

**EL TALLER DE LECTURA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROPICIAR LA
PRÁCTICA SOCIAL DE LA LECTURA, EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO
QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN DE DIOS COCK**

**LUZ MERY CARDONA BEDOYA
CAROLINA SALGADO MONTOYA**

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y
LA ESCRITURA
MEDELLÍN
2018**

**EL TALLER DE LECTURA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROPICIAR LA
PRÁCTICA SOCIAL DE LA LECTURA, EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO
QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN DE DIOS COCK**

LUZ MERY CARDONA BEDOYA

CAROLINA SALGADO MONTOYA

Tesis de Maestría

Asesora

Oliva del Socorro Herrera Cano

Tutor

Juan Camilo Vásquez Atehortúa

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y

LA ESCRITURA

MEDELLÍN

2018

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Medellín, julio de 2018

Tabla de contenido

Tabla de contenido	iv
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
Introducción	1
Capítulo I	3
1.1 Justificación.....	3
1.2 Problema y pregunta de investigación	5
1.3 Objetivos	6
1.3.1 Objetivo general.....	6
1.3.2 Objetivos específicos.....	6
Capítulo II	7
2.1 Antecedentes.....	7
2.2 Marco de referencia conceptual.....	15
2.2.1 Leer.....	15
2.2.2 Lectura.....	16
2.2.3 Prácticas lectoras.....	23
2.2.4 Funciones de la lectura.....	32
2.2.5 El Taller de lectura como estrategia didáctica.....	39
Capítulo III.....	45

3.1 Marco metodológico	45
3.2 Tipo de investigación: cualitativa	45
3.3 Enfoque: Interpretación Crítica	48
3.4 Población y muestra	48
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	50
3.5.1 Observación participante.	50
3.5.1.1 Ficha de observación.....	49
3.5.2 Entrevista de grupo focal.....	51
3.5.2.1 Guía de entrevista.....	51
3.5.3 Socio-drama.	52
3.5.3.1 Lista de chequeo.....	53
3.6 Descripción de las fases de la metodología.....	54
3.6.1 Fase 1: Momento inicial.	54
3.6.2 Fase 2: Diseño de la propuesta de intervención.....	57
3.6.3 Fase 3: Implementación de la propuesta de intervención: Taller de lectura.	60
3.6.4 Fase 4: Momento final.....	79
Capítulo IV.....	80
4.1 Análisis de la información.....	80
4.1.1 Contraste Momento inicial y Momento final.....	81
4.1.2 Análisis del proceso de intervención.....	105

Capítulo V	112
5.1 Reflexiones crítico pedagógicas	112
5.1.1 Reflexión para el maestro.	112
5.1.2 Reflexión para el estudiante.....	114
Capítulo VI.....	117
6.1 Conclusiones	117
Referencias Bibliográficas	120

Lista de tablas

Tabla 1. Instrumento de recolección de información – Técnica Grupo Focal.....	125
Tabla 2. Instrumento de recolección de información – Técnica Sociodrama.....	126
Tabla 3. Formato de planeación por sesión – Estrategia Didáctica El Taller de Lectura.....	127
Tabla 4. Formato para el registro de información – Técnica Observación.....	128
Tabla 5. Modelo de consentimiento informado a padres de familia.....	129

Lista de anexos

Anexo 1. Propuesta de intervención Taller de lectura.

Anexo 2. Evidencias Taller de lectura (2.1 - 2.29).

Anexo 3. Evidencias audiovisuales (Sociodrama Momento inicial y Momento final e implementación del Taller de lectura 3.1 - 3.11).

Agradecimientos

A Dios todopoderoso quien nos iluminó con los dones de la sabiduría y la fortaleza para emprender, desarrollar y culminar la investigación.

Al Ministerio de Educación Nacional porque a través del Programa Becas para la Excelencia Docente, nos brindó la oportunidad de realizar nuestros estudios de postgrado.

A los diferentes actores de la comunidad educativa Juan de Dios Cock, especialmente a las directivas y estudiantes del grupo 5°1, por su apoyo y participación en el proceso investigativo.

A la asesora Oliva del Socorro Herrera Cano y al tutor Juan Camilo Vásquez Atehortúa, quienes, de manera oportuna, nos brindaron valiosas enseñanzas que enriquecieron y ayudaron a mantener el norte de la investigación.

A nuestras familias quienes con su amor, paciencia y apoyo constante, nos animaron a no desfallecer en este caminar académico.

Resumen

La presente investigación cualitativa, fundamentada en un Enfoque de Interpretación Crítica y en las fases de la Investigación-Acción Participativa, fue realizada en la Institución Educativa Juan de Dios Cock, con el grupo 5º1, con el fin de aportar a la resignificación de la lectura en la escuela, en busca de asumirla como una práctica social.

Este estudio partió de la identificación de las actitudes, percepciones y prácticas lectoras de los estudiantes, para el diseño e implementación del Taller de lectura como estrategia didáctica que propició la interacción con diferentes géneros discursivos y tipologías textuales, acercándolos a las diferentes funciones que cumple la lectura.

Para el análisis de la información se consideraron las voces de los estudiantes, los referentes conceptuales y la interpretación de las maestras investigadoras, todo ello, en relación con las categorías de investigación: Leer, lectura, prácticas lectoras y funciones de la lectura. Esto dio lugar a la creación de reflexiones crítico pedagógicas, una dirigida al maestro para que se cuestione sobre su rol en la formación de lectores y otra, al estudiante para invitarlo a formarse como lector, que no sólo tenga éxito en el ámbito académico, sino también en su rol como sujeto partícipe de una sociedad.

Palabras claves: lectura, variedad textual, taller de lectura, estrategia didáctica, escuela, maestro, estudiante, contexto social.

Abstract

The present qualitative research, based on a Critical Interpretation Approach and in the phases of Participatory Action Research, was carried out at the Juan de Dios Cock Educational Institution, with the group 5 ° 1, in order to contribute to the resignification of the reading at school, looking to assume it as a social practice.

This study started from the identification of the students' attitudes, perceptions and reading practices, for the design and implementation of the Reading Workshop as a didactic strategy that fostered the interaction with different discursive genre and textual typologies, bringing them closer to the different functions fulfilled by the reading.

For the analysis of the information the voices of the students, the conceptual referents and the interpretation of the investigating teachers were considered, all this, in relation with the research categories: To read, reading, reading practices and reading functions. This led to the creation of critical pedagogical reflections, one directed to the teacher to question his/her role in the training of readers and another, the students to invite them to be trained as a readers, not only succeed in the academic field, but also in his/her role as participant subject of a society.

Keys words: reading, textual variety, reading workshop, didactic strategy, school, teacher, student, social context.

Introducción

La presente investigación surgió de la necesidad de darle un nuevo sentido a la lectura en la escuela, por tanto, se planteó y desarrolló con el propósito de propiciar la práctica social de la lectura en los estudiantes del grado 5º1 de la Institución Educativa Juan de Dios Cock, a través, de la estrategia didáctica del Taller de lectura.

A continuación, se esbozan los capítulos en que está organizado el informe y el proceso desarrollado en cada uno de estos.

En el capítulo uno se presenta la justificación, el problema, la pregunta de investigación, los objetivos y los antecedentes, con el fin de contextualizar al lector respecto a la relevancia del estudio en el ámbito académico y social, partiendo del sentir y las vivencias de las maestras investigadoras en sus prácticas pedagógicas, además, el planteamiento de las metas perseguidas y el recorrido realizado por otros estudios que lo anteceden y que sirvieron de guía para tener una visión más amplia, respecto a lo realizado en torno a la lectura como objeto de investigación.

En el capítulo dos se desarrollan los referentes conceptuales constructo conceptual logrado, respecto a las categorías de investigación que fundamentaron el presente estudio, las cuales son: leer, lectura, prácticas lectoras y funciones de la lectura; considerando también, nuevos tópicos que surgieron de estas categorías principales durante el proceso de investigación, estos son: los géneros discursivos y tipologías textuales, el enfoque Sociocultural del lenguaje, haciendo énfasis en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky y el Taller de lectura como estrategia didáctica. Todo ello constituyó la ruta para orientar el alcance del objetivo propuesto, en busca de atender la problemática identificada.

En el capítulo tres se expone el marco metodológico, a partir del cual se viabilizó el cumplimiento de los objetivos propuestos en la investigación, está contenido por el tipo y el

enfoque investigativo al cual se adscribe el estudio; la población y el proceso de selección de muestra; por otra parte, describe las técnicas de recolección de información utilizadas:

Observación participante, Entrevista de grupo focal y Sociodrama, y sus respectivos instrumentos: Ficha de observación, Guía de entrevista semiestructurada y Lista de chequeo.

Además, desarrolla las cuatro fases metodológicas consideradas en el proceso de investigación:

Momento inicial, Diseño de la propuesta de intervención, Implementación del Taller de lectura y el Momento final.

En el capítulo cuatro se da a conocer el proceso de análisis, donde en un primer momento, se evidencia el contraste que hubo en las actitudes y percepciones de los estudiantes respecto a la lectura, antes y después del proceso de intervención, considerando las voces de los estudiantes, los referentes conceptuales y la interpretación de las maestras investigadoras; en un segundo momento, se expone el análisis de lo vivido en cada una de las sesiones del Taller de lectura, identificando los elementos recurrentes que guardan relación con las categorías de investigación, y a la luz de los aspectos descritos anteriormente.

En el capítulo cinco se comparten dos reflexiones crítico pedagógicas fruto de la experiencia vivida en la investigación, una de ellas es la invitación a los maestros para abordar la lectura en la escuela como una práctica social, buscando transformar la concepción instrumental con que ha sido asumida a lo largo de la historia; la otra reflexión, va dirigida a los estudiantes, con el propósito de motivarlos hacia su formación como lectores, reconociendo las diferentes posibilidades que la lectura les ofrece.

Finalmente, en el capítulo seis se recogen las conclusiones derivadas del proceso de investigación, en relación a los objetivos propuestos y se plantean posibles interrogantes que den lugar a futuras investigaciones y amplíen el alcance en relación al objeto de investigación.

Capítulo I

“Mediante la lectura nos hacemos contemporáneos de todos los hombres y ciudadanos de todos los países.”

Antoine Houdar de la Motte, escritor francés.

1.1 Justificación

La lectura ha sido considerada a lo largo de la historia, un proceso fundamental en el aprendizaje y en la construcción personal y social del sujeto; sin embargo, al reflexionar frente a las prácticas pedagógicas, generalmente, ha sido utilizada como un instrumento para la realización de tareas académicas. En parte, esto está sujeto a la concepción cultural que limita el aprendizaje y la práctica de la lectura a la escuela.

Lo anterior se puede evidenciar, en las planeaciones de clase donde ha sido abordada como un fin y no como un medio para interpretar la realidad y lograr la apropiación del conocimiento, además, en el diseño y aplicación de pruebas internas, centradas en la búsqueda de información literal, con el propósito de responder a unos interrogantes, sin tener en cuenta las prácticas lectoras extraescolares del estudiante, en donde se reflejan sus intereses, necesidades y las características del contexto en el que está inmerso.

En este sentido, surge la necesidad de diseñar e implementar una estrategia didáctica que replantee las prácticas pedagógicas desarrolladas en la actualidad, de manera que la lectura encuentre sentido a través de una experiencia lectora en la que se le permita al estudiante, construir su propio discurso desde la interrelación entre sus conocimientos previos, el conocimiento que le aportan diferentes géneros discursivos y tipologías textuales, y la comprensión de éstos, en un entorno social.

La intención de atender a esta necesidad, se encuentra ligada al propósito que se ha planteado

la Institución Educativa Juan de Dios Cock, a partir de las conclusiones a las que han llegado los docentes en las reuniones académicas y en las comunidades de aprendizaje del Programa Todos a Aprender, propósito que consiste en favorecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, mediante la implementación de estrategias que promuevan la interpretación y la producción textual.

Con el objetivo de aportar a la resignificación de la lectura en la escuela, se plantea en esta investigación, el Taller de lectura como la estrategia didáctica que propicia la participación activa de los estudiantes como lectores en interrelación con el texto y el contexto; buscando así, que reconozcan las diferentes posibilidades que les otorga la lectura, al entender que esta trasciende el aprendizaje, para propiciar la interacción social y formarse como lectores, que no sólo tengan éxito en el ámbito académico, sino también en su rol como sujetos partícipes de una sociedad.

Lo anterior está en concordancia con la política pública municipal sobre lectura, contemplada en el *Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad: En Medellín tenemos la palabra* (2016), el cual busca resignificar el papel de la lectura en los diferentes contextos, como una práctica inherente a la vida del ser humano, que le permite el desarrollo de sus diferentes dimensiones para el despliegue personal y social, en la búsqueda del progreso y el bienestar.

En síntesis, este proyecto busca propiciar la práctica social de la lectura desde el ámbito escolar, con el fin que cobre un nuevo sentido en el aula, a partir del reconocimiento de sus diferentes funciones, para brindarle a los estudiantes la oportunidad de informarse, recrearse y entender la realidad de manera significativa.

1.2 Problema y pregunta de investigación

La escuela ha relegado la práctica social de la lectura, al abordar lecturas descontextualizadas y limitar la interacción con los diferentes géneros discursivos y tipologías textuales, además, porque invisibiliza las actitudes, percepciones y experiencias previas de los estudiantes respecto a la lectura, por lo tanto, su interés se centra en la enseñanza del código convencional para la lectura y no en la formación de lectores para la vida.

Lo anterior es el reflejo de la influencia que ejerce sobre la escuela, una concepción instrumental de la lectura que la limita a la adquisición de saberes académicos, la cual ha sido identificada y analizada por diferentes autores a lo largo de la historia. Esta concepción se evidencia en las prácticas pedagógicas, donde el maestro induce al estudiante a utilizar la lectura para la realización de tareas, la resolución de cuestionarios y evaluaciones, además, donde existe un marcado interés por formar a los estudiantes en aspectos fonéticos y gramaticales; en este sentido, dicho panorama ha generado una desarticulación de las prácticas lectoras desarrolladas dentro y fuera de la escuela, lo que le resta importancia al carácter social de la lectura y lleva al desconocimiento del papel significativo que esta cumple en el desarrollo integral del sujeto.

Con el interés de atender a esta problemática, es preciso que el maestro se interese por el diseño y aplicación de estrategias que rescaten la práctica social de la lectura en la escuela, en las que se considere el sentir del estudiante respecto a esta y la experiencia lectora que trae consigo; para ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera propiciar desde la escuela, la práctica social de la lectura en los estudiantes del grado 5º1 de la Institución Educativa Juan de Dios Cock, a partir del Taller de lectura, como estrategia didáctica que tenga en cuenta sus actitudes, percepciones y prácticas lectoras?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Propiciar la práctica social de la lectura en los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Juan de Dios Cock, a través del Taller de lectura como estrategia didáctica, que tenga en cuenta sus actitudes, percepciones y prácticas lectoras.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar las prácticas lectoras de los estudiantes del grado 5°1 de la Institución Educativa Juan de Dios Cock, teniendo en cuenta sus actitudes y percepciones respecto a la lectura.
- Diseñar e implementar el Taller de lectura como estrategia didáctica que involucre las actitudes y percepciones respecto a la lectura, manifestadas por los estudiantes del grado 5°1.
- Aportar reflexiones crítico pedagógicas, generadas desde la experiencia del Taller de lectura, que inviten a darle un nuevo sentido a la práctica de la lectura en la escuela.

Capítulo II

“Uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído.”

Jorge Luis Borges, escritor argentino.

2.1 Antecedentes

Al hacer un rastreo de información relacionada al objetivo planteado en esta investigación, se encontró a nivel internacional, específicamente en Venezuela, una investigación de enfoque cualitativo, expuesta en el artículo investigativo *“La Lectura y la Escritura en educación Básica”* (Arnáez, 2009), que buscó una reforma en el programa de Lengua y Literatura de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Caracas; a partir de un cambio de paradigma, donde maestros y estudiantes fueran lectores y escritores autónomos, mediante el desarrollo de destrezas para analizar, sintetizar, opinar; en definitiva, saber hacer con diferentes tipos de textos, en contextos variados y con múltiples intenciones comunicativas.

Dicha investigación asumió la enseñanza del lenguaje, a partir de estrategias que promovieron el aprendizaje de la lectura a través del uso de la lengua, es decir, a partir de experiencias de comprensión y producción de variados textos escritos, basados en situaciones reales, con el fin de otorgar un uso social del lenguaje. Todo ello, teniendo en cuenta distintos contenidos no solo conceptuales, sino procedimentales, que son los que remiten al saber hacer y conducen a una nueva disposición con respecto a la lectura. Sostiene, además, que la motivación lograda a partir de las estrategias implementadas por el maestro, es un factor importante para despertar en el estudiante, el deseo por la práctica de la lectura autónoma y significativa.

Otro aspecto relevante en esta propuesta curricular venezolana, es que asumieron las unidades de análisis que la integran, desde una visión socio-pedagógica, es decir, valoraron los aportes de las ciencias del lenguaje en las dimensiones psicológica, sociológica, interactiva y contextual;

esto es, retomar el lenguaje de manera global e interdisciplinaria para responder a necesidades socioculturales individuales y grupales.

Por lo anterior, la necesidad de abordar la lectura desde una perspectiva funcional y comunicativa, directamente relacionada con el contexto socio-cultural, con el fin de abolir en la escuela el sistema de enseñanza repetitivo, descontextualizado y memorístico; se convierte en la afinidad entre el estudio descrito y la presente investigación, de ahí que como docentes, es imprescindible estar abiertos a la innovación; tener una preparación constante, oportuna, adecuada y convertir las prácticas pedagógicas en actos de mediación entre el ser, el saber y el hacer.

De otro lado, se encontró una investigación de tipo etnográfico adelantada en Buenos Aires, Argentina, titulada: “*Hacer audible el susurro de la lectura*” (Stapich, 2010), que surgió de la necesidad de aplicar en las instituciones educativas, desde los primeros grados de escolaridad, una didáctica social de la lengua, que se refleje en propuestas didácticas donde se tengan en cuenta las experiencias lectoras que tienen los niños antes de llegar a la escuela; con el fin de minimizar el fracaso escolar respecto a la apropiación del sistema de la lengua escrita.

Este estudio enfocó su interés en estudiar y transformar el papel que desempeña la lectura en la escuela, abogó por la necesidad de des-invisibilizar la lectura de las clases populares, legitimó la lectura de textos poco prestigiosos y dio voz a la experiencia personal de lectura; todo esto a partir del trabajo de docentes y padres de familia como mediadores entre los niños y su encuentro con los libros, generando una comunidad de lectores en la que se tomaron en cuenta sus historias y su recorrido en la interacción con lo escrito. En este sentido, el estudio explicado, guarda relación con la presente investigación, al considerar que el acto de leer no debe ser impuesto, que no existe excusa para privarse de las prácticas lectoras y que en los libros se pueden encontrar

múltiples posibilidades de realización personal y sociocultural.

Un estudio a nivel internacional con el que se encuentra relación con respecto a la estrategia didáctica implementada en la presente investigación, es la titulada *“El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso del ciclo común del Instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca”*, (Rosa, 2015); desarrollada con los estudiantes del primer curso de ciclo común (en Colombia grado séptimo) y fundamentada en el propósito social de tener una escuela participativa, democrática y colaborativa, un lugar donde se logre aprender de manera significativa y comprensiva.

Para buscar responder a este propósito, el investigador propuso el taller educativo como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, considerándolo un espacio de reflexión, interacción y creación colectiva, en medio de un ambiente de confianza, en el cual pudieran ir midiendo sus logros y reconociendo sus debilidades.

Algunos de los instrumentos aplicados en dicha investigación, para recolectar la información fueron: una prueba diagnóstica, una prueba final y fichas de observación de clase, que permitieron tanto al docente como al estudiante, registrar lo acontecido en el proceso.

Una de las conclusiones fruto de los hallazgos de la prueba final aplicada en esta investigación, fue la confirmación del taller educativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora, puesto que todos los estudiantes del grupo experimental, lograron elevar el nivel de dicha competencia en cuanto a conocimiento, interpretación, análisis y creación. En esta dirección, este trabajo aporta a la investigación propuesta, al develar la pertinencia del taller como un proceso de interacción constante que puede beneficiar a las distintas áreas del conocimiento, puesto que ofrece a los estudiantes, un espacio de expresión y de participación, donde se reconoce su experiencia previa y se otorga un lugar privilegiado a la creatividad.

Por otra parte, una investigación que guarda estrecha relación con el presente proyecto es *“El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños”*, este se desarrolló en España con 1669 estudiantes de los grados 4º, 5º y 6º, de 21 colegios públicos (Yubeiro y Larrañaga, 2010). Dicha iniciativa partió del aumento del fracaso escolar identificado en el país y del bajo rendimiento respecto a la lectura, evidenciado en los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas internacionales.

En esta investigación, aplicaron y adaptaron escalas para recoger información frente al valor de la lectura, el comportamiento lector de los niños, la motivación lectora, las variables de socialización parental sobre lectura y el lugar de la lectura entre las actividades de ocio. Como resultados, identificaron que hay un elevado índice de lectura, pero que en muchos casos este se debe al factor de la lectura escolar obligatoria; así, los investigadores señalaron que se está alejando al niño de la lectura como actividad placentera, dejándola relegada al tiempo que se dedica en el colegio, lo cual no facilita el desarrollo del hábito lector.

En cuanto al papel que ocupa la lectura en el contexto socio cultural de los niños, se identificó que es fundamental cuidar los libros y tenerlos en casa, pero no dedicar tiempo a la lectura; además, que en ello influyen los hábitos de lectura de la familia, puesto que, a través de modelos de comportamiento lector, se facilita la valoración y el descubrimiento del gusto por la lectura.

Como algunas conclusiones de este estudio, se plantea entonces la necesidad de que la escuela sea un entorno constructor del hábito lector, trabajando en habilidades y estrategias que conduzcan a la competencia lectora y a propiciar el gusto por la lectura, puesto que en muchos casos los padres no valoran el comportamiento lector, aunque lo consideran necesario.

También se hizo énfasis en la necesidad de buscar que los niños no solo le concedan un valor instrumental a la lectura, sino que la interpreten como un comportamiento relevante y se

apropien de su valor lúdico, buscando así que logren leer para disfrutar de la lectura.

Precisamente, este propósito se inscribe en la presente investigación, al confirmar que el uso instrumental de la lectura está afectando la posibilidad de acercarse de manera significativa al estudiante a un texto, impidiendo lograr que la asuma como una posibilidad de interactuar con su entorno, transformarse a sí mismo y construir conocimiento.

En el ámbito nacional, se llevó a cabo la investigación denominada: “*El sentido de leer en la escuela para los estudiantes de décimo grado en la institución educativa Inem Jorge Isaacs de Cali*” (Cañas, 2015); con el objetivo de conocer qué sentido tiene leer en la escuela, desde el gusto y el placer y en qué medida padres y profesores contribuyen en ello.

Esta investigación fue orientada desde el enfoque cualitativo interpretativo, se privilegió el método biográfico basado en la narración de experiencias que los estudiantes plasmaron al responder las preguntas planteadas. Ellos narraron sus vivencias y sus hábitos, expresaron las relaciones que han establecido consigo mismo, con los otros, con la lectura y con el mundo.

Para presentar los resultados arrojados, se utilizó una rejilla de categorización para cada pregunta y se hizo la descripción de las mismas; además, se complementó con una tabla descriptiva debido a la magnitud de la información.

Como resultados se encontró que los estudiantes de grado décimo no han logrado en la escuela, consolidar el sentido por la lectura desde el gusto y el placer, porque sus evocaciones están más vinculadas al displacer, también se encontró que los estudiantes están satisfechos con las lecturas que realizan por fuera, debido a que son libres para escoger los textos, basados en sus gustos e intereses; por tanto, se sienten liberados de la responsabilidad frente a la nota y a la obligatoriedad.

La afinidad del estudio descrito con la presente investigación, radica en que la escuela debe

ser considerada un espacio para compartir aprendizajes de la vida cotidiana, relacionales y afectivos, donde prime el ejercicio de valores; con el fin que dé lugar a aprendizajes de desarrollo personal, mediados por la lectura.

Otra investigación a nivel nacional desarrollada en Soledad Atlántico es *“El Teatro: Una Estrategia Didáctica para Favorecer la Actitud Lectora en Estudiantes de Básica Primaria”* (Wong, 2015). El interés de esta investigación surgió en el marco de las jornadas pedagógicas, realizadas por los docentes de la sede Benedetti de la Institución Educativa Dolores María Ucros, que atiende estudiantes de los grados 1º, 2º y 3º; allí se resaltó la preocupación por el bajo rendimiento lector y académico de los estudiantes, identificado en las clases y en los bajos resultados en las Pruebas Saber, los cuales han ido aumentando año tras año; además se inquietaron frente a la aversión de la población escolar hacia la lectura y sus dificultades de comprensión de textos escritos.

A partir de este estudio, la investigadora concluye que a través de estrategias teatrales que involucren las dimensiones lúdica, creativa, lingüística, cognitiva, ambiental y emotiva del ser, se orienta a los estudiantes a pasar de una actitud adversa a la lectura a una actitud favorable, con la cual empiezan a entender que “se puede leer el mundo, el arte, la escuela, los amigos, los problemas y por supuesto el texto escrito, cualquiera que este sea” (Wong, 2015, p. 48).

La relación existente entre el antecedente descrito y la presente investigación, se evidencia en la intención de proponer una posible estrategia didáctica, integrada por actividades lúdico creativas, como medio que vincule a la escuela los gustos y las prácticas lectoras extraescolares de los estudiantes.

A nivel local, es decir, en la ciudad de Medellín, se encontró la tesis de maestría titulada *“El taller de lectura en la escuela”* (Álvarez, 1999), donde se adoptó y desarrolló el taller como

estrategia para contribuir a la cualificación de más y mejores lectores. Esta investigación se basó en el enfoque cualitativo, porque permitió comprender a los actores del Taller de lectura dentro del marco de referencia de ellos mismos, además, posibilitó una aproximación más cercana a una situación social singular; se orientó bajo una perspectiva hermenéutica, debido a que se relacionó con los sentidos y los significados que los actores sociales imprimen al mundo y a sus conductas; como técnicas utilizadas para la recolección de información se utilizaron la Entrevista y la Observación.

Al final de dicha investigación, se encontró un capítulo dedicado a la teoría de Vygotsky y su relación con el Taller de lectura en la escuela, esto guarda estrecha relación con la presente investigación, debido a que expone la pertinencia de la teoría sociocultural, como enfoque para abordar el Taller de lectura en la escuela, cuya principal intencionalidad es formar un lector autónomo y competente, otorgándole importancia a aspectos como: los actores sociales y de la comunidad educativa, el espacio físico o aula de clases y los objetos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre los que se destacan los textos.

Otra investigación local que se encontró es la tesis denominada *“Impacto de la participación en un club de lectura infantil de una biblioteca pública en la capacidad de argumentación de los niños y niñas de 7 a 12 años”* (Gallón, 2014). Dicho estudio brindó un aporte al Plan Municipal de Lectura *“Medellín una ciudad para leer y escribir”* promovido por la alcaldía de Medellín, en los años 2012 – 2014; mediante la instauración de un club de lectura infantil en un parque biblioteca pública de esta misma ciudad, con el interés de realizar el seguimiento en su proceso de participación a un grupo de niños y niñas entre los 7 y los 12 años de edad, para medir el impacto generado en su capacidad de argumentación.

En este estudio se concibió el club de lectura como el espacio para la puesta en común de las

apreciaciones frente al texto, lo que constituyó una forma eficaz de familiarización hacia los libros y demás materiales, fomentando así el despliegue de la criticidad, mediante diferentes actividades como debates, dinámicas de interacción grupal y ejercicios de producción textual; que logran traspasar el valor de la lectura de lo individual a lo social, aproximando al sujeto al ejercicio de una verdadera ciudadanía.

Como relación existente entre el estudio relatado y la presente investigación, se encontró, que tanto el club de lectura como el Taller de lectura, se consideran espacios de interacción e inserción del sujeto en prácticas lectoras de diversa índole, a partir de las cuales se originan y desarrollan actividades tendientes a la generación de seres humanos críticos y reflexivos, que viven la lectura como una práctica significativa, de diferentes maneras: lectura en voz alta, lectura silenciosa, juegos de palabras, debates, conversatorios, puestas en escena y proyección de audiovisuales.

Para finalizar, se encontró la investigación *“La lectura y la escritura en el contexto rural, una mirada a mis propias prácticas”* (Zapata, 2016), desarrollada en el municipio de Titiribí Antioquia. Esta surge de la reflexión frente a la necesidad de ofrecer a los estudiantes campesinos de los grados 6° y 7°, una educación ajustada a su contexto, concibiendo la enseñanza del lenguaje de manera integral y desde una perspectiva socio-cultural, considerando entonces, que los problemas con respecto a la lectura, no dependen de ellos, sino que es una consecuencia de prácticas pedagógicas descontextualizadas.

Algunas características presentes en este estudio, orientaron la metodología implementada en la presente investigación, entre estas: El Enfoque cualitativo y la utilización de técnicas de recolección de información como la Observación participante y la Entrevista semi-estructurada. Además, se encontró relación con el propósito investigativo de transformar en los estudiantes la

concepción de la lectura, de tal manera que la comprendan como una posibilidad para aprender sobre sí mismos, su contexto y el mundo, para ejercer la ciudadanía y formarse como sujetos críticos que puedan participar en la vida social y reconstruir su identidad cultural.

2.2 Marco de referencia conceptual

En este capítulo se hace un recorrido por las categorías de investigación que fundamentaron el presente estudio, en efecto, para su desarrollo se tomaron en cuenta los postulados teóricos de diferentes autores respecto a la lectura, como principal objeto de estudio de la investigación, además, las concepciones acerca de leer, prácticas lectoras y funciones de la lectura; todo ello como guía para cumplir la meta propuesta de propiciar la práctica social de la lectura en la escuela.

Cabe anotar que, al entretrejer dichas categorías, emergieron nuevos tópicos que enriquecieron el estudio y esclarecieron el camino a seguir en la investigación; entre estos: los géneros discursivos y tipologías textuales, el Enfoque Sociocultural del Lenguaje haciendo énfasis en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky y el Taller de lectura como estrategia didáctica.

2.2.1 Leer.

Desde una mirada socio-cultural, “leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural que está interrelacionada con otros códigos (habla, íconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad” (Cassany,2009, p.17). Esto indica que, leer es participar en una actividad social preestablecida en la que se requiere ejercer un rol determinado, aceptar valores e ideologías implícitas y con ello, reconocerse como miembro de una comunidad.

Así mismo, Jolibert (1997) considera que “leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real en una verdadera situación de vida” (p. 27); por lo tanto, leer no es

un fin en sí mismo, es la forma de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias; las cuales están influidas por ideas o creencias que construyen la realidad de diversas formas, es por ello, que los textos leídos se insertan en las prácticas cotidianas y no al revés.

Leer requiere entonces, decodificar, comprender y actuar socialmente; se evidencia en la puesta en juego de conocimientos lingüísticos, destrezas cognitivas y prácticas sociales; como lo expone Lerner (1996):

Leer es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (p. 1).

Siguiendo estas tres consideraciones, leer ha trascendido en su definición de acción de carácter individual para entenderse como un proceso complejo de carácter social, que conlleva a la interpretación de un texto desde la interrelación de factores tanto internos como externos del sujeto lector.

Para comprender mejor dichos postulados y esclarecer la manera como se debe superar la realidad acontecida en la escuela, respecto al leer como una actividad meramente lingüística, asociada a la decodificación de palabras; es preciso retomar el concepto de lectura, como principal objeto de estudio en esta investigación, puesto que concede un lugar importante a la producción de significado y a la intencionalidad lectora, al asumir el leer como una práctica cultural propia del sujeto, el cual pertenece a una comunidad determinada y es poseedor de unas costumbres que intervienen en la producción de procesos comunicativos particulares.

2.2.2 Lectura.

Desde el interés de abordar la lectura como uno de los procesos más influyentes en el ámbito educativo que guarda estrecha relación con la realidad de los sujetos, se retoma a Ferreiro

(2000), quien luego de revisar los diferentes cambios que ha tenido la intención de alfabetización a lo largo de la historia, define la lectura como construcción social, al encontrar que cada época y cada circunstancia le ha dado un nuevo sentido, lo cual la inscribe en una actividad que no solo implica desarrollar aspectos cognitivos para lograr la interpretación de un escrito, sino que, además, está determinada por conocimientos socioculturales y las relaciones establecidas entre el lector, el texto y el contexto.

En la presente investigación estos tres elementos fueron asumidos en forma articulada, debido a que son indispensables para lograr la comprensión lectora y esta, a su vez, le permite al individuo desenvolverse en la sociedad; de manera que se considera al lector como el sujeto que aporta sus conocimientos previos, procesos mentales e intereses para construir el significado de lo leído y puede llegar a múltiples interpretaciones a partir del mismo texto. Es quien hace que los textos cobren sentido al contextualizarlos de acuerdo a sus intereses, vivencias y tareas cotidianas.

Por su parte, se retoma lo expuesto por Martínez (1994) “el texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el significado de un texto” (p. 34). En efecto, el texto ofrece informaciones de tipo lingüístico, textual y discursivo con una intención comunicativa definida, desde la cual se determinan los factores que facilitan u obstaculizan su comprensión, que van desde el contenido, el vocabulario o la forma en que está redactado.

Como complemento a lo anterior, Santiago, Castillo y Morales (2007), exponen que “la interacción texto-lector está mediada por los conocimientos, los cuales pueden ser de tipo declarativo, procedimental y condicional” (p.29). Los conocimientos declarativos responden al qué, puesto que están asociados a conocimientos sobre el mundo en general, la lengua y la

escritura. Por su parte, los conocimientos procedimentales tienen que ver con el cómo adelantar el proceso lector y están relacionados con las estrategias de orden cognitivo que le permiten a la persona poder desarrollar una tarea determinada. Respecto a los conocimientos condicionales, están asociados al cuándo y al porqué adelantar una tarea.

Con relación al contexto, se retoma el concepto expuesto en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998, p.77): éste alude a las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contexto:

-El textual: está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones intratextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado. En otras palabras, las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto. Las palabras, como las oraciones, por sí mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular.

-El extratextual: compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado. Si bien la lectura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto, quien procesa los significados de un texto es la mente del lector, estos factores periféricos afectan la comprensión textual.

-El psicológico: Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto.

De esta manera, el lector, el texto y el contexto como elementos del proceso de comprensión lectora, determinan las prácticas lectoras que adopta un sujeto y estas a su vez, evidencian su propósito lector, los portadores de texto acordes a este y la importancia que tiene la lectura para el entorno inmediato que lo rodea. A propósito, Cassany (2009) señala que “los estudios

socioculturales que han empezado a desarrollarse sobre la lectura, exploran su presencia en los escenarios urbanos y sociales y dan cuenta de los usos y significados que esta práctica tiene en la vida y el entorno” (p.13).

Más aún, la escuela actual acoge estudiantes que apenas se encuentran incursionando en el mundo de la lectura, cada uno de ellos poseedor de un recorrido e historia particular respecto al acercamiento al libro o material de lectura que tiene a su alcance; esta particularidad, genera en la familia, la escuela y la sociedad, la oportunidad de apostarle al reto de acrecentar no sólo el número sino la calidad de lectores en potencia; aquellos que perciban en la lectura una herramienta indispensable para la vida, la mejor opción para emplear el tiempo libre, el camino certero para encontrar respuestas y enriquecerse con el saber desde múltiples perspectivas; porque como lo expresa Andruetto (2014) “leemos para aprender a mirar en profundidad” (p.140), “la lectura es un tránsito por lo diverso (...), leer es abrirse al mundo y sentirse en libertad de ir buscando palabras de otros para encontrarse con uno mismo” (p. 143). Se trata entonces, de aprovechar cada espacio, para generar situaciones que impliquen leer, brindando material de lectura diverso que convierta esta práctica en un derecho de todos y para todos.

Así pues, con el propósito de asumir una nueva visión de la lectura en la escuela, que se ajuste más a la práctica social, se retoma a Lerner (1996) quien expone que: “Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales (...) lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas (...) para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (p. 27). Instalar esta mirada de la lectura en la escuela, implica indagar frente al lugar que ocupa en la vida de quienes conforman una comunidad educativa, para diseñar propuestas en las que se involucren los diferentes sentires, promoviendo así prácticas lectoras más

significativas.

Esta autora señala la necesidad de hacer explícito en el diseño curricular no solo saberes lingüísticos, sino también aspectos como los quehaceres del lector y el escritor, articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que tengan sentido para el estudiante, además, considera importante la flexibilización del tiempo estipulado para desarrollar las situaciones didácticas, el tipo de contenido por analizar y la forma cómo abordarlo desde diferentes perspectivas.

En este orden de ideas, Lerner (1996), aduce que es necesario elaborar nuevos parámetros de evaluación que permitan recoger información sobre los aspectos de la lectura que se incorporan a la enseñanza, así, se podrán promover en mayor medida actividades como la lectura de libros completos desde la elección de los mismos estudiantes y la lectura silenciosa.

Es oportuno también, redefinir la forma en que están distribuidos en el aula los derechos y deberes respecto a la evaluación, es decir, ofrecer situaciones de lectura en las cuales los estudiantes puedan validar por sí mismos sus interpretaciones; se trata de que el docente les brinde oportunidades de construir estrategias de autocontrol, asumiendo un rol de mediador que reorienta en caso de identificar desvío de la comprensión de lo leído, a través de preguntas o brindando información que pueda llevarlos a ella.

De esta manera, el desafío de la escuela con respecto a la lectura, es formar lectores que sepan elegir los textos para responder a sus necesidades, que sean críticos, con capacidad de leer entre líneas y de asumir una postura propia frente a lo que les dice un texto; ello implica entonces, incorporar en el ámbito educativo, situaciones donde leer tenga sentido.

Desde el objetivo de propiciar la práctica social de la lectura en la escuela, perseguido en esta investigación, y con el fin de responder a los retos que impone la sociedad actual y a las

coyunturas sociales y políticas, que requieren de sujetos que realmente estén preparados para discernir lo que les ofrece un texto, se considera que a partir de una práctica de la lectura apoyada en el Enfoque Sociocultural del Lenguaje, se desarrolla el sentido crítico, al servir de medio para analizar la realidad y desde allí, orientar al estudiante a generar reflexiones que lo impulsen a la construcción de un conocimiento significativo, a vivir la lectura como fuente de recreación y hábito placentero que lo orienta al uso creativo del tiempo libre, además, al fortalecimiento de su expresión oral al entablar diálogos y participar en debates.

En este sentido, la lectura cumple una función crucial en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que a partir de ella se adquiere el conocimiento y, por ende, la habilidad para comprender el mundo, despierta su capacidad de asombro, amplía su curiosidad y le genera nuevos interrogantes que lo llevan a sentir más deseos de leer. De ahí que, ayude a formar su autonomía, al brindarle la oportunidad de formar criterios personales sobre las cosas, para que asuma la toma de decisiones fundada en actitudes y valores propios, porque “Ser lector autónomo implica incorporar al estilo de vida la lectura, y esa asociación también depende de las condiciones sociales y culturales del contexto donde se vive y se aprende”. (MEN, 2013, p.15)

Todo lo anterior, sin olvidar que el acercamiento al texto debe generarse desde la motivación del estudiante, la relación con su contexto, sus necesidades e intereses, además, hay que tener en cuenta que existe gran variedad de formas para presentar la información e intencionalidades, tanto de quien produce el texto como de quien lo lee; es ahí donde el individuo pone en juego su capacidad de interpretación y tiene la oportunidad de asumir una posición crítica frente a lo planteado en la lectura.

En contraste con lo anterior, se percibe que a pesar que la escuela centra su quehacer en la enseñanza de la lectura, ello no asegura la formación del estudiante como lector; al respecto

Ferreiro (2000), señala que aunque en muchos países han logrado asegurar el mínimo de escolarización para reducir el analfabetismo, la falta de formar lectores que le encuentren sentido a la lectura y le den un lugar en sus vidas, los deja en un estado de iletrismo, es decir, no están alfabetizados para la vida ciudadana.

Este panorama, gracias a que la escuela ha asumido la enseñanza de la lectura alejándose de su práctica social, puesto que la construcción de sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje. Lamentablemente, “se está reduciendo al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos, olvidando que detrás de todo esto existe un sujeto que piensa”. (Ferreiro, 2000, p. 7); lo cual obstaculiza la formación de verdaderos lectores, porque no se reconoce a los estudiantes como sujetos activos que aportan, proponen, discuten; a quienes se debe escuchar y corregir cuando sea necesario, con el fin que poco a poco vayan construyendo su propio discurso, que surge del análisis y la reflexión.

Sumado a ello, los diseños curriculares encasillan y fragmentan la enseñanza de la lectura en un proceso consecutivo, que va desde la lectura mecánica, comprensiva y crítica, distribuyen los contenidos por grados y es sólo el maestro quien valida la interpretación de lo leído, en lugar que el estudiante construya el sentido de la lectura.

Entre tanto, se hace énfasis en dos de las condiciones que según Lerner (2001), obstaculizan la formación de lectores y dificultan asumir en la escuela la práctica social de la lectura:

“Los propósitos que busca lograr la escuela al leer y escribir, son diferentes de los que tienen la lectura y la escritura fuera de ella”. (Lerner, 2001, p.27)

-La tensión entre dos necesidades institucionales: enseñar y controlar el aprendizaje, las cuales dan lugar a la evaluación y por ello suele encontrarse que las actividades de lectura se enmarcan en situaciones que le permiten al maestro evaluar la comprensión de un texto y la

fluidez del estudiante al leer. Considerando que, el derecho de evaluar se limita al docente, con lo que se imposibilita al estudiante ejercer autocontrol de lo comprendido, utilizar estrategias de autocorrección y, en consecuencia, se obstaculiza la formación de lectores autónomos.

Con el fin de brindar un aporte a la solución de estas dificultades, se presenta a continuación, un constructo conceptual referente a la manera cómo se deben asumir, desde una perspectiva social, las prácticas lectoras.

2.2.3 Prácticas lectoras.

La práctica lectora se concibe como un objeto de estudio que no se explica solamente por variables cognitivas, sino que se asocia con una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector (González de la Torre, 2011, p.31).

De acuerdo a esta definición, la actividad lectora adquiere cualidades diversas, entre estas: se lee con mayor o menor profundidad, con mayor o menor detalle, con mayor o menor reflexión; lo cual depende del papel que desempeñe el lector en el contexto donde se desenvuelva, de las expectativas de los otros y de las características del material leído.

Algunos contextos característicos donde los sujetos realizan prácticas lectoras son la escuela y el hogar, estos espacios les otorgan diferentes rasgos, asociados al tipo de texto que leen, cómo lo leen y para qué lo leen. Al respecto, investigaciones sobre la lectura en el contexto escolar se han dirigido a cuestiones como el desempeño de los lectores, al análisis de algunas estrategias particulares y factores asociados con su ejercicio para mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, existen cuestiones alrededor del lector escolar que no son consideradas en esos estudios; entre esas cuestiones Erickson y Schultz (2002), señalan la presencia de aspectos de organización social en la escuela que constriñen el rol y la relación entre el maestro y el

estudiante, los cuales pueden ser externos o internos al aula.

Con relación a los aspectos de organización social externos, se encuentran, aspectos administrativos tales como la acreditación de ciertos estándares académicos, cuyos resultados pueden afectar el posicionamiento de una institución educativa. Mientras que, al interior del aula existen factores que provienen tanto del maestro como del estudiante, entre estos, los que tienen que ver con los supuestos aprendidos culturalmente acerca de la conducta apropiada para la enseñanza y el aprendizaje, además, de la forma y el uso del lenguaje.

De este modo, el estudio del papel del contexto sobre la lectura, en el caso de la escuela, implica revisar su literacidad, es decir, cómo los actores de la comunidad educativa se relacionan para utilizarla, para qué son utilizados los materiales de lectura, quién y con qué criterios se asignan tareas en las que se requiere leer.

En este orden de ideas, Ivanic y Moss (1991), (como se cita en Zavala, 2002, p.95), ofrecen una diferenciación valiosa entre literacidad impuesta y literacidad autogenerada. La escuela promueve una literacidad impuesta, pues dicta el estilo y a la vez el alcance del contenido permitido. Por el contrario, la literacidad autogenerada es el resultado de las necesidades, propósitos e intereses del individuo, que le permite tener su propio estilo y elegir los contenidos.

Del mismo modo, entra en juego el término literacidad vernácula establecido por Barton y Hamilton (1998), (como se cita en Zavala, 2002), referido a “las prácticas letradas que no están reguladas por reglas formales, ni procedimientos impuestos por instituciones sociales dominantes, ya que tienen su origen en la vida cotidiana”. (p.133). Esto hace referencia a la práctica de la lectura para responder a necesidades e intereses personales, donde no existe una figura que ejerza control sobre lo leído, imponga contenidos y busque un interés evaluativo; esto aplicado al contexto escolar, implica que el docente en lugar de reducir el ejercicio lector a la

academia, genere situaciones de lectura contextualizada, a partir de su experiencia lectora, actuando como mediador entre los textos y el estudiante.

Estos autores también proponen una clasificación de las prácticas vernáculas, entre las cuales se retoman: organización de la vida (agendas, listados de compra y números telefónicos), comunicación personal (tarjetas y cartas), pasatiempos privados (leer libros y revistas, escribir poesía), documentación de la vida (mantener archivos personales: informes escolares, álbumes de fotografías, certificados de nacimiento), construcción de sentido (leer textos religiosos y folletos de instrucción) y participación social (colaborar en reuniones, boletines informativos y rifas). Estos serían solo algunos usos que se le puede dar a la lectura y la escritura desde contextos específicos.

En ese sentido, se considera el postulado de Zabala (2002):

Las prácticas vernáculas, insertas en las vidas emotivas de las personas, pueden distinguirse de las literacidades dominantes asociadas con organizaciones formales tales como la educación, la religión, la ley, la burocracia y el ámbito laboral. Las prácticas dominantes están más formalizadas y se les da un valor superior culturalmente. Las literacidades vernáculas, en cambio, son menos valoradas y no reciben el apoyo de las instituciones sociales. (p.134)

Es así, como al enseñar la literacidad como un fin en sí misma, la lectura se reduce a una actividad para aprender contenidos y se deja de lado la expresión de su función comunicativa. Dicha situación se vuelve tan artificial que los estudiantes asumen la lectura como una obligación, relacionada directamente con la adquisición de conocimientos y su evaluación por parte de los maestros.

Contrario a esto, el Enfoque Sociocultural del Lenguaje, otorga mucho valor a las formas de lectura que el estudiante desarrolla por su propia cuenta, en contextos informales, es decir, las

que no se rigen por normas institucionales. En la presente investigación; estas fueron valoradas y consideradas punto de partida para propiciar la práctica social de la lectura; a partir de ellas se promovió el diálogo y el trabajo cooperativo, dando lugar a discusiones que desarrollaban habilidades de argumentación. Así mismo, se tuvo en cuenta que:

Las palabras y las expresiones cargan con las connotaciones culturales de cada lugar donde se desarrollen; un mismo lector puede entender de maneras diferentes un mismo texto, en momentos diferentes de su vida, porque tiene conocimientos previos que se enriquecen día tras día. (Cassany, 2009, p. 50).

En el momento de realizar prácticas lectoras, es necesario reconocer el tipo de texto, para aplicar el tipo de lectura adecuado, puesto que no todos los textos se pueden leer de la misma forma, debido a que han sido escritos de manera distinta; determinar el interés que se tiene por abordar el texto, es decir, leer persiguiendo un propósito, con lo cual se torna más interesante y significativo; reconocer la estructura organizativa del texto, ya que permite al lector manejar con facilidad su contenido y crear nuevos discursos; saber contrastar la información del texto con los saberes previos o con otros textos y determinar la intención del autor.

Apoyado en lo anterior, leer no se reduce a la decodificación, ni a la oralización; sino que es atribuir un sentido a lo leído, a través de las prácticas lectoras, porque se interroga el lenguaje escrito en diferentes situaciones de vida. Esto es lo que propicia el nacimiento de un lector y su inserción en los procesos socioculturales con sentido; porque como lo ha expresado Jolibert (2009):

Es a partir de prácticas lectoras que el niño se transforma en lector y no aprendiendo primero para poder leer después; de tal manera que no se enseña a un niño a leer, sino que es él quien se enseña a sí mismo con la mediación del docente. (p.58)

Así pues, en los grupos escolares se deben generar espacios para desarrollar prácticas lectoras que busquen responder a necesidades comunicativas reales y específicas. En este sentido, se explican las cinco situaciones para vivir la lectura en la escuela, desde la teoría de Jolibert (1997, p.43-55), las cuales aportaron diferentes elementos para el diseño e implementación del Taller de lectura:

-Leer para vivir con los demás en el marco de una vida cooperativa: Esto se evidencia dentro del aula de clase al hacer uso de diferentes escritos propios de la cotidianidad, entre estos: la lista de asistencia, el calendario, la agenda del día, los acuerdos de convivencia, entre otros. Y al exterior del aula, para establecer un proceso de comunicación constante con otras personas, por medio de carteles, afiches, plegables, etc. Dicho uso de la lectura se tornó en un aliado del Taller de lectura implementado, debido a que sirvió como medio de difusión de los avances y producciones escritas que resultaron a lo largo del proceso, al resto de la comunidad educativa.

-Leer para comunicarnos con el exterior: Es el caso del intercambio de información con las familias, a partir del uso de instrumentos mediadores, como el cuaderno comunicador o el diario viajero. En lo concerniente al Taller de lectura, sirvió de recurso para invitar a los padres o acudientes a participar en el proceso formativo del niño, al incluirlos como entes activos en la producción de escritos anecdóticos, fruto de sus experiencias, con los cuales dieron a conocer su historia y fortalecieron lazos de afecto.

-Leer para descubrir las informaciones que se necesitan: Este uso se da especialmente durante la puesta en marcha de proyectos de aula, donde de acuerdo a las actividades planeadas van surgiendo diversas necesidades, entre estas: elaborar cronogramas, consultar direcciones y teléfonos, realizar cotizaciones y listas de compras, etc. Para el caso del Taller de lectura, este uso se hizo presente al momento de hacer el rastreo de los textos que se abordarían en cada

sesión, además, los que iban emergiendo al momento de establecer relaciones intertextuales, de acuerdo al objetivo perseguido.

-Leer para hacer: Aquí se privilegian dos usos, leer para jugar y leer para fabricar. Estos se enriquecen mutuamente, debido a que fomentan el desarrollo de la creatividad, mejoran la atención y la concentración, a partir del seguimiento de instrucciones, además, son aliados para el sano esparcimiento y el descubrimiento de talentos en los niños. En el Taller de lectura se manifestó durante la ejecución de dinámicas y juegos que sirvieron de herramienta de motivación al iniciar cada sesión, así como también en la elaboración de trabajos manuales, siguiendo instructivos.

-Leer para alimentar y estimular la imaginación: Aquí los niños entran en contacto con la literatura infantil como vehículo para el desarrollo de la fantasía y la capacidad de asombro, a partir del reconocimiento de mundos posibles. Se vive la lectura de manera individual o colectiva; pero siempre dando lugar a una experiencia estética que genera placer. En lo referente al Taller de lectura, se generaron espacios para el disfrute de obras literarias infantiles, como: cuentos, fábulas, poemas; dentro del aula de clases y en la biblioteca escolar.

-Leer para documentarse: Este uso es indispensable para poder obtener información detallada sobre algún tema de interés. Existe gran variedad de textos impresos útiles, a los cuales se recurre para consultar lo que se desconoce o para ampliar el conocimiento sobre un determinado tema. Así pues, dentro del Taller de lectura, los estudiantes hicieron uso autónomo de enciclopedias, revistas infantiles especializadas, folletos, entre otras obras de documentación, de acuerdo a sus intereses, necesidades y deseo de saber más.

Por otro lado, es de anotar que un factor importante cuando se desarrolla una práctica lectora es el reconocimiento de los tipos de textos, se hace necesario determinar las diferentes formas en

las que el sujeto puede encontrar un escrito, de manera que pueda comprender, apropiarse de su discurso y hallar respuesta a las expectativas que tiene frente a éste, es decir, reconocer los diferentes géneros discursivos y tipologías textuales que se han establecido alrededor del lenguaje.

De acuerdo con Cassany (2006), “cada disciplina, grupo humano, momento histórico y situación comunicativa produce sus propios escritos” (p.12), reflejando en ellos pensamientos y sentimientos que son elaborados desde la creación individual y colectiva para perpetuar los saberes que se construyen en diferentes épocas y culturas; demostrando con ello, que la lectura acompaña al sujeto a lo largo de su vida y le ayuda a apropiarse de su realidad.

De ello se origina lo que se conoce como género discursivo, definido por Cassany (2006), como cada uno de los tipos de texto, oral o escrito, en los cuales se considera tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico), lo discursivo (estructura, registro), lo pragmático (interlocutores, propósito, contexto) y lo sociocultural (historia, organización social, poder). Estos se caracterizan por ser dinámicos, estar situados en contextos circunstanciales diversos, desarrollar un propósito específico, tener una forma y contenido definido, además, por construir y reproducir variadas estructuras sociales.

Dentro del Taller de lectura se abordaron los géneros discursivos: Expositivo, Argumentativo y Literario, y las tipologías textuales en que estos se representan, de acuerdo a la clasificación realizada por Amaya (2002, p.84):

-Discurso Expositivo: Busca presentar información, partiendo de una síntesis que engloba todo el contenido y se va desarrollando a lo largo del texto. Este tipo de discurso se maneja en los textos informativos, descriptivos, explicativos y narrativos.

-Discurso Argumentativo: Busca vender una idea o convencer al lector de algo, a partir de la

razón o la emotividad. Este tipo de discurso se maneja en los textos argumentativos, periodísticos y publicitarios.

-Discurso Literario: Busca rehacer la realidad para transmitir sentidos y emociones. Es la lectura donde se encuentra el mundo del lector con el que le presenta el texto. Este tipo de discurso se maneja en los textos narrativos, descriptivos y poéticos.

Dichos géneros discursivos y tipologías textuales fueron considerados el núcleo a partir del cual giraron todas las actividades desarrolladas en el Taller de lectura, con el fin de llevar al estudiante a atribuir sentido al lenguaje escrito, donde no se hizo énfasis en la decodificación, ni en la pronunciación; sino que se abordó la lectura como medio para interrogar el lenguaje escrito, para vivir lo que en él se percibió, para formular hipótesis sobre su sentido y verificarlas a través de su uso en la cotidianidad; así pues, “leemos siempre por un interés inmediato. La vida cotidiana está llena de ocasiones para leer y nuestro problema es más bien el de encontrar tiempo de hacerlo que el de encontrar textos.” (Jolibert, 1997, p.43)

En consecuencia, es de vital importancia que el docente acompañe los procesos de lectura de sus estudiantes y utilice diferentes estrategias para orientarlos hacia la comprensión de cada tipo de texto y el discurso que lleva inmerso, así mismo, debe percatarse que sean variados y en lo posible que guarden relación con su entorno social; con el fin de proporcionarles herramientas para que logren desarrollar una conciencia crítica sobre su medio, para que descubran el poder que el discurso encierra, que comprendan que éste no refleja una realidad objetiva, sino que es la visión de la realidad del autor en un lugar y momento determinado, porque como lo expone Petit (1999) “la verdadera democratización de la lectura, es poder acceder a voluntad, a la totalidad de la experiencia de la lectura, en sus diferentes registros” (p.62) y más aún, tomar posición del discurso, para afrontar los retos que impone el mundo actual.

En este sentido, el desarrollo de un proceso de alfabetización crítica con los estudiantes, demanda el análisis de diferentes géneros discursivos y tipologías textuales, debido a que sus diferentes formatos y contenidos los acerca a la comprensión de la realidad en la que están inmersos y los invita a hacer uso del lenguaje en sus diferentes manifestaciones. De manera que, comiencen a escalar peldaños respecto a la capacidad de leer el mundo, revelando el poder del discurso y haciendo uso de los conocimientos obtenidos en el tiempo y espacio requerido.

Analizar los géneros discursivos y las tipologías textuales en la escuela, implica adentrar al estudiante en el propósito que esconde cada texto ya sea de manera implícita o explícita, es decir, ser consciente de la intencionalidad que puede tener un escrito, de acuerdo a la necesidad del autor para comunicar un mensaje y del lector para responder a un interés particular, ya sea de tipo académico, cultural, político, económico o social; esto es, reconocer las diferentes funciones de la lectura, para concebirla como un proceso fundamental en el desarrollo integral del ser humano, que no solo responde a las necesidades académicas durante su escolaridad, sino que atiende a su capacidad innata de comunicarse, de comprender y transformar el mundo que lo rodea.

Unido a lo anterior, hablar de prácticas lectoras no sólo se refiere a la lectura que un individuo hace de textos escritos; sino a todos aquellos que se conforman con distintos signos culturales, cuya finalidad es comunicar algo y, por consiguiente, articulan las estructuras sociales, es el caso de los textos sonoros, pictóricos, lingüísticos, gráficos, entre otros. Así como lo expresan Aparicio y Castilla (como se cita en Cassany, 2009), “leer hoy es enfrentarse a discursos que integran de forma interactiva varios modos o sistemas de representación del conocimiento (escritura, imagen estática, sonido, imagen en movimiento, animaciones, vínculos hipertextuales, etc.)” (p.217). Aquí juegan un papel preponderante las Tecnologías de la Información y la

Comunicación, debido a que han generado cambios en las prácticas lectoras al propagar la lectura multimodal en el medio social, para dinamizar y facilitar el proceso lector de los diferentes usuarios, al brindarles múltiples posibilidades que se ajustan a sus necesidades e intereses.

Independiente al medio del cual se valga el sujeto para llevar a cabo una práctica lectora, está siempre va estar determinada por un interés, para suplir una necesidad generada desde un tiempo y un contexto específico, lo cual refleja las diferentes funciones que ejerce la lectura en su vida cotidiana. Acorde al objetivo de la presente investigación, se enfatiza a continuación, en aquellas que están en coherencia con la práctica social de la lectura.

2.2.4 Funciones de la lectura.

Según Barboza (1991), “la importancia de la lectura depende de la función que cumple y de la actitud que asume el lector al realizarla”. (sp); en consecuencia, la lectura puede cumplir diversas funciones, de ahí, que posibilite a las personas apropiarse de los textos para fines particulares.

El reconocimiento de las funciones de la lectura cuando se está desarrollando un proceso lector con los estudiantes, implica considerar que estas tienen relación tanto con lo cognoscitivo, como con lo afectivo y activo de un sujeto, además, es necesario comprender su función social, puesto que la lectura permite recibir informaciones y conocimientos elaborados por otras personas, en otras partes del mundo; formándose así, con apertura al cambio, con visión de futuro y con capacidad para planificar y aceptar principios científicos y técnicos, lo cual permite un mayor desarrollo de la sociedad.

Así pues, en palabras de Petit (2001. p. 63) “uno de los principales registros de la lectura es poder tener acceso al saber”; debido a que, sin importar la edad del sujeto, la lectura es algo que puede ayudarlo a mantener el dominio sobre un mundo cambiante, ya que es a partir de ella que

se apropia del conocimiento para comprenderlo mejor y encontrar un lugar en él. A pesar de este fundamento, es importante que la escuela trascienda este registro, involucrando experiencias lectoras que tengan relación con la vida diaria y todo aquello que despierta la curiosidad o deseo personal.

Por consiguiente, es preciso retomar a Halliday (1975) (como se cita en Allende y Condemarín, 1993, p.10-11), quien define las funciones de la lectura a partir de las funciones del lenguaje oral, buscando aportar a la comprensión de la importancia de la lectura en la vida personal y social, además, para exaltar el lugar que debe tener en la vida escolar.

Así, a partir de la función apelativa del lenguaje, la cual hace referencia a su utilización en forma imperativa, como medio para hacer que el lector adopte un determinado comportamiento; surgen las siguientes funciones respecto a la lectura:

-Función normativa: La contienen los escritos que sirven para establecer reglas y advertencias, aspecto fundamental para la vida social. Un ejemplo de ello son los letreros del tránsito.

-Función interaccional: Cuando el autor de un texto quiere obtener determinada actividad del destinatario o producir un efecto en él, por ejemplo, las cartas y avisos.

-Función instrumental: Cuando la lectura es un medio para orientar al lector en la realización de una actividad. Una aproximación a esta función, son las recetas y manuales.

-Función heurística: Corresponden a esta función, los cuestionarios que buscan recolectar información, es decir, es cuando el lenguaje escrito se propone formular preguntas, dudas, consultas, búsquedas, problemas, exploración e indagación para recolectar información.

-Función dramática: Es la función que permite la representación de acciones, un ejemplo de ello son las obras de teatro, y los textos para dramatizaciones.

Otra función del lenguaje según Halliday (1975) (como se cita en Allende y Condemarín, 1993, p.11-12), es la expresiva, referida a la manifestación de emociones, sentimientos, ideas e imaginación por parte de un sujeto; en la lectura, apunta a la expresión directa de la actitud tanto del lector como del autor, ante todo aquello de lo que se está hablando. Aquí, las exclamaciones constituyen la expresión emotiva por excelencia del lenguaje, lo matizan por sí solas y reflejan las emociones del ser humano; así, el lector del mensaje o texto escrito, puede captar fácilmente el estado de ánimo del escritor.

De esta manera, la interacción con la lectura permite nombrar lo vivido y transformarlo, haciendo uso de la expresión y la imaginación; así, al leer, el sujeto se conjuga con la realidad, se constituye a sí mismo, se piensa y le da sentido a su existencia, porque como lo expresa Petit (1999), “con ella se les da voz a los sentimientos, a las emociones, forma a los deseos y a los sueños propios” (p. 74).

Desde esta perspectiva, la lectura promueve en el lector el autoconocimiento y apertura de su identidad, por tanto, impide que sea víctima de la manipulación en diferentes esferas sociales: política, religiosa, económica, entre otras. De ahí que, uno de sus principales aportes sea “la elaboración de una representación de sí más rica, más compleja, no excluyente” (Petit, 1999. p.75), a partir de textos constituidos por:

Palabras e imágenes en las que encontramos un lugar para nosotros, que nos dan acogida, que dibujan nuestros rasgos. Palabras que hacen pensar (...) textos que revelan al que lee, lo que, hasta ese momento, se encontraba sellado y no podía decirse (Petit, 1999. p.77).

En este orden de ideas, desde la función expresiva del lenguaje según Halliday (1975) (como se cita en Allende y Condemarín, 1993, p.11-12), se encuentran las siguientes funciones referentes a la lectura:

-Función personal del lenguaje escrito: Esta se da cuando el lector registra y relee sus propios pensamientos e ideas, cuando programa de manera escrita sus actividades, cuando busca respuesta a una necesidad personal o cuando lee contenidos vivenciales o emocionales. Así, de acuerdo a Allende y Condemarín (1993), la lectura proporciona experiencias que llevan al sujeto a expandir sus limitaciones, identificar sus intereses, lograr conocimientos más profundos de sí mismo, de otros y de la sociedad donde vive.

-Función imaginativa y creativa: Se pone en evidencia cuando la lectura estimula creaciones personales. “En la lectura la mente convierte los símbolos gráficos abstractos en sonidos, los sonidos en palabras y las palabras en estructuras lingüísticas, que al reflejar experiencias van unidas a una imaginería rica y generadora de sentimientos” (Allende y Condemarín, 1993, p.12); esta función es la preponderante en la poesía, aunque no está ausente en los demás géneros. Se podría ampliar el sentido de esta función, refiriéndose a toda obra literaria en la que se busca un goce estético.

Una última función del lenguaje, es la representativa, la cual corresponde al símbolo y permite la transmisión del patrimonio cultural, se ve reflejada en textos de historia, filosofía u otros de tipo informativo. Dentro de esta función Halliday (como se cita en Allende y Condemarín, 1993, p.12), define como funciones de la lectura:

-Función informativa: Expone que luego de que en los primeros grados escolares la lectura es propósito de enseñanza, se convierte en un medio fundamental para la adquisición de información; así, la eficiencia de la lectura tiene estrecha relación con el éxito en el rendimiento escolar.

Respecto a esta función, es labor de la escuela proporcionar el conocimiento de cómo tener acceso a las fuentes de información apropiadas, requeridas en un momento determinado. En este

sentido, el maestro debe ayudar al estudiante en su aprendizaje de localización y selección de información, porque requiere que éste al terminar su escolaridad, haya desarrollado cierta independencia en la búsqueda constante de información que el medio le impone al hombre de hoy.

Por su parte, Emilia Ferreiro (2002), referente al lugar que ocupan las funciones de la lectura en el ámbito escolar y la forma como inciden otros contextos en su reconocimiento y utilización, considera que:

Uno de los objetivos sintomáticamente ausentes de los programas de alfabetización de niños es el comprender las funciones de la lengua escrita en la sociedad. ¿Cómo llegan los niños a comprender esas funciones? Los niños que crecen en familias donde hay personas alfabetizadas y donde leer y escribir son actividades cotidianas, reciben esta información a través de la participación en actos sociales, donde la lengua escrita cumple funciones precisas (p.33).

Más aún, es una tarea del maestro actuar como mediador para acercar a sus estudiantes a la lectura y con ello, hacer de la escuela el ente por excelencia donde se compensen los vacíos lectores de aquellos niños que provienen de hogares donde no se fomenta la lectura, ni el acercamiento a algún tipo de material que los incite a ella. En este sentido, el maestro tiene la tarea de orientar al estudiante hacia el reconocimiento de las funciones de la lectura, para que este las pueda vincular con las necesidades que nacen en su entorno y las relaciones sociales que establece, resignificando así, la práctica que hace de la lectura dentro y fuera del contexto escolar.

Desde esta visión, la lectura posibilita al sujeto tener un mejor dominio de la lengua; un ejemplo radica en ofrecer elementos para incursionar en la expresión escrita, y a través de ella,

brindarle la oportunidad de registrar y comunicar su experiencia de vida, con lo cual puede encontrar un lugar en la sociedad y prepararse para saber actuar frente a los retos que esta le impone. Tal como lo expone Petit (1999) “Arriesgarse a tomar la palabra, arriesgarse a tomar la pluma son los gestos propios de una ciudadanía activa” (p.71), así pues “sin una cierta destreza para manejar la lengua no existe una verdadera ciudadanía” (p.72). Esto implica que el sujeto en su afán de cumplir con un rol activo en la sociedad, traspase las fronteras de la normatividad y despliegue su sensibilidad con el texto, haciendo de la lectura una experiencia de interpretación y comprensión crítica, sobre lo que acontece en su entorno social y cultural.

Un esfuerzo para lograr tal fin, se ve reflejado en el *Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi cuento”*, implementado en Colombia desde el año 2010, el cual busca garantizar el acceso a la cultura escrita como vía para lograr el desarrollo de la ciudadanía con equidad e inclusión social; generando en los niños la necesidad de incorporar la lectura a su vida cotidiana, para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) que le permiten desenvolverse en situaciones reales de comunicación.

En este orden de ideas y con base en lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (1998), la enseñanza de la lectura no se puede reducir a prácticas mecánicas y técnicas instrumentales, ya que, en una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede ser entendida sólo como un instrumento, o como un medio para lograr un fin; más bien, debe ser considerada como mundo y como cultura. En consecuencia, es necesario orientar al estudiante hacia la vivencia de procesos comunicativos reales, no a simulaciones, es decir, llevarlo a crear sentidos y significados de manera crítica, a apropiarse de los elementos socioculturales por medio de prácticas lectoras significativas.

Desde esta perspectiva, para llevar a cabo la práctica social de la lectura en la escuela, se hace

necesario retomar algunos elementos de la teoría de Vygotsky, especialmente en lo referente al Enfoque Sociocultural del Lenguaje; en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos del desarrollo de la función simbólica, el diálogo con el contexto y la relación entre la mente del sujeto y la cultura para la significación del mundo. Esto lleva a reflexionar acerca de las creencias y prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela, con el fin de replantearlas para ofrecer una educación más humana y contextualizada; propósito claramente ligado a los intereses de la presente investigación.

Para Vygotsky (como se cita en Chaves, 2001), la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, la expresión y el crecimiento de la cultura humana. Expone que en el proceso de conocimiento es esencial el uso de signos socioculturales como el lenguaje, ya que los signos transforman internamente al sujeto, preparándolo para que ejecute la acción. De tal manera, la escuela se convierte en un escenario cultural para llevar a cabo un intercambio cooperativo entre niños y adultos; de ahí la importancia del concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP).

La ZDP se refiere a las acciones que el individuo al inicio puede realizar solamente en interrelación y comunicación con el otro, pero que luego, puede hacer en forma autónoma y voluntaria; un ejemplo de ello, específicamente, en el proceso de la lectura, es que el niño antes de llegar a la escuela ha iniciado de manera informal el aprendizaje de esta, a partir de interacciones con textos que comparte con las personas que lo rodean, permitiéndole ampliar su horizonte para la generación de prácticas lectoras individuales. En la ZDP el docente asume un rol de mediador, para guiar al estudiante a que haga uso de la lectura en contextos sociales reales, e identifique la función comunicativa que cumple en ellos.

Ante este constructo conceptual que devela la necesidad de implementar en la escuela propuestas didácticas que le brinden al estudiante la oportunidad de vivir la lectura como práctica

social, la presente investigación identificó el Taller de lectura como una estrategia didáctica que aporta a ello. A continuación, se explica cómo fue asumido, desde el apoyo de diferentes autores para lograr el objetivo propuesto.

2.2.5 El Taller de lectura como estrategia didáctica.

Para definir Taller de lectura resulta pertinente retomar la concepción que a lo largo de la historia se ha construido en torno a la palabra taller, puesto que ello determina su pertinencia como estrategia didáctica, que puede favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Cuando se habla de taller, se trae a la memoria la imagen de un lugar donde se hace, se construye o se repara algo; sin embargo, al ponerlo en el plano de la educación, se pueden encontrar definiciones que lo relacionan con la producción de ideas y materiales, a partir de una realidad que se identifique y que requiere ser transformada desde la reflexión y la articulación entre la teoría y la práctica.

Al respecto se toma como referencia la definición de Ander Egg (1986): “El taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida...” (como se cita en Maya, 1991, p.22). En consecuencia, el taller facilita la construcción de conocimiento, esto le concede el carácter de proceso pedagógico que le brinda la posibilidad al estudiante de aprender haciendo, lo que se considera un tipo de saber inherente al aprendizaje significativo.

Al revisar diferentes referentes conceptuales con respecto al concepto taller dentro del ámbito educativo, se retoman algunos de los objetivos que se pueden lograr con este, expuestos por Maya (1991, p. 32-33):

- Promover y facilitar una educación integral al involucrar en el proceso de aprendizaje el

aprender a aprender, a hacer y a ser.

-Realizar una tarea educativa y pedagógica donde participen de manera activa docentes, estudiantes, instituciones y comunidad.

-Crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer espacios para que los estudiantes desarrollen actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas.

-Promover la creación de espacios reales de comunicación, participación y autogestión.

-Posibilitar el contacto con la realidad social.

Un aspecto fundamental que se identifica en estos objetivos, es la relevancia del rol que cumplen tanto docentes como estudiantes, de manera que un taller educativo se convierte en un espacio de comunicación para la transformación por medio de la interacción entre cada participante y su realidad; al respecto Maya (1991), plantea que esto está determinado por el modelo de comunicación que utilizan los docentes en su práctica pedagógica y por el lugar que asumen los estudiantes respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el taller educativo es pertinente que el docente asuma un rol de orientador de los procesos de aprendizaje, ello se puede sustentar desde la concepción de Alberto Merani (como se cita en Maya, 1991), quien señala que el docente “ayuda a transformar la condición humana de los alumnos, de la sociedad que estos integrarán, pero no por medio de lo que enseña sino cómo lo enseña” (p.129). Esto centra el interés en la metodología, en búsqueda de que el maestro sea facilitador de la reflexión, el análisis y el cumplimiento de los objetivos por parte de los estudiantes.

Para lograr este propósito, se plantea la necesidad de que el docente en un taller educativo, facilite la exploración, el descubrimiento, y la creación; esto implica que genere un clima de confianza y de motivación para animar a los estudiantes a la participación, lo cual le demanda

considerar el componente lúdico en sus propuestas, además, de tener claridad en el tema que quiere abordar y en las técnicas apropiadas para mantener un nivel de intercambio en el que todos entiendan, se interesen y puedan participar.

Debido a ello, se involucra la capacidad del docente para saber qué preguntar y en qué momento, manteniendo al margen del proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes; esto no significa que su papel se reduzca al de receptor, puesto que también tienen lugar sus opiniones y puntos de vista, cuando el proceso así lo requiera, formando parte de la dinámica vivenciada en un taller educativo; así, como lo señala Freire (como se cita en Maya, 1991) “nadie enseña a nadie, sino que todos aprendemos juntos” (p.270).

Otro aspecto considerado importante respecto al docente en su rol de orientador de un taller educativo, se refiere a la actitud tranquila y amigable que debe asumir para lograr una relación horizontal con el estudiante, que provoque su participación espontánea. Unido a ello, cobra relevancia la sencillez en el lenguaje utilizado, de manera que su profundidad de pensamiento, no sea una barrera para acercar al otro a la comprensión de las ideas; por ello se requiere que, en un taller educativo, halla sensibilización frente al contexto cultural y social de los estudiantes, de manera que se logren enlaces entre lo vivencial y afectivo con lo conceptual y teórico.

En cuanto al rol del estudiante, se requiere de una participación activa, la cual se puede ver reflejada en la práctica de las cuatro habilidades comunicativas leer, hablar, escuchar y escribir, su interacción con material concreto y la vinculación al medio escolar de las prácticas cotidianas con las cuales se identifica a nivel social, político y cultural. Además, se espera su actuación responsable, basada en la autonomía para seguir orientaciones, pero, además, para proponer, disfrutar, comprender, aprender y crear desde sí mismo y desde la participación cooperativa.

Desde estas consideraciones del taller como un medio que está encaminado a lograr que

docentes y estudiantes puedan establecer relaciones significativas entre sí, desde una interacción que tenga en cuenta el contexto que los rodea, los conocimientos y los saberes que se construyen en el aula, se hará referencia a éste en la presente investigación, como una estrategia didáctica, de acuerdo a Mora (2010) quien define el taller como:

Los procedimientos por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p. 222).

Teniendo en cuenta lo anterior, el taller como estrategia didáctica, constituye de acuerdo a Rodríguez (2012), un conjunto de acciones planeadas que buscan contribuir a la construcción de aprendizajes a partir de características como su posibilidad dialógica y participativa, la cual permite darle un lugar protagónico al estudiante, a sus experiencias, intereses, conocimientos y puntos de vista para que sea constructor de su propio aprendizaje; ello es fundamental si se busca reconocer su contexto social y cultural, para orientar la contextualización de los contenidos curriculares y su identificación con el entorno que lo rodea.

Entre los elementos más importantes que constituyen el taller como estrategia didáctica se encuentra, en primer lugar, la pregunta, considerada “el eje medular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo como tarea” (Maya, 1991, p.63), ya que permite iniciar procesos interactivos de aprendizaje; por ello, aprender, conocer y enseñar, implica preguntar de manera constante, lo cual, genera un entorno de interacción necesario para el aprendizaje cooperativo. En segundo lugar, la lúdica, puesto que busca ser un espacio diferente en el aula de clase, ofreciendo momentos para la creatividad, la recreación y el disfrute, partiendo de la experiencia sociocultural de los estudiantes.

A partir de las anteriores consideraciones, en la presente investigación se concibe el Taller de lectura como una estrategia didáctica, enriquecida con los planteamientos de Jolibert (1997), quien lo define como “un momento importante de lectura y de producción para los demás. Es un momento importante en un tiempo corto; tiene su propia dinámica y se trata un poco de una fiesta una vez por semana o cada quince días.” (p. 127). De manera que, no necesariamente el Taller de lectura debe estar vinculado al programa académico a seguir con los estudiantes, es decir, no debe ser considerado una actividad más del área de Lenguaje; sino que, en lo posible se deben propiciar nuevos espacios para vivir situaciones exigentes de lectura, ya que según esta autora “se vive una situación exigente de lectura cuando se lee para comunicar a los otros el fruto de la propia lectura, mucho más que respondiendo a pseudo preguntas de comprensión o de control”. (Jolibert, 1997, p.127).

Un elemento fundamental que se debe retomar en el Taller de lectura como estrategia didáctica, es el texto, puesto que es uno de los medios más utilizados en el contexto escolar para aproximar al estudiante a la ejecución de prácticas lectoras, de manera que pueda desarrollar habilidades y competencias enfocadas en la expresión de opiniones, la imaginación y la creatividad; también en el reconocimiento del vocabulario y en el descubrimiento de diversas posibilidades para el disfrute, la imaginación, el conocimiento, la generación de diferentes sentidos y la ensoñación.

De otro lado, la puesta en común de la experiencia lectora, utilizando diversos modos de expresión, es la esencia del Taller de lectura; debido a que permite socializar ideas, generar debates, retroalimentar para aclarar inquietudes, reconocer el sentir lector del otro y enriquecer el propio. En este sentido, es de resaltar las apreciaciones de Hurtado, Serna y Sierra, (2001), para quienes:

El taller de lectura se concibe como una conjugación del pensar, el hacer y el sentir, en el que convergen en la participación y el aprendizaje, a través del lenguaje y sus vínculos con la palabra escrita, la oralidad, el gesto, la imagen gráfica y otras formas de expresión. (p. 34)

De manera que, el Taller de lectura en la escuela puede entenderse como un espacio donde interactúan los estudiantes con un texto y un contexto, a través del diálogo, la discusión, la pregunta, la lúdica, la creación, el trabajo en grupo, la acción y la conceptualización para llegar a formarse como lectores. Es una oportunidad para reconocer y vivir las características del contexto sociocultural en el que se encuentran involucrados los estudiantes y que se pueden ver reflejadas en sus experiencias lectoras.

Desde este punto de vista, se reconoce el papel determinante que tienen tanto docentes como estudiantes en la aprehensión y construcción del conocimiento, puesto que ambos ponen en escena sus características históricas, sociales y culturales; habitan en un contexto determinado donde tienen la oportunidad de ver, sentir y actuar; allí obtienen los insumos para llevar a cabo un diálogo de experiencias y saberes, a partir del cual fomenten la comunicación horizontal y la práctica del trabajo cooperativo.

Así pues, a través de la implementación del Taller de lectura como estrategia didáctica, se logra aportar al fortalecimiento de las diferentes dimensiones humanas, además, se dota al estudiante de elementos claves para ser cada vez más autónomo en sus prácticas lectoras, puesto que las encuentra asociadas con su contexto, convirtiéndose, en gestor de su propio proceso, al adquirir los saberes necesarios para desenvolverse en el medio.

Capítulo III

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.”

Paulo Freire.

3.1 Marco metodológico

Con el propósito de dar claridad al procedimiento que se llevó a cabo para desarrollar la investigación, se presentan a continuación las posturas metodológicas, el proceso de selección de muestra, las técnicas de recolección de información y del proceso de análisis, los instrumentos y, las fases metodológicas que se encontraron oportunas y coherentes con el carácter cualitativo de la investigación, los objetivos planteados, los sujetos involucrados, el objeto de estudio, la estrategia didáctica implementada y con el propósito de reflexión y auto-reflexión que siempre estuvo presente.

3.2 Tipo de investigación: cualitativa

Esta investigación es de corte cualitativa, puesto que este tipo de investigación, permite indagar en la interioridad de los sujetos y en las relaciones que establecen con el contexto y con otros actores sociales, para comprender cómo construyen significados frente a determinada situación; como lo señala Galeano (2004), ésta hace énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación.

Desde esta perspectiva, la presente investigación, visibilizó las prácticas lectoras realizadas por los estudiantes del grado 5º dentro y fuera de la escuela, por medio de una estrategia didáctica que le dio un nuevo sentido a la lectura, propiciando su práctica social desde el ámbito educativo. Dicha estrategia fue el Taller de lectura, donde se generaron espacios dinámicos que llevaron al estudiante a potenciar su ser, su saber y hacer de manera natural, es decir, partiendo

de la lectura de su realidad, para recrear e interpretar las características de su contexto socio-cultural.

En este sentido, el conocimiento generado desde este proceso de investigación, se asumió como un producto social en el que tuvieron lugar los valores, percepciones y significados de los estudiantes, es decir, se reconocieron como sujetos pensantes, que pueden reflexionar y contribuir a transformar una realidad educativa y resignificarla. Así, esta investigación, se encaminó desde unas categorías teóricas para tener una referencia general, pero se fundamentó en comprender las construcciones de los estudiantes respecto a la lectura y a las funciones que ésta tiene en la sociedad, desde la escucha atenta a su voz y la observación de sus actitudes.

De acuerdo a este tipo de investigación, el investigador no es objetivo, es decir, las maestras investigadoras se involucraron en la realidad investigada, teniendo contacto con los estudiantes y escenarios estudiados, así, su papel fue de reflexión analítica e interpretación de la información recolectada, a partir de lo cual se configuraron y reconfiguraron las categorías teóricas y lo que surgió de ellas; en esto consiste la rigurosidad en el proceso de comprensión de la realidad vivida.

Desde esta perspectiva, el Taller de lectura se convirtió en un espacio de construcción sociocultural, mediado a través del lenguaje y permeado, por canales de comunicación horizontal entre los estudiantes y las maestras investigadoras, dando lugar a la interpretación como principal aliada en el logro de una descripción, que evidenció el significado que tienen los escenarios, los contextos, las acciones, las prácticas cotidianas, las creencias, los saberes, los gestos y movimientos, los sentimientos, los hábitos y las costumbres, en la manera cómo perciben la lectura y en el uso e importancia que le asignan en su vida. En este sentido, el investigador en palabras de Galeano (2001):

Ve lo que ellos ven, conoce lo que ellos conocen y aprende a pensar en la lógica de pensamiento de ellos; con el fin de contextualizar la información y analizar los patrones de comportamiento para dar cuenta del por qué las personas actúan tal como lo hacen y a qué significados obedecen. (p.82)

Aunque la investigación estuvo mediada por un referente conceptual, no propende su verificación, sino que dichas conceptualizaciones se asumieron como orientaciones, debido a que brindaron información pertinente que ayudó a las maestras investigadoras a dilucidar los datos recogidos, asignándole significaciones a lo observado y escuchado sin dar lugar a juicios de valor.

Teniendo en cuenta estas características del proceso llevado a cabo, el alcance de esta investigación fue en mayor medida de carácter descriptivo-explicativo, al haber logrado describir las actitudes y percepciones de un grupo de 32 estudiantes respecto a la lectura y a partir de ello, al explicar las posibles razones en torno a las dificultades que se presentan con su práctica en el ámbito educativo.

En cuanto al proceso metodológico, se consideraron las etapas propias de la Investigación Acción Participativa, que según Pérez Serrano (1998), (como se cita en Colmenares, 2012) son: elaboración de un diagnóstico de la temática o problema, construcción de un plan de acción, puesta en práctica de dicho plan (intervención) y su respectiva observación, interpretación de resultados (reflexión) y replanificación, en caso de ser necesaria. (p.107). Así, en la presente investigación, las cuatro etapas fueron nombradas como fases y en su orden correspondieron a Momento inicial, Diseño de la propuesta de intervención, Implementación de la propuesta de intervención y Momento final.

3.3 Enfoque: Interpretación Crítica

El interés de esta investigación se centró en cuestionar, relativizar y transformar situaciones que se están presentando en la escuela y que requieren de alternativas para su cambio y mejoramiento, lo cual guarda relación con la teoría crítica de Habermas (1994) (como se cita en Alvarado y García, 2008); puesto que se interrogó frente al lugar que ocupa la lectura en la escuela, teniendo en cuenta los significados e interpretaciones tanto de los estudiantes como de las maestras investigadoras y su interrelación con la teoría y la práctica pedagógica; constituyéndose así, en un proceso reflexivo y participativo. De esta forma, la interpretación crítica, no sólo permitió indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que está inmersa la investigación, sino también abrió puertas hacia la transformación de las prácticas de aula.

3.4 Población y muestra

Siguiendo a Sampieri (2014), la población corresponde al “conjunto de todos los casos” (p. 174) que comparten características de acuerdo a la problemática que generó la investigación y a los objetivos propuestos. La población considerada en la presente investigación la conformaron 131 estudiantes del grado 5°, específicamente 67 niñas y 64 niños con edades entre los 10 y los 12 años, distribuidos en cuatro grupos. Estos pertenecen a las comunas 3 y 4 de la ciudad de Medellín, con un nivel socioeconómico bajo y medio bajo, estratos 1 y 2; muchos de ellos son hijos de madres solteras que trabajan para llevar el sustento a sus hogares, por lo tanto, permanecen solos o al cuidado de abuelos, tíos o vecinos que no siempre brindan un adecuado y suficiente acompañamiento en los procesos escolares.

Se consideró esta población, al reconocer este grado como un momento de corte en su proceso de formación, al pasar de la básica primaria a la secundaria, en la que requieren contar con un dominio básico de las diferentes competencias que integran el área de lenguaje y que son

necesarias para la adecuada comprensión de diferentes conocimientos disciplinares. Además de ello, al analizar el historial de las pruebas Saber, se encontró que en este grado hay un descenso respecto al uso de la competencia lectora en contexto.

Para la selección de la muestra, se tuvo en cuenta a Sampieri (2014), quien la define como una unidad de análisis sobre la cual se recolectan datos sin que necesariamente sea una cantidad representativa de la población que se estudia; se determina de acuerdo a los propósitos de la investigación, puede ajustarse en cualquier momento del estudio y es no probabilística, porque permite la selección de los estudiantes de manera informal, de acuerdo a los criterios del investigador y a los objetivos planteados en la investigación; además de ello, porque los datos obtenidos, no son concluyentes frente a la población considerada, sino una fuente de inferencias frente a esta.

En esta investigación se definió como muestra al grupo 5°1, integrado por 32 estudiantes, seleccionado de manera informal bajo los siguientes criterios: tener una cantidad de información de fácil manejo, que permitió realizar un análisis en profundidad, en concordancia con el tiempo estipulado para el desarrollo del proyecto. Además de ello, las actividades propuestas dentro de la estrategia didáctica, requerían de un ambiente de confianza, lo cual se facilitó con dicho grupo, puesto que una de las maestras investigadoras era su directora de grupo, condición que también permitió, mantener la comunicación con los padres de familia para gestionar los procesos necesarios respecto a la participación de los estudiantes en la investigación.

De acuerdo a la clasificación de las muestras planteadas por Sampieri (2014), una muestra definida desde estos criterios, corresponde a una “muestra por conveniencia” (p. 390), que suele utilizarse en estudios cualitativos, puesto que se determinó desde la posibilidad de acceso a la información que tuvieron las maestras investigadoras y también se relaciona con la “muestra de

casos tipo” (p. 387), al haber centrado el interés en realizar un análisis profundo y de calidad con respecto a las prácticas de lectura desde las actitudes y percepciones de un grupo de estudiantes, sin pretender estandarización de la información, para darle un nuevo sentido a la lectura dentro de la escuela.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

3.5.1 Observación participante.

Esta técnica permitió observar atentamente la situación estudiada con el propósito de recolectar información pertinente para el proceso de análisis; exigió por parte de las maestras investigadoras, la participación dentro de las actividades que se realizaron con la muestra de la investigación en el contexto escolar; en este caso, en las entrevistas de grupo focal, se realizó un registro de notas no estructurado, frente a los comportamientos observados en los estudiantes mientras dieron respuesta a las preguntas y en los diferentes momentos de la implementación de la estrategia didáctica, el Taller de lectura, se registró una Ficha de observación. Según Galeano (2004), “la observación participante es una estrategia para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar” (p. 35).

Mediante esta técnica, se obtuvieron los insumos para explicar e interpretar la manera cómo los estudiantes fueron otorgándole un nuevo sentido a la lectura, a partir de la utilización de diferentes géneros discursivos y tipologías textuales que los acercaron a darle un uso social.

3.5.1.1 Ficha de observación.

En la investigación cualitativa se tiene libertad para elegir el instrumento que se considere más apropiado para el registro de los hechos observados, en este caso, se optó por el diseño de una ficha de observación que se diligenció en cada una de las sesiones del Taller de lectura,

haciendo énfasis en los detalles más relevantes, de forma descriptiva y literal. Esta estuvo constituida por un encabezado para identificar las generalidades de cada sesión del Taller de lectura y una estructura dividida en cinco columnas, así: 1. Momentos de la sesión del Taller de lectura (motivación, desarrollo y cierre); 2. descripción del hecho observado, 3. categorías de investigación, 4. elementos recurrentes y 5. relación con referentes conceptuales. (Ver Tabla 4 Formato para el registro de información – Técnica Observación).

3.5.2 Entrevista de grupo focal.

Es una técnica de recolección de información “semiestructurada a profundidad” (Bautista, 2011), basada en una reunión de 6 a 12 personas con características comunes y relacionadas con las particularidades de la investigación; entre estas se da una conversación libre en torno a uno o varios temas con la orientación del investigador, implica que este mantenga una observación detallada y una escucha atenta. Se utiliza una guía de preguntas orientadoras que deben ser abiertas, reflexivas y circulares.

En la primera fase del proceso metodológico, se realizó una Entrevista de grupo focal a los 32 estudiantes de la muestra, divididos en dos subgrupos, como fuente básica de datos preliminares. Las maestras investigadoras dedicaron una hora para llevarla a cabo, utilizando como instrumento para orientar la entrevista y recolectar la información, una Guía de entrevista semi-estructurada.

La información obtenida se registró a través de una grabación de audio y luego fue transcrita por las maestras investigadoras, bajo previo consentimiento firmado por el padre de familia o acudiente de cada estudiante, atendiendo al principio de protección de datos de los participantes y de responsabilidad con los menores de edad. (Ver Tabla 5 Modelo de consentimiento informado a padres de familia, al final del documento).

3.5.2.1 Guía de entrevista semiestructurada.

Este instrumento estuvo constituido por un encabezado con información general del proyecto de investigación, el objetivo de aplicación de la Entrevista de grupo focal y una tabla contenida por quince preguntas orientadoras, divididas en bloques, de acuerdo a las categorías de investigación del proyecto y un espacio para consignar observaciones relevantes derivadas de las respuestas dadas. (Ver Tabla 1 Instrumento de recolección de información – Técnica Grupo Focal, al final del documento).

3.5.3 Sociodrama.

De acuerdo a Bautista (2011) es definido como:

Una técnica en la que un grupo expone un tema en concreto, una situación social mediante un proceso grupal creativo guiado por un instructor. Corresponde a la representación dramatizada de un problema que aqueja a una comunidad, para así obtener una vivencia más exacta de la situación y encontrar una solución adecuada. (p.181)

Cabe resaltar que, “la representación teatral deja la inquietud para profundizar más en nuevos aspectos” (p.182). Además, es importante, llevar un registro minucioso de los acontecimientos y realizar un análisis detallado.

El Sociodrama fue utilizado como técnica para la recolección de información cualitativa durante el desarrollo del primer objetivo específico de la presente investigación; a partir de él, se obtuvo información veraz y oportuna acerca del papel que desempeña la lectura en la vida cotidiana de los estudiantes, es decir, permitió el reconocimiento de las prácticas lectoras en que éstos participan dentro y fuera del contexto escolar. En este sentido, los roles: docente, estudiante, padre de familia e hijo, entre otros, fueron representados en acontecimientos sociales y culturales reales, directamente relacionados con la lectura.

Se retomaron los tres pasos básicos para la planeación y ejecución de un Sociodrama, considerados por Olmedo (2010), a los cuales se les hizo algunas adaptaciones, de acuerdo al propósito perseguido en la investigación:

Definición de la temática: Se orientó a los estudiantes para que reconocieran las prácticas lectoras que hacen parte de su diario vivir, específicamente en los contextos familiar, social y escolar.

Generación de ideas: Los estudiantes dialogaron previamente sobre lo que conocían del tema: ¿cómo lo han entendido?, ¿cómo lo han vivido?; esto bajo la orientación de las docentes investigadoras, quienes no intervinieron en el contenido del Sociodrama, sino en su estructuración.

Creación del guion: Teniendo en cuenta las ideas generadas en el paso anterior, los estudiantes prepararon la representación, divididos en dos subgrupos con el fin de garantizar la participación activa de todos y facilitar el trabajo grupal. En general, se les orientó acerca de la importancia de ordenar las situaciones planteadas en la conversación previa, para decidir sobre el orden de los hechos (actuaciones), definir los personajes de la historia y elegir la indumentaria que emplearían. Seguidamente, se hizo la distribución de los personajes (los necesarios para plantear el tema), se elaboraron rótulos para identificar lugares y puntos de referencia de acuerdo a cada contexto y los estudiantes decidieron conjuntamente el cierre de la historia.

Puesta en escena del Sociodrama: Mientras cada subgrupo realizó su puesta en escena, los otros tomaron nota de las situaciones más representativas observadas.

La técnica se llevó a cabo en dos sesiones de hora y media cada una; en la primera se definió la temática y se preparó el guion y en la segunda se realizó la puesta en escena. Los instrumentos utilizados para recolectar la información obtenida a través de esta técnica, fueron el video con

previa autorización de los padres de familia de los estudiantes y la lista de chequeo.

3.5.3.1 Lista de chequeo.

Según Bordas (2009), es un instrumento que permite identificar y verificar comportamientos observados. Está contenida por un listado de indicadores ilimitados que se expresan en resultados afirmativos, a partir de los cuales, se constata la presencia o ausencia de procesos, habilidades, destrezas, conceptos o actitudes; determinadas según la actuación del sujeto; por tanto, expresa las características o las conductas que nacen de la ejecución de una tarea al recoger información precisa sobre manifestaciones conductuales asociadas al saber hacer, saber ser y saber convivir. El investigador al hacer su registro, marca lo observado e indica si la conducta está o no presente.

En esta investigación la Lista de chequeo presentó una estructura contenida por los siguientes elementos: objetivo, encabezado con la información general del proyecto, una tabla con doce indicadores observables, relacionados con las actitudes y percepciones de los estudiantes respecto a la lectura, las opciones SI o NO para chequear la presencia de estos, en cada representación realizada y un espacio donde se registraron detalles que complementaron la información de los indicadores. (Ver Tabla 2 Instrumento de recolección de información – Técnica Sociodrama, al final del documento).

3.6 Descripción de las fases de la metodología

3.6.1 Fase 1: Momento inicial.

Se aplicaron dos técnicas de recolección de información, la Entrevista de grupo focal, porque permitió la expresión espontánea y subjetiva de cada uno de los participantes y el Sociodrama, al posibilitar el reconocimiento de comportamientos propios de su cotidianidad; ambas técnicas respondieron al objetivo de identificar las prácticas lectoras de los estudiantes, y a través de

éstas, reflejar sus actitudes y percepciones en torno a la lectura.

La información obtenida desde estas técnicas se registró en dos instrumentos: Guía de entrevista semiestructurada y Lista de chequeo; estos fueron diseñados por las maestras investigadoras a partir de la problemática que dio lugar a la investigación, identificada durante las prácticas lectoras realizadas en el aula de clase del grado 5° y al bajo desempeño, presentado en los resultados de las Pruebas Saber, respecto al uso de la competencia lectora en contexto.

La validación de estos instrumentos, se dio a partir del concepto de una docente experta en la temática y los resultados obtenidos en una prueba piloto realizada con 15 estudiantes del grado 5°.

3.6.1.1 Resultados Momento inicial.

Las técnicas implementadas en el Momento inicial, permitieron identificar las prácticas lectoras desarrolladas por los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar, teniendo como base sus voces y los comportamientos manifestados. Además de ello, condujeron a visibilizar la necesidad de abordar la práctica social de la lectura desde la escuela, siendo un insumo para diseñar la propuesta de intervención.

La información obtenida con estas técnicas se recopiló en una matriz de Excel, cuyo propósito fue destacar los aspectos claves de las intervenciones de los estudiantes y su respectiva relación con las categorías preliminares de investigación (leer, prácticas lectoras y funciones de la lectura); a lo largo de este ejercicio de sistematización de información, surgieron las siguientes necesidades referentes a la práctica social de la lectura:

- Resignificar el concepto de leer.
- Encontrarle un nuevo sentido a la lectura desde la escuela.
- Utilización de diferentes géneros discursivos y tipologías textuales según los intereses y las

necesidades lectoras del estudiante en diferentes contextos.

- Retomar en la escuela lecturas contextualizadas.
- Reconocer la lectura como posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Práctica de la lectura espontánea como acercamiento a la autonomía lectora.
- Aprovechamiento de diversos espacios y formas de vivir la lectura.
- Vivir la lectura como oportunidad para el reconocimiento de sí mismo y del otro.
- Vivir la lectura como oportunidad para la apropiación de saberes desde sus propios intereses y necesidades sociales.

Estas necesidades reflejaron en los estudiantes del grado 5^o1, prácticas de lectura impuestas por los adultos, reducidas al cumplimiento de deberes académicos como la realización de tareas, el desarrollo de evaluaciones, solución de cuestionarios, comprensión de un tema curricular; todo ello relacionado con la obtención del aprendizaje. En las voces de los estudiantes se identificó reconocimiento de la importancia de las prácticas lectoras para el desarrollo integral de una persona, puesto que señalaban su utilidad para resolver problemas y desenvolverse en diferentes situaciones de la vida cotidiana, relacionando la lectura con el ser, el saber y el hacer; sin embargo, no hacían referencia al uso de la lectura en la escuela y en el hogar, para el cumplimiento de este propósito social.

De otro lado, los estudiantes evidenciaron prácticas de lectura en la escuela, limitadas al análisis de textos narrativos y expositivos, alejados de sus intereses, del contexto en el que se encuentran inmersos y en ocasiones inapropiados para el nivel de desarrollo en que se encuentran.

Con el fin de atender a las necesidades encontradas y propiciar la práctica social de la lectura, surgieron ideas que se tuvieron en cuenta en el diseño de la propuesta de intervención, entre

estas:

- Desarrollar prácticas lectoras para dar respuesta a las necesidades generadas por el contexto.
- Sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia de la lectura en sus vidas y motivarlos para que la practiquen con una intención comunicativa.
- Sensibilizar a los estudiantes frente a las diversas formas de lectura ofrecidas por su entorno, para comprenderlas y asumir una posición crítica.
- Retomar textos informativos para reconocer a través de la lectura, la realidad de su contexto barrial, local y nacional.
- Propiciar espacios de lectura para desentrañar elementos significativos de su historia, conocer al otro y comprender situaciones de vida.
- Propiciar espacios para fomentar la lectura crítica, la proposición y el debate.
- Ofrecer espacios de lectura gratuita con base a los intereses y necesidades de los estudiantes, para acercarlos a la autonomía lectora.
- Ofrecer diferentes propuestas lúdicas para hacer de la lectura una experiencia agradable.
- Practicar la lectura con fines recreativos, para que el estudiante encuentre en esta, una posibilidad para divertirse y aprovechar su tiempo libre.
- Resignificar el uso del texto narrativo, haciendo evidente su relación con la cotidianidad de las personas, de manera que su lectura le ayude al estudiante a comprender situaciones reales.
- Sensibilizar al estudiante frente a la práctica de la lectura, como herramienta que facilita el reconocimiento y la expresión de sentimientos y emociones.

3.6.2 Fase 2: Diseño de la propuesta de intervención.

Con el objetivo de responder a las necesidades encontradas en el Momento inicial y con ello generar un ambiente para propiciar la práctica social de la lectura en el ámbito educativo, se

encontró el Taller de lectura, como una estrategia didáctica que posibilitó un aprendizaje significativo y funcional, al haber tenido en cuenta las vivencias de los estudiantes, para que construyeran de manera cooperativa, nuevos conocimientos que no sólo fueron conceptuales, sino también, habilidades personales y sociales que les ayudarán a situarse de una manera activa, constructiva y crítica en y ante el contexto social y cultural del que forman parte; consolidándose así un encuentro entre la escuela y su vida cotidiana.

El Taller de lectura fue pensado con base a las percepciones y actitudes que reflejaron las voces y comportamientos de los estudiantes durante el Momento inicial, lo cual, constituyeron necesidades en estrecha relación con lo planteado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana MEN (1998), frente a la necesidad de llevar a cabo prácticas lectoras significativas y contextualizadas, fruto de los intereses, gustos y necesidades de los estudiantes; a partir de las cuales, puede favorecerse su relación con la realidad histórica y cultural a la que pertenece, no solo para entenderla, sino también para desempeñar en ella un rol activo y crítico.

Con respecto a los ejes alrededor de los cuales se deben pensar las propuestas curriculares, considerados en los Lineamientos de Lengua Castellana, el Taller de lectura hizo énfasis en el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, esto se evidenció en la inclusión de diferentes géneros discursivos y tipologías textuales en cada una de las sesiones que lo conformaron; tanto para comprender, como para producir textos orales y escritos; cuyo propósito fundamental fue propiciar la práctica social de la lectura.

En este orden de ideas, durante las diferentes sesiones del Taller de lectura, para apoyar los procesos de comprensión, análisis y producción textual, se dio cabida a la intertextualidad y a la extratextualidad; entendiendo la primera como el reconocimiento de las relaciones que se pueden establecer entre un texto y otros, lo cual está directamente relacionado con la competencia

enciclopédica, y se puede manifestar en la identificación de voces diferentes en un mismo texto, el reconocimiento de las características de otras épocas y culturas, la presencia de citas literales, el uso de las formas de lenguaje de otros autores, entre otras.

Por su parte, la extratextualidad, juega un papel imprescindible dentro de esta propuesta, debido a que la lectura se convierte en un pretexto para suplir las necesidades que nacen en el marco de situaciones comunicativas reales, de lo cual aflora el interés por analizar diferentes tipos de textos. Así pues, se hace énfasis en el campo pragmático del lenguaje, que se refiere a la reconstrucción e interacción con el contexto en que aparecen o se producen los textos, para llevar a cabo un uso social de los mismos.

En lo que respecta a las prácticas lectoras desarrolladas en la escuela, a partir del Taller de lectura, se promovió en los estudiantes el ejercicio de la lectura comprensiva de textos completos y no fragmentos, con el fin que logaran un dominio general de lo leído y pudieran dar cuenta del sentido completo y la complejidad del texto.

Unido a lo anterior, y con el fin de identificar las particularidades de las diferentes tipologías textuales abordadas, el Taller de lectura ofreció espacios para la realización de conversatorios sobre las características que conforman la estructura de cada escrito, desde los que se lograron establecer diferencias entre las distintas formas de organización interna del discurso; además, reconocer el propósito comunicativo con el que fue creado cada texto. Esto propició la puesta en marcha de competencias y procesos de pensamiento diferentes, que, con el paso del tiempo, pueden brindar al estudiante la capacidad de decidir de forma acertada a qué tipo de texto acudir en una situación determinada, de acuerdo a sus necesidades y al contexto que lo circunda.

El Taller de lectura comprendió diez sesiones de trabajo, con un tiempo entre dos y cuatro horas cada una, en las que se abordaron diferentes géneros discursivos y tipologías textuales,

relacionadas con los contextos familiar, escolar, barrial, municipal y nacional, buscando fomentar la práctica social de la lectura

Cada sesión del Taller de lectura, se constituyó por un encabezado donde se especificaron datos como su nombre y número, la fecha y el tiempo para desarrollarla, el género discursivo y la tipología textual que se consideró, el grado y grupo al que fue dirigida, el área o asignatura en la que se inscribió, el objetivo por alcanzar, el estándar básico de competencia relacionado y las maestras investigadoras que la orientaron. (Ver Tabla 3 Formato de planeación por sesión – Estrategia Didáctica El Taller de lectura, al final del documento).

Las sesiones del Taller de lectura se dieron en tres momentos: La motivación, donde se presentaba al grupo la meta por alcanzar, se establecían acuerdos de convivencia y se proponían actividades lúdicas que fomentaban la exploración de saberes previos y el interés por vivir nuevas experiencias. El desarrollo, donde se llevaban a cabo actividades de lectura comprensiva, teniendo en cuenta diferentes géneros discursivos y tipologías textuales, a través de las cuales el estudiante tuvo la oportunidad de vivenciar dentro del aula, la práctica social de la lectura para proyectarla al exterior. Finalmente, tenía lugar el momento de cierre, donde generalmente se propiciaba un espacio para la producción oral o escrita, lo cual evidenciaba el uso obtenido por los estudiantes con relación a la interpretación y el uso significativo de la lectura en su vida cotidiana. Además, se proponía una ficha de evaluación grupal que integraba la autoevaluación y coevaluación (Ver anexo 2.1 Evaluación grupal).

3.6.3 Fase 3: Implementación de la propuesta de intervención: Taller de lectura.

Inicialmente en el Taller de lectura se habían considerado doce sesiones de trabajo dentro de la jornada escolar, con una duración de dos horas cada una; sin embargo, a lo largo del proceso se dieron las siguientes modificaciones:

-La reducción del número de sesiones, de 12 a 10, tuvo lugar por limitaciones de tiempo, generadas a causa del paro nacional indefinido del magisterio, el cual llevó a retrasar la planeación institucional y con ello los procesos curriculares, que debieron ser compensados e indirectamente alteraron los tiempos previamente considerados para llevar a cabo la intervención de la investigación.

-Al contar con menos tiempo de intervención, se tomó la decisión de unificar algunas sesiones, al observar relación directa entre ellas, de esta manera se unieron elementos de las sesiones 7 y 11 al pretender en ambas abordar texto narrativo y entre la 8 y la 12 que trabajaban textos descriptivos.

-Se desarrollaron cinco sesiones del Taller de lectura (1, 2, 3, 9, 10) en horario extraclase, con el fin de no interferir con las actividades institucionales y el horario académico establecido, además, con la intención de ofrecer a los estudiantes un espacio, en el cual participaran desde su propia iniciativa, para disfrutar de estrategias diferentes a las implementadas en las prácticas de aula cotidianas.

-Se llevaron a cabo cinco sesiones del Taller de lectura (4, 5, 6, 7, 8) dentro de la jornada escolar, en busca de contar con mayor asistencia y participación por parte de los estudiantes, dado que cuando se desarrollaban de manera extracurricular, el número de asistentes disminuía, ya que algunos aprovechan este tiempo para participar en actividades complementarias a su proceso de formación escolar (deportes, arte), a otros se les dificultaba el desplazamiento a la institución por cambio de horario y en general, porque se les hacía más larga la jornada escolar, afectando su atención en las últimas clases. Otra razón para considerar esta modificación, fue la limitación de espacios dentro de la institución educativa en la jornada de la mañana, donde se atiende la población estudiantil de básica secundaria y media.

-En la mayoría de las sesiones del Taller de lectura, el tiempo para su ejecución se extendió hasta tres y cuatro horas, divididas en dos jornadas; tratando en lo posible de concluir uno o dos momentos estipulados en la planeación (motivación y desarrollo), siendo en varias oportunidades el último momento (cierre) el que quedaba pendiente para la siguiente jornada. Esta modificación dio lugar a resultados positivos, porque posibilitó mayor número de intervenciones en la participación de los estudiantes y les permitió contar con el tiempo suficiente, para realizar sus producciones de manera tranquila.

A continuación, se describe la implementación de cada sesión:

La sesión uno denominada “*Sensibilización y motivación a la lectura*”, abordó textos de tipo expositivo y lírico, propios del discurso literario y explicativo; desde los propósitos de sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia de la lectura en sus vidas y animarlos a su práctica comprensiva con una intención comunicativa; atendiendo así, a la necesidad de encontrarle un nuevo sentido a la lectura desde la escuela, de manera que los estudiantes dejen de percibirla como algo aburrido y de poco significado en sus vidas.

En el momento de motivación, se propuso la escucha atenta y la entonación de la canción “La lectura” de Xuxa; porque esta contiene un mensaje acerca de las diversas posibilidades que ofrece la lectura, desde un lenguaje sencillo y una melodía contagiosa que invita a cambiar la percepción de la lectura, de algo aburrido a algo divertido. Luego, se realizó una lluvia de ideas para evidenciar la comprensión del mensaje principal transmitido por la canción.

Durante el momento de desarrollo de la sesión, se observó un video animado denominado: “Motivación lectura” (Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=eB2PvrEUq8Y>), el cual presenta las contribuciones que otorga la lectura al desarrollo de las dimensiones del ser humano; éste combina imagen, texto y melodía de fondo con el propósito de captar el interés y la atención

de los estudiantes. Con base en este video se generó un conversatorio desde cuatro preguntas movilizadoras, en torno a los inicios de su experiencia lectora.

En este segundo momento, también se construyó un paralelo entre la lectura mecánica y la lectura comprensiva, utilizando carteles con frases sencillas alusivas a cada concepto, producidas por las maestras investigadoras; éstas fueron leídas, relacionadas y clasificadas por los estudiantes en el tablero, de manera voluntaria; lo anterior se consideró oportuno para dar claridad al concepto de leer, más allá de la decodificación y pronunciación. Luego de este paralelo, se invitó a reflexionar acerca de qué tipo de lectura practicaban habitualmente y cuál de las dos era la más apropiada y por qué.

Para el cierre de esta sesión, se implementó la dinámica del teléfono roto por equipos, en el cual se transmitieron frases célebres (extraídas de: <http://www.proverbia.net/citasautores.asp>), referentes a la importancia de leer; dejando de encasillar la lectura al contexto escolar. Cada equipo plasmó la frase en un papel bond y socializó con sus compañeros su posición crítica frente a esta. Finalmente, los estudiantes realizaron la evaluación grupal de la sesión (Ver anexo 2.1 Evaluación grupal. Sesión 1).

La sesión dos denominada “*Me informo a través de la lectura*”, abordó el texto informativo, propio del discurso expositivo; con el propósito de atender a la necesidad de retomar en la escuela lecturas contextualizadas, a partir de la interacción con diferentes medios masivos de comunicación, orientando al estudiante a reconocer los acontecimientos propios de su realidad.

En el momento de motivación, se propuso un juego de acertijos, contenido por cuatro adivinanzas sencillas (Tomadas de: <https://adivanzasde.com/>), involucrando a los estudiantes de una forma lúdica, logrando centrar su atención y despertar su capacidad de asombro. Todas las adivinanzas hacían alusión a medios masivos de comunicación: televisor, radio, computador

y periódico; movilizando a los estudiantes a encontrar la relación existente entre estos (todos proporcionan información y esta se plasma en la noticia).

Luego, se realizó una lluvia de ideas a partir de cuatro preguntas movilizadoras en torno a la relación que se puede establecer entre los medios masivos de comunicación, la noticia y la lectura.

Durante el momento de desarrollo de la sesión, se llevó a cabo una actividad denominada “*El carrusel de la información*”, creada por las docentes investigadoras; este consistió en que cada uno de los estudiantes sacaba al azar una ficha que traía plasmado el dibujo de uno de los medios masivos de comunicación, esto con el fin de conformar cuatro equipos de trabajo equitativos. Seguidamente, cada uno de los equipos se dirigió a un aula diferente, donde tuvieron la oportunidad de interactuar con la prensa, la Internet, la radio y la televisión, respectivamente; allí leyeron, escucharon y observaron noticias actuales relacionadas con su contexto barrial, municipal, nacional e internacional; además, en cada base se concedió un espacio donde analizaron entre pares, el contenido presentado y debatieron sobre la repercusión positiva o negativa de cada medio de comunicación utilizado, para la comprensión de las noticias, de acuerdo a sus características. Es de aclarar que, cada equipo consignó las conclusiones obtenidas en cada una de las bases, en una ficha de trabajo diseñada para tal fin. (Ver anexo 2.2. Ficha de trabajo grupal. Sesión 2.)

En la base de la prensa, el periódico utilizado fue “La Pupila” (edición 87, julio – agosto de 2017) un medio de comunicación propio de la comuna cuatro, que es en la que se encuentra ubicada la institución educativa y a la cual pertenece la mayor parte de la población estudiantil. Aquí se llevó a cabo la práctica lectora de una noticia, titulada: “El tour de la comuna cuatro” (Ver anexo 3.1 Interacción con texto informativo), de manera dirigida, párrafo a párrafo, en voz

alta; además, se tuvo en cuenta la indagación de presaberes, la formulación de preguntas, la lectura de imágenes, elaboración de conclusiones basadas en lo leído, realización de predicciones justificadas y la toma de posición crítica desde la perspectiva y la realidad de cada estudiante.

En la base de la Internet se les brindó la oportunidad a los equipos para consultar una noticia acorde a sus necesidades e intereses, haciendo uso del buscador Google y la página web minuto30.com. Algunos equipos no lograron ponerse de acuerdo con el tema sobre el cual buscar la noticia, porque presentaban intereses heterogéneos, así que optaron por leer la primera que encontraron.

En la base de la radio se escuchó una noticia deportiva de interés internacional, transmitida por la emisora Caracol Radio, titulada: “James vuelve a entrenar, pero es descartado para el debut en liga”. La rapidez con que esta noticia fue narrada, no permitió que los estudiantes lograran captar todo su contenido, quedando información suelta. Por tal motivo, fue necesario acudir a un audio pregrabado (Tomado de: <http://caracol.com.co/>) para repetir el ejercicio de escucha.

En la base de la televisión se observó un breve reportaje de la sección “Cazanoticias” del noticiero RCN, denominado: Animales desnutridos y en estado de abandono en la perrera municipal de Don Matías Antioquia; aquí aconteció una situación similar a la que se vivió en la base de la radio, los estudiantes manifestaron no haber podido concentrarse lo suficiente durante la emisión, por ello, en un primer intento no lograron extraer la idea central de la noticia; de ahí que, solicitaron que se proyectara nuevamente, por tanto, fue necesario acudir a un video (tomado de: www.noticiasrcn.com/cazanoticias/animales-desnutridos-y-estado-abandono-perrera-municipal-don-matias-antioquia-0) para poder emitirla nuevamente.

Al culminar la rotación de los equipos por cada una de las bases, retornaron al aula inicial,

donde se desarrolló una mesa redonda dirigida por dos estudiantes, una estudiante asumió el rol de moderadora para conceder la palabra, y otra de secretaria para registrar por escrito las principales conclusiones de la experiencia vivida. Esta técnica de comunicación grupal giró en torno a las características de cada uno de los medios masivos de comunicación que facilitaron u obstaculizaron la comprensión de la noticia (audio-visual, audio, lectura de texto impreso y digital). (Ver anexo 3.2 Participación en mesa redonda).

Es de anotar que la sesión dos del Taller de lectura, estaba programada para ser realizada en dos horas, pero al extenderse el tiempo de rotación de los equipos por las distintas bases del carrusel y el desarrollo de la mesa redonda, no se pudo llevar a cabo el cierre en la misma fecha, en consecuencia, debió ser reprogramado; tomándose dos horas más, por lo tanto, el tiempo total de la sesión fue de cuatro horas.

Para el cierre de esta sesión, se propuso a los cuatro equipos, realizar la producción escrita de una noticia que guardara relación con los contextos escolar, barrial o municipal; tomando como base las preguntas informativas: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde? (Ver anexo 2.3. Producción de noticia grupal). Se realizó la respectiva socialización y se expusieron los productos escritos en la cartelera del aula de clases. Finalmente, los estudiantes realizaron la evaluación grupal de la sesión (Ver anexo 2.4: Evaluación grupal. Sesión 2).

La sesión tres, titulada “*Aprendo y construyo gracias a la lectura*”, se implementó abordando el texto instructivo, el cual hace parte del género expositivo. En este se hizo énfasis en la intención de mostrar a los estudiantes la utilidad que tiene un texto para realizar diferentes actividades en la vida cotidiana.

Como primera actividad del momento de motivación, se aplicó una prueba escrita (Tomada de: <https://gallegobeltran.files.wordpress.com/2013/08/prueba-de-habilidad-para-seguir->

instrucciones.doc) a través de la cual, los estudiantes se dieron cuenta que no se detenían a comprender lo que leían, sino que respondían de manera inmediata sin comprender, además que al no atender a las instrucciones, no lograron lo indicado. También se implementó como motivación, la realización de una manualidad en origami, siguiendo una presentación en Power point realizada por las maestras investigadoras, donde se describió paso a paso, la manera de realizar un barco de papel.

Al finalizar esta actividad, se realizó un conversatorio basado en las dificultades que se tienen cuando no se comprende lo leído y en la funcionalidad del texto instructivo, en el contexto que rodea los estudiantes.

En el momento de desarrollo, se brindó la posibilidad de trabajar por equipos, textos instructivos en diferentes formatos (paso a paso en sólo imágenes, texto e imagen y solo texto), de manera que cada uno se centró en la comprensión de éstos y realizó paso a paso lo indicado. En la planeación se había planteado la búsqueda de estos textos en la biblioteca escolar, pero no fue posible porque esta se encontraba por estos días ocupada con otras actividades institucionales.

A través de esta propuesta los estudiantes también pudieron crear, utilizando materiales concretos como plastilina, papel iris, colores e incluso crear desde su expresión corporal puesto que un equipo representó un juego de palmas. Es de resaltar, que las temáticas de los textos instructivos presentados, estuvieron acordes a los intereses y habilidades de los estudiantes, puesto que consistían en la realización de un perro en plastilina, la realización de una tarjeta decorada con flores, la forma de dibujar una rosa y el aprendizaje de un juego de palmas (estos recursos fueron consultados en la web).

Como cierre de la sesión, se realizó la socialización de la experiencia por parte de cada

equipo, haciendo énfasis en la utilidad del texto instructivo que siguieron y los aspectos que facilitaron o dificultaron su comprensión, pero, además, posibilitando la oralidad como forma de compartir dicha experiencia. Para finalizar, cada equipo diligenció una ficha de reflexión, donde se indagaba por su apreciación frente a la utilidad del texto instructivo en la vida cotidiana (Ver anexo 2.5. Ficha de reflexión grupal. Sesión 3). Además, también realizaron la evaluación grupal de la sesión (Ver anexo 2.6. Evaluación grupal. Sesión 3).

La sesión cuatro “*Leyendo, me divierto*”, estuvo dirigida al texto descriptivo el cual corresponde al género literario; se buscó con esta sesión, practicar la lectura en el aula de clase con fines recreativos, de manera que el estudiante encontrara en esta, una posibilidad para divertirse y aprovechar su tiempo libre, involucrando sus gustos e intereses; con ello se respondió también, a la necesidad identificada de aprovechar diversos espacios y formas de vivir la lectura en la escuela.

Como momento de motivación, se realizó el juego concéntrese, en el cual los estudiantes en equipo y por turnos, debían resolver acertijos. Este material fue construido por las maestras investigadoras, involucrando texto e imagen y tomando adivinanzas consultadas en la web sobre los animales, una temática de interés para los estudiantes, de acuerdo a lo que varios de ellos manifestaron durante la Entrevista de grupo focal. Luego de finalizar este juego, se interrogó por los aspectos que caracterizan una adivinanza para escribirlos en el tablero y dejarlos como guía para el siguiente momento de la sesión.

Teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes con este juego, lo cual implicó mayor tiempo del previsto, y el hecho de haber realizado esta sesión dentro de la jornada escolar, la cual se había programado para este día de tres horas por reunión institucional, se debieron continuar los otros dos momentos en la siguiente clase.

Antes de continuar esta sesión del Taller de lectura, se hizo entonces necesario hacer un recuento sobre lo realizado en el momento de motivación, especialmente en las características que ellos identificaron en las adivinanzas, para poder realizar la actividad del momento de desarrollo. Esta consistió en la creación de adivinanzas por equipos, sobre un objeto secreto para sus compañeros (tapa de gaseosa, pulsera, moño, llaves, brújula, crayola); se consideraron aquellos que eran cercanos a los estudiantes y que pudieran describir con facilidad. Seguido a lo anterior, se realizó la socialización de cada adivinanza y la lluvia de ideas de las posibles respuestas. (Ver anexo 2.7 Registro fotográfico creación de adivinanza grupal. Sesión 4).

Como actividades de cierre, se invitó a cada equipo a realizar un cartel con una reflexión o aprendizaje aportado desde esta sesión del Taller de lectura, luego se socializaron y se fijaron en el aula de clase. (Anexo 2.8. Registro fotográfico de exposición. Sesión 4.). Finalmente, en equipos realizaron la evaluación grupal de la sesión (Ver anexo 2.9 Evaluación grupal. Sesión 4).

Para llevar a cabo la sesión cinco “*Comprendiendo lo que me rodea*” en la cual se abordó el texto lírico bajo el género literario, fue necesario destinar dos días continuos, puesto que se llevó a cabo dentro de la jornada escolar y teniendo en cuenta que se trabaja en la modalidad de profesorado, se tiene un horario de clase establecido. El propósito de la sesión se enfocó en sensibilizar a los estudiantes frente a la importancia de la lectura para la comprensión de los mensajes que circulan en su medio, mostrando así, que en la escuela se pueden leer diferentes tipologías textuales relacionadas con su contexto, para que puedan ser críticos ante el contenido de los mensajes que estas le brindan.

El primer día de la sesión se desarrolló el momento de motivación, el cual consistió en la conformación de equipos y entrega de estrofa escrita de una canción cotidiana al entorno de los estudiantes, caracterizadas por tener un mensaje de violencia, maltrato a la mujer o simplemente

con mensajes sin sentido e incoherentes. Se consideraron diferentes géneros musicales, infantil con Arroz con leche, popular con La Cuchilla de las Hermanas Calle, pop con Mío de Paulina Rubio y estrofas de reggaetón; todas ellas desde la intención que los estudiantes tomaran conciencia de las canciones que eligen y entonan, sin detenerse a leer los mensajes que les están transmitiendo con sus letras.

Luego de realizar el ejercicio de lectura grupal, cada equipo socializó sus opiniones frente al contenido de la canción que les correspondió y esto generó un debate entre los estudiantes, porque se encontraron diferentes opiniones; para registrar dicha información, se entregó una ficha de reflexión, donde consignaron lo concluido de este primer momento.

En cuanto al momento de desarrollo, implementado el día siguiente al anterior, se continuó el trabajo en los mismos equipos, pero esta vez con la lectura de una canción completa y con contenidos que transmiten valores y actitudes positivas. Las canciones que se encontraron apropiadas para dicho propósito fueron: “El camino de la vida” de Hector Ochoa Cárdenas, “Gracias a la vida” interpretada por Mercedes Sosa, “Amor y control” de Rubén Blades, “Amigo” de Alberto Plaza y las canciones del género urbano “Una flor” de Ozuna y “Una lady como tú” de Manuel Turizo. Esta variedad de géneros buscaba el reconocimiento de bonitos mensajes, independiente al género musical, además buscando ofrecer al oído de los estudiantes canciones cercanas a su contexto, pero además nuevas posibilidades.

Igual que en el momento anterior, se dio una socialización de las percepciones de cada grupo con respecto a su canción y fueron consignadas en la ficha de reflexión que ya se había entregado. (Ver anexo 2.10 Ficha de reflexión grupal. Sesión 5).

Como cierre de la sesión, se interpretó cada canción para que los demás estudiantes conocieran los mensajes completos que ofrecían y luego cada equipo termino de diligenciar la

ficha de reflexión, escribiendo la diferencia entre los dos textos entregados. Finalmente, realizaron en equipo la evaluación grupal de la sesión (Ver anexo 2.11. Evaluación grupal. Sesión 5).

La sesión seis denominada “*La lectura, una aliada en la toma de decisiones*”, abordó el discurso argumentativo y el texto publicitario, específicamente el volante comercial, para la promoción de productos y servicios; logrando así, responder a necesidades identificadas como vincular algunas prácticas de lectura extraescolares al trabajo de aula, interactuar con otros portadores de texto y fomentar la lectura crítica, mediante espacios de proposición y debate.

En el momento de motivación, se propuso la ejecución de un juego de mímica, el cual consistió en que uno de los estudiantes se ubicó frente al grupo para representar por medio de gestos y movimientos, un producto o servicio, entre estos: Coca-Cola, Colgate, Pantene y Movistar. Se optó por utilizar estas marcas, debido a que al ser algunas de las más reconocidas en el mercado, se facilitó su acierto por parte de los demás integrantes del grupo, reduciendo el tiempo invertido en la actividad.

Luego, se realizó una lluvia de ideas con base a tres preguntas orientadoras, en torno a las relaciones que se puede establecer entre la lectura y la publicidad; esto permitió identificar los conocimientos previos de los estudiantes respecto al texto publicitario, familiarizarlos con este y facilitar su comprensión.

Durante el momento de desarrollo de la sesión, se propuso a los estudiantes un trabajo en parejas, que consistió en el análisis de dos tipos de volantes comerciales: los que hacían referencia a productos (relojes Orient y toallas Casa Linda) y los que hacían referencia a servicios (triple play de Claro y carreras técnicas ofrecidas por el INTEC); todos estos, conocidos por los estudiantes, al ser ofertados en su contexto municipal. (Anexo 3.3 Interacción

con texto publicitario). Dicho análisis estuvo basado en el establecimiento de semejanzas y diferencias existentes entre los productos y servicios asignados, además, la resolución de seis interrogantes, que retomaron aspectos referentes a la forma y el fondo de los volantes, logrando identificar el nivel de comprensión lectora obtenida por los estudiantes. Las respuestas fueron consignadas por cada pareja en una ficha de trabajo diseñada para ello y se socializaron en un conversatorio general. (Ver anexo 2.12 Ficha de trabajo grupal. Sesión 6).

En este segundo momento, también se llevó a cabo un debate informal, que contó con la participación de un moderador, un secretario y ocho participantes; cuatro de ellos argumentaron a favor y otros cuatro argumentaron en contra de la siguiente tesis propuesta por la maestra investigadora: “Es necesario saber leer para comprender los diferentes medios publicitarios y así tomar decisiones respecto a qué producto o servicio adquirir.” Todas las intervenciones fueron sustentadas retomando ejemplos de la vida real. (Ver anexo 2.13. Registro fotográfico de notas del debate. Sesión 6).

Es de anotar que la sesión seis del Taller de lectura, estaba programada para ser realizada en dos horas, pero al extenderse el tiempo en las actividades anteriormente descritas, el cierre de la sesión se reprogramó para una nueva fecha, tomándose dos horas más, por lo tanto, el tiempo total de la sesión fue de cuatro horas.

En el momento de cierre de la sesión, los estudiantes conformaron equipos de tres a cuatro participantes, cada uno de estos diseñó y elaboró de forma creativa un afiche publicitario; a partir de éste, dieron a conocer un nuevo servicio o producto de su propia invención, e hicieron lo posible para convencer al público de adquirirlo, a través de su campaña. (Ver anexo 2.14 Registro fotográfico de afiches publicitarios. Sesión 6) (Ver anexo 3.5 Exposición de producción de texto publicitario). Finalmente, realizaron en equipo, la evaluación grupal de la sesión (Ver

anexo 2.15 Evaluación grupal. Sesión 6).

La sesión siete denominada “*Comprendiendo la cotidianidad a través de la lectura*”, abordó el texto narrativo, propio del discurso literario; con el fin de resignificar su uso en la escuela, utilizando la fábula como herramienta mediadora entre la fantasía y la realidad, cuyas enseñanzas orientan al estudiante a comprender su medio y saber cómo actuar en las diferentes situaciones que emergen de la vida cotidiana; respondiendo de esta manera, a la necesidad identificada de evitar la pérdida de interés por ésta, al no encontrarla útil para su vida y acorde con sus gustos e intereses.

En el momento de motivación, se propuso un ejercicio de lectura de imágenes, a partir de la exposición de tres afiches con escenas pertenecientes a las fábulas: “El león y el ratón” (Esopo), “Los dos amigos y el oso” (Samaniego) y “El zorro y el cuervo” (La Fontaine). Los estudiantes los observaron detalladamente y lanzaron hipótesis predictivas, sobre a qué cuento o fábula podrían hacer referencia dichas imágenes. Luego, se realizó el contraste de dichas ideas, realizando la lectura en voz alta de las versiones originales de dichas fábulas.

Es importante aclarar que se optó por trabajar la fábula y no otro tipo de texto narrativo, ya que esta permite hacer una crítica a los comportamientos humanos, además, transmite determinadas enseñanzas y valores, de ahí, que sea una valiosa herramienta educativa para acercar al estudiante a la interpretación de la realidad, adecuada a su nivel de desarrollo.

Durante el momento de desarrollo de la sesión, se proyectó en el televisor un video de una fábula denominada: “El zorro sabelotodo” (extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=4MXXycwnj4w>), contenido por imágenes coloridas y estáticas de las principales escenas desarrolladas en la narración y su respectivo texto escrito. (Ver anexo 3.6 Interacción con texto narrativo). Se dispuso de un espacio para que los

estudiantes realizaran una lectura individual y silenciosa y luego se dirigió el ejercicio de lectura en voz alta, asignándole a cada estudiante un turno, para que todos tuviesen la oportunidad de participar en forma ordenada.

Seguidamente, los estudiantes plasmaron por escrito, en tres carteles expuestos en el tablero, las principales características referentes al comportamiento, manifestadas por cada uno de los personajes de la fábula (zorro, búho y cuervo); por su parte, los niños que no participaron en esta actividad, leyeron en voz alta y explicaron con sus propias palabras si estaban o no de acuerdo, con las características escritas por sus compañeros. (Ver anexo 2.16 Registro fotográfico de carteles. Sesión 7).

En este segundo momento, también se generó un conversatorio acerca de la relación que guardaba lo encontrado en cada personaje con los comportamientos de las personas en la vida real; dando paso a la realización de un trabajo en equipo, que consistió en la producción escrita de una historia basada en la vida real, de la cual extrajeron una enseñanza. Dichas narraciones fueron consignadas por subgrupos de cinco estudiantes en una ficha de trabajo diseñada para ello, en la cual se especificaron los momentos para la organización del escrito: título, inicio, desarrollo, final y enseñanza. (Ver anexo 2.17 Ficha de trabajo grupal. Sesión 7).

Más adelante, cada subgrupo leyó en voz alta, ante todo el grupo su narración; pero no dieron a conocer la enseñanza, con el fin que los demás estudiantes la infirieran.

Es de anotar que la sesión siete del Taller de lectura, estaba programada para ser realizada en dos horas, pero al extenderse el tiempo de ejecución de las actividades anteriormente descritas, el cierre de la sesión tuvo lugar en una nueva fecha, tomándose dos horas más, por lo tanto, el tiempo total de la sesión fue de cuatro horas.

Para el cierre de esta sesión, los equipos de trabajo preestablecidos, hicieron una adaptación

de las historias escritas y socializadas anteriormente, a representaciones dramáticas; las pusieron en escena haciendo uso de la expresión corporal (Ver anexo 3.7 Adaptación de texto narrativo a drama); además, se generó un conversatorio frente a la relación que lograron percibir de las situaciones representadas, con lo narrado en la fábula leída el día anterior y su posterior reflexión, la cual fue consignada en una ficha establecida para ello (Ver anexo 2.18 Ficha de reflexión grupal. Sesión 7). Finalmente, realizaron en equipo, la evaluación grupal de la sesión (Ver anexo 2.19 Evaluación grupal. Sesión 7).

En la sesión ocho “*Reconociendo historias*” se abordó el texto narrativo el cual se encuentra inmerso en el género literario. Esta propuesta surgió desde la necesidad de retomar en la escuela lecturas contextualizadas, que motiven a los estudiantes desde la relación con su ser, con su historia personal, que le posibiliten incluso, comprender situaciones de su vida.

La realización de esta sesión tuvo algunas variaciones debido a la actividad previa que implicó y que era realizada en los hogares, la cual consistió en una ficha de trabajo (Ver anexo 2.20 Ficha 1 de trabajo individual. Sesión 8), donde formularon una pregunta dirigida a uno de sus familiares, quien respondía por medio de un escrito.

Además, en la planeación de esta sesión, se había planteado como actividad inicial de este momento, la lectura de una situación de vida por parte de la docente, esta se debió realizar luego de la lectura de los estudiantes, atendiendo al entusiasmo que tenían de compartir los textos de sus familiares con sus compañeros. De esta manera, se solicitaron los escritos propuestos con antelación, pero solo catorce de 32 estudiantes lo presentaron y socializaron con el grupo a partir de la técnica de mesa redonda.

En el momento de desarrollo, se dividió el grupo por parejas y se entregó otra ficha de trabajo, en la cual se hicieron una pregunta entre ellos sobre situaciones de su vida, a lo que cada uno

respondió de manera escrita y compartió con quien le había preguntado. (Ver anexo 2.21 Ficha 2 de trabajo grupal de la sesión 8).

Como actividad de cierre, se realizó una mesa redonda donde se socializaron los sentimientos y sensaciones generados en cada uno, a partir de la respuesta de su compañero; además, la mayoría de los estudiantes quisieron leerlo frente al grupo. Finalmente se solicitó a cada uno, responder en la misma ficha a la pregunta: ¿Para qué te sirvió la lectura en el desarrollo de esta sesión del Taller de lectura?; esto con el propósito de evaluar la comprensión de la lectura como un proceso más cercano a su vida personal y social, es decir como práctica social. Además, se les solicito realizar en equipo, la evaluación grupal de la sesión (Ver anexo 2.22 Evaluación grupal. Sesión 8).

La sesión nueve denominada “*Expresando sentimientos*”, abordó el texto lírico, propio del discurso literario; con el fin de sensibilizar al estudiante frente a la práctica de la lectura, como instrumento que facilita el reconocimiento y la expresión de sentimientos y emociones; respondiendo así, a la necesidad identificada de vivir la lectura como oportunidad para el reconocimiento de sí mismo y del otro.

En el momento de motivación, se propuso escuchar el audio de un poema infantil llamado, “Margarita está linda la mar”, escrito por el poeta nicaragüense Rubén Darío, (extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=Vnz1Ga5Eqik>); ya que posee un lenguaje entendible y su temática es apropiada para la edad en que se encuentran los niños. Después de haberlo escuchado, algunos estudiantes lanzaron hipótesis atreviéndose a anticiparse acerca de lo que se iba a tratar en el encuentro.

Luego, se hizo entrega a cada estudiante de un poema titulado: “El reino del revés”, escrito por la poetisa argentina María Elena Walsh (extraído de: <https://www.letras.com/maria-elena->

walsh/668870/), con el que realizaron inicialmente una lectura silenciosa y luego en voz alta con participación voluntaria (Ver anexo 3.8 Interacción con texto lírico); se eligió este poema debido a que es una obra llena de ritmo y musicalidad, atractiva para los niños, puesto que despierta su creatividad y hace volar su imaginación; también porque indirectamente los invitaba a interrogarse y dar una mirada crítica a la realidad, es decir, los llevaba observar y tomar conciencia de cómo es su mundo.

Con base al poema en mención, se gestó un conversatorio, a partir del cual se dio respuesta oral a unas preguntas orientadoras, en torno a las características que conforman y hacen diferente a este tipo de texto de otros; además, la sensibilización hacia el descubrimiento de los sentimientos y emociones que despertó en ellos.

Durante el momento de desarrollo de la sesión, se propuso a los estudiantes conformar equipos de trabajo de seis integrantes cada uno; donde realizaron un ejercicio de composición literaria de poemas, en forma cooperativa, siguiendo la técnica denominada “Cadáver exquisito”, la cual es un juego surrealista de creación colectiva que puede ser escrito o gráfico. En este, cada miembro del equipo realizó su parte de la obra, sin conocer por completo las otras partes; es una forma de collage donde el azar juega un papel muy importante (Tomado de: <https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml>). Así pues, cada equipo eligió a un representante, el cual sacó al azar de un sobre secreto, una tarjeta que traía consignado el tema a partir del cual debían crear su poema. Dicha composición fue plasmada en un formato diseñado para ello y luego fue declamada ante todo el grupo, por un vocero de cada equipo. (Ver anexo 2.23 Ficha de trabajo grupal. Sesión 9).

En el momento de cierre de la sesión, los estudiantes crearon un poema en forma individual, dirigido a una persona importante en su vida, consignando su producción, en una ficha elaborada

para tal fin. A pesar que se dio la idea de musicalizarlos basados en melodías conocidas o inventadas, ningún estudiante lo hizo. (Ver anexo 2.24 Ficha de trabajo individual. Sesión 9).

En el momento de la socialización, la mayoría de los estudiantes compartieron voluntariamente su poema con el grupo (Anexo 3.9 Socialización producción texto lírico), demostraron a través del tono de voz y expresiones del rostro, sentirse emocionados y orgullosos. El público valoró la creatividad y el esfuerzo de los compañeros a través de aplausos. Finalmente, se les solicitó realizar en equipo, la evaluación grupal de la sesión (Ver anexo 2.25 Evaluación grupal. Sesión 9).

Cabe resaltar, que esta sesión nueve del Taller de Lectura, se logró llevar a cabo en el tiempo proyectado desde su planeación (2 horas); gracias a la manifestación de valores como: el respeto a la palabra ajena, solidaridad cuando alguien expresó tener alguna dificultad, tolerancia por los ritmos de trabajo y un adecuado seguimiento de instrucciones durante todo el proceso.

Para finalizar el Taller de lectura, se implementó la sesión diez, titulada: “*Leyendo y aprendiendo*”, en la cual se logró la interacción del estudiante con textos del género expositivo, que le brindaron un aprendizaje respecto a un interés individual y sin propósitos evaluativos. Este objetivo buscó responder a la necesidad de ofrecer en la escuela espacios para que el estudiante lea de manera autónoma, encontrando que la lectura es una oportunidad para apropiarse de saberes desde sus propios intereses, necesidades sociales e inquietudes, es decir, que le ofrece un aprendizaje que trasciende de lo escolar a lo personal.

En el momento de la motivación, se presentó una enciclopedia juvenil “El Universo de los jóvenes” de Ediciones Grijalbo, con cuatro tomos que buscan responder a preguntas sobre diferentes temáticas, desde los interrogantes ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde? Esta se eligió porque contiene diversidad de temas, se acerca a los intereses de los estudiantes de acuerdo a la

edad y porque desde el título de cada tomo, que son los cuatro interrogantes, despierta la curiosidad y transmite un mensaje de validez por la pregunta frente a cualquier tema que les inquiete. De esta manera, se realizó lectura de algunas preguntas de cada tomo, los estudiantes eligieron algunas que les llamó la atención y luego de indagar en lo que ellos creían que eran las respuestas, se hizo la lectura de estas.

Durante el momento de desarrollo, se entregó a cada estudiante una tarjeta para que escribiera una pregunta de su interés, luego la socializaron con sus compañeros para conformar parejas de acuerdo a intereses comunes y así, realizaron la consulta a sus preguntas, utilizando la internet. (Ver anexo 2.26 Registro fotográfico tarjetas con preguntas. Sesión 10) (Ver anexo 2.27. Registro fotográfico lectura de hipertexto. Sesión 10). Para finalizar este momento, se realizó un conversatorio en el que los estudiantes contaron el aprendizaje que les brindó la consulta y su percepción sobre la experiencia.

Como cierre de la sesión, se entregó a cada pareja una ficha de valoración, para indagar respecto a la utilidad de la lectura durante este encuentro (Ver anexo 2.28. Ficha de reflexión grupal. Sesión 10). Además, se les solicitó realizar en equipo, la evaluación grupal de la sesión (Ver anexo 2.29. Evaluación grupal. Sesión 10).

3.6.4 Fase 4: Momento final.

Este momento consistió en una nueva aplicación de las técnicas de recolección de información consideradas en el Momento inicial, conservando el diseño de instrumentos, con el propósito de evidenciar cambios en las actitudes y percepciones de los estudiantes frente a la lectura, después de su experiencia en las sesiones del Taller de lectura. Se realizó un registro de audio en la Entrevista de grupo focal y un registro audiovisual en el Sociodrama; información que luego fue transcrita y consignada en la Lista de chequeo.

Capítulo IV

“Hacer leer, como se come, todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, ejercicio natural, pero gozoso siempre. El hábito leer no se adquiere si él no promete y cumple placer”.

Gabriela Mistral, poeta chilena

4.1 Análisis de la información

En la presente investigación se tuvo en cuenta la codificación de la información recolectada, relacionándola con cada categoría de análisis (leer, prácticas lectoras y funciones de la lectura), luego se identificaron elementos recurrentes, que fueron confrontados con los referentes conceptuales e interpretados de manera crítica por las maestras investigadoras.

En un primer momento se realizó una matriz general en Excel para recopilar toda la información obtenida en el proceso de investigación: resultados del Momento inicial contenidos en las transcripciones de las Entrevista de grupo focal y en las listas de chequeo de Sociodramas, información de la implementación del Taller de lectura, consignada en las fichas de observación y resultados del Momento final, consignados de nuevo en transcripciones y listas de chequeo. En un segundo momento, se realizaron dos nuevas matrices, una para contrastar los resultados obtenidos a partir de las técnicas de recolección de información en las fases metodológicas: Momento inicial y Momento final, e identificar los elementos recurrentes y los cambios en las actitudes y percepciones de los estudiantes respecto a la lectura a partir de sus voces. La otra matriz se realizó para identificar los elementos recurrentes en cada una de las sesiones del Taller de lectura, en relación a las categorías de análisis, teniendo en cuenta también las voces de los estudiantes y las actitudes observadas.

Finalmente, la información recolectada en las matrices, sirvió de insumo para la elaboración de los siguientes análisis: el primero presenta un contraste entre el Momento inicial y el

Momento final, triangulando los resultados evidenciados en las voces y actitudes de los estudiantes, los referentes conceptuales y la interpretación de las maestras investigadoras; el segundo, expone un análisis de las experiencias vividas a través de las sesiones del Taller de lectura, considerando los elementos recurrentes identificados en relación a las categorías de análisis, los referentes conceptuales y la reflexión de las maestras investigadoras.

Es de anotar que en ambos escritos se utilizaran los siguientes códigos:

EGF1-MI (Entrevista de Grupo Focal 1- Momento Inicial)

EGF2-MI (Entrevista de Grupo Focal 2- Momento Inicial)

EGF1-MF (Entrevista de Grupo Focal 1- Momento Final)

EGF2-MF (Entrevista de Grupo Focal 2- Momento Final)

LCh 1-MI (Lista de Chequeo 1 – Momento Inicial)

LCh 2- MI (Lista de Chequeo 2 – Momento Inicial)

LCh 1- MF (Lista de Chequeo 1 – Momento Final)

LCh 2- MF (Lista de Chequeo 2 – Momento Final)

FO# (Ficha de Observación – Número de la sesión)

E # (El nombre de los estudiantes participantes se reemplaza por (E) y para diferenciarlos se asigna un número a cada uno)

4.1.1 Contraste Momento inicial y Momento final.

En el Momento inicial gran parte de las actitudes y percepciones reflejadas por los estudiantes, hicieron referencia al reconocimiento de la importancia de la lectura en la vida del ser humano; ello fue revelado en sus voces dentro de la Entrevista de grupo focal:

Leer es...

“Un paso muy importante en la vida porque si nosotros no supiéramos leer, si

necesitáramos algo no supiéramos que hacer ahí". (EGF1-MI -E1)

"Como aprender una palabra más. Es como intentar aprender más sobre la vida."

(EGF2-MF -E17).

Es importante leer...

"Porque uno lee para entender más los problemas que a uno le colocan a hacer, para eso es que se necesita la lectura porque uno sin lectura, uno no es capaz de resolverlos"

(EGF2-MI -E27).

"Porque por ejemplo uno va ir a trabajar por primera vez le dan una entrevista y uno tiene que firmar los papeles y uno no sabe que dice ahí" (EGF2-MI -E26).

Sin embargo, se evidencia en las siguientes voces un uso limitado de la lectura, al relacionarla con fines netamente académicos, ya que es lo que viven en su cotidianidad, tanto en la escuela como en el hogar, reciben la influencia directa de padres o acudientes, quienes a partir de comportamientos y comentarios multiplican la idea que se debe leer para realizar tareas, responder cuestionarios, realizar consultas y sacar buenas notas; es decir, están sujetos a la creencia cultural de la lectura como una actividad exclusiva del ámbito escolar; invisibilizando sus otros usos, en diferentes contextos, en otras palabras, restando reconocimiento a la lectura como práctica social.

Es importante leer para...

"A mi hermanito le toca leer para hacer una tarea, para saber responder la pregunta que le están haciendo" (EGF1-MI -E2)

"Para los problemas de matemáticas, usted se imagina que, uno este leyendo y no entienda una palabra, de que le va a servir si no sabe que es" (EGF2-MI -E23)

"Pues uno lee para poder como entender lo del colegio, para cuando tenga que volver a

leer, ya poder saber cómo hacerlo mejor” (EGF2-MI -E21)

Se lee en la escuela para...

“Las profesoras de sociales y de todas las materias nos leen para poder que uno aprenda y poder solucionar todas las tareas, o por ejemplo, cuando nos colocan exámenes para que podamos solucionar; porque si las profesoras no nos enseñan leyendo ¿cómo más nos van a enseñar?” (EGF2-MI -E23)

¿Quiénes y dónde leen?

“Los que leen son los que les gusta la lectura y las bibliotecas son para todas las personas que les gusta leer”. (EGF1-MI -E1)

Así mismo, en la representación de sus prácticas cotidianas a través del Sociodrama, sus actitudes mostraron que leer es una práctica que los adultos realizan para atender a necesidades generadas en diferentes contextos; pero que imponen a los niños como un simple ejercicio repetitivo y memorístico ligado a las tareas escolares (Ver anexo 3.10 Sociodrama momento inicial).

En el hogar se adquieren textos para obligar al niño a que lea, pero no muestran ninguna funcionalidad. (LCh 1-MI)

Los miembros de la familia leen de acuerdo a la necesidad que tengan en el momento: comprar algo, informarse, ayudar a sus hijos con las tareas. (LCh 1-MI)

A esta limitación de la lectura a las tareas escolares, se ha referido Lerner (1996) como una problemática de la cual es responsable el sistema de enseñanza, al haber hecho énfasis a lo largo de la historia, en propósitos como evaluar la comprensión de un texto y la fluidez del estudiante al leer. Precisamente este resultado está en coherencia con la problemática de la cual parte esta investigación y que refleja el sentir de las maestras investigadoras al reflexionar frente a sus

prácticas de aula, en relación a la lectura.

Algunas percepciones diferentes que se lograron apreciar, se acercaron a la utilización autónoma de la lectura desde su relación con el ser y el hacer, lo cual demuestra que, para algunos estudiantes, leer empieza a tener otras posibilidades que se salen del ámbito educativo, para tener un significado en su vida cotidiana:

“Es importante leer porque me ayuda hacer más cosas” (EGF2-MI –E22)

“Leer es tener alegría” (EGF2-MI –E24).

Este acercamiento al concepto de leer desde otras ideas, también se identificó en otros estudiantes en el Momento final, luego del proceso de intervención pedagógica donde se escucharon de nuevo sus voces a través de las mismas técnicas de recolección de información; allí manifestaron expresiones que desde un lenguaje vivencial y cotidiano, se pueden relacionar con los postulados de Ferreiro (2000) y Cassany (2009) desarrollados en el marco conceptual, quienes definen la lectura como una práctica social y significativa en el desarrollo del ser humano.

Leer es...

“Comprender, aprendizaje y divertirnos”. (EGF1-MF- E11)

“Una forma de aprender cosas nuevas”. (EGF1-MF -E13)

“Una forma de desarrollar la mente”. (EGF1-MF -E8)

De acuerdo con esto, se identificó que los estudiantes del grado 5^o1 tienen una percepción de la lectura que va más allá de estar alfabetizados y de acuerdo con Ferreiro (2000), esto es fundamental para la formación de lectores, puesto que lo empiezan a relacionar con procesos o actividades que influyen en sus vidas, lo que determina que le den un nuevo sentido y trascienda más allá de la formación de palabras. Ello también se identificó al indagar por la importancia que

le atribuyen, puesto que algunas respuestas dejaron ver que empiezan a tener consciencia de que leer parte de una intencionalidad para dar respuesta a una necesidad del ser humano.

Leer es importante...

“Porque es fundamental en la vida, porque te informas para saber el sentido que tiene la lectura”. (EGF1-MF -E29)

“Leer es muy importante porque uno se puede desestresar, puede expresar los sentimientos también, puede expresarse de muchas formas” (EGF1MF-E9)

“Leer es importante para encajar en grupos sociales”. (EGF1-MF -E3)

“Leer sirve para que uno pueda aprender sobre lo que le gusta”. (EGF1-MF -E7)

En concordancia con lo anterior, se asocia la apreciación de Jolibert (1997), para quien leer parte de una expectativa real en una situación de vida, es decir, es la forma de lograr objetivos sociales y prácticas culturales como las expresadas por los estudiantes, la necesidad de expresión de sentimientos, cumplir con los parámetros de un grupo social para ser aceptado y acceder al aprendizaje significativo.

Este resultado es relevante para esta investigación, al ser coherente con el objetivo de generar reflexiones pedagógico-didácticas para darle un nuevo sentido a la práctica de la lectura en la escuela, puesto que aporta argumentos que reconocen otras razones para leer, cuestionando así al ámbito educativo, donde con frecuencia se centra la enseñanza de la lectura, en conocimientos lingüísticos y destrezas cognitivas, relegando el carácter social de este proceso, que busca la interpretación de un texto desde la interrelación de factores internos y externos al sujeto, como son su saber, intereses, cultura y contexto.

De esta manera, surge desde las voces de los estudiantes, una razón fundamental para que en la escuela se lleven a cabo prácticas lectoras cercanas al contexto social y es leer para ejercer

ciudadanía, lo cual implica generar situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes puedan participar de manera activa en un grupo social, reconociendo sus derechos e identificando sus obligaciones. Esto precisamente es definido como una de las razones para leer contempladas en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi cuento”, “...es a través de la lectura y la escritura que el sujeto se visibiliza en la sociedad, es la manera de decir “Aquí estoy y merezco ser atendido””. (MEN, 2014, p.28).

Esta consideración frente al leer, también ha sido señalada por Cassany (2009), desde una mirada socio cultural, puesto que la define como una actividad instalada en un lugar y un contexto cultural en los cuales se relaciona con otros códigos que haya establecido la comunidad para comunicarse y poder participar en actividades sociales, desde un rol determinado. Precisamente esta definición se ve reflejada en las reflexiones que hacen los estudiantes luego de sus sociodramas del Momento final en torno a prácticas lectoras en un contexto barrial:

“Así sea viejito, policía, ladrón, todos pueden aprender a leer”. (LCh 2-MF –E19)

“Si usted no aprende a leer y no tiene una carrera, vea en lo que se vuelve (refiriéndose a los personajes de ladrones)”. (LCh 2-MF –E29)

De otro lado, en los sociodramas del Momento final, se ven representadas acciones que demuestran prácticas lectoras en el contexto familiar con una funcionalidad ligada a intereses particulares que surgen en un contexto determinado, para lo que requieren, aunque no lo hagan explícito, comprender lo que leen:

“La lectura nos enseña y ayuda a construir cosas.” (LCh 2-MF –E12)

En el sociodrama se lee para cocinar, por diversión, para hacer tareas, para conocer la historia de un lugar; además, finaliza mostrando que también se lee para enseñar a otros (la comunidad enseña a los ladrones a leer).

En el hogar leen una receta para cocinar, lee un abuelo revistas y un libro de historia de Antioquia, lee una estudiante en internet para hacer tareas. (LCh 2-MF Observaciones de las maestras investigadoras).

De esta manera, ponen de manifiesto la influencia de los tres elementos que han sido señalados en el marco conceptual de esta investigación, como determinantes en el proceso de comprensión lectora, el texto, el lector y el contexto; así, en las anteriores voces de los estudiantes, se identifica una tipología textual de acuerdo a la intención comunicativa, un lector que parte de un deseo o necesidad y un contexto, en el que ocurre la situación comunicativa y que facilita la comprensión de lo que se lee.

Al indagar en el Momento inicial respecto a las prácticas lectoras ejecutadas por los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar; gracias a sus voces se pudo interpretar que la lectura ocupa un lugar poco privilegiado en su día a día, puesto que hacen uso de ella cuando han agotado otro tipo de actividades que les generan más placer; sin embargo, cuando deciden hacerlo, interactúan con algunos medios masivos de comunicación en busca de textos que respondan a sus intereses:

Lees cuando...

“Yo leo en la casa, pero casi no leo, pero si me interesa mucho leer, pero casi no leo”

(EGF1-MI –E2)

“Profe yo leo cuando estoy solo, cuando tengo pereza de hacer otras cosas, por ejemplo, sentarme al computador, ponerme a jugar play o yo leo también cuando los fines de semana, cuando no tengo nada que hacer” (EGF2-MI –E24)

“Yo leo cuando así, cuando no tengo nada que hacer, cuando estoy libre y leo como decir en el celular, como decir cuando repaso leo y me pongo a jugar, pues cuando

acabo de repasar” (EGF2-MI –E18)

Lo que les gusta leer...

“A mí me gusta leer, digamos el condorito que viene en el Q’hubo, el periódico o revistas cuando estoy aburrido, o algo sacado de Internet” (EGF2-MI –E19)

“Me gustan lecturas de tragedias como las de Chapecoense, las puedo leer en periódicos o en el televisor los subtítulos. Me estoy leyendo la Parábola de Pablo Escobar, porque es sobre una tragedia muy grande que él hizo” (EGF1-MI –E3)

Seguendo a Jolibert (1997), si las prácticas lectoras que se le ofrecen al niño no se inscriben en una situación de vida, para reconocer la función que ejerce la lectura en la comunicación con lo externo, en las relaciones interpersonales, la imaginación, la creación y en el descubrimiento de información, éste no logrará otorgarle sentido al lenguaje escrito. Además de ello, se hace evidente en sus voces, la influencia que están ejerciendo los medios de comunicación, la pregunta sería entonces, qué tanto se están incluyendo en el ámbito escolar como una herramienta para acercarlos a la lectura, reconociendo que su utilización también conlleva a otras formas de leer, que constituyen finalmente prácticas lectoras de orden social.

De otro lado, se vislumbra en sus voces, un marcado temor por llevar a cabo prácticas lectoras en público; debido a que, al indagar por su gusto por la lectura en la escuela, algunos responden de manera negativa al hacer referencia a dificultades en la pronunciación de las palabras y entonación, propios de la lectura en voz alta.

¿Les gusta leer en la escuela?

“No, porque me da mucha pereza y en público me da pena de equivocarme” (EGF1-MI - E13)

“No me gusta porque yo al leer me angustio mucho y me da mucho susto leer delante de

mis compañeros". (EGF1-MI –E10)

En este sentido, se hace necesaria la influencia del maestro para involucrar al estudiante en actividades donde se viva la lectura de diferentes formas, creando un ambiente de confianza y de construcción conjunta. Lo anterior, fue considerado en la investigación durante la implementación del Taller de lectura, buscando así, propiciar prácticas lectoras con las cuales los estudiantes se sintieran cómodos, motivados e interesados por participar en las lecturas.

De otro lado, sale a relucir en sus respuestas, que sienten apatía por las prácticas lectoras desarrolladas en la escuela; debido a que los textos propuestos casi siempre están alejados de sus intereses, algunas veces no están acordes a su nivel de desarrollo cognitivo y las actividades que se derivan de las lecturas practicadas no tienen impacto en su medio real.

¿Les gusta leer en la escuela?

“No me gusta leer en la escuela porque es aburrido” (EGF1-MI –E3)

“No, porque primero gagueo mucho y no me gusta la clase de contenido de los libros y me da pena leer” (EGF1-MI –E1)

¿Les gustan los textos que se leen en la escuela?

“Más o menos, porque a veces no leemos libros buenos y unas veces sí” (EGF1-MI –E5)

“No todos, porque algunos son aburridos” (EGF1-MI -E14)

“No, porque creen que estamos pequeños” (EGF1-MI –E7)

Este panorama del sentido que tiene la lectura en la escuela para los estudiantes, se relaciona con la apreciación de Lerner (1996), para quien la escuela tiene propósitos con la lectura que son diferentes a los que se tienen con ella por fuera del contexto escolar; esto se ve reflejado en diferentes aspectos; así, mientras que en la escuela la enseñanza de la lectura se asume como un proceso parcelado, centrado en saberes lingüísticos; por fuera de ésta, los estudiantes ya están

acudiendo a ella desde un propósito comunicativo que parte de una necesidad, que le exige el entorno en el que se encuentra inmerso.

Así pues, luego de escuchar reiteradamente en los testimonios de los estudiantes su descontento acerca de lo que se lee, cómo se lee y para qué se lee en la escuela; se generaron dentro de la Entrevista de grupo focal del Momento inicial, nuevos interrogantes que permitieron indagar acerca de sus preferencias en cuanto a tipologías textuales y formas de leer; lo cual se consideró como punto de partida para el diseño y puesta en marcha del Taller de lectura.

Lo que les gustaría leer en la escuela...

“Moda, historietas, fábulas, cosas que pasaron” (EGF2-MI -E29)

“Muchos poemas y fábulas” (EG2-MI -E20)

Otras formas de leer en la escuela...

“Que, si en el cuento dicen y la puerta se abrió... que sonara la puerta” (EGF1-MI -E13)

“Dramatizando, porque se ve muy bien y también se comprende” (EGF1-MI -E14)

“Al aire libre, porque uno a veces se concentra más” (EGF1-MI -E11)

Dichas voces permitieron comprender que los estudiantes no abandonan la lectura porque exista en ellos un desinterés innato; sino que en la medida que van adoptando los métodos instaurados en la escuela, se convierten en lectores pasivos; lo cual los priva de poner en juego su capacidad crítica y creativa al desarrollar las prácticas lectoras; lo que a largo plazo es una posible causa de la desidia hacia la lectura.

Esto se observó durante la planeación y representación de los Sociodramas realizados por los estudiantes en el Momento inicial; donde a pesar de haber puesto a su disposición gran variedad de portadores de texto, se percibió un número limitado de prácticas lectoras, encasilladas

básicamente en los contextos familiar y escolar, con excepción a unas pocas acciones realizadas en algunos lugares destacados del barrio; además, se redujeron a los roles de padre y madre de familia, estudiante, docente y algunos actores sociales como tendero, sacerdote y vendedor ambulante.

En el hogar solamente se ordena al niño que lea, pero no se educa con el ejemplo. (LCh 2-MI)

El estudiante rehúye a las prácticas lectoras. Muestra fobia por la lectura, evidenciada en expresiones como: ¡qué pereza leer! (LCh 1-MI)

El estudiante sólo lee para elaborar resúmenes de lo leído. (LCh 2-MI)

El estudiante lee por imposición del docente y los padres de familia. (LCh 2-MI)

El estudiante es totalmente heterónomo, es decir, lee si se lo solicita alguna persona que ejerza poder sobre él. (LCh2-MI)

Representan prácticas de lectura en la tienda, en el parque y en la iglesia. (LCh2-MI)

Algunos personajes hacen uso del texto impreso: libros, manuales, revistas, periódicos, etc.; en los contextos presentados. (LCh2-MI) (Observaciones maestras investigadoras)

En el Momento Final, al aplicar las mismas técnicas de recolección de información empleadas al inicio del proceso de investigación, se evidencio que los estudiantes encontraron nuevas razones para practicar la lectura, dado a que la consideraron útil para entender y desenvolverse en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Es importante leer...

“Porque uno puede aprender sobre lo que le gusta y porque cuando uno esté grande en todos los trabajos no lo van aceptar si no sabe leer” (EGF1-MF –E7)

“Para poder conseguir trabajo y seguir los pasos de las manualidades que me gustan”

(EGF1-MF -E19)

Dicho avance se logró, gracias a la oportunidad que tuvieron en el Taller de lectura de interactuar con tipos de textos variados, acordes con sus intereses y necesidades, a partir de los cuales se acercaron al reconocimiento y utilización de diferentes géneros discursivos. Esta consideración, se encuentra en estrecha relación con la siguiente afirmación teórica expuesta en los referentes conceptuales: “la verdadera democratización de la lectura, es poder acceder a voluntad, a la totalidad de la experiencia de la lectura, en sus diferentes registros” (Petit, 1999, p.62).

En este sentido, el estudiante demostró que, al enfrentarse a la lectura de diferentes tipologías textuales y géneros discursivos, sus prácticas lectoras adoptan un carácter rico y dinámico; puesto que guardan relación con diversos contextos, posibilitan el alcance de metas concretas, proporcionan una forma y contenido definido; todas estas, características básicas para la obtención del conocimiento y su adecuada utilización en el medio social.

En este orden de ideas, la mayoría de los estudiantes reflejaron por medio de sus voces que han visibilizado las prácticas lectoras realizadas fuera del contexto escolar, es decir, le han dado valor a lo leído en otros lugares, ya que les ha servido para desenvolverse con eficacia en el medio y enriquecer su experiencia lectora; por eso ahora lo traen consigo; lo cual les brindó mayor seguridad al expresarse y libertad para apropiarse de otros tipos de textos que antes no leían, porque ignoraban su existencia o porque no eran conscientes de su importancia. Por lo tanto, se vislumbra mayor motivación por practicar la lectura e indicios de que han avanzado en lo referente al desarrollo de la autonomía lectora, ya que ahora no solamente identifican las características del tipo de texto leído y el género discursivo al que pertenece este, sino que, han desarrollado un criterio personal referente a lo que quieren o necesitan leer, de acuerdo a diversas

intencionalidades comunicativas; ahora van más allá de la lectura como un deber asociado a las tareas escolares.

¿Te gusta leer?

“A mi si me gusta leer, sobre todo de animales para aprender. También me gusta leer deportes y lo que pasa en la ciudad” (EGF1-MF -E16)

“Me gusta leer más o menos, sobre todo cosas como de música, solo lo que me gusta o me interesa” (EGF1-MF -E3)

“Estoy de acuerdo que al principio no me gustaba leer porque todo era triste, pero gracias a esto he aprendido que no, que hay cosas graciosas” (EGF1-MF -E13)

“Me gusta leer mitos y leyendas, pasa hacer volar mi imaginación” (EGF1-MF-E14)

“Me gusta leer historias de famosos” (EGF1-MF -E6)

“Me gusta leer herramientas para construir algo, como digamos el chocolista, uno lo compra dice que lo abra, que lo eche, que lo revuelva. Por ejemplo, en un texto de comidas, ahí está la receta y como se hace en cada paso” (EGF2-MF -E17)

De acuerdo con esto, se percibe que ahora las prácticas lectoras desarrolladas por los estudiantes, se prestan para interrogar el lenguaje escrito en diferentes situaciones de vida; además, son flexibles porque presentan variaciones respecto a la profundidad, el detalle y la reflexión con que es abordado el texto; lo cual está sujeto en muchas oportunidades al rol que desempeña el lector en el medio donde se desenvuelve y las características que presenta el texto al que se enfrenta.

Por otra parte, al continuar con el análisis de la información recolectada en el Momento final, referente a las prácticas lectoras efectuadas por los estudiantes, se encontró una relación con su concepción sobre leer, expresada en el Momento inicial; debido a que se reitera el uso de la

lectura para el crecimiento integral del individuo, desde las esferas del ser, el saber y el hacer; evidenciado en la lectura de textos líricos, informativos e instructivos.

“Me gusta leer recetas y canciones” (EGF1-MF -E28)

“Me gusta leer por ejemplo juegos, cuando uno compra algo que aparecen las instrucciones” (EGF2-MF -E21)

“Si me gusta leer porque me ayuda a aprender más cosas y porque me puedo divertir”
(EGF2-MF -E25)

“A mí me gusta leer en la calle, lo que promocionan y también el Q’hubo” (EGF2-MF -E27)

“Si me gusta leer y yo leo cuando no tengo tareas en semana y estoy relajada, porque cuando estoy estresada casi no entiendo lo que leo. Casi siempre leo en las noches, mentalmente” (EGF2-MF -E29)

Estas voces denotan, como los estudiantes pasaron de evadir las prácticas lectoras a considerarlas una buena opción para hacer un uso adecuado y recreativo del tiempo libre; de ahí que, si logran cultivar dicho hábito, podrán llegar a convertirlas en un hobby a partir del cual despierten su capacidad de asombro, acrecienten su curiosidad, formulen interrogantes y lleguen a dar respuestas, que lo conduzcan a construir un conocimiento significativo y sentir más deseos de leer.

Otro gran contraste entre el Momento inicial y el Momento final, referente a las prácticas lectoras experimentadas por los estudiantes, se evidenció en el siguiente testimonio:

“Me gusta leer en voz alta y frente a muchas personas, porque me ayuda a quitar mucho el miedo” (EGF2-MF E24)

Ahora gran parte de los estudiantes asumen las prácticas lectoras en público con naturalidad,

pasaron de sentir temor, a considerarlas posibilidades comunicativas para compartirle a los otros la riqueza de un texto, a través de su voz; de ahí, que los estudiantes como lectores activos, hicieran lo posible por superar las debilidades presentadas en cuanto a tono, vocalización y entonación; con el fin de leer correctamente, ya que tomaron conciencia que de ello dependería tanto la comprensión como el disfrute propio y ajeno; por su parte, los oyentes, las asumen como oportunidades para aprender del otro y ejercitar su capacidad de escucha; así pues, las prácticas lectoras en público se convirtieron en un ejercicio de trabajo cooperativo por excelencia.

Desde otra perspectiva, luego de la implementación del Taller de lectura, los estudiantes cambiaron la concepción de que leer es una actividad realizada por un número reducido de personas o que solo es necesario leer en la escuela; ahora identifican no solo en sus seres queridos, sino en diversas personas, sin importar edad, género, clase social, profesión o lugar en el que se desenvuelven, modelos de lector. Por tanto, crearon conciencia de que las prácticas lectoras propias y ajenas, promueven acciones como aprender a convivir con los demás, utilizar las habilidades comunicativas para comprender el exterior y estimular la imaginación.

¿Quiénes leen y qué leen?

"La Biblia, mi abuela" (EGF1-MF-E4)

"El Q'hubo, mi papá" (EGF1-MF -E10)

"Mi mamá es muy fanática de leer y ella le gusta eso de crepúsculo" (EGF1-MF -E15)

"La gente ya lee los mensajes en la tecnología. Por ejemplo, a mí me gusta leer mensajes de Facebook" (EGF1-MF -E7)

"Mis dos hermanos leen sobre tecnología y lo que necesitan sobre cómo ser un pintor"
(EGF1-MF -E6)

"A mí me gusta mucho leer cuentos porque esto me ayuda para mejorar la ortografía o

cuando estoy muy aburrido y también leo revistas para saber que pasa en la ciudad"

(EGF1-MF -E4)

¿Dónde se lee?

"En la escuela, para saber más sobre las materias que van a ver" (EGF1-MF -E2)

"Yo he visto que leen en las misas"(EGF1-MF -E10)

"Otras personas leen en los parques" (EGF1-MF -E2)

"Unas personas leen en los supermercados" (EGF1-MF -E6)

"Yo leo en el computador, pongo cuentos animados" (EGF2-MF -E17)

"Yo leo en la sala, a veces en la pieza, en mi casa o a veces afuera en las escalas"

(EGF2-MF -E26)

"Leo en la escuela para desarrollar mi mente y aprender más" (EGF2-MF -E30)

"Yo leo en la escuela para cuando las profesoras nos pongan a hacer un resumen, yo pueda entender más" (EGF2-MF -E20)

Todo ello está estrechamente relacionado con los postulados de Jolibert (1997), quien indica que es a partir de la ejecución de prácticas lectoras variadas, que el niño se convierte en lector y no aprendiendo primero para poder leer después; por tanto, el papel del docente no es enseñar al niño a leer, sino servir de mediador; generando situaciones en las que el niño se enseñe a sí mismo, al sentir la necesidad de leer y reconocer la importancia de la lectura en su vida.

De acuerdo con esto, gran parte de los estudiantes reconocieron nuevos usos de la lectura en la escuela, ligados a situaciones comunicativas reales; esto los estimula a formar su propia identidad y expandir su manera de pensar al expresar libremente sus ideas. Sin embargo, aún se nota la preeminencia que tiene en sus apreciaciones el aspecto académico, es decir, el uso de la lectura para la adquisición de conocimientos, por encima del disfrute; entre tanto, continúan

relacionando las prácticas lectoras escolares, con fines de documentación.

Se lee en la escuela para...

“Para poder cumplir con las actividades, porque tenía que leer un texto y hacer un mapa conceptual” (EGF1-MF -E1)

“Para hacer actos que nos ponen a investigar y hacer las actividades” (EGF1-MF –E15)

“Para seguir instrucciones” (EGF1-MF -E13)

“Para poder aprender” (EGF1-MF –E14)

“Para entender los temas” (EGF1-MF -E8)

“Para poder responder las evaluaciones y comprender el tema” (EGF1-MF –E6)

“Para hacer talleres y entender las carteleras en el descanso. También cuando terminamos los exámenes, la profesora nos dice que podemos coger libros y leer y yo leo por ejemplo los libros donde aparecen todos los mapas para practicar en sociales” (EGF2-MF -E24)

Como complemento a lo anterior, en los Sociodramas representados por los estudiantes durante el Momento final, se abrió paso a la variedad de roles: padre y madre de familia, hijo, abuela, sobrina, niñera, estudiante, docente, médico, policía; y lugares: hogar, colegio, hospital, parque, calle, finca; dentro de lo que se destacó la utilización de diferentes portadores de texto en presentación tanto impresa como digital, para llevar a cabo prácticas lectoras relacionadas con la vida cotidiana.

Se observa que los diferentes miembros de la familia interactúan con textos de literatura infantil, la Biblia, la novena de navidad y el periódico. (LCh1-MF)

Se observa que una estudiante representó el rol de sobrina mayor y a la vez de niñera, e indujo a los niños que tuvo a su cargo a leer, utilizando un libro ilustrado sin texto, para

que imaginaran y narraran oralmente lo observado. (LCh1-MF) (Ver anexo 3.11

Sociodrama momento final).

El padre de familia sale al parque a leer el periódico, la tía lee una fórmula médica que le entregaron en el hospital; al final todos los miembros de la familia aprovechan el picnic que hicieron en la finca para leer lo que más les gusta. (LCh1-MF)

Se observa que quien representó el rol de padre de familia utilizó el celular para consultar información por Internet, ya que manifestó no encontrarla en los libros que había en el hogar. (LCh1-MF)

En el colegio, se utiliza la lectura para desarrollar prácticas cotidianas como tomar asistencia e informarse sobre algo que les interesa. (LCh2-MF)

En el hogar, los hijos realizan prácticas de lectura por medio del celular, para consultar tareas. (LCh2-MF Observaciones de las maestras investigadoras).

Se hace evidente entonces, que los estudiantes reconocieron que las prácticas lectoras deben guardar relación con un propósito determinado, puesto que los textos leídos le aportan al ser humano elementos necesarios para desenvolverse en el medio. Por consiguiente, lo que las personas hacen con lo que leen, influye directamente en su interacción interpersonal para el alcance de objetivos individuales y colectivos. Al respecto, Cassany (2009) afirma que “a través de las prácticas letradas las personas dan sentido a sus vidas y a cómo quieren proyectar su identidad en diversas situaciones”. (p. 29)

Se llevan a cabo varias formas de leer: mental, en voz alta, silenciosa, compartida, autónoma, dirigida. (LCh1-MF)

Aunque los estudiantes en la escuela leen como respuesta a la propuesta de los docentes, manifiestan que quieren leer temas de su interés. (LCh2-MF)

Una estudiante señala que en la escuela deberían hacer otras actividades con la lectura y propone como ejemplo hacer un concurso de baile luego de leer, para expresar a través del cuerpo lo que sintieron con el libro. (LCh2-MF)

Representan prácticas de lectura en la calle, con un policía que lee las normas. (LCh2-MF Observaciones de las maestras investigadoras).

De manera que, las actuaciones representadas por los estudiantes son un reflejo de que las prácticas lectoras están relacionadas con la manera de cómo se utiliza el lenguaje, las formas de interactuar con el otro, las relaciones de poder que se ejercen, los diferentes modos de expresión del ser y la utilización de diversidad de herramientas comunicativas; todas estas, acordes a la situación social particular en que el individuo se encuentre involucrado.

Un valor agregado que tuvo lugar en los Sociodramas finales respecto a los iniciales, y que está relacionado con lo expuesto en este análisis, fueron las siguientes reflexiones acerca de la utilidad de la lectura:

“La lectura no siempre es aburrida, también nos sirve para la vida, al aprender nuevas palabras y alimentar nuestro cerebro” (LCh1-MF -E20)

“La lectura es algo divertido, porque no solo se lee para poder hacer las tareas, sino para entretenernos cuando estamos aburridos” (LCh1-MF -E6)

“Los estudiantes no debemos utilizar la lectura solamente para hacer tareas, debemos aprender a valorarla, porque con ella también nos podemos divertir y pasar ratos agradables.” (LCh1-MF -E21)

Para finalizar, es de anotar que en varios apartados del presente análisis ha salido a relucir la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para llevar a cabo prácticas lectoras en diferentes contextos; lo cual constituye un hallazgo que evidencia la necesidad de que

el docente las acoja en su quehacer pedagógico y didáctico, al percibir en ellas la posibilidad de promover cambios en la manera cómo se aborda la lectura en la escuela.

Respecto a las funciones de la lectura , al indagar en el Momento inicial, los estudiantes manifestaron en sus voces algunas consideraciones que la relacionan con la satisfacción de necesidades, entre estas, leer para el crecimiento personal, para apredender nuevos conocimientos que parten de intereses personales y para tener un mejor dominio de la expresión escrita.

Lo que les gusta leer...

“Me gusta leer cosas que me interesen para un futuro por ejemplo porque son cosas que pasan, nadie tiene la vida comprada y que en algún momento a nosotros nos puede pasar lo mismo que a ellos les pasó”. (EGF1-MI -E5)

“A mí me gusta leer... yo hice un librito para aprender sobre Francia, para leer de los demás países porque me interesan mucho”. (EGF2-MI -E28)

“A mí me gusta leer lo que me interese, por ejemplo, sobre sociales porque hay veces que la profe dice palabras raras, entonces ya como uno leyó ya, de pronto escucho esa palabra, entonces uno la puede decir”. (EGF2-MI -E6)

Es importante leer...

“Para desarrollar la mente, pues para saber muchas cosas.” (EGF2-MI –E21)

“Porque estimula el conocimiento o el aprendizaje.” (EGF2-MI -E19)

“Para alimentar el cerebro, para aprender nuevas cosas, palabras que nunca hemos escuchado y nos parecen raras.” (EGF2-MI -E28)

“Profe es importante leer para mejorar la ortografía”. (EGF2-MI –E16)

En cuanto a lo representado en los Sociodramas por los estudiantes en este primer momento,

coinciden en mostrar que leer aporta al crecimiento personal, además lo muestran como la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos que le ayudan a las personas a desenvolverse en su contexto social:

La representación hecha por este subgrupo tuvo una característica especial, debido a que finalizó mostrando una reflexión sobre el valor que tiene la lectura para el desarrollo integral de la persona. (LCh1-MI)

Se dio lugar a un nuevo rol, el de policía; atendiendo a la solicitud de un estudiante, quien expresó que, al representar dicho personaje podría demostrar prácticas lectoras; las cuales consistían en leer el nuevo código de la policía, con el fin de conocer qué cosas van en contra de la ley y saber cómo actuar para hacer cumplir las normas.

(LCh2-MI Observaciones de las maestras investigadoras).

Cobra especial atención que los estudiantes caractericen la lectura como una práctica social que influye en la vida del ser humano, cuando en la escuela lo que se ha percibido es apatía y desinterés hacia esta, es decir, hay un reconocimiento de sus funciones más allá del aprendizaje de contenidos, pero aún en la escuela no se logra darle este sentido social, puesto que no se reconocen las diferentes formas de lectura que el estudiante desarrolla por su propia cuenta, es decir, que hacen parte de sus actividades cotidianas para atender a su capacidad de comunicarse y a la necesidad que tiene de comprender y transformar el mundo que le rodea.

En el Momento final, los estudiantes ampliaron el abanico de posibilidades que les brinda la lectura, acercándose así a las funciones de la lectura de Halliday (año) retomadas en el marco de referencia conceptual; muestra de ello, fueron las nuevas participaciones que denotaron respuestas muy cercanas a la relación de la lectura con lo práctico, el sentir, el disfrute y la interacción con el otro.

Es importante leer...

“Porque yo quiero ser cantante y leí cosas de como hicieron otros cantantes para ser famosos”. (EGF1-MF -E6)

“Porque la lectura no sirve solo para aprender sino para divertirse”. (EGF1-MF -E7)

“Porque uno puede aprender muchas cosas y uno se puede volver una mejor persona”. (EGF1-MF -E10)

“Para los trabajos, para los juegos de mente, para desestresarse, para expresar sus sentimientos, etc.” (EGF2-MF -E24)

“Para abrir su mente, desde pequeños a todos nos gustó la lectura y yo creo que a los mayores también les ayudó en la escuela”. (EGF2-MF -E16)

“Yo leo periódicos, los subtítulos de la televisión”. (EGF2-MF -E19)

Es de resaltar que estas otras funcionalidades no sólo son consideradas para espacios diferentes al escolar, puesto que al indagar por lo que se puede leer en la escuela, también las reconocen y desde ello, brindan elementos para que los docentes se pregunten en qué medida se está respondiendo a estas expectativas de los estudiantes en relación con la lectura:

Se puede leer en la escuela...

“Para darnos consejos y conocer”. (EGF1-MF -E6)

“Para uno saber de otras cosas y aprender un buen trato a los demás”. (EGF1-MF -E13)

“Para comprender las cosas”. (EGF1-MF -E9)

“Para despertar la imaginación”. (EGF1-MF -E1)

En los Sociodramas del momento final, también esto se hace evidente puesto que ponen en escena la existencia de diversas tipologías textuales, lo cual implica abordar en la escuela las

diferentes funciones de la lectura de manera que los estudiantes de acuerdo con su intencionalidad de lectura, puedan elegir el texto que responda a ésta y que, además, lo puedan compartir luego de comprenderlo, a través de la oralidad.

Se observó el uso por parte de la maestra de textos expositivos de diferentes áreas del conocimiento, un diccionario enciclopédico, afiches, un instructivo de técnicas para elaborar manualidades y un cancionero.

El estudiante lee para indagar temas de su interés particular, para alimentar su cultura general y recrearse durante el tiempo libre. (LCh1-MF)

En el ámbito escolar los estudiantes hacen elecciones de textos para leer y los socializan con sus compañeros y docentes a través de la oralidad. (LC2-MF Observaciones de las maestras investigadoras).

De otro lado, de nuevo se hizo evidente la función de la lectura relacionada con la apropiación de elementos fundamentales que permiten hacer parte de una sociedad; llama la atención que vuelve aparecer en el Sociodrama del Momento final, el personaje del policía y el Nuevo código de policía, pero al revisar el contexto al cual pertenecen los estudiantes, se hace evidente que es un tema de actualidad para el país y que cobra importancia ante las dificultades de orden social que vive su comunidad.

Un momento del Sociodrama estuvo basado en que unos ladrones roban el celular a una niña, luego el libro del policía, manifestando que quieren leer; por lo tanto, cuando los capturaron, toda la comunidad les enseña a leer, empiezan mostrándoles cómo juntar letras y palabras, luego llaman al abuelo porque dicen que él sabe leer mucho. Al finalizar demuestran la importancia de leer para asumir un comportamiento social

aceptable puesto que les dicen a los ladrones que ya que saben leer, van a aprenderse las normas. (LCh2-MF Observaciones de las maestras investigadoras).

De otro lado, un elemento que surgió en este Momento final y que fue recurrente en las voces de los estudiantes en relación con las funciones de la lectura, fue la posibilidad que esta brinda para liberar la mente, acceder a otros mundos posibles y expresarse libremente, lo cual resulta en muchas ocasiones ser una necesidad ante la cotidianidad de los estudiantes marcada por diversas situaciones conflictivas a nivel familiar y comunitario.

“Yo leo cuentos que son de texto e imagen, a mí me gusta mucho eso porque a veces yo hago lo mismo, hago cuentos de esos y eso me ayuda a despejar la mente”. (EGF2-MF – E17)

“Me gusta leer porque uno despeja la mente y uno siente como si estuviera en el libro, uno se divierte mucho y uno se concentra”. (EGF2-MF -E30)

Es importante leer...

“Para despejar la mente, conocer palabras, conocer nuevas cosas”. (EGF2-MF -E17)

“La lectura nos despeja la mente, cada vez que leemos aprendemos nuevas cosas.”

(LCh1-MF –E25)

“Con la lectura podemos desarrollar la mente y podemos sabernos expresar” (LCh2-MF -E24).

Luego de este contraste entre lo expresado por los estudiantes durante el Momento inicial y el Momento final, se puede concluir que más que un cambio en las percepciones de los estudiantes respecto a la lectura, se abrieron a la reflexión frente a otras posibilidades que esta les brinda, y al reconocimiento de la presencia cotidiana que tiene en su entorno inmediato, además, de cuestionarse frente al lugar que ha ocupado y la forma como se ha abordado en la escuela.

4.1.2 Análisis del proceso de intervención.

A continuación, se presenta una recopilación de los aspectos más relevantes evidenciados por las maestras investigadoras a lo largo del proceso de implementación del Taller de lectura en el grupo 5°1, que dan cuenta cómo a través de esta estrategia didáctica, se propició la práctica social de la lectura en la escuela y las nuevas actitudes y percepciones respecto a la lectura generadas en los estudiantes. Esto como insumo para aportar reflexiones pedagógico-didácticas, fruto de la experiencia vivida, que inviten a darle un nuevo sentido a la práctica de la lectura en la escuela.

Sesión tras sesión, los estudiantes pasaron de considerar la lectura como una actividad netamente académica ligada a lo memorístico y repetitivo, alejada de sus intereses y su realidad; a entenderla como una práctica que está inmersa en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana. De manera que, se cobró sentido a lo planteado por Lerner (1996), para quien la escuela debe convertirse en un espacio donde la lectura se asuma como una práctica social, viva y vital que conlleve a los estudiantes a apropiarse de ella. (p. 27); esto se vio reflejado en varios momentos, en donde los estudiantes gracias a las prácticas lectoras efectuadas, encontraron respuestas a sus inquietudes, desarrollaron procesos de comunicación efectivos, comprendieron otras formas de pensar y de sentir; además, se acercaron de una manera crítica a la información que circula en su medio social.

En este sentido, los estudiantes concluyeron que es necesario comprender lo leído, para encontrarle sentido al texto y con ello lograr una práctica lectora que responda a sus necesidades; este hallazgo, se encuentra en sintonía con lo expresado por Cassany (2006), quien indica que para entender los diferentes géneros discursivos y tipos de texto, se deben considerar aspectos gramaticales, de estructura y registro, así como también pragmáticos y socioculturales (p.12); en

este sentido los estudiantes señalaron como aspectos importantes para lograr la comprensión: conocer el significado de las palabras que conforman un texto, para no tomarlo de forma fragmentada, sino como una unidad de sentido relacionada con su contexto; mantener la atención en lo que se lee, releer para identificar el propósito comunicativo para el que fue escrito el texto y socializar ideas respecto a lo leído; con el fin de confrontar la comprensión individual y colectiva, identificar otras características como las imágenes que contiene, la estructura y el lenguaje utilizado.

Sumado a lo anterior, los estudiantes llegaron a la conclusión de que “leer es un derecho de todos” (Andruetto, 2014, p.144), lo cual se puede evidenciar en la siguiente apreciación:

“Yo diría que para todos...porque no solo los niños pueden leer y reír, también los padres de familia, los abuelos.” (FO9-E17)

Desde esta perspectiva, el Taller de lectura constituyó un espacio para empezar a visibilizar en la escuela las prácticas lectoras externas desarrolladas por los estudiantes; reconociendo que son la base para la adquisición y enriquecimiento de saberes previos, los cuales aportaron en gran medida a la comprensión de los diferentes géneros discursivos y tipologías textuales abordadas en cada una de las sesiones desarrolladas; en las que se retomaron textos completos y coherentes; entre tanto, se percibió una relación directa entre lo vivido en el Taller de lectura como estrategia didáctica y los planteamientos de Rodríguez (2012), en tanto, éste lo considera un espacio que ayuda a la construcción de aprendizajes gracias a su carácter dialógico y participativo, y esto se evidenció en la práctica al otorgar un lugar protagónico al estudiante, a sus experiencias e intereses, de ahí que se logre apreciar en los siguientes testimonios su acercamiento previo a la lectura, desde la interacción con diferentes medios de comunicación, todos ellos involucrados en su contexto real:

“Yo tengo Facebook y por ahí veo lo que publican mis primas” (FO2-E11)

“Yo puedo leer los afiches de las tiendas para saber qué venden, a cómo lo venden y poder comprar”. (FO6-E7)

“En las revistas de las que venden ropa yo leo las tallas, veo los colores, el precio, la marca y de qué material es...por ejemplo Leonisa” (FO6-E13)

“En la calle hay gente que reparte volantes y yo los leo y a veces hay promoción de 3 por \$1.000 y así”. (FO6-E18)

De tal manera, los estudiantes empezaron a practicar la lectura en la escuela de una forma más abierta, es decir, experimentando otros usos sociales insertos en situaciones de la vida cotidiana, lo que corresponde a la literacidad; esto les ayuda a dar sentido a sus vidas, comprender y a ser parte del mundo que los rodea; también, proyectar su propia identidad, al asumir una posición crítica frente a lo leído y servirse de la intertextualidad para establecer comparaciones entre lo que viven, lo que piensan y lo que leen. Todo esto enmarcado en la generación de situaciones comunicativas auténticas, donde se retomaron textos del agrado e interés para los estudiantes; en las que escuchar, hablar, leer y escribir se unieron en pro de la formación del estudiante como ciudadano capaz de desenvolverse eficazmente en la sociedad. Porque como lo expresa Ferreiro (2000) “no podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos (...) Detrás de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio hay un sujeto que piensa” (p. 7). Como se evidencia en las siguientes observaciones y voces:

“Los estudiantes reconocen que los textos instructivos son cercanos a su vida cotidiana en situaciones como hacer ropa para sus muñecas, hacer un peinado, hacer creaciones manuales, realizar juegos tradicionales, juegos de mesa e incluso para jugar un partido de fútbol.” (FO3- Observación docente investigadora)

“Los estudiantes coinciden en manifestar que el texto instructivo les sirve como guía para hacer las cosas bien, por ejemplo, manualidades, recetas de cocina, construcción

de cosas u ordenar algo. Enfatizan, además, que no saber leer y comprender un texto instructivo, impide que las cosas salgan bien.” (FO3- Observación docente investigadora)

“Yo también conozco esa fábula, pero la enseñanza que deja para mi es diferente, que no siempre uno le debe temer a las personas más grandes o más fuertes, porque no siempre se van a aprovechar de nosotros.” (FO7-E17)

“En las fábulas aprendemos de los personajes buenos.” (FO7-E1)

“Y de los malos aprendemos de los errores que cometen para uno no hacer lo mismo que ellos.” (FO7-E23)

Sumado a lo anterior, en el Taller de lectura se dio lugar a prácticas lectoras relacionadas con su contexto familiar y su círculo social, como una posibilidad de expresión y reconocimiento de sentimientos; lo cual les generó motivación al poder dar a conocer al otro, su sentir, tener la posibilidad de explorar en aspectos de su historia personal y, finalmente, encontrarse desde el afecto:

La lectura en esta sesión sirvió para...

“Aclarar las dudas que tenía sobre mi mejor amiga, esto me ayudó a entender lo que sucedía con ella.” (FO8-E21)

“Comprender la vida del otro, saber por lo que ha pasado, sus momentos de tristeza y felicidad.” (FO8-E28)

Por otra parte, los estudiantes con el Taller de lectura hicieron visibles otras funciones de la lectura, además del aprendizaje, a través de diferentes expresiones que dejan ver su experiencia con la lectura, refiriéndose a ella como una oportunidad para pensar, imaginar, disfrutar, informarse, construir algo, expresarse, para crecer como personas, conocer y ser críticos frente a

lo que les rodea, establecer una relación con el otro, seguir modelos de vida, obtener placer estético, bienestar emocional y reconocerse como un sujeto con una historia personal y social.

La canción nos invita...

“A que leamos porque nos ayuda a conocer las personas y que nos montemos en la imaginación para poder inventar” (FO1-E23)

Conclusión sesión N°4

“La lectura y la imaginación es el camino a la buena vida, abre tu mente déjate llevar, la lectura te aleja de los malos caminos” (FO4-E16)

En la medida en que los estudiantes sigan siendo conscientes de estas funciones, se caminará en pro de que puedan tener una autonomía lectora, puesto que no necesitarán tener una excusa como la realización de una tarea para hacerlo, sino que recurrirán a ella para satisfacer diferentes necesidades que favorecen su desarrollo integral y su competencia comunicativa en diferentes entornos.

Por otra parte, es válido mencionar que durante la implementación del Taller de lectura se aprovecharon otros espacios de la institución educativa y se caracterizó por la realización de diversas actividades y formas para abordar la lectura (individual, dirigida, compartida, etc), donde se usaron recursos didácticos como el video, la canción acompañada de texto y el audio, a través de la interacción con diferentes medios de comunicación; además, la adaptación de los textos trabajados a diferentes formas de expresión artística, entre estas, la plástica y el drama. También se involucraron temáticas e información actual, acorde a la edad de los estudiantes, para así despertar motivación, creatividad, participación, el deseo de explorar nuevos saberes desde iniciativas personales y de asumir cada actividad con dedicación y esfuerzo.

De otro lado, teniendo en cuenta la importancia de vivir la experiencia lectora de manera

cooperativa, se tuvieron en cuenta técnicas de comunicación grupal como el debate, la mesa redonda y la lluvia de ideas, las cuales permitieron el encuentro de saberes, para llegar finalmente, a la producción de un texto propio y a elaborar conclusiones frente a lo vivenciado en cada sesión del Taller de lectura.

En cada una de las sesiones, se hizo énfasis en el trabajo grupal para propiciar el encuentro con el otro, se tuvo en cuenta que la conformación de los equipos fuera mixta y con un número reducido de integrantes, para facilitar el trabajo y favorecer su participación activa; se caracterizó por la presencia de un líder, quien orientaba el trabajo a desarrollar, otros servían de facilitadores para que se diera una comunicación efectiva, también hubo un relator que compartía ante todo el grupo el producto obtenido; en consecuencia, todos los estudiantes asumieron un rol de acuerdo a sus competencias. Entre tanto, las maestras investigadoras supervisaron el trabajo en equipo y asumieron el rol de mediadoras.

Como valores agregados a la estrategia didáctica del Taller de lectura, se identificó a lo largo de las sesiones, fortalecimiento en la fluidez verbal, adquisición de seguridad al expresarse, mejoramiento en la habilidad de la escucha para generar procesos significativos de comunicación y esto, a su vez, mejoró la capacidad de atención y concentración en los estudiantes. Además, se fortaleció la empatía en el grupo a partir de la valoración de logros entre compañeros y se dio lugar al ejercicio de valores como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la tolerancia, lo cual, se puede apreciar en el siguiente testimonio:

“Fue gratificante presenciar que esta sesión del taller de lectura propició la unión del grupo y el fortalecimiento de vínculos como la amistad, debido a que varios estudiantes se dedicaron los poemas entre sí, reconociendo sus virtudes”. (FO9- Observación maestra investigadora)

En conclusión, al analizar las diferentes actitudes desarrolladas por los estudiantes a lo largo del proceso de implementación del Taller de lectura, es preciso dar fe de los avances logrados a partir de dicha estrategia didáctica, respecto a la transformación de la concepción y la manera cómo se aborda la lectura en la escuela, debido a que fue a partir de ésta que se abrió paso a la sensibilización frente a la importancia de su uso social, generando en ellos un interés en realizar prácticas lectoras de manera autónoma y la iniciativa de exigirle a la escuela espacios de lectura que tengan en cuenta sus intereses, necesidades y las características de su contexto, donde se haga énfasis en la comprensión de su entorno desde el ser, el saber y el hacer, en lugar de estar enfocados en aspectos superficiales que llevan sólo a una evaluación cuantitativa.

Capítulo V

"Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría".
Mario Vargas Llosa, Premio Nobel de Literatura.

5.1 Reflexiones crítico pedagógicas

Estas aluden a las ideas y cuestionamientos que surgieron en las maestras investigadoras, generadas desde la experiencia del Taller de lectura con el grupo 5°1, a partir de las cuales se reafirma la necesidad de resignificar el papel que desempeña la lectura en la escuela, de manera que se le dé mayor importancia como práctica social.

5.1.1 Reflexión para el maestro.

Uno de los compromisos sociales que se le ha atribuido a la escuela, es la enseñanza de la lectura, asumiendo que el maestro es un modelo lector que tiene la fórmula mágica para lograrlo; sin embargo, la sociedad no es consciente que el maestro parte de una experiencia propia y un modelo educativo que determinan los diferentes comportamientos que ha adoptado respecto a la lectura.

En este sentido, se pueden encontrar maestros que leen, que tienen amplia experiencia lectora y que hacen de la lectura, un estilo de vida que los dota de un bagaje social y cultural con el que enriquecen sus prácticas pedagógicas y, se cuestionan por el papel que desempeña la lectura en la escuela; pero también, existen algunos maestros que no se sienten atraídos por la lectura, que experimentan un número reducido de prácticas lectoras, limitadas a lo necesario para planear sus clases y que delegan la tarea de la formación de lectores a los maestros que orientan la asignatura de Lengua Castellana.

Independiente a esta caracterización, esta reflexión busca invitar a todos los maestros a

sensibilizarse frente a su ser y deber ser frente a la formación de lectores, preguntándose por el lugar que desempeñan en este proceso y la manera cómo pueden contribuir a ello; puesto que, los estudiantes lo reconocen como la persona que posee el saber, quién tiene las respuestas a sus inquietudes y puede orientarlos en cuanto a qué leer y para qué leer.

Un maestro que apasiona a sus estudiantes por la lectura, se interesa por enriquecer su experiencia lectora, para reflejar en sus enseñanzas la sensibilidad que despierta en él cada tipo de texto leído y obsequiar a sus estudiantes el saber construido, sirviendo de puente para que estos habiten la cultura escrita y logren apropiarse de su entorno. En este sentido, ¿Es el maestro un modelo lector o se limita a seguir procedimientos para “enseñar a leer”?

Por otra parte, un maestro que motiva a los estudiantes a darle un nuevo sentido a la lectura, es aquel que valora las prácticas lectoras que estos traen consigo, de manera que se conviertan en un punto de referencia para hacer de la lectura una práctica social que ponga en diálogo lo leído dentro y fuera de la escuela. Desde esta perspectiva, se cuestiona el maestro acerca de ¿cómo convertir las prácticas lectoras extraescolares en referentes para favorecer la formación de lectores?

Un maestro que le apuesta a la formación de lectores, actúa como puente entre los estudiantes y el texto, teniendo en cuenta que el propósito comunicativo esté relacionado con su contexto, sus intereses y necesidades. De esta manera, las prácticas lectoras realizadas en la escuela no sólo deben proyectarse hacia el aprendizaje, sino también, considerar otras dimensiones del sujeto, en las que se involucre la imaginación, la creación, el disfrute y el reconocimiento de los otros y de sí mismo. Por consiguiente, el maestro debe proporcionar espacios para que los estudiantes expresen y demuestren lo que quieren hacer con lo que leen, permitiendo que interactúen con diferentes tipos de textos, para que reconozcan funciones que traspasen las

fronteras de la escuela. Respecto a lo anterior, ¿Promueve el maestro prácticas lectoras dirigidas a vivenciar las diferentes funciones de la lectura?

Es propicio también, que el maestro guíe a los estudiantes a encontrar en la lectura un medio útil para comprender y enfrentar la realidad, de manera que éstos asuman una postura crítica que los lleve a elaborar argumentos respecto a la posición del autor y a crear sus propios discursos, ya que el texto les ofrece múltiples voces y pensamientos que dependen del tiempo y el espacio de quién lo escribe. Ahora bien, ¿Qué es leer de manera crítica para el maestro y cómo lo proyecta hacia sus estudiantes?,

Desde estas reflexiones, se invita al maestro a que se atreva a soñar y a enfrentar el reto de orientar su quehacer en pro de la formación de lectores; nunca será tarde para iniciar este camino, si hay convicción de la relevancia que tiene la lectura en la vida del ser humano, si hay un aprovechamiento de los diversos recursos que tiene a su alcance para lograr este propósito, teniendo en cuenta el ser, el saber y el hacer de los estudiantes respecto a la lectura. Así pues, “No hay caminos unidireccionales, pero si hay puertas que se abren a tiempo, atractivas o pesadas puertas para que el caminante se adentre en pasadizos posibles, para que vaya “construyendo su camino lector””. (Andruetto, 2014, p.141)

5.1.2 Reflexión para el estudiante.

Te encuentras frente a una diversidad de textos, algunos con pastas de colores que quizás te llaman la atención, otros oscuros que no despiertan tu motivación; unos muy delgados que no se hacen notar, mientras que otros resaltan por su grosor, y al levantarlos los sientes demasiado pesados para mantenerlos en tus manos por largo tiempo, esto muchas veces te hace desistir del deseo de leerlos, dejando de lado la riqueza que en ellos puedes encontrar.

Independiente a estas formas en que se presentan los libros, debes tener en cuenta que la

lectura te enfrenta con un nuevo mundo de experiencias, conocimientos, sentimientos y emociones; plasmadas por quien se aventura en el arte de escribir y quiere compartir su saber; es tu decisión involucrarte en dicho mundo, aprovechando las oportunidades que el medio te ofrece.

Si te niegas a vivir la lectura, solo escucharas el discurso de otros, “su verdad”, desconociendo lo que puede haber entre esas líneas que tú no te animas a leer y comprender, privándote de la libertad de construir y de expresar tus propias ideas. No rechaces la experiencia de la lectura sin haberlo siquiera intentado, despeja tu mente, libérate de los miedos que te hacen sentir inseguro al leer, ten presente que la lectura te puede devolver al pasado para reconocer la historia, aclararte lo que no comprendías, descubrir al otro y a ti mismo y generarte nuevas ideas.

Construye paso a paso tu camino lector sin dejarte intimidar por esas voces que te dicen, “es importante leer”, “hay que leer para aprender”, lo importante es que empieces por establecer diálogos con los libros, mediante tu participación en diferentes espacios que promuevan la lectura; visita la biblioteca, asiste a ferias de libros, participa en clubes de lectura; pero hazlo no por imposición de otros, sino por tu propia convicción, elige dónde lees, qué lees, con quién lees y para qué lees.

Convéncete de que leer no es solo un asunto académico, sino que te ofrece otras posibilidades para disfrutar en tu cotidianidad, entre estas: disfrutar de una historieta que a muchos hace reír a carcajadas, emocionarte con una carta que te ha enviado un amigo, compartir con tu familia alrededor de un texto, desarrollar tu creatividad al realizar un trabajo manual siguiendo unas instrucciones escritas, conocer los productos y servicios que se ofrecen en tu barrio y hacer volar tu imaginación a partir de otros mundos posibles que te presentan diferentes narraciones.

Además, si conviertes la lectura en un hábito, te estarás formando como un mejor ser humano y estarás preparado para tu vida futura, lo cual te permitirá desenvolverte en la sociedad como un

sujeto activo, conocedor de todo, de todos y de sí mismo; que participe activamente en las organizaciones sociales de la comunidad, en la elección democrática de los dirigentes del país, que busque y elija oportunidades de empleo y que se actualice frente a los avances tecnológicos y científicos que ocurren en el medio. Entonces, ¿qué estás esperando? ¡haz parte de este universo!, empieza a caminar por el sendero de la lectura, experimenta con diferentes tipos de textos, te aseguro que no te arrepentirás.

Capítulo VI

“Lee y conducirás, no leas y serás conducido.”

Santa Teresa de Jesús, escritora española

6.1 Conclusiones

-La desidia hacia la lectura no se da de manera innata en los estudiantes, sino que, en parte, es una actitud como respuesta a los métodos practicados en la escuela, que no responden a sus necesidades, y no tienen en cuenta las prácticas lectoras que desarrollan en su cotidianidad.

-Darle un nuevo sentido a la lectura en la escuela, implica que el maestro tenga en cuenta las actitudes y percepciones de los estudiantes en torno a ella, de manera que se establezca un diálogo entre las experiencias lectoras escolares y las vivencias que estos tienen en otros espacios.

-El Taller como ruta didáctica para abordar la lectura en la escuela, está sujeto a variaciones determinadas por el interés del maestro en su afán de cualificar las prácticas pedagógicas, de dar respuesta a problemáticas identificadas, de atender a los intereses y necesidades del estudiante; además, de la influencia de otros factores como los recursos y espacios con los que se cuenta para llevarlo a cabo.

-El Taller de lectura brinda la posibilidad de proyectar la lectura como una práctica social, en tanto parte de situaciones comunicativas cercanas al contexto, le da lugar a las voces y a las experiencias de los estudiantes y genera espacios para vivir la lectura en la escuela, desde propósitos que no suelen tenerse en cuenta y que hacen parte de la literacidad, entre ellos: leer para conversar, leer para conocer al otro, leer para divertirse, leer para resolver una inquietud personal y leer para expresar sentimientos y emociones.

-La interacción con diferentes géneros discursivos y tipologías textuales en un Taller de

lectura, genera en los estudiantes motivación hacia las prácticas lectoras y los induce a la formación de su autonomía lectora, debido a que encuentran diversas formas de presentar la información, acordes a su realidad y les permite tener claridad acerca de lo que quieren o necesitan leer, para responder a sus propósitos comunicativos.

-Un aporte al conocimiento que se puede rescatar de la presente investigación, en relación a la forma de abordar la lectura en la escuela, es que no debe haber una fragmentación de las funciones de la lectura de acuerdo al tipo de texto leído, porque cada sujeto en el acto lector, es atravesado por una experiencia espontánea que no requiere estar relacionada con una tarea ha desarrollar.

-El rol del docente en el Taller de lectura está determinado por su experiencia lectora y por las percepciones que éste tiene frente a ella, condiciones que le brindan la facultad de actuar como puente entre los textos y los estudiantes; de manera que, si hay un reconocimiento y una práctica de la lectura por parte del docente, podrá generar en los estudiantes la inquietud por vivirla con diferentes propósitos y en diversos lugares.

-Cuando el estudiante tiene la posibilidad de enriquecer sus prácticas lectoras dentro y fuera del contexto escolar, potencia su autonomía lectora, además, fortalece la comprensión de textos, desde los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual; lo que repercute favorablemente en su proceso lector.

-Este estudio genera nuevos interrogantes investigativos para consolidar el propósito de asumir la lectura en la escuela como una práctica social, entre estos:

¿De qué manera vincular a la escuela las prácticas lectoras extraescolares, que dan cuenta del acercamiento que ha tenido el estudiante con la lectura en otros contextos?

¿Cómo proyectar las prácticas lectoras realizadas en la escuela, para que el estudiante asuma

su autonomía lectora frente a los textos de uso social?

¿Cuáles son las percepciones de los docentes frente a la lectura en la escuela y cómo inciden estas en su práctica pedagógica y en la manera en que la asumen los estudiantes?

¿Cómo formar niños lectores en una cultura que limita la enseñanza de la lectura a la utilización de un código y reduce su práctica a la escuela?

Referencias Bibliográficas

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Vol. 9, n°2. 187-202.

Álvarez, R. (1999). *El taller de lectura en la escuela (Tesis de maestría)*. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín. Pontificia Universidad Javeriana.

Alliende, F. y Condemarín, M. (1993). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Amaya, J. (2002). *El docente de Lenguaje*. Bogotá: Limusa.

Andruetto, M. (2014). *La lectura otra evolución*. México: Fondo de Cultura Económica

Arnáez, P. (2009). La lectura y la escritura en educación básica. *Educere*, 289-298.

Barboza, J. (1991). Funciones de la lectura. *Lectura y vida*, n°2.

Bautista, P. (2011). *Proceso de la Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.

Bordas, M. (23 de junio de 2009). *El abc color 50*. Obtenido de El abc escolar:
<http://www.abc.com.py/edicion-impres/suplementos/escolar/la-lista-de-cotejo-1184701.html>

Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica

Cañas, M. (2015). *El sentido de leer en la escuela para los estudiantes de décimo grado en la institución educativa INEM Jorge Isaacs de Cali*. Cali: Universidad ICESI.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (2006). *TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: PAIDÓS.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(002), 59-65.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-Acción Participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación.*, 102-115.
- Erickson, F. y Schultz, J. (2002). ¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos temas y métodos en el análisis de la competencia social. *La Rioja*, 18-25.
- Ferreiro, E. (2000). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de cultura.
- Ferreiro, E. (2002). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Docencia*, 28-39.
- Galeano, M. (2001). *Estrategias de investigación social*. Universidad de Antioquia, Departamento de sociología, Medellín.
- Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación cualitativa. *La carreta*, 35.
- Gallón, C. (2014). *Impacto de la participación en un club de lectura infantil de una biblioteca pública en la capacidad de argumentación de los niños y niñas de 7 a 12 años. (Tesis de maestría)*. Medellín, Colombia: Universidad Tecvirtual. Escuela de graduados en educación.
- González de la Torre, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales: la lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles educativos*, 30-50.

Hurtado, R. Serna, D. y Sierra, L. (2001). *Lectura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual*. Antioquia: Fundación Bancolombia, Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.

Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Jolibert, J. y Christine, S. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17(1), 5-24.

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

Martínez, M. (1994). *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle. Facultad de ciencias Humanas.

Maya, A. (1991). *El taller educativo*. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Leer para comprender, escribir para interpretar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá: Serie Río de Letras.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Serie Río de Letras.

Mora, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 221-236.

Olmedo, C. (08 de agosto de 2010). El socio-drama. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://sociodramaues.blogspot.com.co/p/normal-0-21-false-false-false.html>

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo De Cultura Económica.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo De Cultura Económica.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. En: On the Horizon [en línea]. University Press, Vol. 9 No. 5. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (págs. 13-43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rosa, R. (2015). *El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso de ciclo común del Instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca (Tesis de maestría)*. Tegucigalpa, República de Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-hill.

Santiago , Á., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios. Revista de la facultad de humanidades*, 27-38.

Secretaria de cultura ciudadana (2016). *Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad. En Medellín tenemos la palabra*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Stapich, E. (2010). Ensayos e investigaciones. Hacer audible el susurro de la lectura. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 42-78.

Wong, K. (2015). El Teatro: Una Estrategia Didáctica para Favorecer la Actitud Lectora en Estudiantes de Básica Primaria. *Escenarios*, 34-52.

Yubeiro, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 7-20.

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

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

TABLAS

Tabla 1
Instrumento de recolección de información – Técnica Grupo Focal

GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA		
Fecha:		
Institución Educativa:		
Grado :		Grupo:
Proyecto de Investigación:		
Docentes Entrevistadoras:		
Objetivo: Identificar las actitudes y percepciones de los estudiantes del grado 5° respecto a la lectura.		
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	OBSERVACIONES RELEVANTES
LEER	1. ¿Qué es leer?	
	2. ¿Qué se necesita para leer?	
	3. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?	
	4. ¿Crees que es importante leer? ¿Por qué?	
PRÁCTICAS LECTORAS	5. ¿Qué lees?	
	6. ¿Cuándo lees?	
	7. ¿Cómo lees?	
	8. ¿En qué lugares lees?	
	9. ¿Cuáles personas leen?	
	10. ¿Qué leen las personas que están a tu alrededor?	
	11. ¿En qué lugares leen las personas?	
FUNCIONES DE LA LECTURA	12. ¿Para qué lees?	
	13. ¿Para qué lees en la escuela?	
	14. ¿Para qué lees en tu casa?	
	15. ¿Para qué les sirve a las personas leer?	

Fuente propia: Instrumento diseñado por las maestras investigadoras y avalado por experto, para guiar la Entrevista Semiestructurada de Grupo Focal, tanto en la prueba de entrada como de salida. 19 de abril de 2017.

Tabla 2
Instrumento de recolección de información – Técnica Sociodrama

LISTA DE CHEQUEO				
OBJETIVO: Identificar las prácticas lectoras de los estudiantes, a través del socio-drama, para evidenciar sus actitudes y percepciones respecto a la lectura.				
Fecha:				
Institución Educativa:				
Grado:		Grupo:		
Proyecto de Investigación:				
Docentes Investigadoras:				
Subgrupo:				
INDICADORES		SI	NO	OBSERVACIÓN
ACTITUDES Y PERCEPCIONES	1. Se observan prácticas de lectura en el hogar.			
	2. Se observan prácticas de lectura en la escuela.			
	3. Se observan prácticas de lectura en lugares diferentes al hogar y a la escuela.			
	4. Los textos leídos en el hogar son diversos.			
	5. Los textos leídos en la escuela son diversos.			
	6. El estudiante lee sólo para realizar tareas.			
	7. El estudiante practica la lectura de forma autónoma y espontánea.			
	8. El estudiante toma iniciativa para elegir textos y comentarlos con las personas que lo rodean.			
	9. Se le da diferentes usos a la lectura en el hogar.			
	10. Se le da diferentes usos a la lectura en la escuela.			
	11. Recurren al texto impreso para realizar prácticas de lectura.			
	12. Recurren a los medios tecnológicos para realizar prácticas de lectura.			
OBSERVACIONES GENERALES:				

Fuente propia: Instrumento diseñado por las maestras investigadoras y avalado por experto, para cotejar las actitudes y percepciones mostradas por los estudiantes respecto a la lectura, durante la puesta en escena del Sociodrama, tanto en la prueba de entrada como de salida. 19 de abril de 2017.

Tabla 3
Formato de planeación por sesión – Estrategia Didáctica El Taller de Lectura

Fecha:	Grado: ____ Grupo: ____	Tiempo Total:
Área/Asignatura:		Género Discursivo y Tipología Textual:
Maestras Investigadoras:		
OBJETIVOS:		
ESTÁNDAR BÁSICO DE COMPETENCIA		
FACTOR:		
ENUNCIADO IDENTIFICADOR:		
SUBPROCESO:		
ESTRUCTURA DEL TALLER DE LECTURA		
MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS
MOTIVACIÓN		
DESARROLLO		
CIERRE		



Fuente propia: Instrumento diseñado por las maestras investigadoras para planear cada una de las diez sesiones que conforman El Taller de Lectura. 11 de junio de 2017.

Tabla 4
Formato para el registro de información – Técnica Observación

FICHA DE OBSERVACIÓN				
OBJETIVO: Describir las prácticas lectoras que dan cuenta de la práctica social que le otorgan a la lectura los estudiantes del grado 5º1, durante su participación en las diferentes sesiones que conforman el taller de lectura.				
Fecha:				
Institución Educativa:				
Grado:			Grupo:	
Proyecto de Investigación:				
Observador:				
Hora de inicio:			Hora de terminación:	
Lugar de aplicación:				
Sesión n°:			Nombre de la sesión:	
Tipología textual:			Género discursivo:	
ANOTACIONES DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA				
MOMENTOS DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN DEL HECHO OBSERVADO	CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN	ELEMENTOS RECURRENTES	RELACIÓN CON REFERENTES CONCEPTUALES
Motivación (inicio-encuadre)				
Desarrollo (Actividades)				
Cierre (Evaluación-compromisos)				

Fuente propia: Instrumento diseñado por las maestras investigadoras para registrar la información relevante, observada durante la implementación de cada una de las sesiones que constituyen la Estrategia Didáctica El Taller de Lectura. 11 de junio de 2017.

Tabla 5
Modelo de consentimiento informado a padres de familia

	CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES	
<p>Institución Educativa Juan de Dios Cock Código DANE: 105001002101 Docentes Investigadoras: Luz Mery Cardona Bedoya – Carolina Salgado Montoya.</p>		
<p>Yo _____, mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante _____ de ____ años de edad, he sido informado acerca de las filmaciones de video y grabaciones de voz que se llevarán a cabo con el grupo 5º1, durante el Proyecto de investigación denominado: "El taller de lectura, una posibilidad didáctica para favorecer el uso social y comunicativo de la lectura", en el marco de la maestría en educación ofrecida por el Ministerio de Educación Nacional en el programa "Becas para la excelencia docente".</p> <p>Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo o acudido en las filmaciones de video y grabaciones de voz, de haber resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participación de mi hijo(a) o acudido(a) en estas actividades no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso. • La participación de mi hijo(a) o acudido(a) en estas actividades no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación. • No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) o acudido(a) en caso de que no autoricemos su participación. • La identidad de mi hijo(a) o acudido(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las filmaciones de video y grabaciones de voz, se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación. • Las docentes investigadoras garantizarán la protección de las imágenes de mi hijo(a) o acudido(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación. <p>Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria</p> <p style="text-align: center;">[] DOY EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY EL CONSENTIMIENTO</p> <p>para la participación de mi hijo (a) o acudido (a) en las actividades que hacen parte del Proyecto de investigación: "El taller de lectura, una posibilidad didáctica para favorecer el uso social y comunicativo de la lectura", las cuales se llevarán a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa Juan de Dios Cock.</p>		
<p>Fecha: _____</p> <p>_____</p> <p>FIRMA PADRE DE FAMILIA O ACUDIENTE</p> <p>CC: _____</p>		

Fuente: Adaptación del modelo de consentimiento informado propuesto por el Ministerio de Educación Nacional para la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) de los docentes pertenecientes al decreto 1278. 25 de julio de 2017.