

**Un Acercamiento a las Prácticas de Lectura de los Estudiantes de Cuarto y Quinto  
Grado de Primaria y su Construcción como Sujetos Lectores**

**Autores:**

**Carol Mariño Rojas**

**Melissa Medina Henao**

**David Ven David Pantevis Álvarez**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en  
Desarrollo Educativo y Social.**

**Asesor:**

**Nicolás Londoño Osorio**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE**

**Bogotá**

**19-05-2022**

# **Un Acercamiento a las Prácticas de Lectura de los Estudiantes de Cuarto y Quinto Grado de Primaria y su Construcción como Sujetos Lectores**

## **Resumen**

La lectura es un componente fundamental, que apalanca los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de sus vidas académicas, además de la comprensión del mundo a través de la cultura escrita y del acceso a la información en pro de construir ciudadanos críticos. En esa medida es relevante reconocer la forma en la cual los estudiantes empiezan a construirse como sujetos lectores, ya sea en casa o en la escuela, de esa manera, se consideraron los primeros vínculos con la lectura y la relación que estos tienen con las prácticas de aula y el sujeto que enseña como mediador.

Por consiguiente, esta investigación realiza un recorrido por la enseñanza de la lectura en las aulas colombianas y luego confronta las narrativas de un niño y una niña que viven esas experiencias en un colegio mientras se construyen como sujetos lectores, y las de una maestra en el rol de sujeto que enseña. Todo esto, para responder la pregunta de investigación: ¿Cuál es el significado de las experiencias como sujetos lectores de los niños y niñas de grado cuarto y quinto de primaria a partir de las prácticas de lectura en la escuela?

**Palabras Clave:** Educación, Escuela, Lectura, Práctica Pedagógica, Hegemonía.

## **Introducción**

Esta investigación fue realizada en el marco del macroproyecto “*Ausencias y presencias de elementos innovadores en las prácticas educativas en contextos escolares y no escolares. Miradas desde el currículum y los contextos sociales en Colombia*” donde se propone el análisis y recopilación de experiencias sobre prácticas de lectura de dos estudiantes y una profesora de grado cuarto y quinto de primaria, una indagación sobre las prácticas de lectura vinculadas al currículo.

Una de las mayores preocupaciones en el ámbito escolar y familiar es que “los niños no leen” y es una constante afirmación entre profesores, padres de familia y la sociedad en general; esta es una frase persistente que revela una posible problemática educativa. Ahora bien, el niño dentro del aula, sentado en su puesto, bajo las instrucciones de la profesora, comienza a identificar el ejercicio de la lectura como una rutina, pues la escuela es el principal agente que adentra al estudiante en la cultura escrita y la lectura se convierte en un instrumento académico y curricular.

Asimismo, en las aulas de clase la elección de las lecturas se basa en gran medida en los planes lectores o en los ejercicios de libros de texto, esta práctica implica que las estrategias de evaluación de lectura llegan a ser controles donde el estudiante debe responder preguntas sobre lo leído. De esta manera, esta práctica construye lectores que tendrán que responder a preguntas estandarizadas, que se dan de manera inmediata, pero no lectores dialogantes que más allá de contenidos hagan un análisis crítico.

Esto concuerda con la idea de la autora francesa Michel Petit, en el libro *Leer el Mundo*, allí se aborda la pretensión de los adultos sobre el deseo de lectura de los niños, afirma Petit (2015):

Sin embargo, el hecho de que muchos profesionales y padres vean en la lectura ante todo una garantía antifraco o un pasaporte a la ciudadanía tiene efectos

perversos: esta actividad se ha convertido en una obligación, se sostienen discursos biempensantes sobre el hecho de que hay que leer, o peor aún, que hay que desear leer. Y las cantilenas sobre el hecho de que “los jóvenes ya no leen” fastidian a los interesados, que perciben una voluntad de control sobre el tiempo que se supone libre, una intrusión en su universo. En consecuencia, no debe sorprender que, para una parte creciente de ellos, la lectura sea un tedio al que habría que someterse para satisfacer a los adultos (más aún si estos les sueltan sutilmente que deberían leer antes que mirar esas series idiotas o si se obstinan en ofrecerles libros cuando sueñan con videojuegos) (p. 45).

Sumado a esto, Jesús Montiel López (2017) en su artículo, *la literatura, el niño y el adulto: por una didáctica de la extrañeza*, menciona la desbordante creatividad del niño que va diluyéndose a medida que se hace adulto. Esta pérdida, como señalan las estadísticas que él refiere, va ligada a un abandono paulatino de la literatura, Montiel considera que hay elementos exógenos que conducen al rechazo de la lectura y que aceleran la inclusión del estudiante en la mentalidad del beneficio o lo inmediato, ya que, el propio adulto va corrigiendo al niño y su particular forma de encarar la realidad.

Todo lo anterior, lleva a concluir a Montiel que, las prácticas escolares deberían estar ligadas a una experiencia seductora y no aquellas que dinamitan el disfrute, para esto es necesario que el docente sea un lector y reconozca su identidad como lector, que más allá de imponer sea un acompañante en la lectura, con el fin de fomentar y fortalecer un proceso más libre sin obligatoriedad en la elección de las lecturas, tal como lo dice Freire (1996), “los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso” (p. 13).

Esto nos abre una nueva arista ¿*Qué pasa con esas dinámicas de lectura que tienen los niños fuera del aula?* Dentro del trabajo de maestría, *Comunidad de lectores*, Echeverri,

Quintero & Cardona (2018). se indaga sobre cómo existen otras prácticas de lecturas dentro y fuera de la escuela con sentido sociocultural, que buscan romper esos obstáculos entre escuela y sociedad, vinculados a las prácticas de lectura como experiencias más significativas.

Así, debido a la influencia directa o indirecta del entorno en las prácticas lectoras, se presenta un flujo de información en lo cotidiano del sujeto, que permea en la construcción de identidad como seres sociales. Dicha constitución de los sujetos, por medio de las prácticas de lectura fuera del salón de clase, tiende a ser más espontánea, de momento e impacto.

Cuando realizamos una indagación de diferentes tesis de maestría que abarcaban el tema de la lectura, en diferentes universidades del país, identificamos que varias de las encontradas tenían títulos y objetivos muy potentes que llamaban la atención; sin embargo, caían en un discurso, que, según la advertencia de Zemelman (2006), utilizando la idea de Baudrillard (2000), caen en el crimen perfecto: asesinar la realidad al no tener conciencia de la misma. Es decir, en dichos estudios la realidad, generalmente, es un instrumento para construir un discurso que *sub-alterniza* al estudiante, pues indican qué es lo correcto y lo incorrecto asumiendo la misma práctica que se critica desde el inicio. Zemelman (2006) nos hace pensar la realidad, desde la complejidad, mostrar lo oculto y desde allí, abrir el debate desde lo cotidiano, en nuestro caso desde el cotidiano de los estudiantes.

Al retomar a Zemelman (2006), y bajo la premisa de identificar realidades, es necesario proponer una apertura a la concepción del lector, más allá del problema de la lectura misma. Por eso, este artículo indaga sobre el papel que tiene la escuela en la construcción de sujetos lectores, a través de sus prácticas de lectura y su relación con la cotidianidad en estudiantes de grado cuarto y quinto de primaria, al responder la pregunta *¿Cuál es el significado de las experiencias como sujetos lectores de los niños y niñas de grado cuarto y quinto de primaria a partir de las prácticas de lectura en la escuela?*

## **Un contexto como muchos en Colombia**

Durante el año 2018 la Secretaría de Educación de Bogotá tenía dentro de sus planes de cobertura la entrega de nueve colegios nuevos, los cuales fueron adjudicados a diferentes organizaciones educativas que ya llevaban trayectoria trabajando con el modelo de administración. El Colegio Ciudad Chengdú ubicado en la localidad de Usme estaba proyectado para iniciar labores y entregar su planta física en enero de 2020.

Sin embargo, los planes gubernamentales no se cumplieron totalmente, la planta física del colegio no se ha construido aún, por dos razones, la primera, por una dificultad en su infraestructura, debido a su ubicación en la parte más alta de la localidad de Usme donde el terreno de construcción se hace inestable al ser zona forestal, la segunda, toda la problemática social que lo rodea ha afectado a las empresas adjudicadas para su construcción, ya que han sido víctimas de saqueos, extorsión y amenazas a su personal.

Esta problemática social se debe a diferentes factores, el colegio está ubicado junto a una urbanización donde fueron reubicadas familias afectadas por el conflicto armado en Colombia, desmovilizados de diferentes grupos armados y víctimas del desplazamiento forzado. Además, en la parte más alta de la montaña se encuentra un asentamiento no legalizado que lleva más de diez años, en una zona de alto deslizamiento donde han llegado víctimas de la violencia y el desplazamiento forzado, en su mayoría afrodescendientes de la zona pacífica que además de vivir en difíciles condiciones habitacionales también siguen siendo afectados por diferentes tipos de violencias como el control de tierras, la trata de personas, el micro tráfico, el reclutamiento forzado y el continuo asedio a los líderes sociales de la comunidad.

Con todo este panorama, el colegio está funcionando desde febrero de 2020 con una matrícula de 520 estudiantes desde preescolar hasta bachillerato en dos sedes provisionales en arriendo y sin mayor dotación de mobiliario y recursos pedagógicos y didácticos desde la

Secretaría de Educación, ya que realizan la entrega de cada dependencia cuando esté lista la planta física.

Por otra parte, las condiciones de los estudiantes durante el aislamiento por La COVID-19 no fueron las más convenientes, puesto que complejizó el acceso a los servicios académicos y de bienestar que debe garantizar la escuela, la carencia de servicios básicos y el hambre agudizaron los factores de riesgo para la población al abrir aún más la brecha de desigualdad.

Actualmente, el colegio funciona en dos edificios, uno dentro de la localidad de Usme para el nivel de preescolar, el otro es un edificio de siete pisos, fuera de la localidad, a más o menos hora y media de la ubicación original del colegio, esta sede no posee espacios abiertos, incluso no hay zonas recreativas o parques cerca, lo que implica que tanto estudiantes como profesores permanezcan toda la jornada en el edificio. Al ser un colegio de baja matrícula, comparado con los colegios públicos de la ciudad, se considera en déficit, la cantidad pagada por la totalidad de estudiantes no alcanza a cubrir los gastos del colegio, en este caso, el personal tiene una fuerte carga laboral, hay pocos docentes para las áreas de mayor carga horaria e incluso uno solo para las áreas de baja carga para todos los grados.

### **La enseñanza de la lectura en Colombia**

Los enfoques pedagógicos y los métodos para la enseñanza de la lectura en el país, se conciben como la base del proceso académico de la escuela, este camino está trazado por dos factores principales, la ideología pedagógica dominante, las cartillas y libros escolares que toman el papel de guía metodológica. Sobre esto García y Rojas (2015) en su artículo *La enseñanza de la lectura en Colombia* nos muestran un recorrido por los métodos, políticas y textos escolares que fueron desarrolladas e implementadas en las tres últimas décadas del siglo XX, las cuales aún persisten y siguen vigentes en el sistema educativo.

Las cartillas, libros de lectura o textos escolares publicados por diferentes editoriales y llevados al mercado desde los años sesenta han determinado el currículo escolar. Añaden las autoras, que materiales como *La Alegría de Leer* de editorial Voluntad, la cartilla *Justo Charry*, la cartilla *Coquito y Nacho*, libro inicial de lectura de editorial Susaeta; aún siguen siendo los métodos de enseñanza de la lectura.

[...] la popular Nacho de los años ochenta introduce como mecanismo de las lecciones el siguiente: “1o. La palabra normal, con su respectiva ilustración. 2o. Lista de doce palabras, en tipo de imprenta y tres columnas. 3o. Palabras, con su respectiva figura. 4o. Cinco frases u oraciones. 5o Un pequeño texto, con sentido unitario, en cuyas palabras figuran combinaciones silábicas de la lección correspondiente y las anteriormente aprendidas (p. 12).

Posteriormente, durante los años ochenta y noventa las editoriales Santillana, Norma, Libros & Libres, El Cid, Educar Editores, entre otros; que si bien llegaron con nuevos diseños e ilustraciones dentro de las actividades para el aula, la casa y la familia, que además de la orientación lectora hacían énfasis en el aprestamiento de la escritura, estaban determinados a las decisiones editoriales que dependen, no solo de las orientaciones pedagógicas, sino también, en mayor parte a la relación de oferta y demanda, las autoras afirman que,

En cuanto a la amplia producción editorial de los años noventa, es necesario anotar finalmente que si bien en términos generales los textos escolares mantienen el mismo método —pese a que la reforma curricular de 1984 ha sido reemplazada para la época a partir de la Ley General de Educación (1994) y los nuevos Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998)—, la importancia en ventas de la cartilla Nacho es relevante, asunto que se mantiene incluso en la actualidad. (p. 12)



Pero esta vinculación directa entre el libro y el currículo no solamente sucede en el momento de la adquisición del código escrito, sino también durante el recorrido escolar y cobija a las demás áreas del conocimiento, Martínez Bonafé (2010) afirma:

La organización de la vida en el aula regulada por el texto escolar es un discurso pedagógico y curricular satisfactorio para determinados sectores ideológicos, sociales y profesionales, además de los directamente implicados en el beneficio de su producción y distribución. Pero lo que fundamentalmente se pretende subrayar aquí es ese proceso de naturalización de este determinado tipo de material curricular dando por supuesto que una práctica educativa adecuada lo es en la medida que lo tenga presente de un modo relevante (p. 16).

Entre tanto, la vida escolar se organiza alrededor de discursos y prácticas educativas, los libros de texto se tornan en un elemento constitutivo del alcance de los objetivos propuestos en las mallas curriculares:

[...] el intento de los libros de texto de responder con eficiencia a los objetivos marcados en el currículum y las propuestas de actividades que se recogen en los mismos constituyen una especie didáctica de circuito cerrado en el que lo que se propone en el libro determina en gran medida el desarrollo curricular en el aula. (Martínez Bonafé, 2010, p. 17)

En este caso, se reconoce la obligación del profesorado en su deber de cumplir con un plan de estudios y ese plan está vinculado a un material editorial, sea libro de texto o una colección de plan lector, en el cual se mercantilizan los objetivos de lectura que parten de una selección hecha por la industria editorial.

Diana Moro en su artículo sobre *la lectura literaria: educación y mercado*, sostiene que los libros ya no son, necesariamente portadores de cultura como lo eran, por el contrario, son mercancías, objetos que tienen que venderse mucho y rápido. La escuela como público

consumidor se deja permear por dichas prácticas de mercado, lo que a su vez interfiere con las prácticas de la enseñanza.

### **La escuela como experiencia**

La escuela desde su papel de formación, se ha consolidado en el pasar de la historia en uno de los ejes fundamentales de las construcciones y reconstrucciones de sujetos sociales, ya que son espacios de participación para diferentes actores y un lugar posible de emancipación, pues es desde allí, donde se ha organizado y determinado el currículo y las prácticas que posibilitan el acercamiento del sujeto al saber. Los espacios de participación ligados a la escuela son una puerta de entrada a otras posibilidades de interpretar el mundo, reivindica las capacidades del ser humano, motiva a la ruptura de conocimientos ya establecidos y visibiliza saberes de un infinito de culturas, mundos, experiencias y vivencias en niños que hacen parte de ella, le dan vida, la posibilitan y resignifican en todo momento.

Así, la escuela para muchos niños permite el encuentro con el otro, que también sabe y experimenta; sin embargo, para otros es menos llamativa, pues la escuela no corresponde a sus intereses o posibilidades lo que dificulta la comprensión, la liberación del pensamiento, el conocimiento y el reconocimiento de los saberes. La escuela para algunos se desacredita, no es un espacio seguro o en ocasiones no es un lugar para su aprendizaje, al contrario, pierde interés y cae en una vaciedad que genera confusión.

Hoy en día para los estudiantes estar en la escuela es enfrentarse a un conglomerado flujo de reproducción de información, datos, calificaciones y exámenes que son ajenos a sus intereses, pensamientos y dimensiones socioculturales en la que están inmersos. La escuela, desde este punto, está encaminada a una educación de producción y economía en respuesta a las ruedas del capital, en donde importa más el resultado que a la posibilidad de pensar (Zuleta, 1985).

En este sentido, el papel de la escuela en cuanto a la formación de niños y niñas se plantea desde dos panoramas reales, por un lado, puede llegar a ser un espacio de emancipación, de encontrar libertades, experiencias y vivencias significativas de lo que sucede en su entorno, y por el otro, algunas escuelas siguen trabajando métodos de antaño, enseñando como lo hicieron con otras generaciones, convirtiéndose en un lugar que limita las capacidades de pensamiento e interpretaciones de mundo; a los niños y niñas se les obliga a memorizar ideas, conceptos y no a fortalecer el significado de la condición de vida del ser humano (Zuleta, 1985).

La escuela como institución y su rol como formador de sujetos sociales utiliza diferentes formas para la construcción de saberes, una herramienta permanente en esa orientación de contenidos curriculares es la lectura, que en ocasiones solamente utilizada como un instrumento instruccional y no tanto como una manera del reconocimiento del otro y de otros mundos posibles, pues en palabras de Carlos Lomas (2003) es a través del aprendizaje de la lectura que los estudiantes aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo.

### **La lectura en la escuela**

El aprendizaje de la lengua es una tarea constante del ser humano, ya que desde que aprendemos nuestras primeras palabras hemos entrado en este sistema de comunicación que implica signos y significados. Por ende, la lectura y la escritura no es un proceso que inicia en los espacios escolares, sin embargo, estos espacios representan un aprendizaje formal del código escrito.

Históricamente a la escuela se le ha asignado la tarea de enseñarle a leer a los niños, desde hace tiempo ha tenido este papel y sigue desempeñándose bajo los nuevos retos y necesidades, las dinámicas, contextos o formas de leer de otros tiempos, la manera de ver y conocer el mundo no es igual a las percepciones de las generaciones pasadas (Solé, 2012). En

esta misma línea Stanislas Dehaene (2019), propone una mirada sobre cada uno de los procesos por los que se podría pasar antes de ese ejercicio de adquisición de la lectura:

La adquisición de la lectura es un paso muy importante en el desarrollo de un niño. Y muchos niños tienen que hacer grandes esfuerzos al comienzo para aprender a leer, y hay encuestas que indican que alrededor de un adulto de cada diez no logra dominar incluso los rudimentos de la comprensión de textos. Son necesarios años de mucho trabajo antes de que la maquinaria del cerebro que es la base de la lectura, parecida a la de un reloj, funcione de forma tan aceitada que nos olvidemos de que existe (p. 15).

En efecto, el autor refiere que a pesar de que nuestro cerebro hace una adaptación que con el tiempo naturaliza la identificación de códigos y signos como elementos de la comunicación entre humanos, no siempre tiene un proceso exitoso en la interpretación y comprensión de textos escritos. En el texto *Aprender a Leer*, Daheane (2015) propone una mirada muy interesante acerca de la lectura como actividad en la cotidianidad de los niños y su cercanía con la escritura:

Leer no es una actividad natural para el niño. La escritura es una invención reciente en la historia de la humanidad, demasiado nueva para que pueda pensarse que haya influido en la evolución de nuestro cerebro. Nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos destinados a la lectura. Pese a todo, con mucho esfuerzo, podemos reciclar ciertas predisposiciones de nuestro cerebro y así volvernos lectores expertos (p. 28).

En esa medida, es necesario conectar el desarrollo del habla con el pensamiento, es decir "la naturaleza misma del desarrollo se transforma de biológica a socio histórica" (Vygotsky, 1934, p. 44) y su gran mediador verbal para representar, resolver, construir o crear innumerables situaciones, es precisamente la lectura y la escritura. Según Vigotsky, esos

mediadores verbales son decisivos por su eficacia en el desarrollo de funciones mentales. La enseñanza de la lectura ofrece orientación para movilizar la atención y activar áreas del pensamiento y el lenguaje oral que permiten junto con las experiencias culturales y afectivas de los niños, movilizar la construcción de significados.

Es entonces, el acto de leer una necesidad innata, leer responde a las exigencias del mundo, se lee para interpretar y comprender el entorno, reconocer que hacemos parte de un cotidiano que ofrece información para ser leída. En cada contexto hay diferentes formas en las que asumimos el discurso, todo lo que está a nuestro alrededor nos informa y nosotros interactuamos con ello, de esa manera se agudiza esa necesidad de adquirir la habilidad de comprender lo que dicen las cosas, las personas, los libros, las vallas, la publicidad o cualquier otro medio que comunique.

Para este contexto el investigador Urie Bronfenbrenner (1987) propone una relación cercana entre las formas y el contexto, en el que la relación escuela y hogar podrían ser definitivos respecto a la lectura como actividad escolar en los niños y niñas:

Interconexiones (que) pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no dependa menos de cómo se le enseña, que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar (p. 8).

Es decir, hay interacciones constantes del sujeto con el entorno en donde está su desarrollo, así, en cada etapa participa desde su lugar de enunciación, lee e interactúa con el otro, su entorno que son sus textos, sus lecturas, que desde un inicio parten de su propio cuerpo, su familia, escuela, amigos, iglesia, medios como la televisión y luego, otros macrosistemas como el gobierno o las políticas.

Es importante la lectura en cuanto a que amplía el campo de conocimiento, conoce y reconoce el mundo, es decir, la acción de leer es el surgimiento de ese sujeto, en donde asume que hay un todo, un entorno en el cual somos sujetos activos, nos des-ocultamos y nos volvemos partícipes (Escobar, 2004).

### **La lectura y la construcción de sujeto**

A lo largo de nuestras vidas la lectura juega un papel fundamental en la construcción de nosotros mismos, a través de ella tenemos acceso al saber, a los conocimientos formales, y construimos nuestro capital cultural dentro y fuera de la vida escolar y académica, modificando nuestro destino profesional, social y laboral. Sin embargo, la lectura llega a ser una experiencia que da sentido a nuestras vidas, da voz a nuestros pensamientos y consolida nuestra existencia al tener acceso a las experiencias de quienes las cuentan (Petit, 1999).

Al ser lectores de nuestro entorno y de las ideas configuradas del mundo en la escritura Michel Petit (2009), afirma:

El lenguaje no es reducible a un instrumento, tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes. Y ya lo dije antes, lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia. Cuanto más se hable de nombrar lo que se vive, más apto será para vivirlo y para transformarlo (p.73).

En este caso, la escuela concebida como principal responsable de la construcción de lectores *¿cómo aborda el estudio de la lectura?* y ese abordaje *¿construye sujetos lectores?*

Freire (1996) refiere que la relación bibliográfica que generalmente selecciona la escuela es un listado de títulos sugeridos para la lectura por obligación o cumplimiento, más, esa lista no es concebida por lo que hace en los estudiantes. El estudiar es un proceso difícil y exige de una postura crítica y hay procesos dentro de la “educación bancaria” que no estimulan

la curiosidad, el espíritu investigador ni la creatividad al tener procesos mecánicos, sobre todo al abordar los textos de dicha relación:

Este procedimiento ingenuo al cual se somete el educando, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último, lo que se pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización (Freire 1996, p. 48).

Además, el autor plantea esa posibilidad de reinención de la realidad a través de la lectura. Una mirada socio-histórica del conocimiento:

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento, es buscar las relaciones entre el contenido y el estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea del sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él (p. 49).

Entonces, en este caso el estudio resulta ser una actividad pasiva del lector, es decir, que el lector “se transforma en una –vasija– que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo” (Freire, 1996, p. 49) y su ejercicio resulta en la memorización de las ideas del autor, lo que dista bastante de un lector crítico:

Leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo, leer veinte libros o treinta libros. La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto. Al leer no estoy en el puro seguimiento

de la inteligencia del texto como si fuera solamente producción de su autor o de su autora. Por eso mismo, esta forma viciada de leer no tiene nada que ver con el pensar acertadamente y con el enseñar acertadamente (p. 14).

Así, como lo afirma Freire, el leer críticamente no puede estar limitado o encasillado a un repaso de una lista de palabras, ni la comprensión de un texto a la memorización de las estructuras semánticas de un texto.

### **Ruta metodológica**

Este ejercicio de investigación, se realiza bajo la mirada del paradigma de la investigación cualitativa-comprensiva, con un enfoque en el análisis interpretativo, buscando conocer las experiencias de los niños y maestros en las prácticas de lectura, a través de aquellas narrativas que, suscitaron momentos significativos de sus vidas y que a su vez les ha permitido o no construirse como sujetos lectores.

En un contexto social como el del colegio *Ciudad Chengdú* hallamos una enorme potencia en la investigación narrativa, desde un enfoque biográfico-narrativo, llevado a cabo mediante una técnica de entrevista semiestructurada y talleres de lectura, podrían apalancar la respuesta a la pregunta de investigación presentada que, en suma está intencionada a indagar sobre las narrativas de los niños que hacen parte de las prácticas lectoras direccionadas en la escuela, analizar las expresiones y los significados que puede tener la lectura para los niños de grados cuarto y quinto; y comprender cómo ha sido la constitución como sujetos lectores de estos estudiantes. Por estas razones acudimos a la mirada de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) sobre la investigación narrativa y el enfoque biográfico-narrativo, sus potencias y posibilidades en una investigación como la que se está presentado en este manuscrito:

El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva, principalmente (aunque también las



expectativas y perspectivas futuras). En las entrevistas biográficas los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida... Esta reconstrucción narrativa, además, no debe quedar en una suma de datos o hechos sueltos, es una oportunidad para dar sentido a su vida y elaborar una identidad narrativa (p. 8).

Como tal, la investigación se desarrolló en dos fases. La primera fase, estuvo compuesta por dos talleres estructurados en un instrumento biográfico-narrativo, en los cuales participaron dos niños de cuarto y quinto grado de primaria del colegio Ciudad Chengdú y la segunda, una entrevista semi-estructurada realizada a una profesora de español del colegio mencionado.

Estos encuentros permitieron recolectar información acerca de las experiencias, vivencias, opiniones y perspectivas de los estudiantes sobre las prácticas de lectura en el colegio, así como las experiencias de vida de la maestra de español que la constituyen como sujeto que enseña y propicia dichas prácticas de lectura.

El primer taller que correspondió a la fase inicial se llevó a cabo en dos momentos, el primero se denominó “Cuando leemos en clase” y tuvo como movilizador el cuento *Caperucita tal y como se la contaron a Jorge*, del autor Luis María Pescetti. En esa interacción empezaron a emerger aspectos de la relación entre el adulto como sujeto mediador y el niño como un sujeto que interpreta y relaciona su realidad con la lectura. En este momento los entrevistados hablaron sobre las formas y tipos de lectura que hacen tanto en el colegio como en sus casas, los espacios en los que leen, la frecuencia con la que lo hacen, su disposición para enfrentarse a un texto y los ejercicios que propone el profesor en el aula.

Posteriormente, una vez conversamos sobre lo que sienten y piensan de la lectura en el salón empezamos a conectarlo con “Lo que pasa cuando leemos solos” a través del texto: *Enredar los cuentos* de Gianni Rodari, que pretendió movilizarlos hacia la pregunta, ¿podemos

intervenir, cambiar, proponer formas o tipos de lectura distintos? La conversación permitió identificar los intereses que tienen los niños por leer solos o en compañía de alguien en casa.

Durante el segundo taller, llamado “¿Cómo es el diálogo con la lectura?” A través de la pieza videográfica *Caperucita dice NO*, del Colectivo Cambia el Cuento, le dimos profundidad a la idea de proponer alternativas o puntos opuestos a los que se plantean en los textos, es decir, si los niños son sujetos dialogantes con las lecturas. Para finalizar, luego de mostrarles diferentes versiones del cuento Caperucita Roja les presentamos *Una caperucita roja*, de Marjolaine Leray para enriquecer a través de la conversación el significado de las experiencias que han tenido como sujetos lectores.

Finalmente, en la segunda fase, como parte de una indagación cualitativa y por las características del dato biográfico elegimos una entrevista semiestructurada que se realizó a una docente de español del mismo colegio, ya que, a través de las entrevistas semi estructuradas “Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales” (Bolívar, Domingo y Fernández 2001, p. 8).

Esto nos permitió conocer sus experiencias de vida, que a su vez, la configuran como sujeto docente y por ende, mediador de las prácticas de lectura en el aula y al mismo tiempo un sujeto social, que construye su práctica y su discurso a través de los años por las interacciones con estudiantes, colegas y padres de familia, también por su formación y trayectoria en las instituciones, las reflexiones sobre su propio quehacer y las intencionalidades con las que asume su propio rol, un tejido que configura su identidad como docente.

Según la Resolución 8430 de 1993, la presente investigación es clasificada como una investigación sin riesgo, dado que es un estudio en el que solo considera entrevistas y talleres que no implican ninguna intervención a variables biológicas o sociales de los participantes.

Para realizar la entrevista semiestructurada y los talleres, cada persona o acudiente debió leer y firmar el consentimiento informado (Anexo) el cual permitió posteriormente que la información brindada fuera utilizada para fines académicos. Las conversaciones fueron grabadas en formato de video y transcritas bajo el consentimiento de quienes participaron, dichas grabaciones fueron de uso exclusivamente académico para esta investigación y fueron registrados en una rejilla en Excel denominada inventario de entrevistas

Las entrevistas semiestructuradas se encontraban orientadas con preguntas, sin embargo, es importante resaltar que durante la conversación fueron surgiendo más preguntas o temas relacionados.

Para salvaguardar la identidad de los participantes en las entrevistas semi estructuradas y los talleres, se decidió que a los dos niños se les asignan nombres de personajes literarios los cuales fueron:

- Tom Sawyer: Un niño de 8 años de edad, que cursa actualmente 4° de primaria. Vive con su mamá, padrastro y media hermana, en una casa ubicada en Bolonia-Bogotá, entregada por el gobierno como beneficio a personas desmovilizadas, en este caso su padre, quien vive actualmente en la costa;
- Matilda: una niña de 11 años de edad, que cursa 5° de primaria. Vive con su mamá y abuelos maternos en la parte baja de Usme, es la menor de 3 hermanos;
- La profesora de español, que en adelante se denominará como *la profe*, quien es normalista, licenciada y maestra por vocación desde hace 30 años.

Por otra parte, para organizar la información recolectada, establecer un tejido, interpretar, extraer significados y concluir, se llevó a cabo un análisis de datos cualitativos, que permitió descubrir categorías emergentes de las narrativas biográficas de las entrevistas, hasta lograr una categorización. Posteriormente, según Herrera, Rodríguez y Lorenzo (2005)

una vez plasmada, la información es sometida a procesos de transformación mediante estrategias manipulativas de elaboración conceptual, en las que el dato cualitativo es producto de una ecuación en la que intervienen de manera activa la percepción del/los investigadores/es, su interpretación, sus conocimientos previos sobre el tema objeto de análisis, así como una colección de sesgos (p. 137).

Por lo tanto, para llegar al análisis del dato cualitativo, fue necesario desarrollar dos fases:

1. Reducción de datos: se procedió a realizar una *pre-lectura* de la transcripción de las entrevistas, con el objetivo principal de filtrar las unidades de análisis y de registro, que corresponden a las secciones más pequeñas o enunciados cargados de significados dentro del contexto. Por esta razón, se realizó inicialmente una división por colores, en color verde aquellas unidades o enunciados que tenían relación directa con las prácticas de lectura y el sujeto lector, en amarillo aquellas que tenían importancia pero que pueden pasar a un segundo plano dentro del análisis y rojo que no se consideraron relevantes para la investigación, pero de igual forma se mantuvieron ahí registrados.

Luego, se retomaron las transcripciones para hacer una lectura consciente y extraer las unidades de análisis que posteriormente fueron organizadas en una tabla en donde se clasificaron según la temática.

Y para la identificación y clasificación de unidades se inició la codificación por color dentro de la tabla y por la categorización conceptual, ya que la clasificación temática hizo visible la construcción de una nueva categoría, que se nombró como prácticas hegemónicas y afirmar las pre establecidas, como sujeto lector y prácticas de lectura.

Posteriormente, para la organización de las unidades categorizadas se agruparon en diferentes unidades de datos bajo temas específicos que también emergieron del análisis de dichos enunciados o unidades de análisis.

2. Disposición y agrupamiento: para llevar a cabo el apartado anterior fue necesario disponer la información de los datos en dos tablas de Excel, las cuales a su vez facilitaron la triangulación entre la teoría, las narrativas y el enfoque de los investigadores, de acuerdo a un ejercicio de reflexión y nivel de inferencia que se verá reflejado en el apartado de resultados y conclusiones.

## **Resultados y discusión**

En la planeación de los horizontes que guiaron esta investigación se plantearon dos categorías de indagación, “Prácticas de lectura” y “construcción de sujetos lectores”, luego, escuchando las narrativas de cada uno de los sujetos investigados, sus experiencias y saberes que expresaron, emerge la categoría “prácticas hegemónicas”. Ahora bien, con miras a reconocer la voz de los estudiantes y la docente, los relatos serán el punto de partida para el análisis de la información, en donde se tejen los relatos con las categorías determinadas y la que emerge, el sustento teórico y las discusiones de los investigadores.

### **Prácticas de lectura**

En relación con la categoría prácticas de lectura que surge de las historias de vida de los dos estudiantes y de la experiencia de la docente se infiere que la lectura es una práctica constante y transversal a todas las disciplinas y en algunas ocasiones movilizan las mismas dinámicas. Estas prácticas están demarcadas por el acceso al material de lectura, el uso del libro de texto o guías, la lectura en voz alta y la lectura individual.

**El acceso al material de lectura: “Es difícil que los estudiantes adquieran un hábito, eso también depende del contexto social.” la Profe** (Entrevista, 25 febrero de 2022)

La profe, refiere que el hábito lector y el gusto por leer está vinculado al acceso a diversos materiales de lectura, en específico al libro, y también al nivel social y educativo del contexto familiar de los estudiantes. Esta vinculación no solamente es para el libro de texto o

guías, sino también, para los múltiples materiales enfocados a dar acceso a la cultura escrita, sea literatura o material informativo.

El francés Joëlle Bohloul (2002) realizó un estudio sociológico sobre los “poco lectores” llamado *Lecturas Precarias*, en este texto, entrevista a diferentes ciudadanos donde recopilan sus experiencias lectoras, sobre esto, el autor afirma:

En el polo totalmente privado de las formas de adquisición de los libros y de la información, la familia ocupa en los escenarios de “poca lectura” un lugar privilegiado, lo que es paradójico en la medida en que los numerosos lectores - salvo los que provienen de un medio burgués o muy elevado en la escala social- se quejan de no haber tenido libros en su infancia o de haberse sentido desalentados por una actitud desfavorable hacia la lectura (p. 67).

Esto atribuye a que el contexto familiar no solo provee material de lectura, sino que propicia ese acercamiento a la lectura fuera del espacio académico y como parte fundamental de su ecosistema de desarrollo. De esta manera, en las familias obreras, donde los jóvenes adolescentes son muy “poco lectores” o lectores exclusivos de historietas o cómics, las madres o las hermanas mayores compran libros para sus hijos o hermanos y los estimulan a leer (Bohloul, p. 67).

Y en este caso Matilda nos cuenta:

*“yo soy la menor y pues yo sí leo en la casa, mi mamá me compró una biblioteca así grande y la tengo llena de libros y pues a veces leo cuentos o sino busco en el diccionario como palabras raras y como mi abuelito tiene un diccionario que tiene de todo, le pregunto que qué es esto y pues empieza a leer eso, y a veces también busco videos en YouTube de cuentos y entonces después le cuento a mi abuelita, pero no me pone cuidado”*. (Taller N° 1, 4 marzo 2022)

Matilda es hija de una madre soltera, vive en casa con sus abuelos y cursó sus grados anteriores en un colegio privado, ha crecido en un espacio donde ha tenido acceso a diferentes medios y mediadores de lectura. Ella siempre habla sobre sus habilidades lectoras, y afirma que *“las niñas son malas en matemáticas y los niños no”* frase que bien puede generar un nuevo tema de investigación, pero que a su vez ratifica un poco el ideal femenino respecto a las letras: *“El predominio femenino es muy claro en el nivel de circulación de las obras, sobre todo en los medios populares con pocos certificados de estudio”* (Bohloul, p.67).

**Uso del libro de texto o guías: *“el profesor nos pasa libro para que nosotros podamos copiar y podemos hacer el ejercicio”* Tom** (Taller N° 2, 24 marzo 2022)

En la primera parte de este escrito, hemos identificado al libro de texto como un elemento fundamental en la construcción curricular, pero *¿cómo llega a ser un instrumento de las prácticas de aula?* La estructura del libro de texto o de una guía indica los contenidos fundamentales a impartir de cómo y cuándo hacerlo, pues la división de la secuencia de enseñanza desglosa el tema.

Tom ya conoce la dinámica que lleva el trabajar con el libro:

*“por decir que ahí es donde está la explicación para uno poder escribir y pues que toca mirar las cosas bien para poder responder. Pues sí en el libro se puede escribir, se escribe, pero si el profesor da la explicación entonces toca copiar y escribir lo que está en el libro y luego sí pasar todo eso en el cuaderno y responder en el cuaderno”* (Taller N° 2, 24 marzo 2022).

En los colegios públicos como Ciudad Chengdú los libros de texto o las copias de fragmentos de libros de texto son trabajadas en colectivo, los libros son propiedad del colegio y deben permanecer allí varios años en los *bibliobancos*, sirviendo como mediador entre el docente y el estudiante. La profe también cuenta que *“imagínese, desde que yo salí del colegio que era solo el texto y pues allá en el pueblo de dónde vengo no había textos para todos, sino*

*que habían tres o cuatro y era en grupos*” (Entrevista, 25 febrero de 2022), es decir, que la práctica del préstamo del libro de texto para el trabajo y avance colectivo ha perdurado por décadas en la educación pública.

Otro texto primordial nombrado por Tom y Matilda es la *Cartilla Nacho* como método e instrumento cuando aprendieron a leer, ya que no solo debían repetir o recitar cada página, sino que también era relevante hacer los ejercicios una y otra vez, en ocasiones sin comprender el sentido, generando una resistencia a este tipo de prácticas de lectura, como refirió Tom *“mi mamá me iba a colocar a leer la cartilla de Nacho y yo no quise leer”* (Taller N° 1, 4 marzo de 2022)

La cartilla *Nacho* es popular en Colombia, no solo por el método aplicado o porque se vincula al éxito en el aprendizaje de la lectura, sino también porque a pesar de estar discontinuada por su editorial, su impresión y distribución es continuada por el mercado informal, lo que la hace accesible en costo.

### **Prácticas de lectura voz alta: *“a veces me gusta que me lean, pero cuando leen bien”***

**Matilda** (Taller N°1, 4 marzo de 2022)

Ante la lectura en voz alta identificamos que hay un gusto y motivación, pues como lo afirma Matilda, le gusta cuando leen bien, cuando no, no. En el taller N° 1, cuando Matilda hace parte de la lectura con sus compañeros, reconoce que cuando los demás estudiantes no tienen una buena fluidez para leer, se complejiza entender lo que leen y, en ese sentido, Daniel Cassany, (2007), afirma:

El receptor espectador. Parece un rol pasivo, fácil, sin problemas. Para nada: escuchar también tiene sus dificultades. Algunos textos exigen estrategias de comprensión bastante sofisticadas. Ni las palabras ni el sentido fluyen directamente al oído y a la mente: hay que recuperarlos, relacionarlos entre sí, construir un significado. El buen "escuchador" debe mantener la atención, tener



buen oído, identificar lo más relevante del discurso, inferir lo que no se dice, recordar lo que se dijo mientras se presta atención a lo que se está diciendo. (p. 30).

Por tanto, en el relato de Matilda, podemos evidenciar la potencia de sus enunciados, escuchar no es fácil, depende no sólo del sujeto que escucha, sino, también, de ese sujeto emisor, que tenga un buen manejo de la oralidad y lectura en voz alta, el cual el docente supone que todos lo deben tener.

En oposición a la idea o intención del profesor, en este caso, se hace manifiesto que la atención del estudiante no está centrada en la lectura misma sino que está pendiente del momento en que tiene que leer en voz alta, Tom hace esta referencia en el taller 1: *“él (profesor) está leyendo en el libro y hay que seguirle el paso a él porque él de pronto le dice a un niño que siga leyendo y uno no sabe dónde está el profe”* (Taller N°1, 4 marzo de 2022) por lo tanto, la atención no se centra en la escucha o el entendimiento sino en el cumplimiento de la tarea asignada, como ratifica Matilda: *“porque el profesor puede ver, por ejemplo, que las dos estamos hablando y por ejemplo, me dice a mí que siga con la lectura y si yo no sé a dónde va pues quedó perdida y me dice ¡aja!”*. (Taller N°1, 4 marzo de 2022)

**Prácticas de lectura individual:** *“el colegio estaba totalmente en silencio, porque practicaban la lectura silenciosa... eran 15 minutos de lectura totalmente en silencio”*

**Profe,** (Entrevista, 25 febrero de 2022)

El ejercicio de lectura silenciosa es un espacio corto y privilegiado en las prácticas de aula, pues, como dice la profe en la entrevista, son prácticas fuera del currículo establecido *“estamos en el trabajo, en el momento del colegio, de elegir un libro no del plan lector sino aparte de plan lector. Donde nosotros al iniciar la clase vamos a leer diez minuticos”* (Entrevista, 25 febrero de 2022).

La profe reconoce el interés de los estudiantes por leer a partir de sus deseos e intereses, sin embargo, es un espacio que para ella no responde a necesidades u obligaciones del plan de estudios, puesto que no se interpone el adulto con una pregunta que pueda evidenciar que el estudiante ha leído. Dentro de este orden de ideas, el maestro al intentar verificar ese proceso de lectura favorece la lectura en voz alta dentro del aula más que la lectura individual. La lectura silenciosa a diferencia de la lectura en voz alta, según Condemarín (1991):

Tiene la ventaja de una mayor rapidez en la captación directa del significado de la lectura por una serie de razones: el lector no tiene la necesidad de mediatizar el significado a través de un producto oral, tampoco está limitado por la necesidad de codificar en el lenguaje oral lo que está leyendo, ni se enfrenta por las exigencias de enunciación y pronunciación de cada una de las palabras [...] El lector puede leer a su propio ritmo, adaptando flexiblemente su velocidad a los propósitos que se plantee. Si el material le es familiar, interesante o fácil, puede leerlo rápidamente, y si es complejo, nuevo o si lo quiere leer analíticamente, puede disminuir la velocidad (p. 11).

Justamente, la lectura en voz alta asegura el ejercicio de la lectura en el aula, pues según Tom en el taller 2 “*cuando a mí me da pereza no lo leo y me hago el que sí lo leo*”, (Taller N°2, 24 marzo 2022). Es un riesgo que corre el maestro al no tener un control sobre si sus estudiantes están leyendo o no.

### **Prácticas hegemónicas**

A partir de los talleres con Tom y Matilda y la recopilación de sus historias de vida relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la interacción con los adultos emerge que el sujeto que enseña ejerce una forma de control y dominación en diferentes niveles, estas prácticas hegemónicas no sólo se presentan en la escuela, sino también en la familia, bajo el mismo contexto.

Estas prácticas las suscita el mismo modelo educativo que se implementa en las instituciones educativas. Para Becerril-Carbajal (2018), evocando ideas de Freire:

Una característica fundamental de la educación bancaria es que considera a la educación como el acto de depositar, transferir y transmitir algún conocimiento, dato o idea. Pero dicha transferencia no se convierte en un acto de reflexión, sino en hacer llegar un dato adicional cualquiera. Hay tres aspectos de esta educación: 1) que hay algo que transmitir; 2) que hay alguien que transmite y posee lo transmitido; y 3) que hay alguien a quien transmitirlo (p. 111).

La profe hace una relación entre el currículo, que es lo que debe transmitir, y los intereses de sus estudiantes, a quienes reconoce como sujetos con gustos y propuestas, pero ejerce un poder dominante al transferir dicho currículo sin la posibilidad de reflexionar o considerar esos intereses.

*“A veces el plan lector siempre, siempre va amarrado al currículo, entonces yo no le pongo un libro que digamos que sea de moda para los jóvenes en ese momento para los niños, sino que tenga que ver con el proyecto transversal que, por decir algo, se está trabajando en el colegio ¿no? entonces todo es amarrado, entonces nosotros le imponemos a los chicos, por decirlo de otra manera, los textos que deben leer.”*  
(Entrevista, 25 febrero de 2022).

Y estas prácticas hegemónicas son reforzadas en el hogar pues la familia con el ánimo de seguir la línea de la dominación y tener entendido que el currículo es de estricto cumplimiento ejerce prácticas privadas más intrusivas en el sujeto que aprende.

**Hegemonía en las familias** *“Pues a mí a veces me tuvieron que dar juete...Yo no puse de mi parte” Tom* (Taller N°1, 4 marzo 2022)

Desde la educación inicial la familia se preocupa por el cumplimiento y adaptación del estudiante al modelo escolar o institucional. Dentro de las prácticas privadas la familia recurre

a castigos físicos al considerar que estas son socialmente aceptadas y que han trascendido en la historia, pues en parte marcan el proceso de aprendizaje de sus hijos, y este tipo de castigos se implementan al momento de no cumplir alguna de las actividades asignadas o por la desobediencia (Buitrago, M, Guevara, M, Cabrera, K. 2009).

Uno de los recuerdos evocados por Tom cuando le preguntamos ¿cómo aprendieron a leer? lo primero que menciona es *“Pues a mí a veces me tuvieron que dar juguete”* (Taller N°1, 4 marzo 2022) y reafirma *“Pues cuando mi mamá decía eso, ‘le pego’ yo me colocaba a leer pero después me desconcentraba, pero yo sí entendía”* (Taller N°1, 4 marzo 2022), de esta manera él empieza a establecer su vínculo con la lectura y es que según Buitrago, Guevara, y Cabrera, (2009):

También es importante anotar que la justificación o motivos para el castigo están determinados por la falta de correspondencia entre las expectativas de los padres y las acciones de sus hijos e hijas, lo que significaba causal de reprimendas y castigos físicos (p. 63).

**Hegemonía en la escuela *“Y pues si el profe está de buen humor sí, pero si no está de buen humor no, como que no le dan la palabra a uno cuando uno le pide la palabra, él dice “no, cállese y se van y siéntese” y uno le tiene que hacer caso”* Tom**

En el aula se perpetúa el modelo dominante, pues según Tovar, J.A. (2019):

Aquí se manejan los famosos roles entre docente y estudiante que tienen un grado de superioridad. Ahora bien, muchas instituciones de educación siguen repercutiendo el modelo tradicional de enseñanza, en el cual es más explícito el ejercicio del poder sobre los cuerpos y mentes para formar, como una acción conducida por el docente principalmente (p.129).

Es así como se evidencia en las prácticas del aula cuando Matilda menciona una práctica recurrente de uno de sus maestros:

*“el profesor de sociales siempre nos pasa el libro y siempre nos toca copiar como 7 hojas en el cuaderno entonces él nos pasa el libro y toca hacer todo eso Y a veces así son clases de una hora y dos horas y a veces no a veces me gustaría cambiar eso”.* (y agrega Tom sobre el profesor) *“el profe de sociales llegó y llegó bravo, lean esto y respondan esto.”* (Taller N° 2, 24 marzo 2022)

Esto demuestra que los estudiantes están inmersos en dinámicas de los maestros que están sujetas al poder y la actitud frente a la instrucción impartida, dice Tom:

*“Porque tenemos que hacer como lo que el profesor explica y no cambiarlo.”* (que son repetitivas) *“pues a veces llegan y nos entregan unas guías y nosotros leemos y respondemos las preguntas y siempre están así casi todas las veces pero a veces no a veces nos muestran imágenes en los computadores y nosotros respondemos.”* (Taller N° 2, 24 marzo 2022)

Ahora bien, en caso de identificar una conducta o acción disruptiva a esta dinámica los profesores responden en desaprobación, por ejemplo, Matilda dice:

*“A veces como que el profesor se da cuenta que uno no entiende y uno de esos, le pregunta uno al compañero y uno le pregunta (luego) al profesor “profe no entendí” y dice “no porque usted estaba hablando con el compañero”.* (Taller N° 2, 24 marzo 2022)

Correa (2020), en su texto *Educación, disciplina y castigo: consideraciones en torno a los mecanismos de contención* afirma:

Si se piensa en la infracción más habitual en la escuela, viene a la mente la desobediencia; ante ella, el maestro debe ingeniar una técnica que quiebre la voluntad del estudiante, si una mirada directa, un gesto o un llamado de atención no cumplen su efecto, se suele optar por impedir el gozo de su único momento no represivo (recreo), ello puede conducirlo a replantear su actitud a futuro. Si

reincide, se acude a lo que las escuelas llaman conducto regular: el infractor es remitido a otra figura jerárquica que intentará de alguna u otra forma quebrar la voluntad no normalizada del estudiante (p. 259).

Por ejemplo, tal como lo menciona Tom cuando cuenta que está castigado y la mamá le prohibió jugar trompo, porque tuvo un llamado de atención del colegio:

*“Bueno ya habían escrito en el tablero y yo también ya había escrito, y entonces me puse a jugar y el profesor me dijo que me fuera para la mesa de él y yo le dije que no, le contradecí, entonces ahí mismo me pidió la agenda, me hizo anotación y después me hizo anotación en el observador. Pero mis papás no me pegaron y yo estaba muy preocupado”.* (Taller N° 2, 24 marzo 2022)

### **Construcción del sujeto lector: “¿si sabíamos hablar por qué no sabíamos leer?” Matilda**

Durante el primer taller con Tom y Matilda evocamos ese momento en el que aprendieron a leer, Matilda nos cuenta que:

*“a mí a veces me sacaban a leer, o sea 2 palabras me sacaban a leer al tablero, y pues Yo no entendía muy bien, entonces la profe me repetía la palabra y yo la tenía que decir, claro entonces yo ahí me preguntó ¿si sabíamos hablar por qué no sabíamos leer.?”* (Taller N° 1, 4 marzo de 2022).

Ella se enfrenta a ese debate sobre la lectura y descubre cómo son esas prácticas de lectura que le generan incertidumbre. No obstante, ella se ciñe al proceso normativizado por la escuela, en el taller 1 afirma:

*“básicamente en cuarto (grado). ya todo el mundo sabe leer, porque como en primero (grado) ya todos tienen que saber leer bien y los que no saben tiene que ponerse las pilas a leer porque ya en segundo (grado) toca leer muy bien.”* (Taller N° 1, 4 marzo de 2022)

Entonces estas prácticas y currículos la configuran a ella y la van construyendo como sujeto lector y a su vez el vínculo que tiene con la lectura.

Por su parte, Michèle Petit (2001), en su escrito *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, reflexiona sobre ese sujeto activo que piensa, lee, busca y reflexiona:

No lo olvidemos, el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia. Lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye (p. 28).

De acuerdo con lo anterior, los relatos de Matilda y Tom nos transportan a ese fantasmático mundo que menciona Petit, asumen su papel como lectores activos, que se apropian y construyen. Además, ese encuentro con la lectura es un camino privilegiado que se abre, se buscan atajos que los llevan a un lugar propio, original, creado por ellos, un espacio íntimo y privado (Petit, 2001).

Así, Matilda nos comparte en uno de sus relatos:

*“Por ejemplo, así como ahorita que nos pusieron lectura de 15 minutos, me gusta, eh, yo traigo un libro y se llama La casa de gris, algo así, La casa gris y pues me llama la atención porque es de misterio, entonces eso sí lo leo”*. (Taller N°2, 24 marzo 2022)

En este relato, logramos identificar cómo Matilda resalta el tiempo que le dan en la escuela para hacer sus propias lecturas, elegir desde sus intereses o gustos, es decir, que de todas las prácticas de su entorno son en esos quince minutos que puede construir un vínculo con algo que desea, puesto que siente una mayor cercanía con el libro que ella misma trajo de su casa y, por lo tanto, lee y disfruta de esa lectura. En ese sentido, ¿qué pasa con esas otras lecturas en las que ellos no tienen esa opción de elegir y entrar en ese espacio *íntimo*? como lo aborda Petit.

Muy probablemente dentro de la práctica de aula ellos desarrollan las actividades que el profesor propone, dentro del deber, pero al preguntarles sobre cómo les gustaría intervenir las lecturas, proponen: Matilda *“sí me gustaría cambiar cosas porque a veces uno está cansado de lo mismo de siempre, le ponen a uno lo de siempre. y si me gustaría cambiar sobre las versiones”* (Taller 2, 24 marzo 2022), Tom *“pues cuando hay un cuento a mí me gustaría cambiarle lo que pasa.”* (Taller 2, 24 marzo 2022)

De esta manera, con todo el tiempo que los niños les toca dedicar en la escuela, se van normalizando algunas prácticas de lectura en el aula, en donde se le indica al estudiante qué debe hacer, cómo lo debe hacer y que si no lo hace tendrá alguna repercusión en sus valoraciones. Matilda y Tom, además de proponer una transformación de lo que ya se les determina, están tratando de salir de esas cárceles en las que la escolaridad los mete, según Michel Petit (2001) *“Nunca es cuestión de encerrar a un lector en un casillero, sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas”* (p. 27).

Ahora bien, bajo ese orden de determinismo, se va implementando la lectura en términos de necesidades y expectativas, colocando miedos y angustias en los estudiantes, limitando espacios para el deseo a la lectura (Petit, 2001).

Por lo tanto, cuando le preguntamos a Matilda sobre su sentir de la importancia de lectura, afirma que:

*“Yo leo para poder, por ejemplo, si yo voy a hacer una tarea en el computador y pues yo no sé que dice, no sé cómo la podré hacer, pues si no sé leer y pues porque para cuando uno sea grande me va a servir mucho, porque si voy a trabajar, por ejemplo, en una empresa y no sé leer ¿cómo voy a hacer entonces? no voy a poder trabajar nunca si no aprendí a leer, porque para leer los medicamentos, para los computadores se necesita mucho leer.”* (Taller N° 1, 4 marzo de 2022)



Su visión se orienta hacía la utilidad de la lectura, hacía el para qué sirve, su uso como necesidad u obligación y, Matilda, en sus relatos nos lo hace saber.

Por otro lado, podemos identificar que, así como en medio de las prácticas se van creando espacios de resistencia, en cuanto a su posición crítica y propositiva que asumen Matilda y Tom, frente a lo que se establece en la escuela, los estudiantes se van constituyendo como sujetos lectores, partícipes de sus propias construcciones, así como agentes de una cultura lectora, lo evidenciamos con Tom, que nos comparte su experiencia:

*“En casa Leo con mi hermanita porque me toca enseñarle a leer. (...) pues a ella le dieron un libro en el colegio de leer y todos los días le dejan eso, cuando termina las tareas, yo le digo Sandra ¿qué dice acá?, y Yo le leo un cuento, le pregunto y después le digo a ella que me lea el cuento.”* (Taller N° 1, 4 marzo de 2022)

Este sujeto como individuo que lee pasa a reflejar en su hermana esa construcción de sujeto en la que se va convirtiendo, haciendo un papel de acompañante, responsable del otro que también está constituyéndose como sujeto lector. Así, a partir de las prácticas de lectura que acompañan a Matilda y a Tom, ellos se configuran y transforman, sea la práctica que sea, hacen parte de ella como sujetos que leen, reflexionan, cuestionan y proponen.

## **Conclusiones**

Al inicio de esta investigación, durante la búsqueda de antecedentes, encontramos investigaciones de maestría en torno a la lectura o la lecto escritura que mostraban un panorama complejo en un grupo de estudiantes, estas investigaciones intentaban intervenir con una dinámica o didáctica la problemática y los resultados casi siempre solían ser demostraciones de mejoras en esos grupos intervenidos.

Llegar a caracterizar un sujeto lector y reconocer que somos personas que leemos es una tarea ardua y meticulosa que no siempre llegará a demostrar que todo es color de rosa en las prácticas de aula o incluso en el currículo mismo que se desarrolla en las instituciones

educativas. Muchos de los referentes que encontramos respecto a un ejercicio de lectura autónomo y un poco más armónico lo determinaban ambientes externos al aula.

En las edades pre escolares las niñas y los niños ingresan al aula con una curiosidad y un interés genuino por aprender a leer y escribir, llega un punto en la primaria, luego del tercer grado donde esa avidez de identificar qué son esos mensajes alrededor de sí mismos, que proveen las letras, que inundan su contexto y su diario vivir, ya no son de su total interés e incluso generan un rechazo. Asimismo, dentro de la indagación nos encontramos con descripciones de sujetos lectores desinteresados en la lectura o desmotivados en los acercamientos a los libros, incluso, se marcaba una constante en algunos grados escolares, en donde iban perdiendo ese gusto por la lectura, en este caso los estudiantes de grado cuarto y quinto.

La visión de la lectura en la escuela se ha traducido como un instrumento, una herramienta para transmitir esos contenidos que dictamina el currículo, es decir el mecanismo para llenar la “vasija”. El ejercicio de la lectura en la escuela se caracteriza por ser una práctica adultocéntrica, una tarea que debe cumplir el estudiante para satisfacer las expectativas del adulto. Inicialmente, al adquirir el código y aprender a leer se normaliza que deba darse en un grado o edad determinada, de lo contrario, el niño o la niña se “atrassa”.

Posterior a la adquisición del código, los adultos determinan qué es lo que el niño o niña debe leer en su espacio educativo, bajo una estructura curricular a lo largo de su paso por la escuela. Entonces, el niño o niña piensa que debe aprender a leer no para ejercer su derecho ahora, ni para desarrollarse ahora, sino porque es una herramienta necesaria en la vida adulta para ser usada más adelante dentro de un ambiente laboral o en la educación superior.

Ahora bien, las prácticas de lectura se mecanizan o se instrumentalizan, reflejan un acto de utilidad, obediencia y control, los estudiantes difícilmente están teniendo esos espacios de familiaridad con las diferentes fuentes de información, están respondiendo a interrogantes

determinados, metidos en el juego en donde el adulto pregunta y siempre hay que responder para cumplir con un estándar. En este sentido, los estudiantes están recibiendo lecturas que, según el docente o la editorial, se ajustan a ellos, a su edad, su mundo y contexto, incluso, determinan un libro para todo un grupo de lectores, de esta manera, los sujetos que enseñan no alcanzan a dimensionar el problema que esto trae, pues los niños y niñas deben asumir el papel como lectores de un libro que se les impone, que opaca su posibilidad de elegir, de apropiarse de lo que desean y lo enmarcan en una sola posibilidad de muchas opciones que puede ofrecer la cultura escrita.

La escuela desde su formación social ¿qué tipo de lectores está constituyendo? si no le da ese espacio para elegir y por el contrario lo encasillan, le imposibilitan esas lecturas otras, lo limitan a una sola manera de ver el mundo a otras lecturas posibles, como si leer el mundo no fuera parte de la construcción de sujetos que ríen, lloran, saltan, se enamoran, enloquecen o razonan. Así, en ese sentido, la escuela es contradictoria en cuanto a su papel social, ya que sesga o castra la idea de un ciudadano que ejerce su derecho a informarse y a aprender sobre el mundo y lo que le rodea de manera autónoma, evita sobremanera que su poder como ciudadano crítico se expanda si este llega a poner en tela de juicio el orden impuesto por el currículo y las prácticas, pero no solamente las prácticas de aula, sino también, a las prácticas familiares y las posibilidades de su entorno.

### **Prácticas de lectura**

El acceso a la lectura está determinado por el acceso al material, es así como entregan la responsabilidad del acercamiento y la cercanía a los libros a la familia, quienes en la mayoría de los casos no genera esta familiaridad dado que el libro, sea material literario o informativo, es un artículo costoso, no significa una necesidad latente como la comida, la vivienda o el vestido. Ahora, también puede ser netamente un ejercicio de apatía, la televisión, las

plataformas de *streaming* o la inversión en otros tipos de espacios recreativos pueden generar mayor interés que leer.

Esto, deja una tarea enorme al ámbito educativo que ha estado inundado de libros de texto y guías desde hace décadas dejando el acceso a fuentes secundarias o terciarias que cumplen netamente con transmitir el contenido necesario para que el profesor imparta su clase. En los colegios públicos estos libros deben permanecer años, todo depende de las decisiones gubernamentales para dotar a los colegios de estos libros, pues la gratuidad total en nuestro país no permite solicitar este tipo de materiales, de hecho, si son solicitados y las familias no tienen cómo adquirirlo generan una brecha entre quien sí lo posee y quien no. En los colegios privados es diferente, al inicio de año entregan la lista de libros y útiles que son requeridos para que el estudiante curse el currículo, pero el negocio y la mercadotecnia gana frente a la decisión y las editoriales tienen una fuerte lucha para acaparar este mercado.

Sin embargo, está dinámica en torno al material de lectura se ha convertido en una práctica rutinaria en el aula, donde la lectura no es solo un soporte de aprendizaje sino a la par un control de evaluación sumativa para los estudiantes, entonces se convierte en un ciclo, entregan la guía o el libro, escriben en el cuaderno, responden las preguntas o responden el ejercicio evaluativo, el profesor revisa y establece una calificación por lo entregado.

Es allí donde surge una dicotomía entre la lectura obligatoria en el aula y los espacios de lectura autónoma, que la profesora los contempla uno como parte del currículo y el otro por fuera, respectivamente. Dentro de las experiencias de los estudiantes se evidencia su interés por encontrarse de manera más significativa con la lectura y, así, desde el significado que tiene para ellos, reflexionamos que entre más libre y autónoma se conviertan las posibilidades de elegir, más enriquecida serán las prácticas en las que se construye el sujeto lector, los estudiantes responderán de manera amena a esas lecturas propias que dentro de su agencia reconocen y resignifican esas prácticas de lectura.

## **Prácticas hegemónicas**

Es así como las prácticas de lectura en el aula están determinadas por un sujeto que enseña, a quién inicialmente íbamos a asignar esta categoría emergente al ser el dinamizador del currículo en el aula, sin embargo, en el transcurso de la observación y análisis de resultados identificamos que alrededor del sujeto que aprende, está el sujeto enseña, ya sea en la familia o en el colegio, quien ejerce poder o control implementando prácticas hegemónicas, cuando regula y controla las actividades que debe realizar el estudiante y cuando acude a castigos como respuesta a una acción o actitud fuera de la regulación y la norma.

Este último aspecto, crea un *círculo vicioso* que se retroalimenta con la mirada adultocéntrica tanto en la escuela como en el hogar, donde se naturaliza el castigo emocional o físico y en esa medida, es necesario recurrir usualmente a prácticas que no respetan los diferentes procesos o ritmos de aprendizaje de los niños en la lectura. Esto, a su vez conlleva a que los niños establezcan un primer vínculo con la lectura, cargado de emociones que llevan a la frustración, a la tristeza o a la sensación de fallar con frecuencia, que afecta su confianza e interés por la lectura y más adelante a su mirada crítica, propositiva y reflexiva sobre aquello que está leyendo.

## **Construcción de sujeto lector**

A partir de las reflexiones y discusiones que se generaron luego de los diálogos que se abrieron con los niños y niñas, surge una de las categorías de análisis que responden a los intereses de este trabajo, nos referimos a la categoría de *sujetos lectores*, el cual fue objeto de discusión luego que, durante la vinculación temática, nos diéramos cuenta que no había un sujeto lector establecido, sino que por el contrario, se construía un lector dentro de cada práctica, los niños y niñas que participaron en los talleres de lectura hacen parte de una

*construcción de sujetos lectores*, pues están dentro de las dinámicas del aula, el recreo y la familia en donde se vinculan, interactúan y en paralelo se construyen.

Asimismo, en esas construcciones se identifican agencias, que desde esas experiencias que tienen en las aulas, las apropian y las reflejan en otros sujetos que también hacen parte de otras construcciones lectoras, incluso, ese papel de agencia es más importante aún en la medida que reflexionan y se interrogan frente a sus procesos de construcción, es decir, resisten a esas prácticas de las que hacen parte. Las construcciones de los sujetos lectores en la escuela se alimentan en la clase y fuera de ella, en los diálogos con otros sujetos, sin embargo, no es solo con otros sujetos de su entorno, sino con ese otro que es el libro, la lectura, los niños y niñas entran en una interacción íntima con lo que le dicen los libros, una dualidad de pensamientos que se entrelazan.

Así, desde este sentir de los niños y niñas con las lecturas es necesario abrir interrogantes sobre las posibles intromisiones que puede tener la escuela en las lecturas íntimas de los estudiantes, puesto que son territorios privados que se invaden, con aspectos como las necesidades, obligaciones o exigencias de lo académico y como ideas de la utilidad de la lectura, del para qué sirve y del por qué lo debe hacer.

Esta investigación es una “foto” del panorama actual de las prácticas en un colegio público que, a pesar que las personas involucradas en la educación podemos tener evidencia de estos puntos, necesitamos profundizar más en los fenómenos que afectan tanto a sujetos que enseñan como a los sujetos que aprenden. Dentro de esta búsqueda de razones o de elementos es posible profundizar sobre los componentes innovadores que podrían aplicarse en estas prácticas sin tener que estar mediadas por la tecnología, necesariamente. Además, de considerar el agenciamiento, participación y motivación de los estudiantes en las prácticas, no solo para identificar gustos o intereses, sino para evidenciar esos procesos de aprendizaje que se dan al ritmo del desarrollo de cada estudiante.

Si bien reflejamos un componente difícil de tratar como son las prácticas hegemónicas en la escuela y en la familia, asociadas a la cultura en general, es importante hacer visible estos aspectos ya naturalizados que permitan transformaciones que fomenten una mirada distinta de la infancia. Entonces, no solo es importante reconocer que los estudiantes pierden interés en esos componentes que soportan su aprendizaje y el conocimiento del mundo, sino también poder demostrar como ellos mismos se van identificando como sujetos y ciudadanos al expandir la mirada de construcción de sujeto lector desde otros niveles escolares.

## Referencias bibliográficas

- Bahloul, J. (2002) *Lectura precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. Fondo de Cultura Económica.
- Becerril-Carbajal, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *Revista La Colmena*, 97.
- Bonafé, J., Rodríguez, J. (2010) El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno Sacristán (Eds), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (246 -268).
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla, S.A.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Buitrago, M, Guevara, M, Cabrera, K. (2009) *Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos*, *Educación y Educadores*, 12(3), 53-71.
- Cambia el cuento. (2018). *Caperucita dice no- Violencias machistas*. [Video Youtube. ].  
Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xCEEKqcSFL0>
- Condemarín, M. (1991) *El programa de lectura silenciosa sostenida*, Editorial Andrés Bello.
- Correa, E. A. (2020). *Educación, disciplina y castigo: consideraciones en torno a los mecanismos de contención*. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 241–262.  
<https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020013>
- Cassany, D. (2007). *Luces y sombras de la lectura en voz alta*. *Revista Peonza*, 82, 21–32.  
[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21507/Cassany\\_PEONZA\\_82.pdf?s=equenc](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21507/Cassany_PEONZA_82.pdf?s=equenc)
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Primera Edición,



Siglo Veintiuno Editores.

Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Primera Edición. Siglo Veintiuno Editores.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Primera Edición. Siglo Veintiuno Editores.

Escobar, A. (Ed.). (2004). *Literatura y Educación. La literatura como instrumento pedagógico*. Comfama.

Echeverri Zapata, H., Quintero, J., & Cardona Urrea, M. (2018). *Comunidad de lectores* (Tesis de grado, maestría). Universidad de Antioquia, Andes, Colombia.

Freire P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Primera Edición. Siglo Veintiuno Editores.

García, N., Rojas, S. (2015). *La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX*. *Pedagogía y saberes*, (42), 43-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064638005.pdf>

Herrera Torres, Lucía, & Rodríguez Sabiote, Clemente, & Lorenzo Quiles, Oswaldo (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2), 133-154. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018). *Lineamientos curriculares; Lengua Castellana*.

Montiel López, J. (2017). *La literatura, el niño y el adulto: por una didáctica de la extrañeza*. Didáctica (lengua y literatura).

- Moro, D. (2014). *La lectura literaria: Educación y mercado*. El Toldo de Astier, 5.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Primera Edición. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*, Primera Edición. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Primera Edición. Fondo de Cultura Económica.
- Pescetti, L.M. (2016). *Caperucita Roja, tal como se lo contaron a Jorge Luis María Pescetti; ilustrado por O'Kif*. Santillana.
- Rodari, G. (2002). *A enredar los cuentos, Cuentos por teléfono*. Barcelona
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. 59, 43-61.
- Serrano, S. (2013). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Universidad de los Andes Mérida.
- Tovar, J.A. (2019). *Aporte de las humanidades para repensar las prácticas hegemónicas en la educación colombiana con base en el pensamiento de Michel Foucault*. Revista TEMAS, III (13), 125-137.
- Vygotski, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Zuleta, E. (1980). *Entrevista a Estanislao Zuleta: La Educación: Un Campo de Combate*. Revista Universidad del Valle.

## **Anexos**

### **Anexo 1: Guía de entrevista a “la profe”**

#### **Preguntas generales:**

##### **Currículo:**

- ¿Qué tipo de lectura se le está brindando a los niños y niñas?
- ¿Qué propone el currículo en cuanto a las bases de la lectura en la escuela?
- ¿Cuál piensa usted que deben ser los objetivos de los planes de lectura?

##### **Práctica:**

- ¿Cómo es el proceso en clase al abordar una lectura?
- ¿Qué tipo de lecturas elige para la clase?
- ¿Qué ambientes de lectura brinda la institución?
- ¿Qué ha notado en los estudiantes luego de alguna práctica de lectura?
- ¿De qué manera las familias apoyan en esos procesos de lectura?

##### **Intereses de los estudiantes:**

- ¿Qué características puede tener un estudiante que lee constantemente?
- ¿Cuál es el modo de lectura (lectura en voz alta o mentalmente) que prefieren los niños y niñas?
- ¿Cuáles son las lecturas que usualmente los estudiantes buscan leer?

##### **Innovación:**

- ¿Qué estrategias o actividades innovadoras o diferentes ha implementado para favorecer la práctica de lectura en los estudiantes?
- ¿Considera que el currículo tiene algún elemento innovador?
- ¿Ha adecuado espacios para que los niños y niñas lean? ¿cómo lo ha hecho?

## **Anexo 2:** Guía de Talleres de Lectura

Los talleres se desarrollaron en dos sesiones de 1 hora en promedio cada uno, en los cuales participaron dos niños, Tom de 4° y Matilda de 5° de primaria del Colegio Ciudad Chengdú.

### 1. Taller: *Cuando leemos en clase*

Primer provocador: cuento Caperucita Roja como se la contaron a Jorge de Luis Maria Pescetti.

Preguntas movilizadoras:

- ¿Cómo leen? (metodologías)
- ¿Cómo se disponen para la lectura?
- ¿Qué leen?
- ¿Cuánto leen?
- ¿Qué pasa cuando leen? (qué piensan)
- ¿Qué pasa después de leer?

Segundo provocador: cuento A enredar los cuentos de Gianni Rodari

- ¿Tienen la opción de opinar sobre lo que leen? (selección de lecturas o sobre la misma lectura)
- ¿Quién les lee?
- ¿Con quién leen?
- ¿Les gusta que les leen o leen solos?
- ¿Leen por sí solos, por gusto propio, se acercan a la lectura de manera autónoma?.

### 2. Taller: *¿Cómo es el diálogo con la lectura?*

Primer provocador: Video “Caperucita dice NO” de Colectivo Cambia el Cuento

- ¿Cómo es el diálogo con la lectura?
- ¿Qué piensan cuando leen?
- ¿Le hacen preguntas al texto?
- ¿Tienen posibilidad de cambiar el texto?
- ¿Pueden dar su punto de vista?

Segundo provocador: cuento Una Caperucita Roja de Marjolaine Leray

- ¿Hacen lecturas en diferentes formatos o diferentes posibilidades de lectura?
- ¿Qué leen, leen cosas diferentes a las asignadas por el colegio?
- ¿Qué les gusta leer?
- ¿El colegio les brinda lecturas de su gusto?

- ¿Para ustedes es fácil o difícil leer?

### **Anexo 3: Consentimiento para “la profe”**

#### **Consentimiento Informado**

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano  
(CINDE) Maestría en Desarrollo Social y Educativo

**Título de la investigación:** Un acercamiento a las prácticas de lectura de los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria y su construcción como sujetos lectores.

**Macroproyecto:** Ausencias y presencias de elementos innovadores en las practicas educativas en contextos escolares y no escolares. Miradas desde el currículum y los contextos sociales en Colombia

**Investigadores:** Carol Mariño, David Pantevis, Melissa Medina

**Lugar y fecha de la aplicación:** \_\_\_\_\_

Usted va a participar en una investigación que tiene como objetivo principal analizar las prácticas de lectura y su construcción como sujetos lectores de los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria

Para lograr este objetivo se utilizarán los siguientes instrumentos: Con los estudiantes se harán dos talleres bajo el enfoque narrativo autobiográfico y una entrevista semiestructurada (la cual será grabada con el objetivo de promover la confiabilidad de la información), además se obtendrá información de las prácticas de lectura a través de la observación no participante intra-aula. Por otra parte, a los docentes de dichos estudiantes, se les realizará una entrevista semiestructurada que permite ampliar y profundizar la información relacionada con la pregunta de investigación.

La participación en esta investigación es voluntaria. Si usted decide no participar o retirarse del estudio en cualquier momento, puede hacerlo sin que esto ocasione una sanción o castigo para usted.

En esta investigación no existen riesgos reales o potenciales como consecuencia del desarrollo de la aplicación de los instrumentos. Además, participar en este estudio no genera un beneficio directo para usted, pero los resultados obtenidos podrán generar beneficio futuro para muchas personas que ingresan a la Institución Educativa Distrital Ciudad Chengdú.

Los resultados de esta investigación se expondrán con fines académicos a estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Social que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE.

Si usted decide participar, las sesiones se grabarán en formato de audio y video con fines

exclusivamente académicos investigativos y garantizamos que toda la información suministrada será manejada con absoluta confidencialidad, sus datos personales no serán publicados ni revelados, los investigadores se hacen responsables de la custodia y privacidad de los mismos.

En caso que se quiera aclarar dudas puede contactar a los investigadores a los siguientes teléfonos: Carol Mariño 313 878 4077 - David Pantevis 312 708 6486 - Melissa Medina 318 406 6127

Yo, \_\_\_\_\_ con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de la ciudad de \_\_\_\_\_ He entendido la información que se expone en este consentimiento y me han respondido las dudas e inquietudes surgidas. Por lo cual, acepto participar en esta investigación.

Para constancia, firmo \_\_\_\_\_ a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_

En constancia firman:

Investigadores:

\_\_\_\_\_ cc \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ cc \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ cc \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Anexo 4:** Consentimiento para los estudiantes:

**Consentimiento Informado**

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano  
(CINDE) Maestría En Educación Y Desarrollo Social.

**Título de la investigación:** Un acercamiento a las prácticas de lectura de los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria y su construcción como sujetos lectores.

**Macroproyecto:** Ausencias y presencias de elementos innovadores en las prácticas educativas en contextos escolares y no escolares. Miradas desde el currículo y los contextos sociales en Colombia

**Investigadores:** Carol Mariño, David Pantevis, Melissa Medina

**Lugar y fecha de la aplicación:** \_\_\_\_\_

Usted va a participar en una investigación que tiene como objetivo principal analizar las prácticas de lectura y su construcción como sujetos lectores de los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria

Para lograr este objetivo se utilizarán los siguientes instrumentos: Con los estudiantes se harán dos talleres bajo el enfoque narrativo autobiográfico y una entrevista semiestructurada (la cual será grabada con el objetivo de promover la confiabilidad de la información), además se obtendrá información de las prácticas de lectura a través de la observación no participante intra-aula. Por otra parte, a los docentes de dichos estudiantes, se les realizará una entrevista semiestructurada que permite ampliar y profundizar la información relacionada con la pregunta de investigación.

La participación en esta investigación es voluntaria. Si usted decide no participar o retirarse del estudio en cualquier momento, puede hacerlo sin que esto ocasione una sanción o castigo para usted.

En esta investigación no existen riesgos reales o potenciales como consecuencia del desarrollo de la aplicación de los instrumentos. Además, participar en este estudio no genera un beneficio directo para usted, pero los resultados obtenidos podrán generar beneficio futuro para muchas personas que ingresan a la Institución Educativa Distrital Ciudad Chengdú.

Los resultados de esta investigación se expondrán con fines académicos a estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Social que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE.

Si usted decide participar, la sesión se grabará en formato de audio y video con fines



exclusivamente académicos investigativos y garantizamos que toda la información suministrada será manejada con absoluta confidencialidad, sus datos personales no serán publicados ni revelados, los investigadores se hacen responsables de la custodia y privacidad de los mismos.

En caso que se quiera aclarar dudas puede contactar a los investigadores a los siguientes teléfonos: Carol Mariño 313 878 4077 - David Pantevis 312 708 6486 - Melissa Medina 318 406 6127

Por todo lo anterior **Autorizo** la participación de mi hijo o hija en la investigación:

Firma del padre o acudiente: \_\_\_\_\_

Nombre del padre o acudiente: \_\_\_\_\_

Número de Documento de identidad: \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Para constancia, firmo a los \_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_

En constancia firman:

Investigadores:

\_\_\_\_\_ cc \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ cc \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ cc \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_