáctico del proceso de enseñanza -aprendizaje. La planeación ayuda a definir y posicionar al maestro como sujeto político, dueño de un saber tanto pedagógico como disciplinar.

Las planeaciones dieron cuenta de la postura, de los enfoques de enseñanza y aprendizaje y sobre todo de sus intenciones de los maestros en formación. Fue significativo que ellos entendieran la importancia y funcionalidad de la planeación de su práctica, que formularan propósitos claros de mejoramiento y progreso de las dificultades identificadas en los estudiantes en la etapa de exploración de sus intervenciones antes de iniciar con su praxis.

La planeación, la apropiación del saber disciplinar, y la actitud del maestro en formación frente a la misma determinaron en gran medida su práctica docente. De acuerdo a esto, al tener en cuenta estos elementos fue sencillo realizar una labor que incrementó o desarrolló habilidades de lectura, sin una planeación estructurada y clara se hubiera quedado en las buenas intenciones del discurso de los maestros en formación. Los maestros en formación consideraron la necesidad permanente de reflexionar sobre su práctica pedagógica, su saber disciplinar, su didáctica y su metodología a partir de la planeación. En consecuencia, en este apartado la planeación se precisa como un elemento esencial para el alcance de una auténtica y completa transformación de la práctica educativa, y por ende el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje. Una planeación fundamentada en objetivos claros, en unos momentos claves para el desarrollo de la misma, que atiende al uso de recursos pertinentes, y donde le maestro se comprometa para realizarla conseguirá mejores aprendizajes.

Durante el desarrollo de las acciones planteadas en las secuencias didácticas propuestas por los maestros en formación se encontraron momentos y actividades afines a las estrategias de

lectura de Isabel Solé las cuales mostraron profundidad y rigor en la intención de exponer al lector a situaciones de análisis o cuestionamientos de los textos en el paso a paso de los momentos de la lectura ya que la lectura es y debe ser una acción intencionada, que permite conocer, aprender, indagar partiendo de preguntas desde las cuales se generen críticas y reflexiones que cambien a la gente. Lerner (2001) dice que

la lectura es el proceso por el cual el lector conoce, se acerca a la historia de los otros, pero significándola en la vida propia, en la que surgen reflexiones y críticas por parte del sujeto, mediadas por la sociedad, por el contexto.

En este sentido, las estrategias de lectura se entienden como el conjunto de acciones encaminadas a alcanzar unos propósitos particulares para lograr aprendizajes de y con la lectura antes, durante y después. Solé (2001) plantea los siguientes momentos:

Tabla 14.

Momentos de la lectura

Momentos	Habilidades y Estrategias	Se traduce en
Antes de iniciar mi lectura ¿Qué voy a hacer?	Objetivos de la lectura	¿Qué y para qué voy a leer?
	Predicciones	¿De que tratará mi texto?
	Revisión y actualización del conocimiento previo	¿Qué se de este tema?
Durante mi lectura ¿qué hago?	Subrayado	¿Qué estrategias voy a utilizar para comprender mejor mi lectura?
	Patrones de texto	
	Significado de palabras	
	Idea principal	
	Formulación de preguntas	
	Formar imágenes	
	Analogías	
Después de haber leído	Regular la comprensión	
	Recordar la idea principal	¿Comprendí lo que leí?
	Resumen	¿Qué fue lo que aprendí?
	Mapas conceptuales	¿Recuerdo lo que leí?
	Diagramas	

Estas formaron parte del ambiente escolar, y también tuvieron una relación muy directa con la manera en que fueron planeadas, desarrolladas las clases, los objetivos propuestos, entre otros.

Como puede observarse, existió una especie de modelo común entre los maestros en formación en estos aspectos del uso de recursos, los modos de leer, y las estrategias de lectura que se utilizaron para abordar los textos, entre otros criterios, detallados anteriormente. Dentro de los recursos se encontró que los textos empleados pertenecen al tipo literario, publicitario, de información científica, descriptivos, entre otros. Es así como los maestros en formación mencionaron que se requiere del compromiso y responsabilidad del docente para planear, diseñar y trabajar sistemática, articulada y permanentemente en los procesos de evaluación integral del desempeño de los alumnos que brinden a los estudiantes la posibilidad de leer en el contexto escolar (académico) y social (ciudadanía).

4.3. Tensiones entre la Propuesta Didáctica y las Intervenciones Pedagógicas de los Maestros en formación

En este punto se describe de manera conjunta las tensiones que a juicio de este trabajo se encontraron durante la implementación de la Secuencia Didáctica relacionadas con las concepciones y prácticas de lectura de los maestros en formación participantes en este estudio. Estas se refieren a los aspectos que de algún modo limitaron que el ejercicio de la lectura se desarrollara de manera adecuada, es decir, aquellos elementos que ocasionaron discrepancia e incoherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.

Los maestros en formación iniciaron el diseño de sus clases con actividades interesantes para los estudiantes las cuales en el transcurso de la secuencia didáctica generaban mayor beneficio

para explorar y dar sentido al contenido. Pero, se encontraron 2 maestros en ejercicio* que no permitieron que se desarrollaran las tareas como estaban planteadas en la SD porque sus concepciones de lectura estaban apoyadas en enfoques tradicionalistas.

Al mismo tiempo el diseño pertinente y contextualizado de las actividades propuestas en las secuencias didácticas dieron lugar para que estas se correspondieran entre sí, facilitando la construcción de aprendizajes, la reflexión profunda sobre la lectura. Esto, porque las prácticas de lectura terminaron diseñadas desde un enfoque sociocultural y discursivo permitiendo el desarrollo personal desde una construcción cultural, que se efectúa a través de la interacción con otras personas mediante la ejecución de actividades sociales compartidas.

Las preguntas que los maestros en formación realizaron se ubicaron en un nivel inferencial y crítico intertextual buscando que los estudiantes encontraran sentido al texto y no solo reprodujeran la información que hallaban en el texto. Las intencionalidades de las lecturas estaban orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Este tipo de prácticas favorecieron componentes esenciales y fundamentales que la práctica del futuro maestro se hace necesario para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico e inferencial, el goce y disfrute de la lectura. Algunos niños no mostraban interés por este tipo de actividades porque están acostumbrados a responder preguntas literales del texto puesto que no se permite por parte de los maestros en ejercicio hacer una lectura basada en la relación del texto-el autor-el contexto.

Teniendo en cuenta las estrategias para abordar la lectura propuestas por Solé, los discursos y las prácticas de los maestros en formación se encontraron momentos y actividades afines, que poseían la rigurosidad en la intención de enfrentar al lector a situaciones de análisis y

* Los maestros en ejercicio son los docentes que han sido nombrados por los Campos de Práctica para evaluar y acompañar el desempeño del maestro en formación en la intervención pedagógica.

cuestionamientos de los textos; y las tareas (predicciones, preguntas sobre el texto, uso de saberes previos, identificación de vocabulario desconocido, entre otros) permitieron acercar al niño a los textos que se leyeron en clase.

Si bien los elementos relacionados con los conocimientos disciplinares y epistemológicos acerca de la lectura incidieron positivamente en las prácticas pedagógicas porque facilitaron el quehacer del maestro en formación y con él las oportunidades de los lectores de aprender con ella. La lectura es y debe ser una actividad intencionada, que permite entender, aprender, analizar a partir de interrogantes rigurosos desde los cuales puedan suscitarse críticas y reflexiones que construyan y transformen a las personas. Lerner (2001) sostiene que la lectura es el proceso por el cual el lector comprende, se aproxima a la historia de los otros, pero significándola en su vida propia, en la que surgen reflexiones y críticas por parte del sujeto, intervenidas por la sociedad, por el contexto.

4.4 Evaluación de la Intervención Didáctica y Pedagógica

Esta propuesta de intervención evidenció la importancia de la práctica del maestro en formación en el logro de los aprendizajes de los estudiantes; el interés que ellos mostraron por el mejoramiento de la calidad educativa desde su quehacer pedagógico, se manifestó en la necesidad de proveer y crear las condiciones favorables para la construcción del conocimiento, el desarrollo de competencias que son relevantes en el crecimiento y la formación integral de los niños, entre otros.

En este caso, se evidenció que las concepciones sobre la lectura que poseían los maestros en formación tuvieron transformaciones, las cuales determinaron las acciones que plantearon en sus

secuencias didácticas, y en consecuencia se correlacionaron entre sí. Esto quiere decir que al ser generalizada entre los maestros en formación la concepción de lectura como un proceso en el cual se involucran pensamiento y lenguaje en permanentes transformaciones donde el lector trata de dar sentido a lo que lee construyendo significados se continuarán presentando grandes oportunidades en la formación de lectores auténticos.

Las concepciones y creencias de los maestros en formación se modificaron, y esto se observó en las acciones que determinaron en sus secuencias didácticas donde consideraron de manera conveniente la importancia de superar las dificultades de lectura presentadas en el aula. Es necesario recalcar que, la disposición que mostraron los maestros en formación para reconocer desde la reflexión incesante de su quehacer, el conocimiento de su práctica y la capacidad de autocrítica, aquellos aspectos que perjudicarían su trabajo (conocimiento sobre la lectura, lineamientos de política pública educativa, participación en procesos de formación, entre otros).

Por lo tanto, la reflexión acerca de su quehacer, la búsqueda y apropiación de los sustentos teóricos de su práctica y formación permanente fueron requerimientos impostergables que los maestros en formación asumieron para transformar sus concepciones y con estas, sus prácticas.

Es imperante recalcar que el maestro en formación precisó un valor a la actualización de su formación; de dominar los saberes disciplinares de su área de desempeño, con la finalidad de que al apropiarse y empoderarse de este conocimiento impulsará el desarrollo de competencias y fortalecerá los procesos de aprendizaje de los estudiantes, haciendo posible la pertinencia de sus acciones para la enseñanza de la lectura.

El trabajo tuvo un impacto institucional en la ENSB porque se llevaron a cabo modificaciones curriculares en las asignaturas Laboratorio Pedagógico II*, Didáctica de la Lengua Castellana I y Didáctica de la Lengua Castellana II. Este aspecto fue importante porque otorgó relevancia y sentido al quehacer pedagógico y didáctico de la maestra investigadora en relación con la enseñanza de la lectura. Además se acogieron postulados teóricos que avalaron los procesos pedagógicos y didácticos a nivel institucional teniendo en cuenta un discurso teórico conceptual que permitió tener un panorama más claro acerca de la enseñanza de la lengua.

5. Conclusiones

La propuesta didáctica se desarrolló en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga en un escenario de trabajo colaborativo y participativo que permitió la reflexión y formación permanente tanto de maestros en formación como de la maestra investigadora dentro de la propuesta titulada *Intervención Didáctica: Formación inicial de maestros para la enseñanza de la lectura en educación básica primaria*. Este trabajo busca convertirse en una referencia para la enseñanza de la lectura y eje transversal de los procesos formativos del establecimiento educativo donde se desarrolló la propuesta pues es una institución formadora de formadores.

Se inició con el reconocimiento de las necesidades de los maestros en formación considerando la pregunta de investigación y los objetivos propuestos para la intervención. Se identificaron las fortalezas y debilidades en torno a la enseñanza de la lectura para proponer opciones de

* Asignatura que correspondió al semestre que cursaban los maestros en formación.

transformación desde un enfoque sociocultural y discursivo siendo este el objetivo principal de este trabajo.

En correspondencia con lo propuesto en este estudio, se consideró la posibilidad de articular perspectivas teóricas y didácticas para la enseñanza de la lectura en el primer ciclo de básica primaria a partir de procesos de formación que generaron reflexión de la práctica educativa. En este sentido, los maestros en formación diseñaron una secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura en el marco de la cuarta fase de la secuencia didáctica planteada por la maestra investigadora.

La identificación de los discursos de los maestros en formación sobre la lectura y la enseñanza de la lectura permitió observar cómo entendían la lectura. La mayoría de los maestros en formación en la etapa de exploración de la propuesta definía la lectura como una práctica memorística y mecanicista. Y la estrategia más empleada para enseñar a leer se encontraba enmarcada en la enseñanza de las sílabas y fonemas apoyados en el uso de cartillas, guías o libros de texto. Se consideraba la lectura como un proceso de decodificación sin pensarla como un elemento vital y fundamental en la comunicación y práctica social. A causa de esto se derivó un segundo momento del proyecto de investigación: el diseño e implementación de una secuencia didáctica que permitió observar la transformación de las concepciones sobre la lectura por parte de los maestros en formación.

La secuencia didáctica planteada por la maestra investigadora permitió poner en conversación didácticas y discursos teóricos de lectura considerando la inexistencia de estos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura; desde la apropiación teórica fue posible que los maestros en formación diseñaran una secuencia didáctica para favorecer procesos de lectura a partir del enfoque sociocultural y discursivo de la enseñanza de la lengua.

En este documento se estableció la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural y discursivo que integra diversas perspectivas teóricas para la enseñanza de la lengua que permite convertir la lectura en un medio individual y social. Por lo tanto, el proyecto de investigación surgió a partir de las necesidades de los maestros en formación y comprometió al colectivo docente del Programa de Formación Complementaria de la ENSB en la implementación de propuestas desde las diferentes asignaturas del Plan de Estudios que inviten a concebir la lectura y la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural y discursivo.

Sin duda la lectura debe abordarse desde todas las áreas del plan de estudios para acrecentar el pensamiento, crear y recrear el conocimiento, generar significado e inferencias que permitan el aprendizaje significativo. Es necesario que los futuros maestros asuman su compromiso en la formación de estudiantes que hagan parte de una comunidad de lectores, y que comprendan que se debe enseñar a leer desde y para cada área, teniendo en cuenta los lenguajes propios de cada disciplina, favoreciendo la significación para poder modificar el conocimiento y no solo imitarlo.

El enfoque sociocultural es necesario debido a la diversidad de lecturas a la que se enfrentan los estudiantes a diario. Para que ellos se apropien de una práctica letrada hay que poner a su disposición diversos tipos de textos, crear accesos para que puedan enlazar las prácticas con los textos y exponer cómo se usa la práctica más que imponer. Se puede decir que este enfoque plantea una mirada más generalizada y define al término leer como una práctica social y cultural. Por lo tanto, leer es hacer cosas, asumir roles, construir identidades, ejercer el poder. Este enfoque aporta a la práctica del maestro una mirada diferente con relación a los ejercicios que se suelen presentar a los estudiantes al momento de confrontar un texto.

6. Recomendaciones

A partir de los resultados del análisis y con el fin de optimizar la enseñanza de la lectura en los maestros en formación se exponen las siguientes sugerencias:

Actualizar los programas de área de las asignaturas Didáctica de la Lengua Castellana I, Didáctica de la Lengua Castellana II y Laboratorio Pedagógico, con el objetivo de revisar su contenido y las estrategias que se proponen para su desarrollo. Especialmente, precisar la literatura de la asignatura para articular la teoría con la práctica, a través de ejercicios de reflexión en los que se confronte y se argumente la observación de las actividades en el aula con lo planteado en la teoría.

Planear conjuntamente propuestas de intervención, que partan de construir colectivamente: el objetivo de la actividad, por qué se propone; la finalidad de la actividad, para qué se va a hacer; las competencias a promover, los desempeños que se observarán en los estudiantes; los recursos a utilizar, con qué se va a elaborar; y la realización de la propuesta desde su preparación, producción y evaluación. La intención es organizar la planeación de una intervención pedagógica y didáctica, para que los maestros en formación consigan apropiarse de la estructura y solucionar posibles dificultades; teniendo en cuenta que en este semestre llevan a cabo su primera práctica pedagógica en el primer ciclo de básica primaria donde median las actividades durante la jornada escolar de los estudiantes en los diferentes campos de práctica.

- Acompañamiento en el aula durante el diseño de las propuestas, en un primer momento como apoyo y respaldo cuando sea necesario; en un segundo momento para observar y retroalimentar la dinámica del quehacer docente, al finalizar la actividad; y en un tercer momento, para tomar nota de la praxis en el aula y analizar después con todo el grupo las

acciones realizadas, en términos de evaluar el alcance de los objetivos, su impacto en el desarrollo de la actividad y aspectos para mejorar en una próxima actividad.

Referencias Bibliográficas

- Alfaro, M., Jolibert, J., Jacob, Jeanette. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago: Dolmen Eds.
- Barboza, P., Francis, D. (2002). *La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 7. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200710.pdf>
- Bojacá, B., Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colciencias. Colombia.
- Camps, A. (Coord.). (2010). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Córdova, D., Ochoa, K., Rizk, M. (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n1/art07.pdf>
- Correa, R. Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías*. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/DORIA%20R_%20PEREZ%20TCordoba_08_doc%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/DORIA%20R_%20PEREZ%20TCordoba_08_doc%20(1).pdf)
- Díaz, F., Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, 12, 88-103. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

- Edwards, D., Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia de España, Ediciones Paidós Ibérica. S.A., Barcelona.
- Freire, P., Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Guillén, C., Garrán, M, (2003). *La enseñanza de la lectura en Educación Primaria: Análisis del curriculum oficial y sus implicaciones para los “habitus” del profesorado*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200809.pdf>
- Iturra. C. (2015). *La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n2/v14n2a11.pdf>
- Jolibert, J. (Coord.). (2002). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J., Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kemmis, S. (1984). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Kemmis, S., MacTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Lerner, D. (2001). *Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Stella P., Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Lomas, C., Osorio, A., Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar (se) en las aulas. Ágora digital*. Recuperado en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>
- López, A. (2009). *Consignas para la orientación de la comprensión de un texto narrativo en una secuencia didáctica efectuada en un jardín escolar*. Trabajo de grado Especialización en Enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Manguel, A. (2014). *Una historia de lectura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Martínez, María Cristina. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Santafé: Homo Sapiens.
- Matesanz, M. (s. f). *La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1474/1/TFG-B.97.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez, M., Rincón, G. (2007). *Leer y escribir al iniciar la escolaridad*. Serie Tejer la Red/ 2. Poemia. Cali, Colombia.

- Pozo, I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q*, 3 (5), 1-27. Recuperado de https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7824/7143
- Ríos, G., Morales, D., Zapata, M. (2014). *Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías. Y su relación con las prácticas de enseñanza estas habilidades comunicativas en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/250/1/CA0641.pdf>
- Rodari, G. (2003). *La escuela de la fantasía*. Barcelona: Popular.
- Rojas, O. (2013). *Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial en la Educación Básica*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-325050_archivo_pdf_1.pdf
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Solbes, J., Torres, N. (2013) *¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico?* Facultad de Ciencia y tecnología, Tecné, Episteme Y Didaxis, TED, N° 33. Pp. 61-85. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n33/n33a03.pdf>
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo Mondadori, S.A. Barcelona, España.

Apéndices

Apéndice A. Entrevista aplicada a maestros en formación

A usted se le ha invitado a participar en una investigación sobre las concepciones de los maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga sobre el acto de leer desde la implementación de una secuencia didáctica que favorezca los procesos de enseñanza de la escritura significativos en los niños.

El propósito de esta investigación es diseñar una intervención didáctica que cualifique sus acciones como futuros maestros en ejercicio para favorecer procesos de escritura desde un enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua.

A usted se le ha realizado una entrevista grabada en audio, esto con la intención de comprender la diferencia entre el discurso oral y escrito.

1. ¿A qué le sabe la lectura?
2. Defina con una palabra la lectura
3. En su rol como maestro en formación que abordará la enseñanza de la lengua ¿qué es leer?
4. ¿En qué consiste enseñar a leer?
5. ¿Cuándo considera usted que se debería iniciar al niño en el proceso de la lectura?
6. ¿Cómo se aprende a leer?
7. ¿Qué rol o papel desempeña el alumno y el docente en el proceso del aprendizaje / enseñanza de la lectura?
8. ¿Qué estrategias son pertinentes para que la enseñanza de la lectura?
9. ¿Cómo define usted un lector competente?

10. Ser un lector competente, ¿de qué manera influye en el desempeño escolar de los estudiantes?

11. ¿Cuáles estrategias recuerda que trabajaron sus maestros para desarrollar las competencias en lectura en usted?

12. ¿Usted considera que la enseñanza de la lectura es responsabilidad exclusiva de la escuela? ¿Por qué?

13. ¿Qué papel tiene la familia en la enseñanza de la lectura?

14. ¿Qué influencia tiene el medio socio-cultural en el proceso de enseñanza / aprendizaje de la lectura?

15. ¿Qué criterios tendría en cuenta para evaluar la lectura en el aula?

16. ¿Para qué se lee en el aula?

17. ¿Qué cree que hace un lector cuando lee?

18. ¿Qué se lee en clase?

19. ¿Cuáles son los últimos textos que leyó?

20. ¿Qué estrategias conoce para la enseñanza de la lectura?

21. ¿Con qué frecuencia y en qué contextos lee?

22. ¿Qué aspectos privilegia cuando lee?, ¿puede reconstruir su proceso al leer?

23. Cuando lee, ¿tiene propósitos específicos de lectura?

24. ¿Lee con lápiz en mano o usa otras herramientas al acercarse a un texto?

25. ¿Qué estrategias propondría para despertar en sus estudiantes interés hacia la lectura y mejorar su desempeño como lectores?

26. ¿Qué tipos de texto utilizaría en su aula para leer y para qué?

Apéndice B. Ejemplo Relato de vida escritos por los maestros en formación

Escriba un relato de vida donde evidencie como aprendí a leer y a escribir:

RELATO DE COMO APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

Era un día cualquiera mi madre y yo paseábamos por el parque, yo tan solo tenía 4 añitos de edad, era un día muy soleado y bonito.

Mi madre se acordó de aquel regalo que mi padre me había llevado el día anterior, para que me lo diera si me portaba bien con ella, entonces mi madre dijo que nos fuéramos rápido para la casa que tenía una sorpresa que mostrarme, llegando ya a la casa nos encontramos con el vendedor de helados y le dije a mi madre que si me compraba un helado de fresa y me dijo que no tenía dinero en el momento, que tocaba después y yo le dije a bueno, pero un poco triste quede pero así paso. Llegamos ya a la casa y mi madre busco la sorpresa y era un libro que mi padre me había comprado que se llamaba Coquito para que yo aprendiera a leer, así sucesivamente mi madre me lo enseñó todo y de una vez me empezó a leer ciertas palabras.

Que sería poco a poco que iría enseñándome a leer para que no le cogiera como rabia a la lectura porque ella dice que es un poco complicada y más cuando se está empezando a leer.

Así paso el tiempo y entre a estudiar al colegio el Robinson, el cual me gustó mucho desde que entre, porque había muchos niños y eran muy coloridos los salones, la profesora se llamaba Laura la cual nos hizo presentar uno a uno de mis compañeros pero algunos no sabíamos pronunciar muy bien las palabras y ellas nos ayudaba, y otros tartamudeaban mucho más al pronunciar su nombre.

Ya habiendo pasado una semana la profe nos pidió una cartilla para empezar a leer y poder pronunciar mejor algunas palabras, dio la casualidad que era la misma cartilla que mi padre me había regalado.

Entonces se llegó la hora de la salida y mi madre fue a recogerme y le conté que la profe nos había pedido la cartilla coquito que era la misma que mi padre me había obsequiado.

Al día siguiente teníamos que todos que llevar la cartilla, pero lamentablemente no todos mis compañeros le habían comprado la cartilla, entonces la profe nos colocó en mesa redonda, para que compartiéramos el libro con otros compañeros, de esa forma empezó la clase, unos sabían leer muy bien y otros aun tartamudeaban y yo no sabía pronunciar la S y la R por que las pronunciaba como T, entonces la profe me dijo que tenía que practicar mucha lectura para que fuera soltando más la lengua, así paso la clase y salimos al descanso y al entrar de nuevo la profe nos colocó una planas las cuales para mí fue un poco difícil al principio, se llegó la hora de la salida y madre de nuevo fue a recogerme y yo le conté como había sido el día de hoy así sucesivamente.

Los demás días la profe se tomaba una hora de clase al día para practicar la lectura y que cada día aprenderíamos mas a pronunciar correctamente las palabras.

Mi madre ese martes que me fue a recoger hablo con la profe para saber cómo iba yo con la lectura y demás materias, entonces la profe le dijo que se me dificultaba la pronunciación de la S y R y mi madre le dijo que desde que había aprendido a leer tenía ese problema pero ella le había dicho que tenía que leer mucho y colocarme a pronunciar muchas palabras que tuvieran estas consonantes en todo momento y así paso ese año, que me gradué con mención de honor por buen rendimiento académico.

Al año siguiente que pase al colegio Gabriela Mistral, hacer primero la profe ya era un poco más exigente y ya debíamos saber leer, eso nos dijo el primer día de clase.

La primera semana fue de presentación y de pedir los libros que íbamos a usar en el año, pero yo a un se me dificultaba la pronunciación de estas dos consonantes y mi madre entonces fue hablar con la profe para comentarle de esa dificultad y lo único que le contesto fue que tenía que practicar mucho lectura para aprenderlas a pronunciar bien.

En el año segundo, tercero, cuarto y quinto, que curse en este colegio que era muy estricto ya había aprendido a leer muy bien y ya no sentía temor, de que me pasaran adelante a leer y que alguien se burlara de mí, por este motivo en algunas izadas de bandera me colocaban a leer programa, lo cual me hacía sentir muy orgullosa, porque habían mucho de mis compañeros que todavía tenían dificultad en la pronunciación de algunas palabras.

Al llegar al bachillerato ya era un poco más complicado porque ya habíamos pasado la etapa de niño, y los profesores nos exigían aún más que en otros años.

En el grado octavo en la materia de español cada periodo nos colocaba a leer un libro y después en grupos hacíamos una exposición de una parte del libro leído y el profesor además nos hacía unas preguntas individualmente para ver si habíamos leído y entendido muy bien el libro.

Así seguimos los otros años leyendo muchos libros más para poder instruirnos en nuestros conocimientos adquiridos y poder compartir con nuestras familias.

En el grado 11 al hacer el vigía de salud nos llevaron a diferentes guarderías, donde cada uno leímos diferente libros y los interpretamos como cada uno mejor le pareciera, yo les leí un cuento de los tres cerditos y después hicimos una mini obra de teatro donde cada niño reflexiono, sobre el cuento y me decía que fue muy interesante porque hasta se llegaron aprender la historia, entonces había sido una estrategia muy buena.

Así paso y se llegó el día de la graduación que todo fue muy esperado por mis padres porque su niña se les graduaba de bachiller comercial.

Al año siguiente descanse medio año y el otro medio año me colocaron a estudiar en Comfenalco, una carrera técnica de Secretariado Sistematizado la cual fue muy buena porque aprendí muchas cosas nuevas que me ayudaron a mejorar más mi lectura y escritura.

Pasaron muchos años y volví a estudiar de nuevo en la escuela Normal en el Ciclo De Formación Complementaria, lo cual al principio fue muy difícil porque mi madre se enfermó, pero con la ayuda de Dios he salido adelante y con mucho esfuerzo por alcanzar todos los logros y ser muy aplicable en todas las áreas ya que toca leer mucho y ya había dejado esa costumbre de leer pero no fue difícil volverla a retomar.

Apéndice C. Ejemplo Planes de clase preliminares diseñados por los maestros en formación

NOMBRE: _____ **GRADO:** _____

FECHA: _____

JUGANDO Y ARMANDO

TEMA: Las Vocales

FECHA: 20 de mayo del 2015

GRADO: Transición

TIEMPO: 2 Horas

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS E INTERPRETATIVAS: Que el niño pueda desenvolverse y exprese con los demás, sus puntos de vista u opiniones y también escuche la del otro.

Grado al que va orientada la actividad: Transición

Desarrollo de la actividad:

Consiste en explicarle al niño que las vocales con las que podemos jugar y cantar, las utilizamos diariamente para comunicarnos, se le dice al niño que al unir las vocales con otras letras construimos palabras y así podemos construir diálogos y comunicaciones con nuestros padres, amigos u otras personas.

Como:

Empezare por preguntarle a los estudiantes si ellos han oído hablar de las vocales, saben cuales son las vocales y todo lo que ellos me puedan decir sobre las vocales, luego de que ellos

ya se expresen y y los escuche les explicare en si cuales son las vocales, su orden, que podemos hacer con las vocales, que formas tienen las vocales y le daré ejemplos de nombres de animales, cosas, objetivos y nombres propios, terminada la explicación les are unas dinámicas.

Pasos:

Les pondré a escuchar una canción, para que ellos le encuentren sentido y más diversión.

- ✓ **Luego de terminar la canción les are preguntas, que tal les pareció, ya la habían escuchado, si estuvo divertido.**

LETRA 'SALIO LA A, E, I, O Y LA U'

salió la A, salió la A y no se a donde va(bis)
ha comprarle un regalo a mi mamá
ha comprarle un regalo a su mamá

salió la E salió la E y no se a donde fue(bis)
fui con mi tía Martha a tomar té
fue con su tía Martha a tomar te

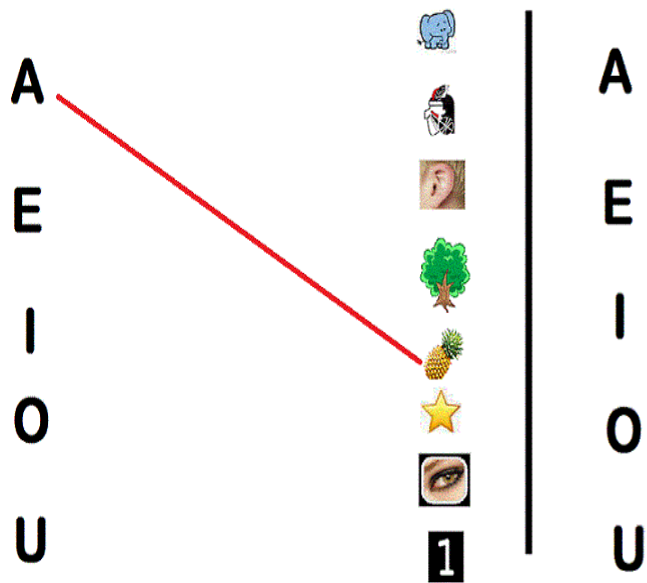
salió la I salió la I y yo no la sentí(bis)
fui a comprar un punto para mi
fue a comprar un puntito para mi

salió la O salió la O y casi no volvió(bis)
fui a comprar tamales y engordo
fue a comprar tamales y engordo

salió la U salió la U y que me dices tu
salí en mi bicicleta y fui al Perú
salió en su bicicleta y llego al Perú

A.E.I.O.U a,e A,E,I,O,U
A.F.I.O.U i,o A.F.I.O.U

Por medio de un juego le diré que clasifiquen, que unan las los dibujos que empiezan con su respectiva vocal.



Apéndice D. Diarios de campo de los maestros en formación

Diario de campo N°2. Descripción y análisis de la actividad implementada		
Fecha de desarrollo de la actividad	Martes 27 de Octubre de 2015	
2. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad.	- La primera hora de clase correspondía a la asignatura de música. Esta era dictada por un profesor externo, el cual siempre como era el quien iniciaba la jornada con los niños realizaba la oración del día, así que la maestra en formación no realizo este punto con los niños al continuar con las actividades del día. - La última hora correspondía a Danzas la cual es dictada por un profesor externo.	
3. Documentación de la actividad.	Descripción del momento	Tipo y código de registros
	1. La primera hora de clase era Música, esta era dada por un profesor externo, el cual realizo la oración con los niños y luego se dispuso a continuar con la clase. En la clase aprendieron a tocar en la flauta dulce la primera parte de la canción “El Titanic”. 2. Luego la maestra en formación continuó con la clase de ciencias naturales. Durante esta actividad y la de ciencias sociales no estuve presente debió a que me correspondía representar al grupo en el spelling bee en el English day del PFC. 3. Al finalizar el evento me dirigí al aula de clase y los niños se encontraban tomando nota sobre que no iba a haber clase los día miércoles y jueves, además de que el día viernes se realizarían las piñatas de la	4. ANEXO 1. Guía sobre los planetas. ANEXO 2. Cartelera sobre la organización del municipio.

	institución y que ese día saldrían a las 3:00 p.m. Todo a causa de que la maestra debía asistir a unas capacitaciones. 4. Mi compañera me comentó como había estado el salón durante estas actividades. Puede observar las guías y trabajos realizados por los niños durante la jornada.	
4. ¿Qué resultados de aprendizaje se hallaron (esperados y no esperados...)? describirlos, documentarlos y codificarlos	➤ Basándome en las guías y trabajos realizados en clase, los niños identificaron correctamente cuáles eran los planetas. ➤ Algunas de las carteleras están bien organizadas y apuntan en general a la información que se pedía contuviera. Otras quedaron incompletas a causa del tiempo.	
5. ¿Qué resultados generales se hallaron?	▪ Los niños comentaron a sus padres de las distintas actividades que realizaron con la maestra de formación, al momento que los venían a recoger en el salón.	
6. Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? ¿Qué se recomienda para futuras implementaciones?	- Respecto al proceso de escritura y lectura de los niños: <i>Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito. Directamente quiere decir, sin pasar por intermedio: -ni de la codificación (ni letra a letra, ni sílaba a sílaba ni palabra a palabra), - ni de la oralización (ni si-quiera de grupo de respiración por grupo de respiración). Leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida</i> (p. 26) - Estas son algunas palabras que debemos tener presentes al momento de observar y evaluar el proceso de escritura de los niños: E. Ferreiro y A. Teberosky <i>enfatizan que escribir no es lo mismo que copiar, y que un niño y una niña no aprende a escribir a través de las copias, sino poniendo a prueba sus conocimientos aunque sean erróneos.</i>	

7. Reflexiones y análisis colectivo	✓ Las guías no deben tener tanto texto y en cambio se puede organizar en mapa mental. Esto ocurrió con las guías de la actividad de ciencias sociales. (Recomendación de la maestra en ejercicio).
--	--

Apéndice E. Ejemplo Planes de clase propuestos por los maestros en formación para sus intervenciones didácticas

¿Quiénes? - Autores de la secuencia	
Nombres y apellidos	
Institución Educativa	Escuela Normal Superior de Bucaramanga
¿Qué? - Descripción de la secuencia	
Título	Juancho y su aventura por Barranquilla
Resumen de la secuencia	La jornada inicia saludando a los estudiantes y entregando las escarapelas. Después se invita a los infantes a participar en la acción de gracias. A continuación se recuerda las normas del pacto de aula. También se realiza la toma de contacto haciendo uso del inglés. Se prosigue a la explicación del museo realizando las siguientes preguntas, ¿Alguna vez han ido a un museo? ¿Saben las normas que hay en museo?, ¿Cómo nos debemos comportar en un museo?, ¿Que hay en un museo?, ¿Que se observan en los museos?, ¿cuál es la función? Después el maestro en formación invita a los niños(as) a disfrutar de la primera traslación del museo el cual inicia con la narración de los capítulos 10 “Juancho encuentra al Junior” y 11 “Bogotá y más fútbol” del libro “<i>Los goles de Juancho</i>”, en la segunda estación estarán las imágenes que representan la ciudad de Barranquilla relacionadas con: la principal festividad, los productos que se venden, los trajes típicos, sus personajes principales y su ubicación. En el tercer desplazamiento se encontrarán imágenes de tres estadios que pertenecen a las siguientes ciudades: Barranquilla, Bucaramanga y Medellín. A continuación se hará la cuarta rotación en donde se narrará la historia de la familia Colombiana que fabrica balones en el pueblo de Monguí, esta historia estará contada apoyados de una historieta. En el quinto rincón habrá imágenes de los jugadores más representativos del <i>Club Deportivo Popular Junior</i> (Teófilo Gutiérrez- Carlos Valderrama- Carlos Bacca). En una de las paredes estará pegado el mural de Mi jugador favorito, elaborado en dos pliegos de papel de azúcar, kraft o bond, los estudiantes van a pegar el dibujo de su jugador favorito. Posteriormente se reconstruirá la historia de los capítulos 10 y 11 del libro “<i>Los goles de Juancho</i>” Luego, el maestro en formación entregará una guía con un cuadro CQA para que los estudiantes completen la información atendiendo a lo que saben y lo que

	quieren aprender sobre el carnaval de Barranquilla, después de que los niños respondan estas dos preguntas se continuará con la lectura guiada (transición y primero) y compartida(segundo, tercero y cuarto) del texto informativo “El carnaval de Barranquilla”, para completar la tercera columna del cuadro CQA. Enseguida se entregará a los estudiantes los materiales para elaborar un antifaz representativo del carnaval de barranquilla. Para finalizar, se diseñará en Transición, primero y segundo un balón usando una bola de icopor #3 y plastilina del color blanco y negro, para los grados tercero y cuarto el balón será elaborado a partir de un dodecaedro de cartulina que contiene 12 pentágonos.
Contenidos <i>(Indique los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).</i>	Contenidos conceptuales: El cuento Barranquilla (Ubicación, cultura, el carnaval y sus personajes). Historia del balón Contenidos Procedimentales: Reconstrucción de la historia narrada Reconocimiento del carnaval de Barranquilla Identificación de la historia del balón Contenidos Actitudinales: actitud de escucha durante la narración de historias valoración de la diversidad cultural Respeto por la palabra del otro
¿Por qué? Fundamentos de la secuencia	
Referentes teóricos	Para ubicarnos en cómo se estructura el sistema de escritura en los niños y niñas se deben contemplar varios autores los cuales han brindado la posibilidad de una mirada diversa en la constitución del proceso escritor en los niños y niñas. Para muchos autores la lectura y la escritura juegan papel importante dentro del desempeño del educando en el momento mismo de comprender su propia realidad y la que le rodea. Emilia Ferreiro

	manifiesta que el ser humano debe ser un lector o considerarse uno, y ser crítico de los textos que lee de tal manera que le encuentre sentido de lo que escriba y sea coherente frente a ello. Que sea un ser activo que sea capaz identificar, analizar y codificar lo que otra persona escribe teniendo en cuenta que no solo se decodifica signos sino que va más allá, pueda transformar los conocimientos previos por los conocimientos recientes. Para ello podemos tomar las Estrategias de Lectura que tiene Isabel Solé donde nos permite tener una mayor comprensión de lo que se lee a partir de tres momentos: Antes: Se establece el propósito de la lectura ¿Para qué se va a leer? ¿De qué se trata el texto y cuál es su estructura? Durante: Se realizan hipótesis, inferencias, preguntas e investigaciones donde durante la lectura, estas ayudaran a la persona a tener mayor comprensión de lo que está leyendo y salir de sus respectivas dudas. -Después: Para tener una mayor comprensión se hacen resúmenes se responden las preguntas y se hacen más si es necesario. Y Teberosky dice que “es la primera tecnología mental. El resto de las máquinas que inventó el hombre, la palanca, la rueda, etc... Eran para aumentar o disminuir la distancia” ella hace énfasis en que la lectura es un medio por el cual el ser humano sistematiza la información recibida a través de distintos código gráficos integrando distintos procesos como la comprensión y al afirmar todo lo que el hombre ha inventado se refiere a que la lectura será la única que lo llevará a comprender la ciencia y el sentido propio de la vida. Con respecto a la escritura tenemos a Daniel Cassany y Goodman quienes afirman que la “escritura va más allá de conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas y que ha sido uno de los mejores inventos que el ser humano pudo haber creado, con la misma, él puede expresar sus sentimientos, escribir su historia y su pasado, contar anécdotas y comunicarse con sus semejantes, sin ella, la comunicación escrita no sería nada, y no quedaría un registro de lo que sucediere en su vida y en la historia. El ser humano, a través de esta, se comunica materialmente, es decir, a través de un objeto, que puede ser un papel, una piedra, y deja pruebas materiales de algún hecho o suceso.” En este sentido, con “la lectura y la escritura se adquieren muchos de los conocimientos necesarios para la formación integral del estudiante, por
--	--

	ello la enseñanza de estos siempre es una actividad central en el ámbito escolar, para fortalecer habilidades y capacidades que generen el desarrollo de procesos de investigación, crítica e imaginación, a través de la motivación al proceso lecto-escriptor”.	
EBC	EBC 1° a 3°: ● Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. ● Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. ● comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica. ● Me reconozco como un ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y cultura, con un legado que genera identidad nacional. EBC 4°a 5°: ● Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto. ● Identifico y uso medidas en diferentes contextos.	
¿A quién? – Dirección de la secuencia		
Grado	Transición , primero, segundo, tercero y cuarto de primaria	
¿Dónde? ¿Cuándo? – Escenario de la secuencia		
Lugar	Aula de clase	
Fecha	Miércoles, octubre 21 del 2015	
¿Cómo? – Detalles de la secuencia		
Fases (línea de tiempo)	Actividades (del docente / del estudiante)	Recursos

Momento 1. Antes de la actividad <i>Esta fase involucra al maestro en formación en la organización del ambiente de aprendizaje, se dispone los materiales relacionados con la actividad.</i>	Leer el capítulo 10 “Juancho encuentra al Junior” y 11 “Bogotá y más fútbol” del libro “Los goles de Juancho” (Anexo 1) con anterioridad. Es necesario aprenderse la trama para poder dominar la temática. Elaborar las flash cards o escenarios (con su respectivo marco) para así recrear un ambiente apropiado, en este caso de un museo (Anexo 2). LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DEBEN LLEGAR AL AULA DE CLASE UBICAR LAS IMÁGENES DEL MUSEO CON ANTERIORIDAD (LAS IMÁGENES DEBEN CONTENER UN MARCO QUE SIMULE COMO OBRA DE ARTE) DE TAL MANERA QUE CUANDO LOS ESTUDIANTES LLEGUEN A SU AULA DE CLASE VEAN DESDE EL INICIO UNA AMBIENTACIÓN DIFERENTE Y ARMÓNICA. También es importante que el maestro en formación se aprenda la rutina de inglés. Alistar con anterioridad los recursos y materiales a emplear en el desarrollo de las actividades durante la intervención. <u>TODOS LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DEBEN LLEVAR TERMINADOS Y ORGANIZADOS LOS MATERIALES.</u>	-Cuento “Los goles de Juancho”(capítulo 10-11) -canciones: * How’s the weather *Oración Jesusito de mi vida *Hello, How are you? -Flash cards: *Normas de aula *Clima *Escenas del cuento *Estados de ánimo *Escarapelas
Momento 2. Durante la actividad <i>En esta fase se dirige la actividad hacia la comprensión del tópico y la búsqueda de explicaciones potenciales o hipótesis para la selección de información relevante.</i> <i>En esta fase se orienta al estudiante hacia construcción conjunta de significado a partir de la elaboración de una explicación apropiada al tópico planteado. Se fomentará por tanto, la participación de todos para la integración y sistematización progresiva de las ideas aportadas. La actividad en este caso incluirá aspectos como: integrar información, intercambiar mensajes, construir sobre la base de otras ideas, presentar explicaciones y ofrecer soluciones explícitas.</i>	El maestro (a) en formación organiza los pupitres de tal forma que puedan ambientar el aula como un museo, o mantiene la organización de pupitres que tiene la maestra titular si está posibilita que todos los estudiantes puedan observar el recurso durante la narración. Se continúa ubicando las escarapelas sobre el escritorio del docente (Se le pregunta al maestro si es posible usar el escritorio para este ejercicio). Ubicar en una mesa todos los materiales y recursos a emplear en la jornada de clase. Los niños se distraen si el maestro en formación no tiene todo dispuesto en el momento que corresponde. El maestro (a) en formación recibe a los niños con agrado para generar un ambiente de confianza. Recuerde que, para los maestros en formación de	

	transición y primero, a medida que ingresan los infantes toman su escarapela. Deberán mediar esta actividad con preguntas como ¿Y tú cómo te llamas?, ¿Cuál de estas escarapelas tiene tu nombre? Cuando el niño manifieste una respuesta, se le debe preguntar por qué cree que ese es su nombre. Si el niño no responde adecuadamente no importa se le manifiesta cuál es el nombre, se le muestra la escarapela adecuada. El maestro (a) en formación realiza la toma de contacto en inglés, saluda a los niños invitándolos (en sus respectivos puestos) a entonar la canción <i>Hello, how are you?</i> (anexo 3). Posteriormente se pide disposición para realizar la oración de acción de gracias (Anexo 4). Para este espacio recordarles mantener una actitud de respeto y escucha. Se continúa entonando la canción <i>What's the weather?</i> (Anexo 5) Apoyados en imágenes del tamaño de una hoja oficio con los diferentes tipos de clima. Las imágenes deben elaborarse en un material resistente y pueden ser impresas o dibujadas atendiendo a la lógica y estética. Se pega en el tablero la imagen seleccionada por los niños según el clima del día. La canción debe estar aprendida y practicada con anterioridad para realizar los movimientos corporales que motiven a los infantes a participar. NINGÚN MAESTRO EN FORMACIÓN PUEDE LEER LAS LETRAS DE LAS CANCIONES. Escribir la fecha del día atendiendo a la rutina realizada por la maestra titular, o llegado el caso a la rutina de inglés que se tiene prevista. A continuación, se recuerdan las normas del Pacto de aula establecidas en la clase anterior. Las normas se dejan pegadas en el aula. Seguido de esto se les va a explicar a los estudiantes que este día será muy divertido ya que vamos a realizar un recorrido por un museo, en este museo habrán cosas muy interesantes sobre la ciudad de Barranquilla. Pero para esto necesitamos saber qué	
--	--	--

	saben los educandos por lo consiguiente les harán las siguientes preguntas: ¿Han visitado un museo? ¿Qué es un museo? ¿Qué hay en un museo? ¿Cómo se debe comportar una persona en un museo? ¿Qué tipo de museos existen? Después de oír los aportes de los educandos el maestro en formación les hará un refuerzo de la explicación sobre el museo: como nos debemos comportar, que hay en los museos, que es un museo, para qué sirven los museos, sus características, que no se debe hacer en él. etc. Se hará el inicio de la traslación por el museo de la siguiente manera: • En el primer rincón se encontrarán con las imágenes de las secuencias del cuento (anexo 6) , con las que se les narrara la historia, se debe mediar con preguntas como: PREGUNTAS LITERALES 1 ¿A cuál jugador Juancho le entregó la maleta? 2 ¿Por qué Juancho se fue para Bogotá? 3 ¿Por qué Juancho fue a la clínica? 4 ¿Virginia que hizo cuando vio a Juancho? 5 ¿Que vendía Virginia la mamá de Juancho? 6 ¿Cómo le decían a Juancho de cariño? PREGUNTAS CRÍTICAS 1 ¿Cómo creen que se sintió Juancho cuando entro al estadio? 2 ¿Qué hubiera hecho usted si hubiese encontrado la	
--	---	--

	maleta del pibe? 3 ¿Crees que estuvo bien que Juancho y Joselito se hubiesen ido a escondidas a Bogotá? 4 ¿Creen que la actitud de Juancho al darle su dinero a Joselito estuvo bien? 5 ¿Cómo se sentiría usted si el Junior o su equipo favorito, supieran que usted es el amuleto de la buena suerte? 6 ¿Cómo les pareció la actitud del técnico del Junior al ver a Juancho enfermo? PREGUNTAS INFERENCIALES 1 ¿Qué otros títulos les pondrían a estos 2 capítulos? 2 ¿Qué hubiese pasado si Juancho y Joselito le hubieran pedido permiso a la mamá de Juancho? 3 ¿Qué hubiese pasado donde el Pibe no hubiera visto a Juancho a las afueras del estadio? 4 ¿Cómo podría ayudar a Juancho a ir a la final si usted fuera Joselito? 5 ¿Por qué creen que la mamá de Juancho no lo regañó cuando llegó de Bogotá? • En la segunda estación se encontrarán con la imagen del mapa de Colombia y en este estará ubicado el departamento del Cesar y la ciudad de Barranquilla (este debe ser elaborado en medio pliego de papel Bond o llegado el caso, pueden adaptar el mapa de la primera planeación, recordando que debe llevar un marco para que simule como pintura de museo)(anexo 7). en esta misma estación se encontrarán con imágenes de los personajes principales del carnaval de barranquilla como son :la marimonda y el monocuco(anexo 8). De igual forma en esta estación irán exhibidos de forma física trajes y accesorios representativos del carnaval de Barranquilla como: trajes típicos, sombreros, máscaras, entre otros(pueden utilizar los elaborados en la clase de didáctica de la danza,	
--	---	--

	atendiendo a que sea relacionado con el tema que se está tratando). Es pertinente que el maestro en formación lea y se instruya sobre la ciudad de barranquilla y sobre los temas que se van a tratar en esta intervención ya que la descripción que estará ubicada en la parte inferior de las imágenes no es suficiente para dar una explicación clara a los educandos. • En la tercera estación debe estar ubicadas imágenes de los estadios de las ciudades: Medellín: (Estadio Atanasio Girardot), Bucaramanga: (Estadio Alfonso López), Barranquilla: (Estadio Metropolitano Roberto Meléndez) (anexo 9). El maestro en formación debe hacer una breve narración sobre cada uno de ellos. • Al pasar a la cuarta traslación y antes de empezar la explicación se le preguntará a los infantes: ¿Con qué objeto se juega Fútbol? ¿Cómo son los balones de fútbol? ¿Has jugado con un balón de fútbol? ¿De qué material creen que está hecho el balón de fútbol? ¿Qué tipos de balones conoces? Luego de oír las diferentes respuestas de los infantes, pasamos a mostrar la historieta sobre la elaboración del balón de fútbol que realiza una familia en el pueblo de Monguí Boyacá. (anexo 10)(La historieta debe ser del tamaño de un pliego de papel Bond como se muestra en el modelo, se recomienda colorearla atendiendo a la lógica y estética). • En el quinto rincón estarán exhibidos deportistas que han jugado en el Atlético Junior y que son de Barranquilla: Carlos Bacca, Teófilo Gutiérrez, Carlos Valderrama (anexo 11). El maestro en formación debe hacer una narración sobre su historia y trayectoria en el fútbol. Por último en una de las paredes estará pegado el mural (anexo 12) que debe llevar como título: Mi	
--	---	--

	jugador favorito, elaborado en dos pliegos de papel de azúcar, kraft o bond, escrito con letra Scribe. Se les hará entregará a los estudiantes de una hoja media oficio donde van a dibujar a su jugador favorito y al terminar lo van a pegar en el mural.(El maestro en formación debe mediar la actividad realizar la respectiva socialización). Después de terminado el recorrido se da inicio a las actividades previstas para cada grupo: Se continuará con la organización del cuento por secuencias: En el caso de transición y primero se realiza por medio de una guía (anexo 13), en la que tendrán que observar la imagen y escribir lo sucedido, el maestro en formación debe mediar el proceso para que se realice su respectiva socialización. Para los grados segundo, tercero y cuarto, se les hará entrega de una guía (anexo 14), donde deberán colorear los lugares que Juancho recorrió para llegar al estadio, cuando todos los estudiantes terminen la actividad el maestro en formación deberá mediar para su respectiva socialización. Luego, el maestro en formación entregará una guía con un cuadro CQA (anexo 15) para que los estudiantes completen la información atendiendo a lo que saben y lo que quieren aprender sobre el carnaval de Barranquilla, después de que los niños respondan estas dos preguntas se continuará con la lectura guiada (transición y primero) del texto informativo sobre el carnaval de Barranquilla (anexo 16).Este debe ir impreso o escrito a mano con letra Scribe, del tamaño de un pliego de papel bond. Para los grados segundo, tercero y cuarto la estrategia a utilizar será lectura compartida del texto informativo (anexo 17), se les repartirá de forma individual (impreso) para que realicen una lectura autónoma y luego el maestro en formación entre a mediar con la lectura compartida y a su vez evidenciar que ha entendido el niño a partir de dicha	
--	---	--

	lectura haciendo preguntas sobre el texto. Después de terminada la lectura deberán completar la última casilla del cuadro CQA. El maestro en formación debe mediar la respectiva socialización. Al terminar la actividad de la lectura, el maestro en formación organiza a los niños en grupos de 4 o 5 integrantes, dependiendo del número de infantes que tenga en el aula para realizar la actividad de la máscara. (Para iniciar la actividad el maestro en formación debe hablar brevemente sobre el personaje principal del carnaval, que en este caso sería la marimonda). Al terminar la pequeña socialización se procede a la elaboración de la máscara, los maestros en formación deberán llevar la silueta de la misma, elaborada en un material resistente para cada niño. (anexo 18), cada estudiante podrá decorarla como desee, los maestros en formación deberán llevar material para esto como (lentejuelas, crayolas, lana, plumas y tapas para el colbón, entre otros). De igual forma deben llevar el modelo de la máscara previamente acordado (anexo 19). (EL MAESTRO EN FORMACIÓN DEBE VELAR PORQUE EL AULA PERMANEZCA LIMPIA Y ORGANIZADA) Posteriormente se les pregunta a los niños: ¿Recuerdan la historieta que anteriormente les mostramos en el museo sobre la elaboración del balón? Después de escuchar las respuestas de los infantes se continúa con la actividad de la elaboración de los balones. Se diseñará en Transición, primero y segundo un balón (anexo 20) usando una bola de icopor #3 y plastilina de color blanco y negro, el maestro en formación debe explicar a los estudiantes y junto con ellos hacer el paso a paso para su correcta elaboración, (cada estudiante debe elaborar aproximadamente 17 bolas blancas de plastilina y 7	
--	---	--

	negras, el tamaño aproximado es 5 milímetros). Se debe llevar el material suficiente para los estudiantes, y el modelo del balón previamente elaborado por el maestro en formación. Para los grados tercero y cuarto el balón será elaborado a partir de un dodecaedro de cartulina que contiene 12 pentágonos(anexo 21).Este consiste en pegar las piezas hasta formar un balón de fútbol, para esto el maestro en formación deberá llevar la cantidad necesaria de piezas que se necesita para su elaboración: 12 pentágonos, de estos deben ser 9 de color blanco y 3 de color negro, los infantes deben recortar dichas piezas, y pegarlas según indicaciones.(El maestro en formación deberá llevar el modelo del balón, de igual forma explica muy bien cada uno de los pasos para que la actividad sea realizada con éxito). Para finalizar se asignan las tareas previstas para cada grado (Anexo 22). De esta forma se da por terminada la jornada.	
Momento 3. Después de la actividad <i>Esta fase se centra en la resolución del problema y la evaluación de la solución propuesta. La actividad en este caso se centrará en la confirmación y el análisis riguroso de las explicaciones o soluciones acordadas.</i>	Pregunte a los niños ¿Qué aprendió hoy? ¿Cómo se sintió? ¿Qué fue lo que más le gusto? RECUERDE LAS TAREAS PREVISTAS PARA EL DIA CORRESPONDIENTE Prepare a los niños para la salida. Recuerde dejar el aula en orden y aseada.	
Plan de evaluación		
Antes de la actividad	Elaboración del discurso a partir de las preguntas planteadas.	
Durante la actividad	Expresión de ideas y juicios con respecto a la situación planteada en el texto literario. Escucha respetuosa en la interacción con sus compañeros (as) y maestro (a).	

Después de la actividad	Pensamiento crítico referente a las situaciones del texto.	
Recursos		
Nombre del recurso	Descripción del recurso	
Canciones	Las canciones infantiles fomentan el aprendizaje de los niños porque cuando los niños cantan están expresando, comunicando, están aumentando su capacidad de concentración y memoria, aprenden y enriquecen su vocabulario mejorando su lenguaje, es decir, están potenciando su desarrollo intelectual porque, como todos sabemos, cuando son pequeños son como una esponja y absorben las cosas y reaccionan a los estímulos con facilidad.	
Tarjetas cuenta historia	Recurso didáctico que logra sorprendentes resultados en los niños, porque las figuras les llamarán mucho la atención; además, les facilita recordar lo que se les está enseñando, por el impacto en el área visual y auditiva del auditorio. En este sentido, los niños recuerdan más este tipo de actividad, porque ven el contenido en las tarjetas, al mismo tiempo que lo oyen de labios de su maestro; también serán capaces de repetir el contenido después, cuando se les solicite el repaso con la ubicación de las figuras.	

Apéndice F. Diseño secuencia didáctica para intervención de la propuesta

Título	Diseño de una secuencia didáctica para favorecer procesos de lectura desde un enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua.
Lugar de desarrollo	Escuela Normal Superior de Bucaramanga
Autora	Smith Johanna Sanabria Tirado
Participantes	Estudiantes segundo semestre del Programa de Formación Complementaria
Año de realización	2015
Resumen de la experiencia	Esta secuencia se diseñó con el fin de indagar sobre las concepciones de lectura que tienen los maestros en formación. A partir de esto se construye una secuencia didáctica en la que los maestros en formación tomen como eje la enseñanza de la lengua desde un enfoque socio cultural y discursivo que permita evaluar si las concepciones iniciales se mantienen en la propuesta o se movilizan. En 4 jornadas de trabajo se enseña a los estudiantes que la forma de leer ahora no es la misma como aprendimos; además los maestros comprenden que hay una didáctica para la enseñanza de la lectura y que hay diferentes posibilidades de planificación para para la intervención en el aula. Por último, los maestros en formación diseñan una secuencia didáctica para la enseñanza de la lengua en el primer ciclo de básica primaria.

Fase 1. Explorando concepciones

Tiempo: 14 horas

Sesión 1 (4 horas) Estrategia: Modelado (del maestro) a. Los maestros en formación leen la imagen de popetas (se graba el ejercicio). La consigna es “lea” b. La maestra realiza el mismo ejercicio de lectura como persona posible compradora del producto. c. La maestra presenta un ejercicio de lectura con niños de preescolar mientras los maestros en formación observan la actividad (<i>es posible presentar el video</i>). Se felicita a los niños porque saben leer. d. Seguidamente la maestra pregunta a los maestros en formación qué es leer a partir de las	Sesión 2 (3 horas) Estrategia: Lectura a. Actividad previa. La maestra junto con sus estudiantes acuerda las preguntas que se harán en una entrevista estructurada para los maestros en ejercicio de la ENSB sobre la lectura. Cada equipo entrevista un maestro de asignatura diferentes. b. Análisis de las respuestas y conclusiones. c. La maestra antes de entregar el texto, les indica que tomen nota. d. Actividad durante: lectura y preguntas sobre el texto <i>Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (págs. 38 – 42)</i> http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Pri
---	---

conclusiones que hayan sacado de los ejercicios anteriores. Luego cada estudiante escribe su concepto. e. Para generar una discusión frente al tema, la docente entregará a los estudiantes algunos conceptos de LEER (<i>desde autores como Josette Jolibert, Delia Lerner, Isabel Solé, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana</i>), permitiendo un análisis de estos. f. Los estudiantes diseñan un gráfico que recoja los conceptos de lectura de los tres teóricos incluyendo el suyo.	mer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf, pero la maestra hará énfasis en las <i>Prácticas de lectura pensadas según sus propósitos</i>. e. Actividad después: Una vez se termine la lectura, se abrirá un espacio para que los maestros en formación reconstruyan sus propias prácticas pedagógicas y didácticas, esto con el fin de hacer una reflexión sobre los propósitos de la lectura. f. Finalmente en el portafolio los maestros en formación harán un cuadro sinóptico que resuma el tema. En esta sesión los maestros irán construyendo una cartelera en el salón en la cual registrarán las ideas que vayan surgiendo sobre <i>para qué se lee</i>. g. Los maestros en formación hacen una lectura complementaria del texto <i>Formar niños lectores de textos</i> (págs. 43-55)
Sesión 3 (3 horas) Estrategia: CQA a. Preparación para el encuentro: La sesión inicia recordando el contexto y propósito de la lectura. b. Se entrega a los maestros en formación el texto <i>Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo</i> (págs. 31 - 41) http://centrodocumentacion.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/77/1/referenteslenguajeciclo2.pdf c. Los maestros en formación completan las primeras columnas del cuadro del CQA (<i>¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber?</i>) a partir de los títulos y subtítulos del texto. d. Lectura individual y silenciosa para construir un significado global del texto. e. Confrontación con los compañeros para colectivizar los hallazgos e intercambiar sus hipótesis. f. Síntesis del significado del texto: en este momento los maestros en formación completan la última columna del SQA (<i>¿Qué aprendí?</i>) g. Sistematización de lo aprendido: los maestros en formación elaboran un mapa cognitivo de caja (Pimienta, J. H. (2012). <i>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</i>. México: Pearson.) http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Estategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf	Sesión 4 (4 horas) Estrategia: Debate a. Se ubican en el salón diferentes tipos de textos que corresponden a las diferentes asignaturas del plan de estudio para que los estudiantes hagan lectura de estos. b. Seguidamente se escribe en el tablero “<i>Todos los textos se leen igual vs. Lectura eferente y lectura estética</i>” y “<i>Se lee en clase de Lenguaje vs. Se lee en todas las áreas</i>”. c. Se invita a los maestros a escribir una postura frente a la concepción que defienden. d. Se entrega a los maestros en formación algunas situaciones didácticas en el aula que evidencien que no se lee igual todos los textos y no solo se lee en clase de lenguaje (Sánchez, Lozano C. (2014). <i>Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes</i>. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional). e. Se plantean preguntas que inviten a la discusión y a confrontar los puntos de vista. f. Los maestros en formación escriben una síntesis de la lectura abordada durante la jornada.

Fase 2. Reflexionando sobre cómo se enseña

Tiempo: 14 horas

Sesión 5 (4 horas) Estrategia: El reloj a. Se organiza en el salón un circuito donde se encontrará en cada rincón una prueba de comprensión de lectura. http://www.saberescompartidos.pe/humanidades/leer-mejor.html Formar niños lectores de texto (pág. 68) b. Se conforman equipos de 3 estudiantes para cumplir con el recorrido y con cada una de las pruebas. Se le entrega a cada maestro en formación una hoja para que responda los ejercicios propuestos. c. Se colectiviza lo sucedido en cada uno de los rincones atendiendo a criterios de comprensión. d. Luego, se proyectan los siguientes videos que muestran <i>la manera no adecuada</i> de enseñar a leer. https://www.youtube.com/watch?v=eFLi-gBfMs https://www.youtube.com/watch?v=U0s-ngmMUVA e. Se genera una discusión a partir de lo observado. f. Seguidamente se hace la lectura de “<i>Las 22 técnicas de lectura de Daniel Cassany</i>” para realizar un ejercicio de lectura teniendo en cuenta estos elementos. g. Finalmente, los maestros en formación elaboran un cuadro con la información del texto abordado.	Sesión 6 (3 horas) Estrategia: Recapitulando a. Se escribe en el tablero el título “<i>Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario</i>”. Luego, cada maestro en formación escribe en cada columna su respuesta (<i>¿qué es lo real?, ¿qué es lo posible?, ¿qué es lo necesario?</i>). Estas respuestas quedan escritas en el tablero para retomarlas más adelante. b. Se entrega a los maestros en formación una guía de lectura (<i>que cumpla con el antes-durante-después</i>) de los capítulos 1 y 2 del documento “<i>Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario</i>”. c. Cada maestro en formación desarrolla la guía de lectura teniendo en cuenta las pautas estipuladas. d. Se retoma nuevamente lo relacionado a <i>lo real, lo posible y lo necesario</i> para contrastar las respuestas dadas en el primer momento con lo dicho en el texto. e. Se abre un espacio de discusión para reflexionar acerca del sentido que se le da a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en las instituciones educativas, en comparación con lo planteado en el documento. f. Los maestros en formación elaboran en su portafolio una ficha de resumen.
Sesión 7 (3 horas) Estrategia: De película a. Se seguirá ampliando el conocimiento sobre las estrategias de lectura; para ello se proyectan algunos videos de la profesora Isabel Solé. Los videos se pueden encontrar en los siguientes enlaces: https://www.youtube.com/watch?v=Cv6RIA6S94M&list=PL70D61A7E040F4CC5 https://www.youtube.com/watch?v=Fo1JJrNnzo&list=PL70D61A7E040F4CC5&index=2 https://www.youtube.com/watch?v=dM1bj7y5dAE&index=3&list=PL70D61A7E040F4CC5 https://www.youtube.com/watch?v=VKbD0mDWSac&list=PL70D61A7E040F4CC5&index=6 https://www.youtube.com/watch?v=3woxiFk3RZY&index=7&list=PL70D61A7E040F4CC5 https://www.youtube.com/watch?v=KDndFzfPvI8&index=10&list=PL70D61A7E040F4CC5 https://www.youtube.com/watch?v=laL-mjWg3k0&list=PL70D61A7E040F4CC5&index=11 https://www.youtube.com/watch?v=isWw07XJM7M&list=PL70D61A7E040F4CC5&index=12 https://www.youtube.com/watch?v=5tmbMKJnLU&index=13&list=PL70D61A7E040F4CC5	Sesión 8 (4 horas) Estrategia: Exposición a. En grupos (<i>3 estudiantes</i>) los maestros en formación leen el capítulo III (<i>segunda parte</i>) de <i>Formar niños lectores de texto</i> de Josette Jolibert (págs. 189-223). b. Los maestros en formación preparan una exposición de la lectura asignada. c. El grupo debe tomar nota de las exposiciones de sus compañeros. d. Para finalizar los maestros en formación elaboran un mapa mental.

https://www.youtube.com/watch?v=VKbD0mDWSac b. Los maestros en formación en parejas ven los videos (<i>a cada pareja se le asigna un video</i>). La maestra menciona a los estudiantes que deben tomar apuntes en su portafolio. c. Luego en colectivo se comenta lo escuchado en cada uno de los videos. d. Se lee el documento de Solé, Isabel. "La enseñanza de estrategias de comprensión lectora" en <i>La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria</i> (Lecturas). México: SEP, 2000, pp. 95-108. http://es.slideshare.net/vian270873/laadquisicindelalecturaylaescrituraenlaescuelaprimaria e. Los maestros en formación elaboran un organizador gráfico (<i>Diagrama de Venn</i>) con la información del texto. f. Como trabajo en casa los maestros en formación leen el documento "<i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>" de Frida Díaz Barriga (págs. 245 – 268)	
---	--

Fase 3. Buscando posibilidades para planificar

Tiempo: 14 horas

Sesión 9 (4 horas) Estrategia: Rompecabezas a. Los maestros abordan algunos textos sobre cómo leer en algunas áreas del plan de estudios. Los maestros leerán junto con sus compañeros el texto para responder las preguntas y dialogar a partir del mismo. La maestra proveerá a los maestros de un formato en el cual se esquematizará la ruta de lectura. La sesión iniciará preguntando a los maestros en formación por las ideas que tiene sobre cómo planificar para enseñar a leer. Una vez la maestra haya escuchado sus ideas previas, les presentará algunas posibilidades para planificar, para esto les pedirá que escriban los elementos que se encuentran en cada una de estas opciones. La sesión cerrará con una mesa redonda en la cual los maestros en formación compartirán con sus compañeros los elementos que encontraron.	Sesión 10 (3 horas) La sesión iniciará mostrando a los maestros en formación ejemplos de planes de clase que cumplan con cada una de las posibilidades para planificar, para esto les pedirá que hagan un paralelo con los documentos abordados la sesión anterior y los ejemplos de estos. La sesión cerrará con una mesa redonda en la cual los maestros en formación compartirán con sus compañeros los elementos que encontraron.
Sesión 11 (3 horas) La maestra iniciará la sesión hablando sobre qué es una secuencia didáctica y su estructura. Posteriormente el maestro en formación establece hasta qué punto la secuencia didáctica favorece el diseño de una intervención contextualizada.	Sesión 12 (4 horas) Los maestros en formación construyen un formato de planeación de planeación para su secuencia didáctica.

Fase 4. Construyendo una secuencia didáctica

Tiempo: 14 horas

Sesión 13 (4 horas) La maestra organizará a los maestros en formación para iniciar la escritura de la propuesta de intervención.	Sesión 14 (3 horas) Se realiza una presentación de la primera versión de la secuencia, escuchando con atención las propuestas de sus compañeros. Se reflexiona sobre lo que se realizaron, si cumple con las los propósitos para la enseñanza de la lectura desde un enfoque socio cultural y discursivo.
Sesión 15 (3 horas) La sesión inicia con la reescritura de la secuencia didáctica. Se designarán parejas de intercambio donde los maestros tendrán la posibilidad de conocer los trabajos realizados por sus compañeros.	Sesión 16 (4 horas) Se realizarán los ajustes definitivos a las secuencias propuestas por los maestros en formación. Evaluar con rejilla