

**Prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura en grado tercero de Educación
Básica Primaria de Popayán**



Norma Esperanza Alegría Conejo

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
POPAYÁN
2022**

**Prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura en grado tercero de Educación
Básica Primaria de Popayán**

Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Educación
Línea de investigación en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Norma Esperanza Alegría Conejo

Directora

Dra. Pilar Mirely Chois Lenis

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
POPAYÁN
2022**

Nota de aceptación

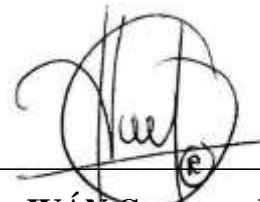
El trabajo de grado denominado “**Prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura en grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán**” es revisado y aprobado por la directora y los evaluadores.

Dra. Pilar Mirely Chois Lenis

Directora del trabajo de grado

Dra. Irma Piedad Arango Gaviria

Evaluador 1



Mg. Héctor IVÁN Guerrero Jiménez

Evaluador 2

Agradecimientos

Primero, agradezco a Dios, quien con su infinita misericordia guía y acompaña cada día de mi vida.

A mi madre Esperanza, mi querida pecosa, quien siempre me apoya en mis empresas con sus palabras de aliento y su amor infinito.

A mi padre Gerardo, quien desde el cielo me cuida, junto a mis ángeles perrunos.

A mis hermanos, sobrinas y sobrinos por estar ahí, cuando los necesito.

A la Universidad del Cauca que, a través de la Maestría en Educación, ha tejido puentes para hacer realidad mis sueños.

A la Dra. Pilar Mirely Chois Lenis, directora de esta investigación, mujer inspiradora, quien con su profesionalismo, paciencia, esmero y dedicación guió este proceso. ¡Muchas Gracias!

A la Dra. Irma Piedad Arango, excelente maestra que me invitó a ser parte del proyecto macro.

A las maestras que contribuyeron con esta investigación, maestras comprometidas, visionarias, ejemplo de tesón y perseverancia.

A mis compañeras Marcela, Karina, Sulena, Ángela y Karen, cómplices de sueños compartidos.

Resumen

Se llevó a cabo una investigación que tuvo como objetivo caracterizar prácticas docentes significativas sobre la lectura y escritura en docentes de grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán en el marco del Programa Todos a Aprender -PTA. Se realizó un trabajo cualitativo, con el método biográfico, en el que participaron 5 maestras que, desde su perspectiva y la de tutoras del PTA, llevan a cabo prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. Con cada una se realizaron entre dos y tres entrevistas semiestructuradas y se realizó análisis documental de materiales usados por las maestras para su labor.

Se encontró que las maestras planean con base en diferentes elementos, promueven experiencias diversas con textos y evalúan con la participación de diversos actores e instrumentos. Reconocen la formación dentro y fuera de espacios institucionales, y el aprendizaje en el marco del mismo ejercicio docente como condiciones personales que favorecen el desarrollo de prácticas docentes significativas; además, identifican la autonomía para trabajar, la apertura de espacios para el encuentro de los maestros y el apoyo a la formación académica como condiciones institucionales favorecedoras. Si bien se identifican prácticas que acogen demandas planteadas desde desarrollos teóricos actuales, también persisten algunas que se consideran habituales.

Se espera que esta investigación aporte elementos para propuestas de formación docente y para la reflexión de docentes interesados en explorar caminos alternativos para la enseñanza de la lectura y escritura, en beneficio de la población estudiantil de Básica Primaria.

Palabras clave: Enseñanza, Innovación pedagógica, Lectura y Escritura.

Abstract

An investigation was carried out with the objective of characterizing significant teaching practices on reading and writing in third grade teachers of Basic Primary Education in Popayan within the framework of the All to Learn Program -PTA. A qualitative work was carried out, with the biographical method, in which 5 teachers WHO participated since their perspective and that of PTA tutors, carry out significant teaching practices on reading and writing. Each of the teachers were conducted in 2 or 3 semi-structured interviews and it was developed a documentary analysis of the materials used by the teachers for their work.

It was found that the teachers do planning based on different elements, they promote different experiences with texts and evaluate with the participation of different actors and instruments. They also recognize training inside and outside institutional spaces, and something important, they take into account the learning within the framework of the same teaching exercise as personal conditions that favor the development of significant teaching practices. In addition, they consider as favorable institutional conditions aspects such as: autonomy to work, the opening of spaces for the meeting of teachers and support for academic training.

Although there were identified practices that welcome demands raised from current theoretical developments, some that are considered habitual also persist.

It is expected that this research contributes WITH elements for teacher training proposals and for the reflection of teachers interested in exploring alternative paths for teaching reading and writing resulting in the benefit of the basic primary student population.

Keywords: Teaching, Pedagogical innovation, Reading and Writing.

Contenido

Introducción	1
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	3
1.1. Pregunta de investigación.....	5
1.2. Objetivos.....	6
1.2.1 <i>Objetivo general</i>	6
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	6
1.3. Justificación.....	7
Capítulo II. Antecedentes.....	9
2.1. Categoría 1. Investigaciones que indagan sobre prácticas docentes significativas.....	9
2.2. Categoría 2. Experiencias Educativas.....	11
Capítulo III. Referente Teórico	16
3.1. Práctica docente significativa	16
3.2. Enseñanza de la lectura y escritura en la educación inicial	18
Capítulo IV. Referente Contextual.....	22
Capítulo V. Metodología	25
5.1. Tipo de investigación.....	25
5.2. Método biográfico	25
5.3. Población y muestra.....	25
5.4. Procedimiento y criterios de selección de participantes:	27
5.5. Técnicas, instrumentos y procedimientos para el acceso y recolección de la información.....	28
5.5.1. <i>Técnicas e instrumentos</i>	28
5.5.1.1. La entrevista semiestructurada.	28
5.5.1.2. Análisis documental	30
5.6. Procedimiento para el registro y recolección de la información.....	31
5.7. Elementos éticos-legales.....	33
5.8. Procedimiento de análisis	33
5.9. Recurso humano	36
Capítulo VI. Hallazgos	37
6.1. Rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en el grado tercero de Básica Primaria.	38
6.1.1. <i>Planeación de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura con base en diferentes elementos</i>	39

6.1.1.1. Planean con base en el estudiante: “tener en cuenta su contexto”	39
6.1.1.2. Planean con base en documentos: “nosotros como institución tenemos un plan de estudios”	42
6.1.2. <i>Desarrollo de prácticas docentes significativas en lectura y escritura</i>	43
6.1.2.1. Promueven experiencias diversas con textos: “entrevistaron a la señora que hace la carantanta”	43
6.1.2.2. Aprovechan la interacción con los estudiantes: “captar esa situación y aprovecharla para que aprendan”	48
6.1.2.3. Organizan la enseñanza en proyectos: “son proyectos sencillos”.	50
6.1.3. <i>Evaluación de la lectura y la escritura en las prácticas docentes significativas</i>	52
6.1.3.1. Evalúan considerando diferentes aspectos: “está expresando lo que piensa”.	52
6.1.3.2. Evalúan con la participación de diversos actores: “ellos mismos se califican”.....	53
6.1.3.3. Evalúan implementando diversos instrumentos: “Mi portafolio 2020”	54
6.1.3.4. Evalúan sus propias prácticas: “¿por qué hay niños que aprenden más rápido que otros?”	55
6.1.3.5. Promueven la evaluación formativa: “identificar lo que se debe reforzar”	56
6.2. Condiciones personales que han permitido la emergencia y configuración de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en grado tercero de Básica Primaria.	57
6.2.1. <i>Formación docente</i>	58
6.2.1.1. Estudios realizados: “esta profesión más que todo es de servir”	58
6.2.1.2. Autores que han aportado a sus prácticas pedagógicas: “Jean Piaget o Ausubel lo que sea para aprendizaje significativo”	59
6.2.1.3. Aprendizajes a partir del ejercicio docente: “experiencia a la hora de enseñar a leer y escribir”	61
6.2.3. <i>Ingreso al ejercicio docente</i>	61
6.2.3.1. Influencia de los familiares: “mi papá era el que más quería tener una hija profesora”	61
6.2.3.2. Deseo personal: “yo dije... esto es mi profesión”	62
6.2.4. <i>Influencias recibidas por la docente</i>	62
6.2.4.1. Influencias de sus maestros: “dejó huella y la pasión por la lectura y sobre todo la escritura”.	62
6.2.4.2. Influencias de sus familiares: “yo también les enseñé así a los estudiantes”	63
6.3. Condiciones institucionales que han permitido la emergencia y configuración de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en grado tercero de Básica Primaria.	63
6.3.1. <i>Condiciones para el trabajo académico</i>	64
6.3.1.1. Autonomía para trabajar: “allá nos permiten ser”.	64
6.3.1.2. Apertura de espacios para el encuentro de los maestros: “un equipo genial”.	65

6.3.1.3 Apoyo a la formación académica: “participando en eventos de carácter pedagógico”.	65
6.3.2. <i>Condiciones sobre los recursos materiales y humanos</i>	65
6.3.2.1. Suministro de recursos materiales: “facilitando recursos y materiales didácticos”...	65
6.3.2.2. Instalaciones físicas: “ya tenemos el espacio de poder estar ahí tranquilos”	66
Capítulo VII. Discusión	67
7.1. Rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas.....	67
7.1.1. <i>La importancia del contexto</i>	67
7.1.2. <i>El uso de diversos géneros para leer y escribir</i>	68
7.1.3. <i>El uso de otras estrategias para enseñar a leer y escribir</i>	70
7.1.4. <i>La lectura y la escritura como prácticas sociales</i>	73
7.1.5. <i>Se organiza la enseñanza por medio de proyectos</i>	74
7.1.6. <i>La evaluación formativa</i>	74
7.2. Condiciones personales que han permitido la emergencia y configuración de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura en grado tercero.....	76
7.2.1. <i>Compromiso social</i>	76
7.2.2. <i>Conciencia de oficio</i>	77
7.3. Condiciones institucionales que han permitido la emergencia y configuración de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura en grado tercero.....	78
7.3.1. <i>El trabajo académico</i>	78
7.3.2. <i>Los recursos materiales</i>	79
Conclusiones	80
Referencias Bibliográficas	84
Anexos	91
Anexo 1. Guion de entrevista 1	91
Anexo 2. Guion entrevista 2	93
Anexo 3. Guion entrevista 3	94
Anexo 4. Consentimiento informado.....	96

Índice de tablas.

<i>Tabla 1. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje.....</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 2. Información de las docentes participantes</i>	<i>26</i>
<i>Tabla 3. Información experiencia laboral de las participantes.....</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 4. Preguntas y sub-preguntas de investigación.</i>	<i>29</i>
<i>Tabla 5. Modelo de matriz de análisis documental</i>	<i>30</i>
<i>Tabla 6. Técnicas e instrumentos.....</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 7. Relación de nomenclaturas asignadas para los registros de la investigación.</i>	<i>32</i>
<i>Tabla 8. Matriz de registro de las entrevistas.....</i>	<i>33</i>
<i>Tabla 9. Categorías.....</i>	<i>35</i>
<i>Tabla 10. Categorías.....</i>	<i>37</i>
<i>Tabla 11. Tipología textual.....</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 12. Estrategias para la enseñanza de lectura y escritura.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 13. Categorías axiales y abiertas de la segunda categoría selectiva</i>	<i>57</i>
<i>Tabla 14. Estudios realizados por las docentes.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 15. Aportes de los autores.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 16. Categorías axiales y abiertas de la tercera categoría selectiva.....</i>	<i>63</i>

Introducción

Este trabajo de grado -requisito para optar al título de Magíster en Educación- surgió en el marco de un macro proyecto que buscaba apropiarse de nuevas dinámicas de grupos de investigación científica y de formación investigativa en educación, en la línea de la pedagogía de la lectura y la escritura.

Abordar la investigación de estas prácticas docentes significativas se convierte en un reto que busca visibilizar otro tipo de trabajos que se están desarrollando en las aulas y que responden de manera positiva al reiterado cuestionamiento sobre el déficit de lectura y escritura en los estudiantes del grado tercero de primaria. De otra parte, otro reto de esta investigación está relacionado con el vacío teórico en cuanto a investigaciones de este tipo y a los aportes que se puedan hacer para la formación de futuros maestros y maestros en ejercicio. De allí que el objetivo general sea caracterizar las prácticas docentes significativas sobre la lectura y escritura en docentes de grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán en el marco del Programa Todos a Aprender -PTA.

El trabajo está compuesto por ocho capítulos. El primero es el área problemática, que describe el problema y determina la importancia de investigar las prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura en el grado tercero de Básica Primaria en el marco del programa Todos a Aprender.

El segundo capítulo presenta los antecedentes, trabajos de investigación que han indagado experiencias significativas de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en educación Básica Primaria. Muestra lo que se ha investigado sobre este tema y los hallazgos centrales. La revisión bibliográfica se realizó en idioma español y se seleccionaron documentos publicados entre los años 2003 y 2020.

En el tercer capítulo se presenta el marco conceptual, que articula dos categorías centrales: Práctica docente significativa y Enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación inicial, fundamentales para comprender este trabajo.

El cuarto capítulo revela el marco contextual en el que se llevó a cabo esta investigación, específicamente alude al Programa Todos a Aprender (PTA), del Ministerio de Educación de Colombia, porque se asumieron como participantes a docentes referidas por tutoras de este programa, quienes las conocen y recomiendan.

El quinto capítulo presenta las decisiones metodológicas tomadas, especificando el tipo y el método de investigación, así como las técnicas usadas para la recolección y el análisis de la información. En esta investigación se contó con la participación voluntaria de cinco maestras de tercer grado de Básica Primaria que laboran en instituciones públicas de la zona rural y urbana del municipio de Popayán.

En el sexto capítulo se presentan los hallazgos a partir de las categorías selectivas, axiales y abiertas identificadas. El séptimo capítulo, discusión, presenta un diálogo entre los hallazgos y referentes teóricos, normativos e investigativos. Por último, se exponen las conclusiones y recomendaciones que se derivan de este trabajo, mostrando implicaciones y posibles acciones en el marco de procesos de formación docente e investigaciones que sería deseable llevar a cabo.

Capítulo I. Planteamiento del problema

La lectura y la escritura son prácticas sociales fundamentales para el desarrollo de las personas y de los países. Además de permitir el acceso al conocimiento en los ámbitos de educación formal, saber leer posibilita gestionar situaciones de la vida diaria que van desde verificar la fecha de vencimiento de los productos comerciales a consumir, o identificar las señales a seguir en una institución o en una ciudad, hasta asumir una postura crítica frente a propuestas de candidatos que aspiran asumir cargos estatales para votar de manera informada en sistemas democráticos.

Saber escribir, por su parte, puede estar al servicio de asuntos personales como expresar sentimientos, apoyar la memoria y gestionar oportunidades académicas y laborales. En lo social, saber escribir permite participar en la solución de problemáticas comunes, a la hora de reclamar derechos que se sienten vulnerados o intentar la adhesión de otros para defender una idea o causa. Por ello, la lectura y la escritura son mucho más que tareas escolares; son prácticas socio-culturales determinantes para el desarrollo humano, para la construcción de la vida social y para la formación y transformación de ciudadanos deliberantes y actores sociales que incidan en el desarrollo científico, cultural y político de una nación.

Aprender a leer y a escribir, de los modos que exige alcanzar objetivos como los mencionados, es un proceso que no se logra de manera natural, no acontece simplemente con el paso de los años, y ni siquiera se garantiza por el acto de ser promovido de un grado escolar a otro. La capacidad de leer y escribir, atendiendo a diversos propósitos personales o sociales, parece estar relacionada con ambientes desafiantes, como los generados por prácticas docentes significativas que reconocen los saberes e intereses de los aprendices, así como los contextos socioculturales en los que están inscritos los sujetos y las prácticas de lectura y escritura.

En atención a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha liderado propuestas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza del lenguaje, entre las que destaca el Programa para la Transformación de la Calidad Educativa: “Todos a Aprender” (PTA). El PTA tiene el propósito de impactar la calidad de las prácticas pedagógicas mediante el acompañamiento de tutores pares y, en consecuencia, cualificar los resultados de aprendizaje. El MEN espera, como

producto de este programa, evidenciar un ascenso en el nivel de las pruebas Saber aplicadas a los estudiantes de tercero y quinto grado de las instituciones participantes (MEN, 2014).

Sin embargo, lo habitual parecen ser prácticas que priorizan en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, los asuntos notacionales y formales del sistema de escritura; prácticas que, de acuerdo con Pérez (2003), inciden negativamente en el desempeño académico de los niños. Eso explicaría que las maneras de leer y escribir de los escolares colombianos de Básica no alcancen los niveles esperados.

Las pruebas masivas de evaluación de la calidad educativa, implementadas en el año 2017 por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), arrojaron que, en Colombia, por ejemplo, más de la mitad de los estudiantes de tercero y quinto grado de Básica Primaria, en Lenguaje se ubicaron en los niveles mínimo e insuficiente, con un 54% y un 57% respectivamente, (ICFES, 2014-2017). Eso significa que logran identificar información en la superficie de un texto, pero no analizan críticamente la situación de comunicación en la que este se enmarca, ni identifican el público al que se dirige (ICFES, 2016). En el Cauca, se tienen cifras del 50% de los estudiantes de tercer grado, ubicados en los niveles mínimo e insuficiente. Específicamente en Popayán, el 49% de los estudiantes de tercero alcanzaron un nivel de comprensión mínimo e insuficiente; el 33% un nivel satisfactorio y el 18% un nivel avanzado.

A pesar de esas cifras, no es inusual en el país la puesta en marcha y divulgación oral de experiencias de enseñanza de la lectura y escritura en educación preescolar y Básica Primaria, cuyos orientadores y divulgadores consideran exitosas. Son menos aquellas que se divulgan mediante publicaciones científicas. La revisión bibliográfica permitió identificar 24 experiencias pedagógicas significativas sobre la lectura y la escritura, dos de ellas localizadas en el Cauca. En ellas se evidencian rasgos comunes como proponer situaciones de comprensión y producción textual que tengan sentido para los estudiantes, con propósitos e interlocutores que exceden los límites de las aulas e instituciones educativas donde se gestan.

Son escasas, no obstante, las investigaciones orientadas a caracterizar un conjunto de experiencias o prácticas pedagógicas calificadas como “significativas”, “innovadoras” o “buenas prácticas” en lectura y escritura. La revisión de antecedentes sobre el tema permitió identificar, en Latinoamérica, cuatro estudios: uno en Chile, otro que da cuenta de prácticas de varios países de

la región¹ y dos en Colombia². En estos dos últimos no se incluyeron prácticas docentes propias del Cauca.

Las particularidades de las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en Básica Primaria del municipio de Popayán no han sido objeto de estudio sistemático. Por lo anterior, un grupo de docentes y estudiantes propone una investigación macro que pretende conocer los rasgos característicos de las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en el grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán. Esta propuesta se inscribe en el marco de esa investigación y se propone explorar, en particular, las prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura en el grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán.

1.1. Pregunta de investigación

¿Qué caracteriza las prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura en grado tercero de Educación Básica Primaria del municipio de Popayán identificadas en el marco del Programa Todos a Aprender –PTA?

¹ Los trabajos de otros países latinoamericanos son, por un lado, el realizado por Preiss, David y otros, que se propuso caracterizar las prácticas docentes de 151 maestros, calificados como competentes y destacados en los programas de evaluación docente de Chile, cuyas clases fueron grabadas entre 2005 y 2010. En segundo lugar, se encontró una sistematización de experiencias exitosas en lectura y escritura llevadas a cabo en países como Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela, cuyos editores fueron Eduardo Fabara Garzón y Juan Morales Pinochet (Fabara y Morales, sf). Vale la pena destacar que en ese texto se registró una experiencia significativa realizada en el Cauca (Colombia), titulada: “La pedagogía de la lectoescritura: construyendo, desde lo cotidiano”, en la que se sistematizaron experiencias de trabajo con escuelas bilingües del Consejo Regional Indígena del Cauca.

² En Colombia se encontraron dos investigaciones tendientes a examinar prácticas docentes significativas. El primer trabajo de investigación, de Rincón y otros (2003), se orientó a analizar cinco experiencias innovadoras de educación primaria en el departamento del Valle del Cauca. El segundo fue llevado a cabo por Pérez y otros (2014), con el objetivo de determinar los rasgos característicos de la enseñanza “destacada” del lenguaje en los primeros años de escolaridad en el país.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Caracterizar las prácticas docentes significativas sobre la lectura y escritura en docentes de grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán en el marco del Programa Todos a Aprender -PTA.

1.2.2. Objetivos específicos

- || Identificar las condiciones de posibilidad (individuales e institucionales) que permitieron la emergencia y construcción de prácticas docentes significativas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en docentes de grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán, en el marco del Programa Todos a Aprender –PTA.
- || Describir los rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes de grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán, en el marco del Programa Todos a Aprender –PTA.
- || Reconocer los encuentros y desencuentros entre: a) los rasgos identificados en las prácticas docentes significativas descritas, b) las prácticas habituales, c) los referentes teóricos vigentes sobre la didáctica de la lectura y la escritura.

1.3. Justificación

Las nuevas teorías sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad trascienden el ámbito escolar porque se asumen como prácticas sociales que se desarrollan en todos los espacios donde los individuos se desenvuelven ya sea como estudiantes, hijos, amigos, vecinos, ciudadanos, entre otros. Estas posturas rompen con las prácticas habituales y proponen una serie de elementos, características y actividades que desarrolla el maestro en el aula y que se constituyen en prácticas docentes significativas.

De allí surge el interés por investigar la manera en que los docentes de grado tercero de Básica Primaria en Popayán están llevando a cabo sus prácticas docentes significativas porque permitirá conocer los rasgos que caracterizan al docente tanto en su formación personal como académica y también los procesos que se llevan al interior de las aulas.

Los rasgos característicos del docente tienen que ver inicialmente con su experiencia propia como estudiante y su forma de aprender, a esto se suma su formación académica, su experiencia laboral y su formación personal lo que constituye una fuente de conocimiento para reflexionar y conceptualizar sobre las prácticas docentes significativas.

Respecto al trabajo en el aula, se espera conocer los elementos pedagógicos y didácticos que promueven las prácticas docentes significativas en aras de contrastarlas con los problemas planteados en las pruebas Saber 2017 en el área de Lenguaje para tercer grado. Será importante reconocer los tipos de textos que trabajan los docentes y las estrategias que utilizan para que los estudiantes analicen críticamente las situaciones comunicativas y reconozcan a qué público van dirigidos los textos, entre otros. Estos elementos aportarán al campo de la didáctica del lenguaje y podrán ser retomados por algunos pares para deconstruir sus prácticas y apropiarlas a sus contextos institucionales.

El análisis que se haga de los aciertos de estas prácticas docentes significativas permitirá ofrecer insumos necesarios para la formación inicial y de maestros, desde diversos espacios como las Normales, instituciones formadoras de docentes, universidades y programas del MEN.

A nivel personal, este trabajo además de permitir una mejora profesional como Magíster en Educación me permitirá alcanzar experiencia en el campo de la investigación y en la construcción de prácticas docentes significativas.

Por último, al ser parte del proyecto macro *Prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en Popayán: La voz de tutores y maestros del primer ciclo (Primera fase)*, esta investigación se convierte en una excelente oportunidad para aprender a trabajar interdisciplinariamente en equipo y fortalecer el componente de investigación e interacción de los programas, en este caso de la línea de Pedagogía de la Lectura y Escritura de la Maestría en Educación, e incidir en los procesos de calidad académica de los mismos.

Capítulo II. Antecedentes

En este apartado se presentan algunos de los trabajos de investigación, que han indagado experiencias significativas de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en grado tercero. Lo que se pretende es mostrar lo que se ha investigado sobre este tema y los hallazgos centrales. La revisión bibliográfica se realizó en idioma español, en revistas especializadas como Magisterio, Interamericana de Psicología, Calidoscopio, Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte; en las bases de datos: Biblioteca Digital Magisterio 2.0, Ebsco, E-book E-libro, Scielo, Researchgate, Dialnet, Redalyc y en los repositorios de la Universidad del Cauca, Universidad del Valle, Universidad del Tolima, Universidad de Antioquia, Universidad Javeriana, Universidad Libre, Universidad de Los Andes y Universidad de Santo Tomás; con palabras clave como: lectura y escritura, prácticas docentes, experiencias significativas, experiencias exitosas, experiencias de aula.

Se seleccionaron documentos publicados del año 2003 hasta la fecha, que correspondieran a una de las siguientes categorías: a. investigaciones que han indagado sobre prácticas docentes significativas en grado tercero de Básica Primaria y b. experiencias educativas. En total se seleccionaron 10 documentos; tres se incluyeron en la categoría 1 y siete en la categoría 2.

2.1. Categoría 1. Investigaciones que indagan sobre prácticas docentes significativas

En esta categoría se encontró el artículo de Rincón et al, (2003) que refiere una investigación sobre cinco experiencias innovadoras de Educación Primaria en el Valle del Cauca. Entre sus objetivos estaban el comprender cómo los docentes que logran salirse de las prácticas habituales forman sujetos activos en la cultura escrita desde la enseñanza en el aula; y entender cómo se está enseñando y aprendiendo la comprensión de lectura en el aula.

Mediante la investigación cualitativa e interpretativa y adaptando el “Estudio de Mecanismo de Influencia educativa” de Coll, se hizo el análisis de seis secuencias didácticas. Los resultados mostraron que el maestro innovador es consciente sobre la decisión de los contenidos a enseñar y cómo hacerlo, ya sea a partir de contenidos generadores o definidos con los estudiantes; que los textos seleccionados deben responder a razones concretas lo cual permitirá desarrollar

mejores aprendizajes; que los textos son un medio para aprender a leer y también objeto para leer; que el objeto de enseñanza son las prácticas letradas más que las estrategias de comprensión textual. En cuanto a los aspectos por mejorar se menciona que aún predomina la lectura literal, que se debe trabajar la visualización y comprensión global del texto y que hay poca reflexión metacognitiva sobre los aprendizajes logrados.

El artículo de Caballeros et al. (2014) que refiere el resultado de la sistematización que se hizo en 2012 sobre las experiencias exitosas y lecciones aprendidas en la ejecución de seis programas y proyectos para la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad en Guatemala entre el año 2000 y 2011.

Los objetivos de los programas y proyectos fueron capacitar a los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura de niños entre primer y tercer grado en comunidades marginadas con los objetivos de reducir las altas tasas de analfabetismo y el bajo rendimiento escolar, y, desarrollar las competencias profesionales docentes para la enseñanza efectiva y comunicativa de la lectura y la escritura.

La capacitación se dio a través de acompañamiento y seguimiento en el aula. Los maestros participaron en tres modalidades de capacitación: círculos de innovación, redes de docentes y estudio independiente; aplicaban lo aprendido en el aula, compartían sus experiencias y los productos elaborados por los niños.

Para la enseñanza de la lectura y escritura tuvieron en cuenta las posturas de Linan-Thomson sobre la lectura como una habilidad prioritaria para la vida; la neurociencia y sus aportes a la comprensión de la organización del cerebro en el proceso de lectura; el alfabetismo emergente; la adquisición del sistema de escritura de Teberosky; las habilidades que un niño necesita para leer bien, entre otras.

Dentro de los resultados se destacó la incidencia del modelo de capacitación que fue importante para lograr desempeños significativamente mejores entre estudiantes de las escuelas intervenidas y los de escuelas control; particularmente en 1º y 3º; y mostró tener mayor impacto en la escuela unitaria o multigrado del área rural. No obstante, hace falta mejorar la formación inicial de los docentes, tema crítico en el país, así como las condiciones laborales de los docentes.

El artículo de Preiss et al, (2014) refiere una investigación sobre la caracterización de las prácticas docentes de 151 maestros chilenos. Las clases fueron grabadas entre 2005 y 2010 y valoradas como competentes y destacadas en los programas de evaluación docente del país. Las grabaciones corresponden a maestros del segundo ciclo (de 5 a 8 grado) en las áreas de Lenguaje y Matemáticas y fueron seleccionadas a partir de la Pauta de Buenas Prácticas Docentes –POBPD que se basa en las estrategias de enseñanza y el ambiente propicio para el aprendizaje.

Los resultados muestran fortalezas en las prácticas asociadas a la promoción de un ambiente favorable para el aprendizaje, especialmente en cuanto a la participación; la estrategia de enseñanza más observada y con más solidez durante la clase es la explicitación de procesos de razonamiento. De igual manera sucede con la estrategia de relacionar con lo cotidiano y relacionar con contenidos previos, que también tienen una fuerte presencia. El hecho de que estrategias como el uso del error o estrategias de resolución de problemas, se observen insuficientemente, se puede analizar teniendo en cuenta que los docentes optan formas únicas de resolver y abordar los problemas.

Estos documentos de la categoría 1 tienen como centro de interés el maestro, se reconoce su importancia en los procesos pedagógicos y por eso es prioritario capacitarlos constantemente a partir de las necesidades de la escuela y las nuevas tendencias pedagógicas. De igual manera, las evaluaciones a los maestros muestran su interés por mejorar en su labor académica lo cual indudablemente enriquece su trabajo en el aula e impacta positivamente en los estudiantes.

2.2. Categoría 2. Experiencias Educativas

En esta categoría se ubica la tesis de maestría de Salazar, D., et al. (2016) que surgió como una inquietud para superar las dificultades en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de grado tercero de la Sede Camilo Torres, y por la convicción que tienen las maestras de que los procesos de lectura y escritura en los grados iniciales son fundamentales para garantizar el éxito académico de los estudiantes en la educación secundaria y media.

Es así como mediante la investigación acción, se propusieron reflexionar sobre la práctica docente de una de las investigadoras, maestra del grado segundo y que continuó con el grado tercero. La intervención pedagógica permitió que se implementara las herramientas pedagógicas

El libro de las experiencias maravillosas para sensibilizar a los estudiantes sobre la producción textual, allí los estudiantes tuvieron libertad para escribir textos relacionados con temas de su predilección. Aunque se pudo evidenciar aprendizajes significativos en algunos estudiantes, en otros no hubo mucha disposición para el trabajo y se detectó falta de coherencia en los escritos y dificultades para la acentuación y entonación en la lectura.

En la tesis de Cardozo, A., Yustres, Y. (2017), las autoras mediante la investigación acción didáctica realizaron un proceso de deconstrucción de la práctica de dos maestras de sedes multigrado y a partir del análisis crearon una propuesta para transformar las prácticas didácticas y de enseñanza, con el objeto de fortalecer los aprendizajes de la lectura y escritura en los estudiantes de las escuelas multigrados. El diseño e implementación de unas secuencias didácticas para trabajar los géneros literarios acercó a los estudiantes a su contexto y contó con la ayuda de los padres de familia para relatar historias, costumbres, vivencias que hacen parte de las tradiciones de la región.

La primera secuencia didáctica abordó el género narrativo: cuentos, fábulas, leyendas, mitos e historietas. Realizaron representaciones y se apoyaron en los padres de familia y abuelos para recrear historias de la tradición oral e integraron la parte artística para la elaboración de escenografías y vestuarios. De igual manera, en el artículo de Soto, M. (2017), que también hace parte de una investigación acción, se encontró una serie de diez talleres que toman como base una selección determinada de cuentos y que en sus últimas intervenciones propone teorizar sobre el cuento y escribir uno. Esta mediación se hizo con el objetivo de fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de grado tercero de Básica Primaria del Colegio Víctor Félix Gómez; se implementó a través de lecturas grupales, conversatorios, representaciones, dramatizaciones, dibujos y exposiciones; y permitió desarrollar competencias como: construcción de sentido a partir de un tema, identificación de una problemática, caracterización de los personajes, producción de textos y gráficos, enseñanza de valores, pensamiento positivo; entre otras.

Como se puede evidenciar, el cuento es un referente en los tres documentos; en las tesis se percibe un mayor número de actividades propuestas, pero sin el manejo minucioso que presenta Soto (2017), pues allí hay un camino más detallado sobre el proceso de lectura grupal e individual, análisis, comprensión e interpretación de los cuentos. El accionar se va gradando y le permite al

estudiante hacer reflexiones y deducciones sobre este género literario para finalmente llegar a la producción textual. Así que ya sea como herramienta pedagógica, mediación o estrategia didáctica, el cuento es un género que se reconoce como uno de los más trabajados y favoritos de los docentes en Básica Primaria.

Otra de las herramientas pedagógicas propuestas por Salazar, et al (2016) fue *El periódico escolar* para dar continuidad a la práctica de la producción de textos escritos y orales; la mayoría del trabajo se realizó en el aula para evitar que los estudiantes cometieran plagio o que los padres de familia les hicieran los textos. También se hizo una visita al periódico El Tiempo en Divercity Bogotá³ para reforzar los aspectos claves en la redacción de noticias y la elaboración de un periódico. El trabajo de Cardozo y Yustres (2017) también propone un tratamiento similar sobre el texto expositivo, en este caso la noticia. A partir de un texto escrito y en audio de una noticia reciente de la región, se deduce la estructura y se producen más noticias a partir de una temática dada; y con la ayuda de los padres, se organizan y clasifican noticias de los diferentes medios de comunicación que tengan acceso.

Retomando a Salazar, et al. (2016), con las otras herramientas pedagógicas, *El noticiero escolar* y *El teatro infantil* se continuó el desarrollo de la lectura comprensiva y la lectura en voz alta, además de la producción escrita de un guion teatral y su puesta en escena. En Cardozo y Yustres (2017) también se encontró la propuesta del teatro mediante la deducción de las características y elementos a partir de una representación. Además, se hizo la creación colectiva de una obra con títeres. Los resultados demostraron aprendizajes significativos de los estudiantes puesto que partieron de los conocimientos previos de las anteriores intervenciones, trabajaron temas de su interés y cotidianidad para producir los textos con coherencia, ortografía y signos de puntuación adecuados.

En la tesis de Carrillo (2016) a través de la Investigación Acción, el autor reflexionó sobre su propia práctica docente desarrollada en la escuela unitaria de la sede Escuela Rural Altania, el diagnóstico arrojó dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes en todos los niveles de

³ Divercity Bogotá es una ciudad a escala que cuenta con 3 niveles donde los niños y las niñas entre los 3 y los 13 años pueden jugar en más de 46 atracciones, en las cuales pueden desempeñar más de 50 roles entre profesiones y oficios.

Básica Primaria, así que se propuso diseñar, implementar y evaluar un ambiente de aprendizaje mediado por la tecnología.

De forma coherente y lógica se articularon estrategias de comprensión de lectura de textos narrativos orientadas desde un enfoque constructivista y basadas en el modelo de Solé que propone la pre-lectura, lectura y post-lectura. Se usaron diversas herramientas tecnológicas para desarrollar la propuesta; las bibliotecas digitales ofrecieron una amplia gama de contenidos para consultar, especialmente cuentos, mediante el e-books trabajaron la producción textual y potenciaron su habilidad para hacer resúmenes de forma oral, escrita y gráfica.

El documento de Clavijo, S. y Sánchez, L. (2018) refiere también una investigación acción que se desarrolló con los estudiantes del curso 302 del colegio Rodolfo Llinás de Bogotá. Después de la fase de reflexión se detectaron dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes y se decidió intervenir mediante una estrategia pedagógica apoyada por un Objeto Virtual de Aprendizaje – OVA. El objetivo fue determinar los cambios en el desempeño de los estudiantes en el nivel literal de la competencia lectora, a partir de la taxonomía de Barret.

El OVA permitió diseñar talleres con diferentes actividades usando recursos multimedia, para que los estudiantes desarrollen el proceso de lectura de forma didáctica y divertida. La estrategia fue evaluada con pruebas estandarizadas (entrada y salida) del Programa Todos a Aprender-PTA y los resultados evidenciaron mejoras en la comprensión lectora ya que los estudiantes pudieron localizar e identificar la mayoría de los elementos de la taxonomía de Barret.

En ambos documentos se muestra que el uso de los recursos tecnológicos permite una interacción entre el estudiante y sus aprendizajes; crea posibilidades para desarrollar otros procesos de enseñanza aprendizaje; cambia las tareas rutinarias por actividades creativas; mejora la productividad; apoya los procesos escolares y permite el desarrollo de nuevas experiencias escolares que pueden ser replicadas especialmente en estos momentos de pandemia donde la educación se está haciendo de manera virtual.

La tesis de maestría de López y Muñoz (2018) que a partir de un diseño de Investigación Acción Participativa-IAP tuvo como propósito principal resignificar las experiencias significativas de un grupo focal de cinco maestras de primaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga,

para la reconfiguración y consolidación de una propuesta pedagógica y de nuevas prácticas de enseñanza de lectura en los estudiantes de la Básica Primaria. Los resultados muestran que fue posible rastrear concepciones implícitas de la lectura y de la enseñanza de la lectura por eso proponen prácticas motivadoras y agradables a partir de la promoción de espacios ambientados en la escuela y la casa, que sean cercanos a su edad y contexto sociocultural.

También está la tesis de Soto, J (2017) que se desarrolló con los estudiantes de Grado 3° de primaria de la Institución Educativa Agustín Codazzi; fue motivada por el bajo rendimiento en comprensión lectora. La sistematización como método de investigación cualitativa permitió hacer la reconstrucción, validación, clasificación y organización de la experiencia *La alegría de leer*. Esta consistió en enseñar a los estudiantes temas relacionados con la lectura a través de talleres lúdico-prácticos orientados por personal de la biblioteca de la Caja de compensación familiar del Huila para que fueran animadores de lectura con los estudiantes de otros grados de la institución. Esta implementación produjo avances en el rendimiento académico de los estudiantes, evidenciado en la motivación que adquirieron respecto a la lectura, a la autonomía al ser animadores de lectura y en los resultados de las pruebas externas.

En ambas tesis el proceso de sistematización permite dejar memoria sobre las experiencias en la enseñanza de la lectura que se constituyen en un referente para la institución y demás docentes e instituciones interesadas en replicar y/o aprender de estas prácticas.

Todos los documentos de la categoría 2 muestran evidencias positivas del quehacer de los maestros en las intervenciones en el aula. El uso de estrategias pedagógicas y didácticas en las aulas remite a características propias de experiencias significativas en cuanto presuponen una reflexión del maestro sobre su quehacer y una actitud de cambio en busca de mejorar las dificultades observadas.

Capítulo III. Referente Teórico

El referente teórico de este proyecto de investigación articula dos categorías centrales: Práctica docente significativa y Enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación inicial.

3.1. Práctica docente significativa

La *práctica docente* se entiende como un conjunto de acciones, regidas por axiologías y deontologías, que muestran el quehacer del profesor con sus alumnos en el aula, encaminado a alcanzar determinados objetivos de formación. Dichas acciones responden a características y a actuaciones particulares del profesor, orientadas a incidir sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó, y Carranza, 2008).

La *práctica docente* es considerada una práctica social (Carr, 1993; Ángulo, 1994; Contreras, 1994; Schön, 1997) altamente compleja, que se caracteriza por ser dinámica, contextualizada y determinada en un tiempo y espacio particulares. La comprendemos aquí como equivalente a la noción de práctica educativa, tal como la presentan García, Loredó y Carranza (2008)⁴ para aludir a una actividad dinámica que comprende la interacción entre profesores y estudiantes, así como la intervención pedagógica que tiene lugar antes y después de los procesos interactivos en el aula, en un contexto institucional determinado.

Esa condición institucional también implica particularidades para la práctica docente, pues en esta, tal como plantean Rockwell y Mercado (1988), se ponen en juego la historia y las condiciones materiales de la institución relativas a sus recursos físicos, condiciones laborales, organización y regulación del espacio y del tiempo, así como a las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, docentes y estudiantes. La práctica docente es entonces una actividad orientada a la formación, que se da en el cruce de la biografía personal del profesor con la historia del contexto social en el que tiene lugar, ambos en constante proceso de transformación (Rockwell & Mercado, 1988).

⁴ García, Loredó y Carranza (2008) diferencian entre práctica docente y práctica educativa del docente. Para ellos, la primera expresión alude a la complejidad de procesos y relaciones que tienen lugar dentro del aula, mientras que la práctica educativa incluye los factores contextuales involucrados en la enseñanza y el aprendizaje en ambientes educativos.

Ahora bien, la *práctica docente* puede calificarse como significativa cuando el profesor la asume como una práctica autorregulada, en la que cuenta con estrategias permanentes de reflexión y análisis, direccionadas a lograr un aprendizaje significativo. Una práctica docente significativa persigue el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes, a partir de metodologías dinámicas, actividades concretas que se sitúan en un espacio y tiempo determinado con el propósito de lograr una mejora evidente y un impacto en el ámbito educativo.

Diferentes estudios muestran que las *prácticas docentes significativas* que han generado procesos y resultados definitivos en las vidas de los estudiantes, son llevadas a cabo por maestros con una actitud auto reflexiva, crítica y permanente que les permite asumir una postura propositiva, fundamentada en soluciones metodológicas coherentes y que lo llevan a impulsar innovaciones en su accionar pedagógico, mediadas por un programa, proyecto o actividad educativa. Es también un maestro mediador de los procesos al interior del aula, para el logro de un aprendizaje reflexivo, efectivo y significativo con base en el desarrollo de habilidades y competencias, lo cual se demuestra con evidencias tangibles (MEN, 2015).

Otro aspecto que caracteriza a un maestro que desarrolla una *práctica docente significativa* es su capacidad de interrogar y orientar el proceso formativo en toda la complejidad que le es inherente, pues entiende que la educación siempre tendrá unos espacios y unos tiempos concretos que pueden incidir o afectar el desarrollo de sus propuestas de aula, de los individuos, de los colectivos de los que hacen parte los niños e incluso de la escuela, considerada como una institución inscrita, sistémicamente, en un orden social, político, económico y cultural.

Un docente de prácticas significativas es un maestro apasionado por su disciplina, capaz de transmitir el entusiasmo por el conocimiento; un profesional que cuenta con un componente investigativo importante en su formación y que tiene claridad de su papel como vínculo importante entre los diversos sectores que conforman la comunidad educativa. Esta mirada meta-comprensiva de su ser y hacer en la escuela incide, de manera positiva, en la calidad de vida y en el mejoramiento de la institución en todos o en algunos de sus componentes: académico, directivo, administrativo y comunitario. (MEN, 2010 y 2015).

La exploración del concepto *práctica docente significativa* remite necesariamente a nociones tales como *prácticas innovadoras* y *buenas prácticas*, dado que comparten rasgos

comunes, a saber: análisis, reflexión y transformación de la práctica docente, para otorgar soluciones innovadoras, de acuerdo a problemáticas identificadas previamente; y el compromiso firme de contribuir en la calidad de la educación (Canedo, 2018; Margalef y Arenas, 2006; MEN, 2007).

La cercanía de los conceptos mencionados, sin embargo, evidencian que pueden ser conceptos que se distancian en su “modo de hacer” y llegar a un resultado: mientras las *experiencias innovadoras* procuran un cambio holístico de todo el sistema y ser replicadas potencialmente, las *buenas prácticas* implementan acciones de forma individual o colectiva, encaminadas a la autorreflexión o la autocrítica de la práctica misma (Chickering y Gamson, 1987).

Rodríguez (2008) plantea, por su parte, que las *experiencias innovadoras* y las *buenas prácticas* se encuentran inmersas en las prácticas significativas, en una relación diádica, ya que las innovaciones se pueden convertir en buenas prácticas y las buenas prácticas en innovación, contribuyendo efectivamente a un proceso transformador de la estructura educativa, desde una lógica de mejora continua. Calvache, Ruiz, Tombé y Roa. (2016), señalan que una práctica significativa no es simplemente una manera diferente de dar clase, sino de incluir prácticas innovadoras con alto impacto en la calidad educativa, y que las buenas prácticas son el ejercicio de apropiación, adaptación, implementación y consolidación de prácticas innovadoras que buscan nuevas maneras de favorecer que los niños construyan el conocimiento (MEN, 2007; 2016).

Para esta investigación adoptamos el concepto de *práctica docente significativa* como una práctica sociocultural llevada a cabo por un docente conocedor, reflexivo y crítico, quien a través de su visión transforma formas de enseñar, teniendo en cuenta las necesidades del estudiante. Así, su práctica incide de forma positiva en el mejoramiento de diferentes ámbitos como el educativo, social y político a portando a la calidad de cada sector.

3.2. Enseñanza de la lectura y escritura en la educación inicial

Los documentos del Ministerio de Educación Nacional, en los últimos 20 años (MEN 1998; 2006, 2014 y 2015), han sido diseñados para encaminar políticas direccionadas a mejorar la calidad educativa y aportar al horizonte conceptual de los planes curriculares. Estas orientaciones se consideran un punto de referencia para que las instituciones educativas de primaria y secundaria

lleguen al cumplimiento de objetivos, metas y contenidos para cada área específica (Barletta, 2013). Con miras a alcanzar estas metas, las directrices ministeriales le han apostado a lo que se ha denominado el desarrollo curricular por competencias; perspectiva teórica que busca implementar currículos abiertos, flexibles y pertinentes, que -en el campo del lenguaje- privilegian la construcción de saberes, con base en la teoría sociocultural de Vigotsky (1989), a través de la mediación y la interacción entre maestros y alumnos y entre alumnos y alumnos. Este enfoque curricular centra su interés en el desarrollo de competencias comunicativas y en el abordaje de múltiples formas de comprensión y de producción discursiva, desde una perspectiva holística. Ahora bien, en cuanto a la lectura y escritura los documentos mencionados consideran que leer y escribir son procesos de construcción de significados, producto de la interacción entre el texto, el contexto y el lector/ escritor. Ello permite inferir que son conceptualizados como prácticas socioculturales (MEN, 2011).

Desde una perspectiva sociocultural, en coherencia, la enseñanza de la lectura y la escritura se caracteriza por promover un aprendizaje contextualizado, por cuanto se vincula la realidad psico-socio-cultural del aprendiz, sus necesidades y competencias con las normas sociales que regulan la lectura y la escritura, con los conocimientos lingüísticos que ayudan a lograr comprender y producir adecuadamente textos auténticos, es decir, textos que se leen y escriben con un propósito concreto para responder a un desafío real que moviliza en los estudiantes la motivación por aprender. Además, se postula que es posible aprender a leer y escribir de un modo cooperativo, gracias a la participación activa de los participantes y que los aspectos formales de la lengua pueden aprenderse en el marco de reflexiones que surgen durante la lectura y escritura de textos completos. (Pérez y Rincón, s.f.; Jolibert, 1991).

Enseñar a leer y a escribir implica entonces aprovechar o proponer prácticas sociales, comunicativas y discursivas reales que sean significativas para el niño, que lo animen a interrogar la lógica de la lengua, a maravillarse con ella y a producir textos completos y no por partes (párrafos, palabras o frases) desde el inicio de la escolaridad, y a descubrir la diversidad de géneros discursivos que circulan en el mundo social. (Pérez y Rincón, s.f.; Jolibert, 1991).

Por otra parte, es importante considerar que no es pertinente, separar el aprender a leer del aprender a escribir, pues se debe aprender a leer, produciendo textos y se aprende a producir textos,

leyendo. Este postulado teórico es posible llevarlo a cabo, partiendo, en los primeros años de la escuela, de actividades lúdicas en las que se enmarquen globalmente las palabras conocidas, se propicie descubrir el conocimiento de las palabras nuevas, a partir del conocimiento de otras palabras que comparten elementos sintácticos y semánticos comunes y se permita traducir las intenciones de un enunciado, a partir de sus marcas comunicativas.

La idea es implementar en la didáctica los postulados de Ferreiro (1979), Teberosky (1992), quienes han afirmado, con toda contundencia, que la escritura es encarada por el niño como un auténtico objeto de conocimiento, con el cual interactúa, formulando hipótesis, poniéndolas a prueba, enfrentando conflictos cognitivos, tal como sucede con cualquier otra construcción intelectual, donde el lenguaje funciona como una mediación semiótica en las interacciones (Pérez y Rincón, s.f).

De hecho, en los proyectos de aula, es viable que se den acciones discursivas como: proponer, tomar iniciativa, argumentar a favor de las propias decisiones y aportes, poner en común, discutir colectivamente, tomar decisiones, hacer acuerdos y hacerlos respetar, preguntar al profesor y a los compañeros, plantear respuestas, hipótesis, establecer relaciones, asumir diversos roles y evaluar (Rincón, 2012).

Para enseñar a leer y a escribir en los primeros años de escolaridad es importante cuidar la selección de materiales. Los materiales en sí mismos no son ni buenos ni malos; su calidad depende del uso pedagógico-didáctico que se les dé. Es decir, del enfoque conceptual y metodológico con que son utilizados. Para todos los grados de primaria se recomiendan materiales de lectura como logotipos, carteleras, listas de clase, fechas de cumpleaños, murales, afiches, periódicos, revistas, listas de letras y sílabas, que tienen una función social y comunicativa y que, además, ayudan a los estudiantes a comprender la utilidad de la lengua en los diferentes contextos, generan situaciones de escritura y les hace reflexionar sobre ella, de tal manera que les permitan trabajar en el proceso de construcción de la lengua escrita (Hurtado, 2016).

El deber ser de los procesos lectores y escritores en la escuela, planteados por los autores citados en los párrafos anteriores no ha sido fácil llevarlo a cabo e implementarlo en las instituciones y en las aulas. Ello se debe, en buena parte, al hecho de que los lineamientos documentos y demás normatividades para el área de lenguaje, si bien algunos de ellos están

cimentados en planteamientos teóricos de vanguardia en el campo de la pedagogía y didáctica de la lectura y la escritura, no fueron construidos y socializados con la suficiente participación de los maestros, directivos, estudiantes y padres de familia. Adicionalmente, las condiciones precarias de las instituciones educativas y laborales de los maestros han hecho que, muchas veces, los directivos y docentes carezcan de condiciones, de recursos, de herramientas que les permitan formular y concretar propuestas que favorezcan trabajar los procesos lectores y escritores, a la luz de estos nuevos marcos de comprensión de lo que significa enseñar a leer y a escribir en la educación preescolar y en la Básica Primaria.

Por lo anterior, se evidencia que en las escuelas aún se mantienen prácticas habituales en la enseñanza de la lectura y escritura, centradas en el aprendizaje de fonemas y grafemas de forma aislada, dejando, en un segundo plano, la comprensión y el sentido de lo que se está aprendiendo. Se parte del postulado objetable, desde los nuevos paradigmas para enseñar a leer y a escribir, de que primero se debe mecanizar el código escrito para luego llegar al proceso de comprensión (Hurtado, 2016). Por este camino, los niños tienen dificultades para vivenciar la complejidad de lo que significa apropiarse del sistema de la lengua y los múltiples usos y sentidos de la lectura y la escritura. Así mismo, los escolares no alcanzan a reconocerse como actores de su propio aprendizaje, ni pueden construir las hipótesis de funcionamiento del sistema lingüístico (Pérez, 2003).

Si bien es cierto que tales prácticas siguen siendo frecuentes, algunos maestros se encargan de implementar propuestas didácticas disruptivas que vale la pena asumir como objeto de indagación.

Capítulo IV. Referente Contextual

El Programa Todos a Aprender (PTA) se constituye en el referente contextual de esta investigación porque las prácticas docentes significativas sobre la lectura y escritura que se caracterizarán, emergen del proceso de acompañamiento in situ que hacen los tutores del PTA a los docentes de grado tercero de Básica Primaria de las instituciones educativas focalizadas del municipio.

En el año 2011, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propuso el PTA como respuesta a la necesidad de implementar un programa en el sector educativo orientado a la calidad educativa. Durante los últimos años se ha consolidado como un programa líder, que promueve acciones en búsqueda del mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes en los establecimientos educativos focalizados y las prácticas de aula de los docentes en 83 Secretarías de Educación del país.

El PTA desde su inicio ha tenido como objetivo principal, fortalecer la formación y el acompañamiento a docentes focalizados, de manera tal que se impacte en el mejoramiento de las prácticas de aula y, por ende, en los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, a partir de la reingeniería del Programa en el 2015, se trazó una ruta de formación y acompañamiento en cascada que durante el 2019-2020 se implementará a través de estrategias formativas divididas en Sesiones de Trabajo Situado (STS), es decir, todas aquellas actividades realizadas en los EE; y Sesiones de Trabajo Autónomo (STA) relacionadas con la planeación, Legalización y Autoformación.

Dentro de esta nueva fase del Programa se busca mantener los aspectos que se han reconocido como exitosos en la formación y acompañamiento, así como fortalecer los fundamentos pedagógicos, enfocando los esfuerzos hacia la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes acompañados para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de preescolar, Básica Primaria y secundaria, particularmente en los grados sexto y séptimo.

El Programa Todos a Aprender integra diferentes enfoques y abordajes teóricos según los cuales todos los sujetos somos agentes de desarrollo humano, superando así, lo netamente cognitivo para dar paso al tratamiento de lo socioemocional como elemento clave dentro del

proceso de formación. Para ello, y sobre la base de la metodología de formación en cascada, se plantea el desarrollo de los siguientes ciclos durante los próximos dos años: Ciclo I: Ser maestro, Ciclo II: Ser maestro investigador, Ciclo III: Ser maestro innovador, Ciclo IV: Ser maestro incluyente, Ciclo V: Ser maestro líder, Ciclo VI: Ser maestro rural, Ciclo VII: Ser maestro para la equidad y Ciclo VIII: Ser maestro de excelencia.

Los ciclos son los ejes articuladores que plantean reflexiones relevantes para el mejoramiento de las acciones constitutivas del Programa. Cada uno de estos ciclos desarrolla las líneas de formación, a saber: Acompañamiento situado, Gestión escolar, Comunicación, Resolución de problemas, Competencias socioemocionales y ciudadanas, Educación inicial y Evaluación formativa.

Las líneas de formación se articulan con los ciclos para el diseño de la ruta general del Programa de los próximos dos años. Estas líneas se trabajarán de manera colectiva entre el equipo misional, formadores y actores de las diferentes direcciones del viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media (MEN, 2019).

Es importante tener en cuenta que las intervenciones realizadas por el programa tienen como eje articulador los documentos curriculares sobre Lenguaje que desarrolla el Ministerio de Educación como son los Lineamientos curriculares, los Estándares Básicos de Competencias-EBC, los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA y la Evaluación Formativa.

En los Estándares Básicos de Competencias -EBC se encuentran los aprendizajes en Lenguaje que deben alcanzar los estudiantes al finalizar el tercer grado (MEN, 2006), como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje.

Factor	Enunciado identificador
Producción textual	Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.
	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas
Comprensión e interpretación textual	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
Literatura	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.
Ética de la comunicación	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.

Capítulo V. Metodología

En este capítulo se presenta la metodología utilizada en el desarrollo de esta investigación. Se describe el tipo de investigación, el método, la población y muestra, las técnicas, instrumentos y procedimientos para el acceso y recolección de la información y finalmente el procedimiento de análisis.

5.1. Tipo de investigación

Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo porque permite aproximarse a una realidad social compleja (Taylor y Bogdan, 1987) dentro del campo educativo. En este caso, permitió conocer a las docentes en el contexto de su pasado y de la situación laboral actual que las llevó a la construcción y emergencia de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura.

5.2. Método biográfico

Con el método biográfico se hizo la reconstrucción de algunos episodios importantes de la vida personal, laboral y académica de las cinco docentes de Educación Básica Primaria. Llevar a cabo esta investigación en el contexto educativo permitió tal como lo plantea White y Epston (1993) una entrada hacia al mundo desde las propias voces de los actores para aproximarse a sus acciones, circunstancias y relaciones.

Este método implica poner lo vivido en palabras, ideas y emociones a través de los relatos de vida para resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (Arias y Alvarado, 2005; Pujadas, 1992).

5.3. Población y muestra

Los sujetos de estudio de esta investigación fueron cinco maestras que, de acuerdo con su propio criterio, el de pares y el de la investigadora, llevan a cabo prácticas docentes significativas sobre la lectura y escritura en el grado tercero de Educación Básica Primaria del municipio de

Popayán. Las docentes pertenecen a instituciones que han sido focalizadas con el programa Todos a Aprender- PTA del Ministerio de Educación Nacional- MEN.

Todas las maestras son del sexo femenino y sus edades oscilan entre los 33 y 58 años, al momento de llevar a cabo el trabajo de campo. De las cinco maestras, tres tienen título de Licenciatura en Básica Primaria, una, de Licenciatura en Lenguas Modernas y la otra de Psicología. En cuanto a estudios de posgrado, una tiene título de Especialista en Administración Informática Educativa y dos de ellas han realizado estudios de Maestría en Educación con énfasis en investigación. Tanto los estudios de pregrado como los de posgrado han sido realizados en su mayoría en la Universidad del Cauca.

En su totalidad, las maestras laboran en instituciones públicas, tres en la zona urbana y dos en la zona rural del municipio de Popayán. A continuación, se presenta la Tabla 2 sobre la información de las docentes participantes y la Tabla 3 sobre la experiencia laboral.

Tabla 2. Información de las docentes participantes

Código	Fecha de nacimiento (d-m-a)	Edad	Título (s) de pregrado	Año de titulación	Institución de estudios de pregrado	Título (s) de posgrado	Año de titulación	Institución de estudios de posgrado
D3-1	28 de enero de 1977	43	Psicología	2003	Fundación Universitaria de Popayán-FUP	Maestría en Investigación en Educación	2015	Universidad del Cauca
D3-2	20 de junio de 1984	36	Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Lengua Castellana e Inglés	2016	Universidad del Cauca	NO		
D3-3	29 de septiembre de 1976	44	Licenciada en Educación Básica con énfasis en	2005	Universidad del Cauca	Maestría en Investigación en Educación	2017	Universidad del Cauca

			Lengua Castellana					
D3-4	11 de noviembre de 1987	33	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Artística	2011	Universidad del Cauca	Especialista en Administración en Informática Educativa	2013	Universidad de Santander
D3-5	23 de septiembre de 1963	57	Licenciada en Lenguas Modernas Español-Francés	1989	Universidad del Cauca	NO		

Tabla 3. Información experiencia laboral de las participantes

Código	Fecha de inicio ejercicio docente	Años de experiencia
D3-1	2010	11
D3-2	2016	15
D3-3	2005	16
D3-4	2005	16
D3-5	1987	34

5.4. Procedimiento y criterios de selección de participantes:

Las participantes, docentes de grado tercero de Educación Básica Primaria fueron seleccionadas, mediante una entrevista que permitió evidenciar la realización de prácticas docentes significativas. Posteriormente se tuvo una conversación con las maestras seleccionadas para obtener su consentimiento firmado y acordar espacios para adelantar entrevistas orientadas a indagar sobre sus prácticas docentes sobre la lectura y la escritura. A las docentes seleccionadas se les realizaron entre una y tres entrevistas en profundidad.

5.5. Técnicas, instrumentos y procedimientos para el acceso y relección de la información.

5.5.1. Técnicas e instrumentos

Para el acceso a la información se utilizaron dos técnicas, la entrevista semiestructurada y el análisis documental con sus respectivos instrumentos

5.5.1.1. La entrevista semiestructurada.

A cada participante se le realizaron entre dos y tres entrevistas semiestructuradas con base en guías de entrevista elaboradas por la investigadora. Las entrevistas se realizaron a partir de las preguntas y sub-preguntas de investigación y fueron modificadas a partir del análisis del comportamiento de los instrumentos en su primera aplicación.

La primera entrevista estuvo enfocada en conocer las condiciones individuales e institucionales que permitieron la emergencia y construcción de prácticas docentes significativas en lectura y escritura en grado tercero de Educación Básica Primaria. En la segunda entrevista se indagó sobre los rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas y en la tercera entrevista, que se realizó en algunos casos, se buscó aclarar dudas y concretar aspectos que surgieron del análisis de las entrevistas anteriores. En otros casos no se realizó la tercera entrevista porque se consideró que había saturación en la información. En total se hicieron 11 entrevistas semi estructuradas. Cabe expresar que una docente respondió las tres entrevistas de manera escrita porque tuvo dificultades de salud y de tiempo. A continuación, se muestra la Tabla 4 con las preguntas y sub-preguntas:

Tabla 4. Preguntas y sub-preguntas de investigación.

Preguntas de investigación	Sub-preguntas
<p>¿Qué condiciones permitieron la emergencia y construcción de las prácticas docentes significativas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Popayán?</p>	<p>¿Qué condiciones individuales (personales, académicas, laborales) permitieron la emergencia y construcción de las prácticas docentes significativas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura?</p> <p>¿Qué condiciones institucionales permitieron la emergencia y construcción de las prácticas docentes significativas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Popayán?</p>
<p>¿Qué rasgos identifican las secuencias didácticas desarrolladas por maestros de grado tercero que llevan a cabo prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura?</p>	<p>¿Qué modos de interacción promueven los maestros para leer y escribir?</p> <p>¿Qué géneros discursivos proponen leer y escribir?</p> <p>¿Con qué propósitos proponen leer y escribir?</p> <p>¿A qué audiencias les proponen dirigirse?</p> <p>¿Qué instrumentos proponen usar para leer y escribir?</p>
<p>¿Qué encuentros y desencuentros se identifican entre las secuencias seleccionadas y algunos referentes teóricos e investigativos?</p>	<p>¿Qué encuentros y desencuentros se identifican entre las secuencias seleccionadas y las prácticas habituales?</p> <p>¿Qué encuentros y desencuentros se identifican entre las secuencias seleccionadas y referentes teóricos vigentes sobre la didáctica de la lectura y la escritura?</p> <p>¿Qué encuentros y desencuentros se identifican entre las secuencias seleccionadas y lo que se ha entendido como experiencias pedagógicas significativas en otros contextos?</p>

5.5.1.2. Análisis documental

Se solicitó a las docentes registros o evidencias del trabajo que han llevado a cabo con sus estudiantes en torno a la lectura y la escritura: textos que les sugieren leer y escribir, actividades que les proponen en torno a tales textos y textos elaborados por sus estudiantes como respuesta a las demandas docentes. Tres docentes hicieron estos aportes; la mayoría de documentos presentados corresponden a guías que utilizaron en los años lectivos 2020 y 2021, en la época de la pandemia por Covid 19.

Para analizar la documentación se elaboró una matriz de análisis que identifica al docente, al tipo de documento, tiene una breve descripción del contenido y comentarios de la investigadora, el modelo se muestra a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5. Modelo de matriz de análisis documental

Documentos entregados por las docentes de grado tercero					
Docente	Nomenclatura	Tipo de documento		Descripción	Comentarios
		Video	Guía de aprendizaje		

En la Tabla 6 se presenta la relación de las técnicas e instrumentos para acceder a la información para cada sub-pregunta de investigación:

Tabla 6. Técnicas e instrumentos.

Preguntas de investigación	Técnicas de acceso	Instrumentos de acceso
¿Qué condiciones permitieron la emergencia y construcción de las prácticas docentes significativas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Popayán?	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista
¿Qué rasgos identifican las secuencias didácticas desarrolladas por maestros de grado tercero que llevan a cabo prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura?	Entrevista semiestructurada Análisis documental	Guía de entrevista Matriz análisis documental
¿Qué encuentros y desencuentros se identifican entre las secuencias seleccionadas y algunos referentes teóricos e investigativos?	Revisión documental	Matriz de análisis documental

5.6. Procedimiento para el registro y recolección de la información

El acceso a la información se hizo a través de los medios virtuales por la emergencia sanitaria del Covid 19. Para las entrevistas, vía whatsapp, se concertaron los horarios con las docentes y posteriormente se les envió al correo electrónico la invitación para ingresar a la video-llamada; mediante mensajes de whatsapp también se les recordó el evento.

La mayoría de las entrevistas semiestructuradas se realizaron de manera virtual a través de video-llamada de la plataforma Google meet. Se presentó el caso de una docente que no pudo realizar las entrevistas de manera virtual porque tuvo dificultades de tiempo y de salud. Por esta razón, las respondió en formato de Word y las envió por correo electrónico.

En cuanto a la recepción de los documentos, se hizo a través del correo electrónico. Las guías de aprendizaje y/o talleres llegaron en formato PDF y/o Word; el vídeo en formato MP4.

Para organizar las entrevistas y documentos se estableció una nomenclatura que identifica a las docentes, la investigadora, las entrevistas y sus transcripciones y los documentos recibidos, como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. Relación de nomenclaturas asignadas para los registros de la investigación.

Nombre	Descripción	Nomenclatura
Docentes	Docente de grado tercero #1	D3-1
	Docente de grado tercero #2	D3-2
	Docente de grado tercero #3	D3-3
	Docente de grado tercero #4	D3-4
	Docente de grado tercero #5	D3-5
Investigadora	Norma Esperanza Alegría Conejo	I
Entrevistas	Video entrevista uno, docente de tercero #1	VE1D3-1
	Video entrevista dos, docente de tercero #2	VE2D3-2
	Video entrevista tres, docente de tercero #3	VE3D3-3
Transcripción de entrevistas	Transcripción video entrevista #1 docente de tercero #1	TVE1D3-1
	Transcripción video entrevista #2 docente de tercero #2	TVE2D3-2
	Transcripción video entrevista #3 docente de tercero #3	TVE3D3-3
Entrevistas escritas	Entrevista escrita un, docente de tercero #3	EE1D3-3
	Entrevista escrita dos, docente de tercero #3	EE2D3-3
	Entrevista escrita tres, docente de tercero #3	EE3D3-3
Documentos	Documento Guía # docente de tercero # (pág. #)	DG1D3-1 (pág.#)
	Documento Video # docente de tercero # (tiempo)	DV1D3-2 (00:00)

Para el registro de las entrevistas se elaboró una matriz general (fuente de información, fecha de la entrevista, tipo de registro, duración del vídeo y de la transcripción, extensión de los documentos) que refiere los datos de las entrevistas semiestructuradas realizadas como se puede observar en la Tabla 8.

Tabla 8. Matriz de registro de las entrevistas

FUENTE DE INFORMACIÓN	FECHA DE ENTREVISTA	TIPO DE REGISTRO	DURACIÓN VIDEO	DURACIÓN TRANSCRIPCIÓN	No DE HOJAS CARTA
D3-1	Oct-20-2020	VE1D3-1	00:57:04	00:56:13	22
D3-2	Oct-21-2020	VE1D3-2	01:11:22	01:11:22	21
D3-3	Oct-25-2020	EE1D3-3	No aplica	No aplica	5
D3-4	Nov-06-2020	VE1D3-4	00:18:03	00:17:55	8
D3-5	Nov-06-2020	VE1D3-5	00:18:46	00:18:38	8
D3-1	Dic-10-2020	VE2D3-1	00:43:29	00:38:12	16
D3-2	Feb-23-2020	VE2D3-2	00:53:34	00:53:34	16
D3-3	Feb-14-2020	EE2D3-3	No aplica	No aplica	5
D3-4	Ene-13-2021	VE2D3-4	NO ASISTIÓ		
D3-5	Ene-13-2021	VE2D3-5	00: 44: 42	00: 44: 21	17
D3-1	No se hizo				
D3-2	No se hizo				
D3-3	Mar-27-2021	EE3D3-3	No aplica	No aplica	3
D3-4	No se hizo				
D3-5	Mar-03-2021	VE3D3-5	00: 33: 56	00: 33: 48	16

5.7. Elementos éticos-legales

Se diligenció con cada docente un formato de consentimiento informado y privacidad sobre el manejo de la información (Ver anexo 4).

5.8. Procedimiento de análisis

Para el análisis de la información, se realizó el análisis categorial desde los parámetros de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), que propone tres fases de análisis:

1. *Codificación abierta, de carácter descriptiva.* Se llevó a cabo mediante procedimiento mixto. Inicialmente mediante procedimiento deductivo, considerando las categorías preestablecidas:
 - Condiciones que inciden en la configuración de las prácticas docentes significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado tercero de Básica Primaria. Se establecieron a partir de la individualidad del docente y de las instituciones donde ha laborado.
 - Rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado tercero de Básica Primaria. Se tuvo en cuenta las acciones que realiza la docente en la enseñanza de la lectura y la escritura: la planeación de sus clases, los géneros discursivos que propone leer y escribir, las estrategias que promueve para leer y escribir, los modos de interacción que proponen para leer y escribir, los saberes sobre la lectura y escritura y sobre la enseñanza de la lectura y escritura, entre otros. Se hizo lectura línea a línea de cada una de las transcripciones de las entrevistas, lo que permitió asignar etiquetas (códigos) a los fragmentos de información que dieran cuenta de dichas categorías de análisis, privilegiando los códigos in vivo, es decir, haciendo uso de expresiones incluidas en las respuestas de los participantes. De igual manera el análisis de los documentos presentados por las docentes también se registró en estas categorías. El procedimiento inductivo permitió también la identificación de categorías emergentes.
2. *Codificación axial,* estuvo orientada a articular las categorías entre sí, reorganizando los datos segmentados por la fase anterior e identificando las relaciones de inclusión entre ellas, para la configuración de subcategorías.
3. *Codificación selectiva,* que complementa descripciones, depura las categorías, e identifica unidades de sentido más amplias emergentes de los datos, gracias a la articulación entre las categorías axiales identificadas. Durante el proceso analítico, se elaboraron versiones sucesivas de matrices de categorización que incluyeron las categorías selectivas, axiales y abiertas. Las categorías establecidas se presentan en la Tabla 9:

Tabla 9. Categorías

Categorías selectivas	Categorías axiales	Categorías abiertas
Rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en el grado tercero de Básica Primaria. (246)	Planeación de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura con base en diferentes elementos. (74)	Planean con base en el estudiante: <i>“tener en cuenta su contexto”</i> . (43)
		Planean con base en documentos: <i>“tenemos un plan de estudios”</i> . (31)
	Desarrollo de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura. (131)	Promueven experiencias diversas con textos: <i>“entrevistaron a la señora que hace la carantanta”</i> (97)
		Aprovechan la interacción con los estudiantes: <i>“captar esa situación y aprovecharla para que aprendan”</i> (21)
		Organizan la enseñanza en proyectos: <i>“son proyectos sencillos”</i> . (13)
	Evaluación de la lectura y la escritura en las prácticas docentes significativas. (41)	Evalúan considerando diferentes aspectos: <i>“está expresando lo que piensa”</i> . (17)
		Evalúan con la participación de diversos actores: <i>“ellos mismos se califican”</i> . (13)
		Evalúan implementando diversos instrumentos: <i>“Mi portafolio 2020”</i> . (5)
		Evalúan sus propias prácticas: <i>“¿por qué hay niños que aprenden más rápido que otros?”</i> . (4)
		Promueven la evaluación formativa: <i>“identificar lo que se debe reforzar”</i> . (2)
Condiciones personales que han permitido la emergencia y configuración de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en	Formación docente. (23)	Estudios realizados: <i>“esta profesión más que todo es de servir”</i> . (5)
		Autores que han aportado a sus prácticas pedagógicas: <i>“Jean Piaget o Ausubel lo que sea para aprendizaje significativo”</i> . (14)

grado tercero de Básica Primaria. (33)		Aprendizajes a partir del ejercicio docente: <i>“experiencia a la hora de enseñar a leer y escribir”</i> . (4)
	Ingreso al ejercicio docente. (5)	Influencia de los familiares: <i>“mi papá era el que más quería tener una hija profesora”</i> . (3)
		Deseo personal: <i>“yo dije...esto es mi profesión”</i> . (2)
	Influencias recibidas por la docente. (5)	Influencias de sus maestros: <i>“dejó huella y pasión por la escritura”</i> . (3)
		Influencias de sus familiares, <i>“yo también les enseñé así a los estudiantes”</i> . (2)
	Condiciones institucionales que han permitido la emergencia y configuración de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en grado tercero de Básica Primaria. (17)	Condiciones para el trabajo académico. (11)
Apertura de espacios para el encuentro de los maestros: <i>“un equipo genial”</i> . (3)		
Apoyo a la formación académica, <i>“participando en eventos de carácter pedagógico”</i> . (2)		
Condiciones sobre los recursos materiales y humanos. (6)		Suministro de recursos materiales: <i>“facilitando recursos y materiales didácticos”</i> . (4)
		Instalaciones físicas: <i>“ya tenemos el espacio de poder estar ahí tranquilos”</i> . (2)

5.9. Recurso humano

- Dra. Pilar Mirely Chois Lenis, directora de la investigación.
- Cinco docentes de grado tercero de Educación Básica Primaria del municipio de Popayán.
- Norma Esperanza Alegría Conejo, estudiante investigadora.

Capítulo VI. Hallazgos

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación en tres apartados que corresponden a cada una de las categorías selectivas generadas a partir de la articulación de las categorías axiales y abiertas, como se muestra en la Tabla 10. Allí, todas las categorías se describen y ejemplifican a partir de planteamientos hechos por las docentes durante las entrevistas y en los documentos que allegaron sobre su trabajo. El número de afirmaciones que alimentan cada categoría se ubica entre paréntesis, al final de la misma. Para ejemplificar las categorías se incluyen fragmentos de las entrevistas en letra bastardilla, seguidos de la nomenclatura entre paréntesis que indica la fuente de información y los fragmentos de los materiales documentales se presentan en cuadros de textos con las mismas características.

Tabla 10. Categorías

Categorías selectivas	Categorías axiales	Categorías abiertas
Rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en el grado tercero de Básica Primaria. (246)	Planeación de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura con base en diferentes elementos. (74)	Planean con base en el estudiante: <i>“tener en cuenta su contexto”</i> . (43)
		Planean con base en documentos: <i>“tenemos un plan de estudios”</i> . (31)
	Desarrollo de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura. (131)	Promueven experiencias diversas con textos: <i>“entrevistaron a la señora que hace la carantanta”</i> (97)
		Aprovechan la interacción con los estudiantes: <i>“captar esa situación y aprovecharla para que aprendan”</i> (21)
		Organizan la enseñanza en proyectos: <i>“son proyectos sencillos”</i> . (13)
	Evaluación de la lectura y la escritura en las prácticas docentes significativas. (41)	Evalúan considerando diferentes aspectos: <i>“está expresando lo que piensa”</i> . (17)
		Evalúan con la participación de diversos actores: <i>“ellos mismos se califican”</i> . (13)
		Evalúan implementando diversos instrumentos: <i>“Mi portafolio 2020”</i> . (5)
		Evalúan sus propias prácticas: <i>“¿por qué hay niños que aprenden más rápido que otros?”</i> . (4)

		Promueven la evaluación formativa: “ <i>identificar lo que se debe reforzar</i> ”. (2)
Condiciones personales que han permitido la emergencia y configuración de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en grado tercero de Básica Primaria. (33)	Formación docente. (23)	Estudios realizados: “ <i>esta profesión más que todo es de servir</i> ”. (5)
		Autores que han aportado a sus prácticas pedagógicas: “ <i>Jean Piaget o Ausubel lo que sea para aprendizaje significativo</i> ”. (14)
		Aprendizajes a partir del ejercicio docente: “ <i>experiencia a la hora de enseñar a leer y escribir</i> ”. (4)
	Ingreso al ejercicio docente. (5)	Influencia de los familiares: “ <i>mi papá era el que más quería tener una hija profesora</i> ”. (3)
		Deseo personal: “ <i>yo dije...esto es mi profesión</i> ”. (2)
	Influencias recibidas por la docente. (5)	Influencias de sus maestros: “ <i>dejó huella y pasión por la escritura</i> ”. (3)
Influencias de sus familiares, “ <i>yo también les enseñé así a los estudiantes</i> ”. (2)		
Condiciones institucionales que han permitido la emergencia y configuración de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en grado tercero de Básica Primaria. (17)	Condiciones para el trabajo académico. (11)	Autonomía para trabajar: “ <i>allá nos permiten ser</i> ”. (6)
		Apertura de espacios para el encuentro de los maestros: “ <i>un equipo genial</i> ”. (3)
		Apoyo a la formación académica, “ <i>participando en eventos de carácter pedagógico</i> ”. (2)
	Condiciones sobre los recursos materiales y humanos. (6)	Suministro de recursos materiales: “ <i>facilitando recursos y materiales didácticos</i> ”. (4)
		Instalaciones físicas: “ <i>ya tenemos el espacio de poder estar ahí tranquilos</i> ”. (2)

6.1. Rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en el grado tercero de Básica Primaria.

Esta primera categoría selectiva permite conocer lo que caracteriza cada uno de los momentos propios del acto educativo: planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza de la

lectura y la escritura. En este sentido se articulan 3 categorías axiales con sus respectivas categorías abiertas, que se describen a continuación:

6.1.1. Planeación de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura con base en diferentes elementos

Esta categoría axial da cuenta de lo que caracteriza la planeación de prácticas docentes significativas en lectura y escritura, desde la perspectiva de las maestras. Por un lado, se encontró que planean con base en sus estudiantes y, por otro lado, con base en referentes documentales, como se explica a continuación.

6.1.1.1. Planean con base en el estudiante: “tener en cuenta su contexto”.

Las profesoras de tercer grado, protagonistas de este trabajo, refirieron tener en cuenta diferentes aspectos de sus estudiantes para, con base en ellos, planear la enseñanza de la lectura y la escritura. Dijeron considerar sus saberes y dificultades, así como sus gustos, intereses y contexto social en el que viven.

Señalan que, desde el inicio del año escolar, llevan a cabo una “evaluación diagnóstica” que les permite *“mirar cómo llegó el estudiante, qué dificultades presenta, para “a partir de eso, pues iniciar y mirar qué procesos se deben desarrollar con cada estudiante”* (TVE1D3-4, 65-67). Dicha información es obtenida por las profesoras, bien sea mediante una prueba escrita que realizan a los recién llegados, o gracias a la conversación con otros maestros. Es decir, otro insumo que ofrece la información diagnóstica es el diálogo que sostienen al inicio del año lectivo las maestras que dejan un grupo de estudiantes con aquellas que lo reciben. En ese momento

hacemos como un empalme, nos sentamos un tiempo como a dialogar y a decir: bueno, en este proceso pasó aquí, pasó allá”, aludiendo a sus propias prácticas, o bien “podemos sentarnos y describir de manera... muy puntual, decir, mira hay dificultades con este chico, a este chico le pasa esto dando cuenta de situaciones particulares de los alumnos. (TVED3-4, 57-62)

De esta manera, dan a conocer y reciben información sobre los procesos adelantados con los estudiantes y el estado en que ellos se encuentran; ambos asuntos son considerados para la planificación de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Para diseñar el trabajo en el aula, las maestras también obtienen información “*a través del observador*”, un instrumento en el que “*nosotros registramos todas esas situaciones que se presentan*”, lo que le constituye entonces “*como un referente a partir del cual uno empieza pues a hacer eh este tipo de ejercicios*”, toda vez que les posibilita reconocer y analizar las dificultades de los estudiantes (TVED3-4, 62-64).

De igual manera, los resultados de las Pruebas Saber ofrecen a las profesoras un panorama sobre el desempeño de sus estudiantes, que usan como insumos para el diseño de “*estrategias con el propósito de fortalecer la lectura, comprensión de textos y escritura*” (EED3-3, 12-14).

Las maestras, por otra parte, hacen alusión a los gustos e intereses de los estudiantes como asunto que consideran al planear sus clases, dado que reconocen como importante “*llevarles temas... que sean buscados por ellos, es decir, que a ellos les guste*”, lo cual implica “*indagar en ellos qué quisieran aprender, qué les gusta a ellos*” (TVE2D3-1, 55-57). A partir de estos gustos, las profesoras articulan las temáticas que consideran propias del área, generando motivación en los estudiantes. Por ejemplo, una maestra relata que sus alumnos usualmente “*aspiran a tener muchas cosas, a ser grandes jugadores de fútbol*” (TVE2D3-5, 513), reconocimiento que en una oportunidad “*sirvió para leer sobre los jugadores... sobre James, que era como el ídolo para los niños*” (TVE2D3-5, 513-514).

Por lo anterior, las maestras generan espacios para “*indagar los saberes previos*” con los que cuentan los alumnos, para luego “*empezar como con ejemplos y contextualizar un poquito*” (TVE2D3-5, 296-297), lo que, según dicen, permite la participación de ellos en clase.

Además de los saberes y las dificultades reconocidas mediante valoraciones diagnósticas, y los deseos e intereses de los niños, las maestras reportaron tener en cuenta el contexto en el que viven para diseñar sus clases. Afirman que algunos estudiantes tienen estructuras familiares alternativas, en tanto otros sufren por carencia de afecto y por ser víctimas del abandono. Así, la docente #3 afirma:

se crean nuevas familias, se crean nuevas formas de vivir; se crean niños criados hasta con vecinas, profe. Y usted los ve, son niños que los recogió la vecina porque le daba pena porque el niño no comía, y se vienen como a vivir con esta vecina (TVE1D3-1, 406-408).

Por ello, las profesoras reconocen que sus estudiantes están inmersos en “*ambientes sociales desfavorables*” (EE1D3-3, 74), tanto emocionalmente, por asuntos como que “*papá y mamá viven separados, o sea, donde hay drogadicción*” como físicamente, pues “*la gran mayoría viven en esos ranchitos donde se les entra el agua... se les desborda a cada rato esa quebrada*” (TVE2D3-5, 533-535). Ellas reportan casos de estudiantes que viven dificultades económicas, que “*no contaban con todos los útiles escolares*”, pues usualmente “*eran familias numerosas, por lo tanto, debían compartirlos con sus hermanos*” (EE1D3-3, 65-67). Además, la carencia socioafectiva y económica, de acuerdo con las docentes, expone a los estudiantes a muchos peligros, como el expendio de sustancias psicoactivas, pues “*los vuelven jibaros desde chiquiticos*” (TVE1D3-1, 396).

Considerar este tipo de circunstancias que favorecen o dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje, las maestras identifican que les posibilita:

desarrollar una propuesta de enseñanza diferente, con base en la realidad de los niños. Tiene en cuenta sus intereses e inquietudes. El niño participa activamente en la construcción de conceptos, de esta manera produce conocimiento, y el niño aplica lo aprendido en situaciones de su vida diaria” (EE2D3-3, 41-44).

Además de los beneficios de tipo académico, las protagonistas también valoran la relación que construyen con sus estudiantes a partir del reconocimiento de sus características personales, socioafectivas y ambientales. Justifican así su interés por “*hacerlos sentir que cada uno de ellos son importantes, con habilidades y formas de aprender diferentes; trabajar con base en sus realidades, tener en cuenta su contexto, permite que todo tenga sentido y significado*” (EE2D3-3, 16-19). De esta manera, afirman que planear con base en el contexto permite que para el estudiante la escuela tenga sentido.

Se evidenció en esta categoría que las maestras determinan rutas para la enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta las particularidades de sus estudiantes.

6.1.1.2. Planean con base en documentos: “nosotros como institución tenemos un plan de estudios”.

Esta categoría abierta describe otros referentes que las maestras mencionan tener en cuenta para la planeación de sus clases: documentos de orden nacional e institucional, que son reglamentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para los establecimientos educativos del país.

Entre los documentos institucionales está incluido el plan de estudios, que contiene “*un plan de área, luego un plan de asignatura*”, al que las docentes recurren para identificar “*las unidades y los temas que se van a ir trabajando*” (TVE2D3-1, 86-887).

Entre los documentos de orden nacional que usan como apoyo para la planeación, las maestras afirman que, con miras a determinar los objetivos de las clases, “*se basan en los estándares*” (TVE2D3-5, 284), aludiendo a los Estándares Básicos de Competencias -EBC, que presentan los desempeños esperados por los estudiantes en el área de Lenguaje. También reportan que anticipan maneras de articular las actividades a proponer en el aula en torno a una temática particular, “*de acuerdo a las mallas de aprendizaje... que el MEN [propone]*” (TVE2D3-2, 140-141), aludiendo al documento mediante el cual el MEN expone herramientas didácticas y pedagógicas para desarrollar los EBC.

Otro insumo que mencionan las maestras para planear sus clases son los libros denominados “Entre Textos” del Programa Todos a Aprender-PTA, de donde extraen algunos textos para complementar las temáticas y analizar los contenidos (TVE1D3-4, 96). Además, retoman los cuestionarios de comprensión de lectura que contienen “*la parte de preguntas literales, inferenciales*” (TVE1D3-4, 84).

Esta categoría abierta, entonces, da cuenta del soporte documental que utilizan las maestras para la planeación de la enseñanza de la lectura y la escritura y, en articulación con la anterior, dan cuenta de los elementos que consideran las maestras al momento de planear la enseñanza de la lectura y la escritura.

6.1.2. Desarrollo de prácticas docentes significativas en lectura y escritura.

En esta categoría se presentan los rasgos que, de acuerdo con las maestras, caracterizan el desarrollo de sus prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. Se articulan menciones a la promoción de diversas experiencias con textos, al aprovechamiento de la interacción con los estudiantes y al desarrollo de proyectos, tanto de aula como institucionales.

6.1.2.1. Promueven experiencias diversas con textos: “entrevistaron a la señora que hace la carantanta”

Las maestras de grado tercero refieren promover en el aula el contacto con diversos textos, el desarrollo de variadas actividades para la lectura y escritura de los mismos, así como la escritura dirigida a diferentes audiencias y con diversos propósitos, tal como se explica a continuación.

En cuanto a la diversidad textual, en la Tabla 11 se da cuenta de la circulación de textos con diferente manera de organización (narrativo, informativo y explicativo) y en diversos soportes (orales, escritos y multimodales).

Tabla 11. Tipología textual

Tipología textual	#de menciones	Ejemplos
Textos narrativos: Cuento, narración, biografía, autobiografía, poema, fábula, leyenda, anécdota, diario, canción, obra de teatro.	28	<i>“hacíamos como una comprensión lectora, a raíz del, del cuento que se estaba dando ahí... Y algunos niños también ellos mismos hacían las preguntas ¿Si? Y entre ellos mismos las respondían,” (TVE1D3-4, 311-314).</i>
Textos informativos: Entrevista, carta, etiqueta, libro guía PTA,	23	<i>“Primero, entrevistaron al tendero, al que hace los tamales... por lo menos en Cajete se da mucho... entrevistaron a la señora que hace la carantanta... e iban haciendo todo el proceso... y algunos también entrevistaron... a los hermanos, a la familia.” (TVE2D3-2, 66-75)</i>

afiche, artículo informativo,		
Textos orales: Exposición, oración espiritual.	10	<i>“Y terminamos con una exposición... donde los niños con sus papitos construían un juguete eh elaborado con material reciclable” (TVE2D3-3, 213-220).</i>
Textos multimodales: Video, juego interactivo.	4	<i>“Los niños observaron videos y realizaron aportes (escribieron sobre la enseñanza de lo observado, protagonistas, temática del vídeo) (EE3D3-3, 79-80).</i>
Textos explicativos: Receta	2	<i>“Por lo menos, cuáles son las comidas típicas, entonces qué hacíamos... a través de la receta, que los niños elaboraran esa receta, pero incluyendo también a la familia” (TVE2D3-2, 41-43).</i>

Las maestras refieren el uso de diversos textos con *“el propósito de fortalecer la lectura, comprensión de textos y escritura”* (EE3D3-1, 12-13). El conteo de menciones permite evidenciar el predominio de los textos narrativos y, entre estos, se destaca el cuento porque según las maestras *“a los niños les gusta mucho escribir cuentos de su imaginación, les gusta mucho crear historias”* (TVE2D3-1, 214-216). También se menciona la autobiografía cuyo propósito en una oportunidad fue *“identificar las dificultades que tenían los niños y luego practicar la escritura creativa, impulsar nuevos hábitos, fomentar la lectura y escritura”* (EE3D3-3, 62-63). En otra ocasión, con la autobiografía se buscaba que el estudiante pudiera *“adquirir nuevo vocabulario, escribir con sentido y facilitar un acercamiento hacia la literatura y ponerla en práctica por medio de sus producciones, ya fueran orales o escritas* (EE3D3-3, 64-67). Para la maestra #2, por su parte, proponer la escritura de un texto de este tipo permitía *“mirar el contexto”* del estudiante (TVE2D3-134), para conocerlo más.

De igual manera se reconoce el uso de los textos informativos, especialmente de la entrevista, con lo que se busca *“desarrollar la lectura, la escritura y la expresión oral en el estudiante”*. Se puede identificar que los textos multimodales y explicativos son los menos

utilizados por las maestras en el aula. Sin embargo, se hace alusión al uso de la receta “*porque es una manera más práctica y didáctica de acercar al niño a la lectura y la escritura*” (TVE2D3-2, 93-94).

Para promover la lectura y escritura de los diferentes tipos de textos, las maestras desarrollan diversas estrategias en el aula y fuera de ella, tal como se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12. Estrategias para la enseñanza de lectura y escritura

Estrategia	# de menciones	Ejemplos
Escritura a partir de los conocimientos previos del estudiante	5	<p>“partiendo de esas ideas previas que tienen, de esos conocimientos...les doy Básicamente un tema o les lanzo pues una inquietud, y a partir de ahí yo quiero que ellos me construyan un cuento, una canción”. (TVE2D3-5, 123-126)</p> <p>“¿tú qué quieres ser? ... digamos, te dicen policía... y ¿qué hace un policía?... ¿tú qué crees que hace un policía? Escribe” (TVE2D3-1, 137-139).</p>
Lectura y escritura de imágenes	5	<p>“a través del dibujo el niño puede, puede escribir muchísimo ... o puede leer también esa lectura de imágenes y con ellas también puede uno llegar a la reflexión” (TVE1D3-5, 99-101).</p>
Realización de dibujos para apoyar los textos orales y los que lee y escribe	3	<p>“Mi vida en dibujos” (EE3D3-3, 16-26); desarrollar la creatividad y contar con un apoyo para expresarse oralmente “que el niño componga, que no solo escriba y escriba y lea, sino que también utilice la parte artística... el niño si quiere hacer un dibujo y luego exponer sobre ese dibujo, lo hace” (TVE2D3-5, 326-329).</p>
Preguntas para comprobar la comprensión de lo leído	2	<p>“que ellos hagan un pare en cada parte de la lectura y como que se pregunten a sí mismos: ¿he comprendido?, ¿lo he logrado?” (TVE1D3-4, 157-158).</p>

		<i>“la parte de preguntas literales, inferenciales... que nos permite hacerlo a través de Entre textos” (TVE1D3-4, 84-85).</i>
Escritura libre	2	<i>“Narraciones con temática libre” (EE3D3-3, 73).</i>
Elaboración de mapas conceptuales	2	<i>“a través de mapitas conceptuales les explico todo lo que quiero lograr en ellos, como el objetivo de la clase” (TVE1D3-5, 121-122)</i> <i>“yo trabajo un poquito el mapita conceptual cortico con los niños para que ellos refuercen lo aprendido” (TVE2D3-5, 86-87).</i>
Maleta viajera del Banco de la República	1	<i>“solicitábamos los libros, a veces íbamos y los seleccionábamos, escogíamos y al inicio de cada clase era sagrado para nosotros hacer la lectura” (TVE1D3-4, 111-112).</i>

Dentro de estas estrategias se evidencia que las maestras involucran las artes, en este caso, los dibujos para el proceso de comprensión de lectura y llama la atención que la maestra #4 use espacios fuera de la escuela y se desplace con los estudiantes a una biblioteca pública para seleccionar los libros que van a leer.

A través de estas estrategias también buscaban direccionar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el estudiante. Aunque manifiestan que es un asunto complejo, piensan que se puede empezar con temas de actualidad que permitan a los chicos expresar sus opiniones *“por lo menos que el niño lea sobre el uso del tapabocas, luego reflexionemos ¿estamos actuando bien? ¿Lo estamos utilizando mal? (TVE2D3-5, 360-362).* Además, consideran que el estudiante debe asumir una postura activa frente a la información por eso buscan *“que el niño consulte, que escriba, que reflexione y que esa parte crítica, eso poquito que le ha quedado, lo escriba y lo transmita a*

través de su práctica oral, también” (TVE2D3-5, 112-115); consideran que, de esta manera, consiguen que el estudiante empiece a reflexionar y a expresar sus puntos de vista.

De igual manera, se encontró que las maestras proponen, en ocasiones, un tipo de escritura íntimo, que tiene como destinatario al mismo estudiante; por ejemplo, cuando les plantean que escriban *“inicialmente para sí mismos”* (EE3D3-3, 69) y que después, como afirma la maestra #3, lean lo que escribieron y decidan si quieren compartirlo en el salón de clases (EE3D3-3, 69-70).

Por otro lado, se encontró que otro rasgo que caracteriza las prácticas docentes significativas llevadas a cabo por maestras de tercer grado de Popayán, es que proponen a los estudiantes dirigirse a diversos destinatarios mediante los textos que elaboran. Algunas veces les proponen escribir a diferentes miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, *“a sus familiares y compañeros”* de salón (EE3D3-3, 82), y también se promueve el *“intercambio de correspondencia con estudiantes de grado tercero de otras sedes”* (EE3D3-3, 33-34).

En otras ocasiones, se solicita a los estudiantes escribir a personas ajenas a la comunidad educativa. Por ejemplo, la maestra # 5 relató que, al acercarse la época navideña y conociendo la situación económica de los niños, *“escribimos una carta que íbamos a enviar a una fábrica de juguetes”* cuyos propósitos eran *“primero, que el niño practicara la escritura”*, conociera *“cuáles eran las partes de la carta y trabajara la redacción”*. Se hizo la corrección y *“entre todos miramos cuál cartica podríamos enviar a esa fábrica”*. Es decir, *“el primer el objetivo era practicar la parte teórica y el segundo, ver si lográbamos que les regalaran un juguete para diciembre... pero nunca nos respondieron nada”* (TVE2D3-5, 163-176).

En este ejemplo se identifica un último rasgo de las experiencias con textos: proponer a los estudiantes escribir con diversos propósitos. En él se da cuenta de haber propuesto a los niños escribir con el propósito de solicitar algo, en este caso, la donación de juguetes.

En época de pandemia las maestras también propusieron prácticas de lectura y escritura que incluían a la familia, como la consulta y elaboración de una receta con el fin *“de que estuvieran en contacto... Porque algunos padres de familia no podían estar con los niños ahí trabajándoles, entonces había un momento, uno: de esparcimiento y dos: de aprendizaje de parte y parte, del padre de familia y del estudiante* (TVE2D3-2, 43-49). De esta manera se evidencia cómo la lectura

y escritura, además del aprendizaje de los contenidos, tiene como propósito generar un ambiente de unión y diversión en la familia.

Se dio cuenta en esta categoría de que las prácticas docentes significativas llevadas a cabo por maestras de tercer grado incluyen la promoción de diversas experiencias con textos, lo que significa alentar la circulación de diferentes géneros discursivos, el desarrollo de variadas actividades para la lectura y escritura y la consideración de diferentes audiencias y propósitos de escritura.

6.1.2.2. Aprovechan la interacción con los estudiantes: “captar esa situación y aprovecharla para que aprendan”.

Otro rasgo que caracteriza las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en tercer grado es que las maestras aprovechan las interacciones entre los actores, no necesariamente previstas.

Las maestras refieren situaciones atípicas que se presentan en el aula, por ejemplo, la docente #1 afirma que puede *“llegar con un tema y tener una idea, pero ellos [los estudiantes] te salen con otra cosa”*, ante lo cual reconoce que *“uno tiene que ser muy flexible también”*, lo que significa *“entender el momento del estudiante, captar esa situación y aprovecharla para que aprendan”* (TVE2D3-1, 344-346).

De otra parte, las maestras manifiestan que generan acciones diferentes a las cotidianas con el objetivo de asombrar, *“antes de la pandemia, yo por lo menos, me iba vestida de payasito”* y buscando *“estrategias para que el niño concentrara la atención”* (TVE2D3-2, 273-275). Con los padres de familia también se generan acciones que los involucran en las actividades con sus hijos. Es así como se proponen espacios de interacción familiar para que los estudiantes y padres de familia compartan y trabajen en equipo. Al respecto, la docente #5 narró: *“si hay una instrucción de cómo se prepara el arroz, la gelatina, [le digo a los padres] ustedes colabórenme, armen el, el textico para el niño y, que él me cuente a través de sus palabras... que me manden a través de esos vídeos lo que ellos hicieron en casa”* (TVE3D3-5, 52-57). Las maestras también reconocen que con las actividades propuestas se abre un espacio para compartir y recrear *“la parte de la*

tradición oral”, como en el caso cuando propició que un abuelo “*comenzó a contarle a su niño cuáles eran sus juguetes cuando estaba pequeño*” (TVE3D3-5,87-89).

Además, hacen alusión a que la interacción con los estudiantes les permite reconocer sus emociones y el efecto que produce el cambio de espacios físicos para desarrollar las actividades de lectura y escritura. Por ejemplo, la maestra #1 afirma que “*yo te puedo contar el mismo cuento en la cancha y va a tener otra visión el estudiante... en el patio donde están las flores...*” (TVE2D3-1, 46-48), pues considera que el hecho de contar con un espacio que sea diferente para el estudiante genera otras motivaciones en la clase.

Otro tipo de interacción que reportan las maestras alude a la atención que deben prestar las maestras a las demandas de los estudiantes que tienen “problemas” o “limitaciones”. Ellas tienen en sus aulas niños sordos, por lo que cuentan con intérprete que les permite la comunicación con ellos:

allá se trabaja con los niños con limitaciones... yo no manejo [lengua] de señas... los profesores que lo manejaban ellos trataban que nosotros trabajáramos en la parte del lenguaje en lectura, ellos lo transmitían a través de su lenguaje de señas a los estudiantes (TVE3D3-5, 248-256).

Otra situación que refieren las maestras tiene que ver con la detección de problemas de tipo psicológico y cognitivo en los estudiantes. Mencionan casos de estudiantes retraídas y con dificultades de aprendizaje (TVE1D3-2, 345). Son conscientes de que estas situaciones requieren apoyo profesional, pero en la mayoría de los casos no se tiene, así que las maestras las sortean de la mejor manera posible “*nosotras tratamos de que con nuestras gestiones [en el aula]... los niños puedan tener pues como una ayuda*” (TVE1D3-2, 349-350).

Así se reconoce que en la interacción con los estudiantes en el día a día genera oportunidades para la enseñanza de la lectura y la escritura.

6.1.2.3. Organizan la enseñanza en proyectos: “son proyectos sencillos”.

Las maestras refieren los proyectos como una manera privilegiada de organizar la enseñanza de la lectura y la escritura. Manifiestan que estos les permiten trabajar en equipo con estudiantes, docentes de otras áreas y padres de familia.

Reconocen que los niños han demostrado *“la aceptación y la motivación”* (TVE3D3-5, 45) hacia el trabajo en equipo con los proyectos de aula y afirman que *“a través de ellos [pueden] lograr muchísimo en los estudiantes”* (TVE3D3-5, 48). Esto es corroborado por la maestra #3, quien señala que, gracias a los proyectos, sus estudiantes tienen una participación privilegiada en clases:

fueron los protagonistas; leyeron, escribieron, actuaron, generaron cambios, mejoraron hábitos... [Con ellos] desarrollamos las actividades propuestas para consignar información, indagar, y finalmente producir conocimiento” (EE3D3-3, 45-46).

A través de los proyectos, según las protagonistas de este trabajo, se promueve en el aula la interacción entre los estudiantes para mejorar los aprendizajes, generando un ambiente de trabajo en equipo y confianza. En este contexto se busca *“que el compañerito le ayude al otro”* (TVE2D3-2, 169), que entre pares se apoyen y aporten a los aprendizajes de los demás compañeros, *“que no solo piensen que el docente es el que se las sabe todas”* (TVE2D3-2, 173), como lo que afirma la docente # 2. Este accionar permite, como lo afirma la maestra # 3, establecer lazos afectivos que van a generar confianza en los estudiantes (EE2D3-3, 22).

De igual manera, el desarrollo de los proyectos permite, según las profesoras, que la lectura y la escritura se enseñen en todas las áreas. Afirman que, teniendo en cuenta la temática que van a trabajar, planean la clase *“siempre partiendo de la lectura porque consideran que en todas las áreas uno debe leer mucho [con los estudiantes]”* (TVE2D3-5, 290-291). Muchas veces estas lecturas, en áreas distintas a Lenguaje, sirven para apoyar a los estudiantes que tienen dificultades, como refiere lo que hace en el aula la maestra #1: *“hoy me puede leer tal personita y ya uno empieza a coger al niño que necesita más cuidado, que uno ve que le gusta mucho las Ciencias Naturales”* (TVE1D3-1, 291-293). De esta manera la lectura se involucra en las diferentes áreas y permite llevar a cabo procesos de refuerzo por parte de la maestra.

Otra manera de desarrollar la enseñanza de la lectura y escritura en todas las áreas se presenta cuando los docentes comparten un mismo texto y lo asumen en clase desde la perspectiva de cada área. Así *“el profesor de matemáticas, les hablaba...por ejemplo de calorías... el profe lo que hizo fue complementar la información que había en esas etiquetas, él la complementaba dentro de su clase y lo mismo hacia la profesora de Ciencias Naturales [al hablarles de la alimentación sana]”* (TVE3D3-5, 17-31).

Las maestras también han promovido otros proyectos de orden institucional, los cuales se han desarrollado *“desde transición hasta quinto de primaria”* donde *“cada grado se aborda con su nivel de complejidad”* (TVE3D3-5, 11-13). Además, como lo afirma la docente #5, en este tipo de proyectos también se cuenta con la participación de los padres de familia, quienes aportan sus saberes y generan otras formas de aprender. (TVE3D3-5, 87-89).

Por último, dentro de los proyectos que desarrollan las maestras, quizás el que tiene más vigencia durante todo el año escolar es el proyecto o plan lector. Este se programa a nivel de aula y/o a nivel institucional y contempla diversos objetivos.

Algunas maestras buscan con esta estrategia que los estudiantes consulten, lean, comprendan y dejen un registro oral ya sea a partir de preguntas sobre lo leído o en forma de mesa redonda (TVE2D3-2, 312-315) o dejen un registro escrito, aprovechando que *“ellos tienen un cuaderno de plan lector... [se buscaba] que ellos escribieran lo que habían comprendido de eso que habían leído”* (TVE2D3-5, 57-59). Otras manifiestan que, aunque tienen como *“objetivo primordial, el amor por la lectura...”* también proyectan otros intereses *“para que el niño lea y escriba”*, buscando *“que reflexione, que sea crítico, que no solo se conforme con leer y leer o repetir”* (TVE2D3-5, 326-334).

Otras maestras señalan que tienen como objetivo del plan lector involucrar a toda la comunidad educativa y de esta manera promover la participación de sus miembros, como lo afirma la docente #5:

teníamos un plan lector... a la primera horita que era de trabajo, donde todo el mundo estaba en silencio y estaba leyendo desde el celador, los coordinadores, las aseoadoras... todo el mundo estaba en esa función de leer” (TVE3D3-5, 236-246)

Asume que de esa manera estaba generando un espacio para la lectura recreativa. Se puede afirmar que con el plan lector se persiguen diferentes objetivos con respecto a la lectura y escritura y están determinados por los participantes.

En general los proyectos representan para las maestras una herramienta propicia para desarrollar prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura.

6.1.3. Evaluación de la lectura y la escritura en las prácticas docentes significativas.

Esta categoría presenta los distintos rasgos que caracterizan la evaluación de la lectura y la escritura que realizan las maestras que llevan a cabo prácticas docentes significativas. Se da cuenta de los diferentes aspectos de la lectura y la escritura que se evalúan, de los actores participantes en la evaluación, de la reflexión de las maestras sobre sus propias prácticas, de la implementación de algunos instrumentos de evaluación y de la promoción de una evaluación continua y formativa.

6.1.3.1. Evalúan considerando diferentes aspectos: “está expresando lo que piensa”.

Las maestras refieren que para evaluar la escritura consideran aspectos de forma como la ortografía y caligrafía, en cuanto al contenido valoran las ideas que expresan los estudiantes en las diversas producciones textuales que les proponen. Respecto a la lectura, evalúan la comprensión de los textos considerando los diferentes niveles de comprensión.

En la escritura, evalúan la ortografía guiando el proceso de identificación y autocorrección del error en el estudiante: “*aquí hay un error, ¿cuál será? ... allí hay uno ¿cuál es?* hasta llevarlo a reconocer “*¡ay profe! claro me faltó tal cosa*” (TVE2D3-1, 315-316). Maestras como la # 1, afirman que señalan los errores u omisiones de letras en los textos copiados del tablero y/o elaborados por los niños (TVE1D3-4, 152-156).

La caligrafía también es objeto de evaluación porque las maestras consideran que los estudiantes deben “*tener los trazos como son, las letras donde van... como en la casita de las letras, las que van arriba, las que van abajo, las que están en el centro, todo*” (TVE2D3-1, 203-205). Este aspecto cobró más fuerza en los tiempos de la pandemia por la Covid 19 cuando, como

afirma la maestra # 1, le dieron mucha importancia a la caligrafía en la transcripción de la guía que enviaban a los estudiantes, ya que solo se evaluaban los aspectos de forma y la responsabilidad en la entrega de la guía desarrollada. (TVE2D3-1, 251-252).

La producción textual también es evaluada, en algunos momentos por vía oral, como cuando proponen a los estudiantes la creación colectiva de algún texto, y así *“entre todos vamos armando el cuento... si quiero evaluarles a ellos, de esa manera lo hago”* (TVE2D3-2, 394-398). En otros momentos se hace de manera escrita, valorando positivamente todo esfuerzo que hacen los niños, como lo plantea la docente # 1: *“el proceso de revisión es, si lo hiciste, bien..., o sea todo niño que escriba lo que escribe ya de por sí ya está bien, para mí, ya, escribió y es muy importante”* (TVE2D3-1, 149-151). Esta maestra justifica esta actuación por la época de pandemia, pues señala que estas condiciones hacen que se valore *“lo poco que el estudiante pueda hacer en casa”* (TVE2D3-1, 145-148).

En cuanto a la lectura, se valora la comprensión textual a través de la participación oral del estudiante en clase porque le genera confianza en sí mismo y permite a las maestras evaluar la calidad de las intervenciones, las cuales deben *“estar acordes al tema que se esté planteando, [y deben dar] respuesta a la pregunta planteada”* (TVE2D3-1, 269-270). Otras maestras manifiestan que evalúan *“con el solo hecho de que el niño dé una opinión...sea buena, mala, [porque] por lo menos está expresando lo que piensa”* (TVE2D3-5, 384-385).

También evalúan la comprensión lectora a través de preguntas literales, inferenciales y propositivas del texto, en consideración a que el estudiante *“tiene que enfrentarse a las Pruebas Saber”* (TVE2D3-2, 370), evaluación realizada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior en Colombia. De otra parte, también manifiestan que evalúan la comprensión lectora teniendo en cuenta que el estudiante debe *“enfrentarse a leer su contexto, a interpretarlo, a comprenderlo”* (TVE2D3-2, 373).

6.1.3.2. Evalúan con la participación de diversos actores: “ellos mismos se califican”.

Las profesoras afirman que en diferentes momentos de la evaluación de la lectura y la escritura participan activamente actores como la maestra, el estudiante y los padres de familia.

Para las maestras es importante que los estudiantes analicen su propio desempeño, es decir, que realicen un proceso de autoevaluación, como por ejemplo cuando en la clase *“hay un trabajo de lectura y ellos mismos se califican”* (TVE2D3-2, 169-170). También se promueve la autoevaluación de las actividades que desarrollaban en casa durante el trabajo remoto, gracias a la inclusión de una rúbrica que presentaba *“los ítems de cómo se sentía con respecto al tema, entonces [él marcaba] lo entendí fácil, me costó un poco”* (TVE2D3-1, 247-249) para dar cuenta de la apreciación sobre su propio trabajo.

Las docentes también promueven la coevaluación entre pares, aprovechando las participaciones en clase. Por ejemplo, en una clase después de que el estudiante interviene, la maestra pregunta *“¿Comprendimos lo que dijo fulanito o el compañerito?”* (TVE2D3-5, 408), y teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes sigue indagando, *“si es sí, ¿por qué sí?, si es no, ¿por qué?, ¿qué nos faltó?, ¿qué pasó?, ¿cómo lo haríamos?”*, para dar paso a la corrección que *“entre todos lo tratamos de hacer en el tablero”* (TVE2D3-5, 410-413). Como lo afirma la maestra # 2, de esta manera los estudiantes se apoyan y comprenden que *“el docente no se las sabe todas”* (TVE2D3-2, 172-173).

Otra forma de coevaluación se hace con la participación de los padres de familia. Especialmente en la época de pandemia, las maestras crearon rúbricas para que las diligenciaran en familia, donde se les indicaba a los niños:

*“Con ayuda de tus padres reflexiona cómo te sentiste y qué tanto aprendiste en el desarrollo de esta guía. Marca con una X en la carita donde te identifiques
¡Recuerda debes de ser muy sincero!”*
(DG1D3-1, pág.6).

6.1.3.3. Evalúan implementando diversos instrumentos: “Mi portafolio 2020”

En el desarrollo de sus prácticas, para llevar a cabo el proceso de evaluación, las maestras utilizan algunos instrumentos que, según consideran, les permiten alcanzar una valoración más clara y efectiva con los estudiantes ya sea mediante la autoevaluación, coevaluación y/o heteroevaluación.

Las profesoras refieren que para la lectura *“todas las evaluaciones siempre son tipo ICFES”* (TVE2D3-5, 339) haciendo alusión a los test de selección múltiple. De esta manera se logra que el estudiante, además de trabajar la comprensión textual, se familiarice con este tipo de pruebas *“porque de todas maneras se tiene que enfrentar a las pruebas Saber”* (TVE2D3-2, 370-371).

Otro instrumento que utilizan las maestras para evaluar es la rúbrica que, en este caso, brinda al estudiante una herramienta para su proceso de autoevaluación. En esta se explicitan algunos niveles de valoración sobre su desempeño para que el estudiante seleccione el que, desde su perspectiva, se ajuste:

*“Lo hago muy bien
Estoy aprendiendo
Me sale regular”*
(DG1D3-1, pág.6)

El portafolio también es un instrumento utilizado para el proceso de evaluación, entendido como un compendio de actividades propuestas por la maestra, que el estudiante realiza durante el año lectivo y que son organizadas con unos criterios determinados. Por ejemplo:

*“Mi portafolio 2020.
Mis evidencias de aprendizaje”*
(DV1D3-2, 22:35-22:54)

En este se da cuenta de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

6.1.3.4. Evalúan sus propias prácticas: *“¿por qué hay niños que aprenden más rápido que otros?”*

Además de llevar a cabo procesos de evaluación con respecto a los estudiantes, las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas también evalúan sus propias prácticas y generan reflexiones frente a los resultados obtenidos al trabajar con determinadas teorías.

Las maestras califican su práctica educativa como *“una actividad dinámica, reflexiva y ante todo, inclusiva”* (EE2D3-3, 49). Manifiestan que a veces no alcanzan a lograr los objetivos propuestos porque tienen *“muchas ideas, muchas cosas... pero pues a veces las circunstancias no permiten”* llevarlas a cabo (TVE2D3-5, 193-195), como sucedió con las dificultades que se dieron a causa de la pandemia (TVE2D3-5, 197).

También afirman que han aprendido de los errores y han logrado *“adquirir cierta experiencia a la hora de enseñar a leer y escribir”* (EE1D3-3, 120-121) lo que ha incidido en la forma de enseñar que *“ya no es de manera mecánica sino... es un acto más consciente”* (EE1D3-3, 121). A esto se suma la percepción que tienen de sí mismas *“como persona soy más sensible, receptiva, entregada a mi trabajo”* (EE1D3-3,123), lo que ha generado un cambio en su labor docente y en su actitud personal.

En el marco de sus prácticas, las maestras se hacen preguntas que les generan interés y las llevan a investigar, como sucede con la docente #2 que se pregunta *“¿por qué hay niños que aprenden más rápido que otros? Aunque es consciente de que no tiene la respuesta, ha “estado investigando” y siente se puede deber a que “cada niño tiene su propio aprendizaje, su propio ritmo”* (TVE1D3-2, 502-504). En ese proceso de reflexión, las docentes también analizan las teorías utilizadas y toman una postura frente a ellas *“antes me gustaba Piaget, pero sus etapas del desarrollo a veces son como muy exageradas... cada niño tiene su propio desarrollo y..., cada niño aprende en su debido momento”* (TVE2D3-2, 494-497). Esto evidencia una actitud crítica de las maestras a través de lo que experimentan en las aulas y que enriquece su trabajo.

6.1.3.5. Promueven la evaluación formativa: “identificar lo que se debe reforzar”

Además de la participación de los actores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje, las maestras en el aula promueven una evaluación continua y formativa que les permite valorar y evaluar *“todos los esfuerzos realizados por los estudiantes de forma integral; de manera cualitativa (Logros) y cuantitativa (según la escala de valores de la Institución) para identificar lo que realmente los niños aprendieron y lo que se debe reforzar”*, además de buscar *“otras alternativas de evaluación para valorar habilidades, capacidades y competencias”* (EE2D3-3, 83-89) que permitan hacer una valoración integral del estudiante. La maestra #3, por ejemplo, reconoce que sus estudiantes no solo *“escribieron con gusto, interés”* sino que *“se sintieron*

importantes, reconocidos, apoyados”; lo cual favoreció la práctica porque *“pudieron expresar sus sueños, deseos, dejaron volar su imaginación, narraron, escucharon, expresaron lo que quisieron de diferentes formas”* (EE2D3-3, 113-115). Esta valoración de la maestra describe los logros de sus estudiantes en cuanto a la escritura y a su estima ya que se les generó confianza.

Lo mismo sucede al concluir un proyecto, cuando las maestras evalúan los logros obtenidos. Por ejemplo, para la maestra #5 fue muy importante el interés y la motivación que despertó en sus estudiantes porque siempre le preguntaban *“profe ¿cuándo es que vamos a trabajar el proyecto, profe, cuando es que vamos a hacer tal cosa?”* (TVE3D3-5, 8-11). De igual manera la maestra #3 refiere que pudo ver en sus estudiantes *“el progreso en el aprendizaje de la lectura y escritura... que se volvió un hábito en la escuela y para otros en casa”* (EE2D3-3, 120-122). Lo cual es muy significativo para su labor.

6.2. Condiciones personales que han permitido la emergencia y configuración de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en grado tercero de Básica Primaria.

Esta segunda categoría selectiva describe las condiciones personales que, según las docentes, han contribuido al desarrollo de sus prácticas docentes significativas. Articula 4 categorías axiales que aluden a la formación docente, al ingreso al ejercicio docente, a las influencias recibidas por la docente y a los aprendizajes a partir del ejercicio docente. Las categorías abiertas incluidas en cada una de estas categorías axiales son presentadas en la Tabla 13 y posteriormente descritas.

Tabla 13. Categorías axiales y abiertas de la segunda categoría selectiva

No	Categorías axiales	Categorías abiertas
1	Formación docente. (23)	Estudios realizados: <i>“esta profesión más que todo es de servir”</i> . (5) Autores que han aportado a sus prácticas pedagógicas: <i>“Jean Piaget o Ausubel lo que sea para aprendizaje significativo”</i> . (14) Aprendizajes a partir del ejercicio docente: <i>“experiencia a la hora de enseñar a leer y escribir”</i> . (4)

2	Ingreso al ejercicio docente. (5)	Influencia de los familiares: <i>“mi papá era el que más quería tener una hija profesora”</i> . (3)
		Deseo personal: <i>“yo dije...esto es mi profesión”</i> . (2)
3	Influencias recibidas por la docente. (5)	Influencias de sus maestros: <i>“dejó huella y pasión por la escritura”</i> . (3)
		Influencias de sus familiares, <i>“yo también les enseñé así a los estudiantes”</i> . (2)

6.2.1. Formación docente

En esta categoría se presentan los estudios realizados por las docentes en espacios educativos formales y los aportes que, de acuerdo con la apreciación de las maestras, han obtenido de su participación en estos espacios, específicamente aludieron a los aportes pedagógicos que reconocen como apoyo para su práctica docente sobre la lectura y la escritura.

6.2.1.1. Estudios realizados: “esta profesión más que todo es de servir”

Los cinco docentes sujetos de esta investigación han alcanzado los estudios presentados en la Tabla 14.

Tabla 14. Estudios realizados por las docentes

Código	Edad	Título (s) de pregrado	Año de titulación	Institución de estudios de pregrado	Título (s) de posgrado	Año de titulación	Institución de estudios de posgrado
D3-1	44	Psicología	2003	Fundación Universitaria de Popayán-FUP	Maestría en Investigación en Educación	2015	Universidad del Cauca
D3-2	36	Licenciada en Básica Primaria con énfasis en	2016	Universidad del Cauca	NO		

		Lengua Castellana e Inglés					
D3-3	44	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana	2005	Universidad del Cauca	Maestría en Investigación en Educación	2017	Universidad del Cauca
D3-4	33	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Artística	2011	Universidad del Cauca	Especialista en Administración Informática Educativa	2013	Universidad de Santander
D3-5	57	Licenciada en Lenguas Modernas Español- Francés	1989	Universidad del Cauca	NO		

Tres de las cinco maestras tienen título de pregrado en licenciatura en educación Básica. Los posgrados son en áreas afines a la educación. Dos de ellas han realizado maestría en investigación en educación y otra tiene una especialización relacionada con administración educativa. El título más reciente ha sido obtenido hace alrededor de cinco años. La mayoría de estudios, tanto de pregrado como de posgrado han sido realizados en la universidad del Cauca, la única universidad pública del departamento.

6.2.1.2. Autores que han aportado a sus prácticas pedagógicas: “Jean Piaget o Ausubel lo que sea para aprendizaje significativo”.

Las maestras señalan que los aportes de autores que han consultado por exigencia de su formación universitaria, además de la apropiación del conocimiento, les han permitido “*ampliar la visión del mundo, cambiar ciertos paradigmas, intercambiar experiencias educativas con otros docentes, fortalecer estrategias didácticas, adquirir bases conceptuales y afianzar precisamente la lectura y escritura*” (EE1D3-3, 98-101); lo que ha significado un cambio estructural en su labor como maestras y en la enseñanza de la lectura y escritura.

De igual manera, una de las maestras alude que debió *“hacer el curso de pedagogía que era obligatorio”* (TVE1D3-1, 212) porque no tenía título de licenciatura y ese era uno de los requisitos para participar en el concurso docente. Este le generó muchas expectativas por lo cual la maestra quiso continuar con estudios formales en la misma área, *“luego hice una especialización en pedagogía en el SENA con la que yo salía de trabajar y corra al SENA del norte”* (TVE1D3-1, 215-216), ya no de manera obligatoria sino por gusto propio.

De manera más específica, en la Tabla 15 se muestran los autores con las teorías que, desde la perspectiva de las maestras, han contribuido a cimentar sus prácticas docentes significativas en lectura y escritura.

Tabla 15. Aportes de los autores

Autores y/o aportes teóricos	No de menciones	Ejemplos
David Ausubel: Aprendizaje significativo	8	<i>“El aprendizaje significativo se da desde los mismos intereses de los niños... que quieren aprender?... para qué quieren aprender eso? entonces yo siempre lo he hecho desde esa parte, de que los niños aprendan de manera significativa”.</i> (TVE1D3-2, 426-433)
Kenneth Goodman: Aprendizaje de la lectura y la escritura	2	<i>“Él, [Goodman] le ayuda a uno de una manera crítica y diferente como los niños pueden aprender a leer y escribir”</i> (TVE1D3-2, 473-475).
Jean Piaget	2	<i>“Jean Piaget o Ausubel lo que sea para aprendizaje significativo, ¿cierto? Eso es lo que, como que es la base de nosotros en el colegio, la construcción de conocimiento”.</i> (TVE1D3-5, 82-84)
María Montessori: Pautas para enseñar a leer y escribir	1	<i>“Montessori tiene unas maneras muy novedosas de aprender a, unas pautas de enseñar a leer y a escribir, diferente a lo que nos han enseñado”.</i> (TVE1D3-2, 260-261)

Jerome Bruner , Celestine Freinet y Lev Vigotsky	1	“Autores Célestin Freinet, Vygotsky, Bruner entre otros”. (EE1D3-3, 112)
---	---	---

La mayoría de maestras refieren a los autores que están relacionados con el aprendizaje significativo y autores fundacionales de teorías.

6.2.1.3. Aprendizajes a partir del ejercicio docente: “experiencia a la hora de enseñar a leer y escribir”

Para la maestra #3, “sistematizar la experiencia Educativa de la Granja Escuela Amalaka ... basada en la Pedagogía de Freinet se constituyó en una experiencia de aprendizaje porque logró “un acercamiento al arte de enseñar”” (EE1D3-3, 4 - 10) mientras se desempeñaba como maestra auxiliar de los profesores de los grados primero a tercero.

A partir de sus experiencias, las maestras analizan sus acciones y los aprendizajes que han obtenido. Consideran que han logrado “adquirir cierta experiencia a la hora de enseñar a leer y escribir” (EE1D3-3, 120-121) y reconocen que han cometido errores que les han hecho cambiar su mirada sobre la enseñanza de la lectura y escritura, como lo afirma la maestra # 3: “ya no lo hago de manera mecánica, es un acto más consciente, pensando y colocándome en el lugar de los estudiantes” (EE1D3-3, 121-122). Quien describe la nueva manera que asume para la enseñanza pensando en los estudiantes.

6.2.3. Ingreso al ejercicio docente

Esta categoría nos remite a las diferentes razones que llevaron a las maestras a tomar la decisión de trabajar en el campo de la docencia.

6.2.3.1. Influencia de los familiares: “mi papá era el que más quería tener una hija profesora”

Las maestras reconocen la influencia del entorno familiar para tomar la decisión de ingresar al magisterio como en el caso de la maestra #1, a quien su hermana le dijo: “*Dolly abrieron concurso... ¿Te meto? ¿Te inscribo?*” y ella respondió: “*¡Ay bueno!*” (TVE1D3-1, 31-35). En este caso, la hermana le plantea la posibilidad de participar en el concurso y ella acepta. En el

caso de la maestra #2, como ella lo refiere, su papá quería que ingresara a la Escuela Normal y era bastante insistente: “*mi papá era el que más quería tener una hija profesora*” (TVE1D3-12, 19), finalmente ella ingresó y se sintió a gusto.

6.2.3.2. Deseo personal: “yo dije...esto es mi profesión”.

Para algunas maestras, el ingreso al ejercicio docente no respondió a las acciones desarrolladas por otros, sino a sus propias decisiones. La maestra #2 recuerda el deseo que sintió para ejercer como docente desde cuando vivió la experiencia de ser maestra siendo aún estudiante de la Escuela Normal:

“desde noveno nos empiezan a dar prácticas... para mí fue un momento enriquecedor ver cómo los niños lo hacen sentir a uno tan bien, que yo dije no, esto es, esto es mi profesión, esto es lo que quiero ser” (TVE1D3-2, 23-27).

Esas experiencias de la práctica docente fueron determinantes para seguir por el camino de la docencia.

6.2.4. Influencias recibidas por la docente

Las maestras expresan que, durante su vida, han tenido diversas experiencias en la práctica de la lectura y la escritura con sus docentes y con sus familiares. A través de esas experiencias han recibido influencias que han replicado en su vida laboral dejando huella en sus prácticas docentes.

6.2.4.1. Influencias de sus maestros: “dejó huella y la pasión por la lectura y sobre todo la escritura”.

Durante su vida como estudiantes, las maestras reconocen algunos referentes que han influenciado y contribuido al desarrollo de sus prácticas docentes significativas. Dentro de este grupo están los docentes que generaron determinados comportamientos respecto a la lectura y la escritura “*ella [la profesora de Español] conformó un grupo de redacción para realizar el periódico estudiantil del cual hice parte, siempre motivándonos a leer y escribir... por lo tanto dejó huella y la pasión por la lectura y sobre todo la escritura.*” (EE1D3-3, 104-109). Al igual

que el profesor de Lenguaje de la maestra # 4, quien las “atrapaba” con escritos de su autoría y las motivaba a leer (TVE1D3-4, 187).

De igual manera, algunas experiencias negativas que vivieron cuando estudiaban en primaria son mencionadas por ellas, como lo afirma la maestra #2 *“la profesora tenía un método diferente de enseñanza que... me hacía sentir mal... le decía a mi mamá, esa niña no va a aprender, esa niña no sirve... la forma de aprender a leer y a escribir no era la adecuada”* (TVE1D3-2, 513-517). Dichas experiencias influenciaron sus prácticas docentes *“ahora que yo soy docente, yo digo, tengo que mejorar cada día con mis estudiantes..., porque ellos no son un objeto, ellos son sujetos de amor, de paciencia, de enseñanza”* (TVE1D3-2, 511-530). A pesar de lo negativo de la experiencia, le enseñó a la maestra a actuar de manera contraria a como fue tratada.

6.4.2.2. Influencias de sus familiares: “yo también les enseñó así a los estudiantes”.

Otras influencias que recibieron en su vida estudiantil, están determinadas por las relaciones con algunos miembros de la familia que desde la época de la escuela las han acompañado y apoyado en sus aprendizajes *“es mi hermana... ella leía en voz alta y yo aprendía... me corregía mucho con las comas, con los puntos... ella me enseñó mucho acá en casa y yo tomo esa parte de ella, yo también les enseñó así a los estudiantes”* (TVE1D3-1, 435-451). Como lo afirma la maestra # 1, ese modelo de lectura en voz alta y de corrección en la escritura también lo ha replicado con sus estudiantes.

6.3. Condiciones institucionales que han permitido la emergencia y configuración de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en grado tercero de Básica Primaria.

Esta tercera categoría selectiva describe las condiciones institucionales que, según las maestras, han permitido el desarrollo de sus prácticas docentes significativas. De allí emergen dos categorías axiales, una relacionada con el trabajo académico y la otra, con los recursos; cada una de ellas articula las categorías abiertas que son presentadas en la Tabla 16 y son descritas a continuación:

Tabla 16. Categorías axiales y abiertas de la tercera categoría selectiva

No	Categorías axiales	Categorías abiertas
1	Condiciones para el trabajo académico. (11)	Autonomía para trabajar: “ <i>allá nos permiten ser</i> ”. (6)
		Apertura de espacios para el encuentro de los maestros: “ <i>un equipo genial</i> ”. (3)
		Apoyo a la formación académica, “ <i>participando en eventos de carácter pedagógico</i> ”. (2)
2	Condiciones sobre los recursos materiales y humanos. (6)	Suministro de recursos materiales: “ <i>facilitando recursos y materiales didácticos</i> ”. (4)
		Instalaciones físicas: “ <i>ya tenemos el espacio de poder estar ahí tranquilos</i> ”. (2)

6.3.1. Condiciones para el trabajo académico

En esta categoría se describen las condiciones que brinda la institución para apoyar el trabajo académico de los docentes, las cuales incluyen el respeto a la autonomía docente, la apertura de espacios de encuentro académico entre maestros y el respaldo para la actualización académica.

6.3.1.1. Autonomía para trabajar: “allá nos permiten ser”.

Las maestras valoran positivamente la autonomía brindada por los directivos de las instituciones en las que han trabajado, cuando les han permitido actuar libremente, experimentar y proponer acciones diferentes, llevar cosas nuevas al aula. Destacan que “*allá nos permiten ser, nos permiten explorar con los niños... nos permiten... poder experimentar con ellos qué hacer*” (TVE1D3-1, 337- 338), a diferencia de algunas instituciones donde “*se indica a los docentes lo que deben hacer y no se les permite expresar su opinión*” (EE1D3-3, 92), lo cual les parece limitante para el desarrollo de prácticas docentes significativas.

Como lo afirma la maestra # 2 la autonomía le ha permitido desarrollar un trabajo diferente en el aula, un trabajo didáctico que se da desde los mismos intereses de los niños, logrando un aprendizaje significativo por el cual se le ha hecho un reconocimiento y se le ha valorado el aspecto didáctico en sus clases (TVE1D3-2, 427).

6.3.1.2. Apertura de espacios para el encuentro de los maestros: “un equipo genial”.

Para las maestras, los espacios que generan los directivos para el encuentro entre pares son muy importantes porque les permiten conversar sobre el desempeño de los estudiantes. Valoran que *“podemos sentarnos y describir de manera muy puntual, decir: “mira, hay dificultades con este chico”, “a este chico le pasa esto”* (TVE1D3-4, 61-62). También reconocen la importancia de tales espacios para fortalecer el trabajo en colegaje, pues conformar *“un equipo genial”* se considera necesario *“para poder implementar diversas estrategias”* (TVE1D3-4, 108-109), lo que no ocurre *“cuando no hay motivación, cuando no existe un ambiente laboral agradable”* (EE1D3-3, 93) como lo manifiesta la docente #3.

6.3.1.3 Apoyo a la formación académica: “participando en eventos de carácter pedagógico”.

Otra condición institucional que reconocen las maestras como favorecedora de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura es la gestión realizada por los directivos en cuanto a la actualización académica. Valoran los espacios generados para el trabajo en equipo y el acompañamiento de otras instituciones porque como lo menciona la maestra #3, de esta manera se está *“apoyando y fortaleciendo mi labor (capacitaciones, cursos, recibir apoyo de diferentes instituciones...) participando en eventos de carácter pedagógico”* (EE1D3-3, 86-88), lo cual beneficiará a los estudiantes.

6.3.2. Condiciones sobre los recursos materiales y humanos

En esta categoría se describen las alusiones de las protagonistas a las condiciones institucionales relacionadas con los recursos materiales y las instalaciones físicas que les posibilitan desarrollar prácticas docentes significativas.

6.3.2.1. Suministro de recursos materiales: “facilitando recursos y materiales didácticos”.

Las maestras valoran las instituciones que contribuyen a su labor *“facilitando recursos y materiales didácticos”* (EE1D3-3, 88-89) como libros, juegos, fotocopias, entre otros, que les son útiles para desarrollar su trabajo en el aula. Las maestras reconocen el esfuerzo que esto supone para algunos directivos, ya que son conscientes de que algunas escuelas carecen de recursos

materiales y que se presenta el fenómeno que denominan el “*desplazamientos del libro*”, es decir, que “*las escuelas no cuentan con biblioteca*” (EE1D3-3, 78) porque se priorizan otro tipo de espacios físicos y de materiales. Además, es usual que tampoco se cuente con recursos tecnológicos ni con conectividad, asuntos que, como lo afirma la maestra # 3, “*no permiten que los estudiantes tengan hábitos de lectura ni acceso a la información para hacer sus consultas*” (EE1D3-3, 79).

6.3.2.2. Instalaciones físicas: “ya tenemos el espacio de poder estar ahí tranquilos”

Las maestras consideran la posibilidad de realizar su trabajo pedagógico en espacios físicos diferentes al aula de clase y mencionan el apoyo de los directivos al ofrecer y permitir utilizarlos. Esto ha generado que tanto la maestra como los estudiantes sientan que ya tienen el espacio para “*poder estar ahí tranquilos*” (TVE1D3-1, 352) y como lo afirma la maestra # 1, al referirse al patio, ese espacio por lo amplio permite el mejor desplazamiento de los estudiantes y la realización de tareas al aire libre, brindando tranquilidad a los estudiantes.

De esta manera quedan expuestos los hallazgos que arrojó esta investigación y que han permitido caracterizar los tres momentos de las prácticas docentes significativas: -planeación, desarrollo y evaluación- sobre la lectura y escritura de las maestras de tercer grado, además de las condiciones personales e institucionales donde se han desarrollado.

Capítulo VII. Discusión

En este apartado se pretende contrastar las características de prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura identificadas en tercer grado, con rasgos de las prácticas habituales y de aquellas validadas por referentes teóricos, investigativos y normativos vigentes sobre la didáctica de la lectura y la escritura. De igual manera, se presentan algunas reflexiones sobre las condiciones personales e institucionales que han permitido la emergencia y configuración de las mencionadas prácticas.

7.1. Rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas

7.1.1. *La importancia del contexto*

En el marco de esta investigación, el tema del contexto fue mencionado de manera recurrente por las maestras; su importancia se percibe en todos los momentos del acto pedagógico: la planeación, el desarrollo y la evaluación de las prácticas docentes significativas. Para las maestras, el contexto es el punto de partida para planear sus clases, poniendo de relieve el entorno familiar, gustos e intereses del estudiante, para articularlos con los contenidos que anticipan desarrollar y así generar interés.

Como lo afirman Masjuan, et al Prosser y Trigwell, (1999), una de las formas de mejorar la enseñanza es enfocarse en las necesidades y características de los estudiantes, asumiendo una mirada reflexiva sobre su realidad, pues “todo aprendizaje en la escuela es producto de una historia previa” (Vigotsky,1989). Así, se reconoce que lo que el niño ha logrado, gracias a su participación en diversos contextos, le permite construir un aprendizaje significativo, al establecer puentes comunicantes entre nuevos saberes y saberes previos (Ausubel, 2015, citado por Silva, M.).

En la misma dirección, Doria y Pérez (2008) y Portal-Camellón et al (2016) coinciden en reconocer que toda práctica pedagógica debe tener en cuenta las particularidades de los escolares, es decir, estar en estrecha relación tanto con los contextos socioculturales como con los contextos de interacción en que dicha práctica se lleva a cabo. Podría plantearse entonces que las prácticas docentes significativas analizadas, estarían aportando a verdaderos procesos de transformación en los estudiantes, pues, tal como afirman Doria y Pérez (2008) esto sucede solo cuando se involucran sus contextos en las propuestas educativas.

En contraste con lo citado anteriormente, en las prácticas habituales no se da mayor importancia al contexto porque, como lo plantea Martínez (2014), el maestro reproduce un modelo -elaborado por personas ajenas-, cuyos contenidos están alejados del contexto de los educandos. Así se evidencia, dice el autor, en planeaciones que retoman los libros guía que se utilizan indiscriminadamente en todo el país.

Maestras participantes manifestaron que, cuando el estudiante trabaja con algunos textos guías, no se identifican con los mundos felices de bienestar y comodidades económicas que esos materiales les muestran y que ellos están lejos de alcanzar. Es decir, las profesoras manifiestan su voz en contra de una característica del enfoque educativo que, autores como Tobón (2005), califican como tradicional: que fragmenta y descontextualiza el conocimiento porque las instituciones educativas “se han aislado del mundo de la vida y del trabajo” (2005). Esto justificaría la importancia que tiene el contexto para las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas en tercer grado.

7.1.2. El uso de diversos géneros para leer y escribir

Los hallazgos revelan que las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas proponen una diversidad textual para leer y escribir en el aula, en consonancia con lo propuesto por autores como Ferreiro (1979), Jolibert (1991), Teberosky (1992), Pérez (2003) y Rincón (2012). Se espera, entonces, que los estudiantes estén en capacidad de leer y escribir textos narrativos, informativos, explicativos, entre otros, para participar en situaciones comunicativas con diferentes objetivos (Jolibert, 1991; Camps, 2003). Así mismo, abordar en el aula una diversidad textual, posibilita a los aprendices desarrollar habilidades de pensamiento como la reflexión, la explicación, la comparación y la argumentación, de acuerdo con el MEN (1998).

En esta investigación se evidenció, sin embargo, que a pesar de que existe un interés de las maestras por aproximarse a diferente tipología textual, sigue existiendo un predominio de los textos narrativos, especialmente del cuento. De igual manera se ha encontrado en otros trabajos de Latinoamérica (Salazar, D., et al. 2016; Cardozo, A., Yustres, Y. 2017 y Soto, M., 2017), mediante los que se diseñan y desarrollan secuencias didácticas en torno a este tipo de textos.

Ahora bien, aunque prima la circulación del cuento, las maestras de tercer grado también proponen leer y escribir textos narrativos como la autobiografía, la anécdota, el poema, la canción, la obra de teatro y la leyenda, entre otros. Estos podrían aportar a la formación de los estudiantes porque exigen una lectura “estética o connotativa” que pone en juego las reacciones emocionales (Rosenblatt, 1978; Reyes, 2013). Según Pérez (2003), los textos narrativos permiten reconocer en la historia que cuentan, una serie de acontecimientos que le suceden a los personajes en determinado lugar y tiempo, además de la estructura que es necesaria para el proceso de creación textual.

Respecto a los textos informativos, las maestras participantes refirieron el trabajo que proponen para la comprensión y producción de textos como la entrevista, la carta, la exposición, el afiche y el artículo informativo. Entre estos se destacó la entrevista, mediante la que los estudiantes indagaron las actividades económicas, laborales y estudiantiles de los miembros de su comunidad.

De igual manera, los textos explicativos también circularon en las aulas de las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas, aunque con menor intensidad a través de la receta. Los estudiantes recogieron algunas muestras de la tradición gastronómica de su entorno y prepararon las recetas típicas de su región, acompañados de sus padres.

La enseñanza de los textos informativos y expositivos es importante porque promueven una lectura “denotativa” (Rosenblatt, 1978; Reyes, 2013) y como también lo refieren Goldman y Bisanz, (2002); Wanzek et al., (2010) (citados por Vega et al, 2014), se convierten en una fuente de aprendizaje para acceder al conocimiento de las diferentes ciencias mediante la información y explicación de los hechos. Es decir, estos tipos de textos ofrecen otra perspectiva distinta a la que los estudiantes pueden encontrar en los textos narrativos.

En el trabajo con los textos multimodales se evidenció el uso de videojuegos y vídeos en las aulas como apoyo a las temáticas trabajadas por las maestras. Vale la pena mencionar que, debido a la emergencia sanitaria por la Covid 19, las maestras de tercer grado propusieron a sus estudiantes convertirse en creadores de textos multimodales, aprovechando herramientas como sus teléfonos celulares. Con el apoyo de sus padres, ellos elaboraron resúmenes, preguntas y exposiciones para organizar y presentar la información a través de vídeos donde expusieron temas

de diferentes áreas, entrevistas realizadas por ellos y recetas que prepararon. Resalta también la apuesta que hacen las maestras porque los textos multimedia hagan parte de la cotidianidad de los estudiantes pues, como afirma Arévalo (2007), los sentidos que ellos le otorgan están relacionados con nuevas maneras de leer y escribir. Así mismo, Coll (2005) señala la necesidad de que los estudiantes exploren la construcción de estas nuevas formas de composición textual para desarrollar las competencias y habilidades que exigen los nuevos alfabetismos.

En las prácticas tradicionales, al igual que en las prácticas docentes significativas, prima la enseñanza de los textos narrativos y hay un predominio del cuento. Sin embargo, existe una diferencia con respecto a los textos informativos y explicativos ya que, en las prácticas tradicionales, al parecer, las maestras demuestran poco interés por desarrollarlos y la razón quizás está en el desconocimiento para abordar la lectura y escritura de este tipo de textos. De allí que Núñez (s.f) señale que, si el maestro decide abordarlos en el aula, deberá tener un sustento tanto del aspecto científico como del didáctico porque si no “el resultado puede ser más perjudicial incluso que las prácticas tradicionales”. Además, los textos que se seleccionen deben estar en consonancia con los de circulación social y ser adecuados al nivel de los estudiantes. De esta manera se alcanzará, como afirman Cano y Finocchio (2006), un aprendizaje para la vida que va más allá de los escritos tradicionales que solo tienen lugar en la escuela.

Según lo expresado anteriormente, se puede evidenciar que el uso de los diversos géneros para leer y escribir, característica de las prácticas docentes significativas, brinda muchas posibilidades para trabajar en el aula y también exige un conocimiento del docente para abordarlos con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

7.1.3. El uso de otras estrategias para enseñar a leer y escribir

En cuanto a las estrategias que más mencionan las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas en tercer grado están la exploración de los conocimientos previos y el uso de imágenes tanto para leer como para escribir. Al parecer, la mayoría de las maestras aprovecha los presaberes de los estudiantes para que produzcan textos y sean los protagonistas en la construcción de su conocimiento como lo corrobora una investigación sobre la caracterización de las prácticas docentes de 151 maestros chilenos, que evidenció la fortaleza que tiene la estrategia

de relacionar el nuevo conocimiento con lo cotidiano y con los contenidos previos para alcanzar un aprendizaje significativo (Preiss, 2014).

Respecto al uso de imágenes para leer y escribir en la escuela, el MEN ha expresado la necesidad de acercar a los estudiantes a diferentes códigos no verbales para promover la comprensión y recreación de éstos en otros espacios (2006). Esta es una estrategia muy importante porque no se puede desconocer que los estudiantes están expuestos diariamente a una cantidad de imágenes a través de los medios de comunicación, la casa y los sitios que frecuentan. De allí la necesidad de que las comprendan y apropien en sus vidas.

Otra de las estrategias de enseñanza que fueron mencionadas por las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas es el uso de la pregunta. Esta es muy importante en el aula porque, como lo expresa Ausubel (2009), permite desarrollar aprendizajes significativos. El estudiante establece relaciones entre el conocimiento y la construcción de nuevas realidades, lo que lo lleva a crear significados a partir de su entorno y experiencias.

El hecho de que las maestras refieran el uso de la pregunta para desarrollar los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), pone de manifiesto un interés por estimular el pensamiento de los estudiantes en diversos niveles cognitivos. Como lo afirman Costa y Kallick (Citado por Benoit, 2020), esto implica que al estudiante se le hagan preguntas que lo lleven a recordar, aplicar, predecir, evaluar o juzgar hechos y/o situaciones. De esta manera, las maestras buscan desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante y ayudarles a tener un buen desempeño en las pruebas Saber. Los resultados de estas pruebas nacionales e el 2017 muestran bajo desempeño en estudiantes de tercer grado en comprensión lectora (Saber 2017) y una investigación de Rincón refiere el predominio del nivel literal en el mismo aspecto (2003). Así, la pregunta se constituye en una estrategia muy importante de las maestras para potenciar una actitud crítica, construir aprendizajes y fomentar la búsqueda del conocimiento. Habría que explorar, no obstante, si la manera en que se plantean preguntas en el aula, efectivamente moviliza el pensamiento de los chicos y no se limita a evaluar sus saberes para asignar una nota.

Las profesoras protagonistas de este trabajo también reportaron la estrategia de la escritura libre, que otorga autonomía al estudiante para expresar sus emociones, pensamientos e ideas sobre determinado tema a través de la tipología textual que decida utilizar. Esta motivación genera

confianza en el estudiante porque, como lo expresa Freinet (Citado por Santaella, E., Martínez, N., 2018), hace que se convierta en el centro de su propio proceso educativo. Además, esta estrategia promueve la libertad en la construcción del conocimiento.

El mapa mental, como estrategia de enseñanza para la lectura y la escritura, llama la atención porque da cuenta de otra forma de trabajar con los estudiantes a través de una herramienta de pensamiento. Se observó que las maestras enseñan a través de mapas mentales y también enseñan a los estudiantes cómo elaborarlos. Esto tiene muchos beneficios ya que, como afirma Buzan (Buzan, T., citado por Peláez, H., 2009), les permite ante determinada información establecer jerarquías, destacar las ideas principales, hacer conexiones entre conceptos e ideas y desarrollar la capacidad de abstracción, entre otras.

Otra estrategia que fue expresada por una de las maestras fue la maleta viajera del Banco de la República, que consiste en hacer una selección de libros de esa entidad, y llevarlos hasta la institución escolar. En este caso en particular, la maestra no eligió los libros, sino que les dio la posibilidad a sus estudiantes de escoger lo que querían leer. Es importante destacar inicialmente, el acercamiento que se hace a los estudiantes al llevarlos a la biblioteca, es decir familiarizarlos con el mundo de los libros y el conocimiento. Otro aspecto importante es el hecho de que los estudiantes se conviertan en los protagonistas de su proceso lector, ya que tienen la opción de examinar diferentes alternativas y seleccionar los libros de su interés. Es decir, tienen el acceso a los libros lo que, según Pérez, es una condición necesaria para formarlos como lectores y para que ocurra la experiencia lectora (2003).

Con lo expuesto anteriormente, se evidencia que las maestras implementan diversas estrategias para enseñar la lectura y la escritura en sus prácticas docentes significativas. En estas estrategias se percibe la disposición de las maestras para “escuchar” a sus estudiantes y para hacerlos protagonistas de sus procesos en el aula. Esta tal vez sea una de las diferencias fundamentales que se encuentran con el enfoque que Percy (2011) califica como educación tradicional, donde el maestro ejerce rigidez y autoritarismo. En la enseñanza de la lectura y la escritura esa rigidez se da al direccionar las actividades, y el autoritarismo cuando solo él decide sobre los textos y actividades que se realizarán.

7.1.4. La lectura y la escritura como prácticas sociales.

A partir de las entrevistas realizadas y de los materiales presentados por las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas, se puede inferir que algunas asumen la lectura y la escritura como prácticas sociales. En su trabajo, ellas promueven actividades para que los estudiantes produzcan escritos que son enviados a destinatarios reales, como el caso de una carta que se envió a una fábrica de juguetes en busca de una donación para los estudiantes en la época decembrina. De esta forma, la lectura y escritura se asumen como “prácticas vivas y vitales” (Lerner, 2001) y la literacidad se percibe en su esencia social (Barton y Hamilton, 2000) porque se produce en una situación real de comunicación. En el ejemplo de la carta, se escribió para un destinatario real que hará otro tipo de valoración del texto a partir de su contenido y significación y del que se espera una respuesta.

A diferencia de las prácticas docentes significativas, la escritura en las prácticas habituales está ligada en su mayoría a la reproducción de textos (De Pascuale, R. y Olguín, M. 2008) y cuando se promueve en los estudiantes la producción de textos, éstos generalmente tienen como único receptor (lector) a la maestra que los corrige, ya que el destinatario es un ser ficticio. Como afirma Pérez (2003), aquí el objetivo es “escribir para ser evaluado” porque generalmente la maestra hace una valoración unidireccional del texto, donde predominan aspectos gramaticales y ortográficos, pocas veces se presenta una retroalimentación y se da una nota. Esto genera en el estudiante, según el autor, una percepción muy estrecha de lo que es la escritura, dejando de lado las múltiples funciones que tiene.

Respecto a la lectura, en las prácticas docentes significativas analizadas, las maestras propusieron leer textos pertinentes para su realidad del momento. Por ejemplo, durante la pandemia los estudiantes consultaron sobre las medidas de bioseguridad por la Covid 19, expusieron sus puntos de vista y actuaron a partir de la información que obtuvieron, adoptando dichas medidas en sus hogares. De esta manera, las maestras establecieron una relación entre el estudiante y su realidad que, según el MEN, permite que la comprensión de lectura vaya más allá de dar respuesta a una tarea escolar y le posibilite hacer prácticos sus aprendizajes al incorporarlos a su vida familiar y social (MEN, 1998). Así, las maestras hacen de la lectura una práctica social que trasciende las aulas y se instaura en la vida cotidiana de los estudiantes.

En las prácticas habituales, la lectura, al igual que la escritura, están orientadas al aspecto evaluativo. Como lo menciona Pérez (2003), “se lee para rendir cuentas”, para contestar las preguntas que hace el docente. Esto genera poco interés en el estudiante y en ocasiones aversión a la lectura por toda la carga emocional que conlleva ser evaluado, juzgado y en ocasiones descalificado.

Se puede entrever que la lectura y escritura, como prácticas sociales, permiten un radio de acción muy amplio para el maestro, donde el reto está en proponer situaciones de lectura y escritura que provoquen emoción en el estudiante y estén relacionadas con sus intereses.

7.1.5. Se organiza la enseñanza por medio de proyectos

La mayoría de las maestras refieren el trabajo a través de proyectos, ya sean de aula o institucionales, los cuales están organizados a través de unidades o secuencias didácticas que se han diseñado en el colectivo de maestros, con el fin de articular varias áreas alrededor de un mismo tema o problema para alcanzar aprendizajes significativos.

A su vez, esta forma de enseñar potencia el trabajo en equipo con los estudiantes, haciendo posible lo que afirma Jolibert (1991), aprender a leer y escribir de un modo cooperativo. De esta manera, al enfrentarse a situaciones problémicas, los estudiantes generan diferentes acciones discursivas y, como lo plantea Rincón (2012), desarrollan procesos de producción, reflexión, interpretación y metacognición de los discursos que leen y producen. Como se puede ver, estas son algunas de las ventajas de esta manera de organizar la enseñanza reportada por las protagonistas de este trabajo.

En oposición, se reconoce que, en las prácticas de enfoque tradicional, el maestro en ocasiones improvisa u organiza su trabajo de manera individual a partir de sus propias ideas y convicciones. Su función es transmitir un saber a través de la rutinización, sin mayor reflexión y dejando de lado la visión del estudiante a quien percibe como un sujeto pasivo (MEN, 1998).

7.1.6. La evaluación formativa

La mayoría de las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas refieren realizar una evaluación formativa que inicia desde el momento en que reciben a los estudiantes y

llevan a cabo una evaluación diagnóstica con la que, según el MEN (2009) se busca conocer el estado del proceso educativo del estudiante y hacer la proyección del trabajo en el aula con el fin de alcanzar resultados positivos en el ámbito académico y de socialización.

De igual manera, las profesoras participantes refieren realizar, de manera individual o a través del colectivo de maestros, un seguimiento continuo y particular al proceso de cada estudiante, para conocer sus avances y acompañarlo en sus dificultades, brindándole las condiciones para que construya los aprendizajes esperados y logre el objetivo que propone el MEN (2009), “culminar con éxito el desarrollo de la acción educativa”.

Algo que también caracteriza la evaluación que hacen las maestras consultadas, es que involucran a diferentes actores generando procesos de autoevaluación y coevaluación, importantes porque permiten otras miradas al proceso del estudiante, como protagonista de su aprendizaje y a través de la mirada de sus pares. Para el MEN (2009), el hecho de que el estudiante participe de su propia evaluación y de la de sus pares, genera conciencia sobre sus procesos cognitivos y sobre el compromiso que tienen para desarrollarse como personas.

Las maestras expresaron que, durante la época de pandemia, la evaluación fue un poco laxa teniendo en cuenta las condiciones que se vivieron, por el poco contacto con los estudiantes y el trabajo centrado en guías. Así, se focalizó la valoración cualitativa del estudiante, mediante la que se reconocían asuntos como el cumplimiento en la remisión de las tareas, así su contenido no fuera el esperado.

En cuanto a qué se evalúa en lectura y escritura, las maestras afirman tener en cuenta algunos aspectos de forma y de fondo; llama la atención el interés especial por evaluar la comprensión lectora a través de los cuestionarios que se implementan en las pruebas Saber, en busca de alcanzar resultados positivos para sus instituciones.

Sobre los instrumentos de evaluación, destaca el uso que las maestras hacen de las rúbricas y el portafolio. Las rúbricas, mediante la descripción detallada de los procesos llevados a cabo, permiten una valoración más objetiva de los aprendizajes de los estudiantes. Además, como lo refiere Casco (2020), fomentan la capacidad de análisis del estudiante para que reconozca sus errores y busque mejorar a través de sus conocimientos y habilidades. Por su parte, el portafolio,

que compila las evidencias de aprendizaje del estudiante durante un periodo de tiempo posibilita, según Barbera (2005), una valoración más ajustada a la realidad y una visión en conjunto del proceso realizado.

Esta metodología de evaluación que promueven las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas es contraria a lo que se percibe en las prácticas tradicionales. En éstas, la evaluación es la misma para todos los estudiantes, se priorizan los exámenes escritos, es estandarizada y se concibe como un procedimiento rígido y vertical que, según Martínez (2014), funciona como un instrumento de poder y control. El objetivo de la evaluación tradicional es mostrar los resultados del estudiante en la adquisición de los conocimientos que propone el currículo, a través de una visión fragmentada del conocimiento (Tobón, 2005; Barbera, 2005), sin que el estudiante tenga mayor injerencia. Es decir, el estudiante no tiene participación en su evaluación y asume un rol pasivo.

En particular, las prácticas tradicionales sobre la evaluación de la lectura y la escritura, según Pérez (2003), muestran prelación por evaluar la lectura expresiva, la reproducción y el recuerdo literal de lo que se ha leído, dejando de lado los niveles más complejos de la comprensión lectora. En relación con la escritura, las prácticas habituales privilegian la evaluación de los aspectos formales, fundamentalmente los ortográficos (Pérez, 2003), sin tener mayor interés por aspectos como la coherencia y cohesión.

7.2. Condiciones personales que han permitido la emergencia y configuración de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura en grado tercero.

Las condiciones personales que han permitido el desarrollo de prácticas docentes significativas en las maestras entrevistadas son muy similares y responden al compromiso social y a su conciencia de oficio.

7.2.1. Compromiso social

Se percibe que las maestras son conscientes del compromiso social que implica su labor que va más allá del trabajo en el aula; reconocen que su presencia en la escuela es tan importante como la del estudiante, por eso trabajan con la intención de proyectarlos al futuro. Aunque son conscientes de que, por las condiciones económicas precarias, algunos estudiantes no culminarán

sus estudios, tratan de que los pocos años de aprendizajes en la escuela les permitan “defenderse en la vida”. Como lo expresó una docente sobre la lectura, que así el estudiante solo haga hasta tercero de primaria, que sea capaz de entender lo que lee para que no “vaya a meter la pata”. Es decir, las maestras son conscientes del impacto que tiene su profesión en la vida social y académica de sus estudiantes, por eso lo asumen con gran responsabilidad (Green, citado por PTA, 2013; Pérez, *et al.*, 2014) a pesar de que, para algunas maestras, inicialmente la docencia no fue prioridad en sus proyectos de vida.

7.2.2. Conciencia de oficio

La conciencia de oficio en las maestras se hace evidente cuando reflexionan sobre sus prácticas, las cuestionan y evalúan frecuentemente. Ellas reconocieron que han cometido errores y que, con base en ellos, como lo precisa Pérez (2014), han generado posibilidades de cambios y mejoras. Además, esto las ha llevado a buscar nuevas maneras de ser y hacer a través de la actualización pedagógica en espacios educativos formales e informales. Esto beneficiaría a los estudiantes porque, según Pérez (2014), hay estudios que muestran una relación estrecha entre el maestro que está en formación constante y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

En esta investigación llama la atención que la actualización mencionada por las maestras se relaciona más con aspectos prácticos de la didáctica que con los teóricos. Cuando se indaga sobre este aspecto, se reportan autores fundacionales. Aunque es importante que haya interés en “el cómo hacer”, es necesaria también la actualización a partir de los nuevos estudios e investigaciones teóricas para dar cuenta de decisiones prácticas informadas.

Otro aspecto que se destaca en las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas, es la influencia que reconocen de sus docentes a lo largo de su recorrido académico. Esto las ha motivado a repetir acciones o comportamientos que les representaron aprendizajes importantes y, a rechazar o tratar de revertir comportamientos erráticos de sus maestros, que les dejaron aprendizajes a partir de experiencias negativas. De esta manera, se cruza la biografía personal de las maestras con la historia del contexto social en que tienen lugar sus prácticas docentes, tal como señalan Rockwell & Mercado (1988).

Es importante enfatizar que la conciencia de oficio no es fácil de alcanzar, está relacionada con una postura ética de la maestra que la lleva a la capacidad de reconocer en su práctica docente significativa las fallas y dificultades y también a felicitarse cuando las cosas resultan bien (Brubacher, Case y Reagan citado por PTA, 2000). Esto implica permanecer en estado de “alerta” porque, como afirma Schön (1998), la práctica docente se construye y reconstruye día a día, dando cuenta de su complejidad y necesidad de transformación.

7.3. Condiciones institucionales que han permitido la emergencia y configuración de las prácticas docentes significativas en lectura y escritura en grado tercero.

Dentro de las condiciones institucionales que han permitido el desarrollo de las prácticas docentes significativas podemos destacar las relacionadas con el trabajo académico y los recursos materiales.

7.3.1. El trabajo académico

Las maestras expresaron que las instituciones les han brindado autonomía para su trabajo, esta libertad y confianza han sido los alicientes para que ellas exploren nuevas maneras de hacer en las aulas. Estas maneras, como afirma Pérez (2014), están determinadas a partir de los espacios de formación donde participa y de los saberes construidos en el ejercicio de la docencia.

A esto se suma que las instituciones también posibilitan el trabajo en equipo conformando comunidades de aprendizaje entre pares, donde a través del diálogo aprenden del otro, comparten saberes, discuten problemas, proponen soluciones y exploran nuevas didácticas, entre otros. Al igual que Barber y Mourshed (2008) afirman que la cultura del trabajo colectivo incide en las prácticas eficaces (citado por Pérez, 2014), se puede decir que éste también influye de manera positiva en las prácticas docentes significativas.

Aunado a la autonomía y el trabajo en equipo, otra condición que contribuye al desarrollo de prácticas docentes significativas, desde el trabajo académico, es el apoyo que refieren los maestros para la actualización académica. Esta búsqueda constante de herramientas para fortalecer sus prácticas, y la dinámica de una cultura de mejora continua, garantizan la transformación (Barber y Mourshed, 2008). Por esta razón, la institución motiva a las maestras para que participen

en procesos de formación pedagógica y disciplinar, además de otorgar los espacios para que los lleven a cabo.

7.3.2. Los recursos materiales

Las maestras refirieron que una de las condiciones que favorecen el desarrollo de sus prácticas docentes significativas es la gestión de los directivos en cuanto a proveerlas de recursos y materiales didácticos. Aunque reconocen que las instituciones no cuentan con un amplio presupuesto para tal fin, saben de la importancia de estos materiales para apoyar su gestión académica. Por esto, muchas veces ponen a disposición de los estudiantes sus recursos y herramientas de trabajo personales.

Las instalaciones físicas de las instituciones también son mencionadas como condiciones que han permitido el desarrollo de prácticas docentes significativas. Las maestras valoran los diferentes espacios y demuestran creatividad para salir de la rutina de las aulas. De esta manera logran que los estudiantes se motiven y asuman una actitud de interés hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campana, Velasco, Aguirre, y Guerrero, 2014). Las instalaciones físicas, entonces, son un factor importante para el desarrollo de las prácticas docentes significativas.

Finalmente, estas han sido las reflexiones que suscitaron el análisis de los hallazgos más relevantes de esta investigación y que ponen de manifiesto la existencia y construcción de unas prácticas docentes significativas que se abren paso en medio de la resistencia de prácticas habituales y tradicionales de las maestras de grado tercero de primaria.

Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue caracterizar las prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura en grado tercero de Básica Primaria de Popayán. A partir de los hallazgos se puede concluir que:

Estas prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura coexisten en el aula con las prácticas habituales, lo que revela que, pese al llamado al cambio que se demanda desde los desarrollos teóricos, normativos e investigativos, hay una resistencia al cambio. Dicha resistencia puede encontrar asidero, bajo los planteamientos de Córlica (2020), en que al docente no se le involucra en los procesos de transformación de sus prácticas, sino que se les “obliga” a asistir a capacitaciones eventuales un tanto descontextualizadas. Al no tener una participación activa y no ser consciente de la necesidad de transformación, el docente “supone” que su práctica ha sido desvirtuada en su totalidad y reacciona para defender lo que considera ha hecho bien.

A pesar de lo expresado anteriormente, hay un panorama optimista frente al desarrollo de las prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura en el aula, el hecho de que se encuentren maestras explorando estas formas diferentes de hacer, lleva a pensar que así sea a paso lento, como suele ser los procesos en educación, se va por buen camino.

Por lo tanto, se sugiere promover espacios de divulgación de las experiencias de las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas entre maestros en formación y en ejercicio con el fin de informar y motivar a explorar dichas prácticas. De igual manera, sería conveniente que los programas de formación complementaria-PFC de las escuelas normales, lo tuvieran en cuenta para la reestructuración de su currículo.

La caracterización de las prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura que desarrollan estas maestras, remite a una fundamentación teórica, nuevas didácticas y elementos disciplinares que giran alrededor del estudiante, se conjugan y articulan con la voz e historia de vida de la maestra y a su vez son influenciadas por condiciones institucionales. Se presenta así una relación estrecha y consistente entre los elementos que involucran el acto pedagógico: planeación, desarrollo y evaluación.

Para la planeación, las maestras articulan los documentos nacionales propuestos por el Ministerio de Educación, los lineamientos recogidos en el proyecto educativo institucional y los contextos de los estudiantes. La importancia que las maestras le dan a la figura del estudiante en su contexto va en consonancia con el interés de enseñar la lectura y escritura como prácticas sociales. Esto permite que las maestras reconozcan en la realidad de sus estudiantes, las necesidades para abordar la lectura y escritura.

En cuanto al desarrollo de las prácticas docentes, éstas se caracterizan porque las maestras promueven diversas experiencias con textos de diferente tipología a través de variadas estrategias. Pese a esto, se evidencia que hay un predominio por el género narrativo y por el cuento en particular; por el contrario, los textos multimodales son poco implementados en las aulas. La primera situación quizás se presente por la familiaridad que tienen las maestras con los textos del género narrativo. La segunda situación puede deberse al desconocimiento de las maestras en el uso de las otras tipologías.

Por esto, se recomienda que en el marco de la formación de maestros se enseñe este tipo de textos, no solo su descripción sino con un sustento didáctico que le permita profundizar en ellos y abordarlos desde las diferentes áreas. Además, conviene que les ofrezcan herramientas que les permitan configurar estrategias o proyectos donde circulen estos textos para que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias lectoras y escritoras, dando paso a las exigencias de los nuevos alfabetismos.

Asumir la lectura y escritura como prácticas sociales fue visible en la caracterización de estas prácticas docentes significativas, porque buscan que el estudiante le otorgue sentido al leer y escribir más allá de la escuela, en situaciones reales de comunicación. Esto contrasta con las prácticas habituales, en las que los textos se generan en y para las aulas.

En esa misma línea de situaciones comunicativas reales, la enseñanza a través de proyectos ha sido una interesante propuesta que las maestras reconocen como exitosa, porque ha convocado a todos los miembros de la comunidad educativa, ha permitido el trabajo en equipo y la integración de las áreas a partir de un mismo contenido vinculado al contexto estudiantil.

El proyecto enmarcado en el plan lector es una constante en las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas. No conciben la enseñanza en primaria sin esta posibilidad de acercar a los niños a la lectura y escritura más allá del gusto por leer, pues sus pretensiones giran en torno a desarrollar en ellos el pensamiento crítico.

De allí que los desarrollos didácticos y pedagógicos sobre el lenguaje enfatizan en la necesidad de que los maestros configuren sus prácticas a través de proyectos para contribuir a la integración de conocimientos y la generación de aprendizajes significativos.

Otra característica de las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas está relacionada con la evaluación formativa, que promueve una evaluación continua, transparente y procesual cuyos actores (estudiante-maestro) tienen una participación activa y donde se involucran otras formas e instrumentos para evaluar.

La promoción de este tipo de evaluación es muy importante porque presenta un enfoque opuesto al que muestra la evaluación habitual y representa un cambio en el pensamiento y en el accionar de la maestra. Esa relación horizontal que se genera, crea vínculos fuertes entre el estudiante y la maestra, dejando de lado las tensiones de poder y trabajando en una misma dirección.

Por tal razón, una sugerencia para los maestros en formación y en ejercicio, sería apropiar este tipo de evaluación que, por supuesto, exige un cambio trascendental en el docente para quien tiene múltiples implicaciones pero que definitivamente beneficia al estudiante.

Para el desarrollo de estas prácticas docentes significativas también han sido necesarias condiciones personales de las maestras que reconocen que su compromiso social va más allá de las aulas. Se destacan porque han alcanzado una alta conciencia de oficio, que las lleva a reflexionar sobre sus prácticas y a reestructurarlas en aras de un proceso de transformación constante. Ese interés las motiva a capacitarse constantemente y a valorar las influencias y aprendizajes que han obtenido a lo largo de su vida personal y profesional.

De lo anterior se puede concluir que las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas tienen un alto sentido de la responsabilidad, una motivación fuerte hacia su quehacer y son sensibles a la realidad social donde se mueven.

Además de las condiciones personales, también existen unas condiciones institucionales que han contribuido con el trabajo de las maestras que desarrollan prácticas docentes significativas. Dentro de estas, la autonomía que brindan los directivos permite que las maestras exploren e investiguen nuevas formas de hacer. Además, propician espacios de reunión entre pares y de formación continua.

Esto muestra a unas maestras activas, con capacidad de liderazgo que gestionan procesos, lo que lleva a concluir que la formación de los maestros para la enseñanza no debería de limitarse a las didácticas sino formarse en estas habilidades que son una necesidad para el maestro actual.

Por último, se debe reconocer que, si los maestros asumen una actitud de cambio hacia sus prácticas, las referidas en esta investigación podrían significar una mirada distinta que abriera el camino a otras formas de leer y escribir.

Referencias Bibliográficas

- Amado, B., y Borzone, A. (2011) La comprensión de textos expositivos. Interdisciplinaria. Revista de psicología y ciencias afines journal of psychology and related sciences Núm. 2 Pág. 261-278
- Angulo, F., Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículo. Editorial Aljibe.
- Arias, A., y Alvarado, S. (2005). Investigación Narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos Científicos. Revista CES Psicología, 8 (2). 172-175
- Arévalo, L. (2007). Lectura, escritura y nuevas tecnologías en dos mundos posibles (pág.39-61). En Entre diversidad de lenguajes y nuevas tecnologías de la información: Un espacio para la reflexión pedagógica de la lectura y la escritura. Universidad del Cauca. Computadores para educar.
- Ávila, B. (2018). Experiencias Pedagógicas Significativas de Educación Rural en Colombia, Brasil y México. Revista de investigación de la Universidad de la Salle. 14(48), 129. <http://dx.doi.org/10.26457/recein.v14i48.1486>.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio Educere, vol. 9, núm. 31, octubre-diciembre, 2005, pp. 497-504 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004) La literacidad entendida como práctica social. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, 109-139.
- Barletta, N., et al. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. Lenguaje, 41(1).
- Benoit, C., (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. Cuadernos de Investigación Educativa, 11(2), 95-115. Epub 01 de diciembre de 2020.
- Caballeros, M., et al. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. Revista Interamericana de Psicología. Vol. 48 Issue 2.
- Calvache, E., et al. (2016). Experiencias Significativas y Huellas Vitales. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].

- Camps, Anna, (1997) Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En revista Signos. Teoría y práctica de la educación. 20 páginas 24-33, enero-marzo 1997. Issn 1131-8600
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Año 24 no. 4 p. 14-23.
- Canedo, C. (2018). Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir. INEE.
- Cardozo, A., y Yustres, Y. (2017). Estrategias didácticas para fortalecer la lectura y escritura a través de los géneros literarios en las escuelas multigrados de la Institución Educativa El Cisne del municipio de Santa María-Huila. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás de Aquino]
- Carr, W. (1993). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Editorial Diada.
- Carrera, B; Mazzarella, C. Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Carrillo, E. (2016). Diseño de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de escuela unitaria. [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes]. Repositorio Universidad de Los Andes.
- Casco, G., & Calderón, A. D. (2020). Rúbrica, un camino para evaluar objetivamente el aprendizaje en el aula virtual. Revista Multi-Ensayos, 6(11), 8–12.
- Chickering, A., y Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE bulletin, 3, (7).
- Clavijo G, S. & Sánchez, L. F. (2018). La competencia lectora en el nivel literal a través de una estrategia pedagógica apoyada por un objeto virtual de aprendizaje, en los estudiantes del curso 302, de la jornada de la mañana del colegio distrital Rodolfo Llinás. [Tesis de maestría, Universidad Libre de Colombia]. RIU - Repositorio Institucional de la Universidad Libre de Colombia.
- Coll, C. (2005). «Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información». UOC Papers N.º 1. UOC. ISSN 1885-1541
- Córica, J. (2020) Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia.

- Doria, R. y Pérez, T. (2011). Prácticas de enseñanza de lectura y escritura: concepciones y metodologías.
- De Pascuale, R. y Olguin, M. (2008). Las actividades en el salón de clase: el lugar de la lectura y la escritura. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García, B., et al. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (1) 1-15.
- Generalitat Valenciana (2006). Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández.
- González, A. (2001) Autorregulación del aprendizaje una difícil tarea. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*
- Hurtado, R., et al. (2016). Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria. Editorial L Vieco S.A.S.
- ICFES-Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2014-2017) Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°.
- ICFES-Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°.
- Jerí, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17(33), 29-48.
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores y productores de textos.
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México. FCE.
- Silva, M. (2015). DAVID AUSUBEL Y su aporte a la educación. *CIENCIA UNEMI*, 2(3), 20-23.
- Margalef, L., Arenas, A. (2006). What we understand by educative innovation? To proposito of the curricular development. *Perspectiva Educacional*, (47), 13-31.
- Martinez, R (2014). Pedagogía tradicional y pedagogía crítica, Chihuahua (México), Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica, col. Pensamiento crítico

- Masjuan, M., & Troiano, H. (2009). El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los Créditos Europeos. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 355 - 380. Recuperado 11 de abril de 2022
- Mera, C., et al. (2015). Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de Básica Primaria. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*, Chihuahua (México), Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica, col. Pensamiento crítico n. 1.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2007) *Guía 28. Aprendizajes Para Mejorar. Guía para la gestión de Buenas Prácticas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2009). *Cartilla “Las Rutas del Saber Hacer – Experiencias Significativas que transforman la vida escolar”*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Fomento y Competencias. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Lineamientos de calidad para licenciaturas en educación*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *“Todos a aprender”: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2016). *Innovación Educativa en Colombia: buenas prácticas para la innovación y las TIC en educación*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Mallas de aprendizaje*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional (2019). Guía General de Acompañamiento. Programas Todos Aprender. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (3 de agosto de 2020). Abierta convocatoria para el Premio Compartir 2020. Mineducación.
- Núñez, M. (s.f.). Las tipologías textuales en la enseñanza de la lengua y la literatura: una revisión para la reflexión. En C. Ayora y A. González Vázquez (eds.): Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ceuta: MEC-Universidad de Granada- Ciudad Autónoma de Ceuta. Páginas 127-148. ISBN: 84-609-9734-0.
- Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. Revista Tendencias Pedagógicas, 8, 69-78.
- Peláez, H., (2009). Mapas Mentales ¿Por qué utilizar mapas mentales?
- Percy, (2011) Temas Académicos – Pedagogía Tradicional (Afirmaciones de Alain y Not 1983) / Información en Blogspot.com – Lima, Perú. Recuperado de: <http://percy-unmsm.blogspot.com/2011/07/pedagogia-tradicional-indice1.html>
- Pérez, A. et al. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. Revista Colombiana de Educación, 1(67), 171-200.
- Pérez, M., ICFES (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M., et al. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. Revista Colombiana De Educación, 1(67), 171-200.
- Pérez, M., y Rincón, G. (s.f). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?
- Pérez, M., y Rincón, G. (s.f). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC.
- Portal-Camellón, et al. (2019) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua en la preparación del maestro Luz, vol. 18, núm. 3, Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba
- Preiss, D., et al. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. Psykhe, 23(2), 1-12.
- Pujadas, J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid. Centro de investigaciones sociológicas.

- Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos en LEER para comprender, ESCRIBIR para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de Letras. Libros Maestros. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Editorial Kimpres Ltda.
- Rincón, G., et al. (2003) ENTRE-TEXTOS: la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. *Revista Lenguaje*, (31), 143-160.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 67-80.
- Rosenblatt, L. (1978) El modelo Transaccional: la teoría transaccional de la lectura y escritura. 62 páginas.
- Santaella, E.; y Martínez, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 613-625.
- Salazar, D., et al. (2016). Diseño e implementación de cuatro herramientas pedagógicas para la potencialización de procesos de lectura y escritura, en niños y niñas de grado tercero de primaria. [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes]. Repositorio Universidad de Los Andes.
- Schön, D. (1997). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales: Temas de educación. Editorial Paidós.
- Schön, D. (1998) El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Editorial Paidós.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión. *Infancia y aprendizaje*. 39-40.
- Soto, J. (2017). Sistematización experiencia pedagógica “La Alegría de Leer” una estrategia para mejorar la competencia lectora de los estudiantes de grado 3° de primaria de la Institución Educativa Agustín Codazzi Neiva – Huila. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional de la Universidad del Tolima – RIUT
- Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (27), 51-65.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sylva, M. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. Ciencia UNEMI.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.
- Teberosky, A., y Ferreiro, E. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Editorial Tirant.
- Teberosky, A. (1992). Aprendiendo a escribir. Editorial Horsori.
- Tobón, Sergio. Formación basada en competencias. 2a. ed. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005
- UNESCO (2000). Desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Vega, N. et al. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. Revista mexicana de investigación educativa, 19(63), 1047-1068.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. Cumbres, 2(1), 73-99.
- Sánchez, V., et al. (2010). Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, Vol. 31, N°. 1, págs. 40-49.
- Vigotsky, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos. Editorial Grijalbo.
- White, M. & Epston, D. (1993). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. Buenos Aires: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista 1

Guía entrevista 1

Objetivo al que apunta

Identificar las condiciones (individuales e institucionales) que permitieron la emergencia y construcción de prácticas docentes significativas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

Fecha:

Entrevistador:

Entrevistado (a):

Fecha de nacimiento	
Título de pregrado	
Año titulación de pregrado	
Institución estudios pregrado	
Título(s) de posgrado	
Año de titulación	
Institución estudios posgrado	
Año de inicio ejercicio docente	

1. Usted fue referido, por un par, como un docente que desarrolla prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. ¿Usted está de acuerdo con esa calificación? ¿Por qué?
2. ¿En qué se diferencia las maneras en las que usted enseña a leer y a escribir de las que habitualmente se llevan a cabo?
3. ¿Qué tiene usted en cuenta cuando planea las actividades para enseñar a leer y escribir? (criterios, materiales, autores, documentos).
4. ¿Para usted qué es lo más importante al enseñar a leer y a escribir?

5. Para usted, ¿qué debería saber un docente que enseña a leer y escribir?
6. ¿Qué debería hacer un docente que enseña a leer y escribir?
7. Para usted, ¿qué no debería hacer un docente que enseña a leer y escribir? ¿Por qué?

Muchas gracias por su participación. Para la próxima entrevista, le pediremos que nos cuente una experiencia de enseñanza de la lectura y la escritura que para usted haya sido particularmente significativa y que nos comparta materiales de ella.

Anexo 2. Guion entrevista 2

Entrevista 2

Fecha:

Entrevistador:

Acompaña:

Entrevistada:

Duración:

Objetivo:

Describir los rasgos que caracterizan las prácticas docentes significativas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura **en grado tercero** de Básica Primaria de Popayán.

1. Desde su perspectiva, ¿qué puede considerarse una práctica docente significativa sobre la lectura y la escritura en grado tercero?
2. ¿Qué condiciones posibilitan en grado tercero el desarrollo de una práctica docente significativa sobre la lectura y la escritura?
3. ¿Qué rasgos caracterizan a un profesor de grado tercero que desarrolla prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura?
4. ¿En qué se diferencia la forma de enseñar a leer y a escribir de un profesor de grado tercero que lleva a cabo prácticas docentes significativas de las prácticas habituales?
5. ¿Qué tiene en cuenta un profesor de grado tercero que lleva a cabo prácticas docentes significativas para planear sus clases de lectura y escritura? (criterios, materiales, autores, documentos)
6. ¿Qué debe saber un profesor de grado tercero que lleve a cabo prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura?
7. ¿Qué debe hacer un profesor de grado tercero que lleve a cabo prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura?
8. ¿Qué y cómo evalúa la lectura y la escritura un docente de grado tercero que lleva prácticas docentes significativas?
9. Cuéntenos sobre una experiencia de enseñanza de la lectura y escritura en grado tercero que usted la haya desarrollado y la considere significativa:
 - a. ¿En qué consistió?
 - b. ¿Por qué la considera significativa?

NOTA: Le solicito comedidamente si me puede colaborar con materiales de planeación, criterios, evaluación y evidencias de las prácticas docentes referidas.

Enviarlos al correo

Anexo 3. Guion entrevista 3

Guía entrevista 3

Fecha:

Entrevistador:

Entrevistada:

Esta entrevista la dividimos en dos partes:

A. Queremos profundizar en su experiencia significativa “Cuenta tu historia, tu historia cuenta”

1. En el marco de esa experiencia:
 - ¿Qué les pidió leer a los niños?
 - ¿Con qué propósitos?
 - ¿Qué actividades de lectura les propuso?
 - ¿De qué maneras interactuaron los participantes (niños, maestra, padres, otro) niños para leer?
 - ¿Qué materiales usaron para leer?
 - ¿Qué les pidió escribir a los niños?
 - ¿Con qué propósitos?
 - ¿Para quién les pidió escribir?
 - ¿Qué actividades de escritura les propuso?
 - ¿De qué maneras interactuaron los participantes (niños, maestra, padres, otro) niños para escribir?
 - ¿Qué materiales usaron para escribir?
2. ¿Qué resultados arrojó esta experiencia?
3. ¿Cuáles considera usted fueron los aprendizajes más significativos de los estudiantes durante esta experiencia?
4. ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos que tuvo como maestra(o) durante esta experiencia?
5. ¿Qué otros impactos tuvieron esta experiencia en otros miembros de la comunidad educativa? (estudiantes de otros grados, padres de familia, otros)
6. ¿Qué valora positivamente de esta experiencia?
7. ¿Qué dificultades enfrentó durante la experiencia?
8. ¿Qué podría mejorarse para una nueva versión de esta experiencia?
9. ¿Podría compartimos algunos materiales que se hayan leído, escrito o que usted haya elaborado en el marco de esta experiencia?

B. En esta parte sólo tenemos una pregunta:

1. ¿Por qué decidió escoger la carrera de la docencia? ¿Cómo fue el proceso?

NOTA: Le recomiendo si me puede compartir los nombres de algunos docentes de Popayán que desarrollen experiencias significativas en Lenguaje en grado tercero de primaria.

Muchas gracias por su participación.

Anexo 4. Consentimiento informado

Consentimiento informado

Título del proyecto: *Prácticas docentes significativas sobre lectura y escritura en grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán*

Investigadora: Norma Esperanza Alegría Conejo

Justificación del estudio: Este proyecto tiene como objetivo *Caracterizar las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura en grado tercero de Educación Básica Primaria de Popayán*. Con los hallazgos que de aquí se deriven, se espera visibilizar posibles caminos para la transformación de las prácticas docentes habituales sobre la lectura y la escritura, brindando herramientas a los profesionales interesados en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. En consecuencia, se espera contribuir a incrementar la calidad de la educación en el municipio.

Metodología: Investigación cualitativa, método biográfico. Se espera hacer entrevistas semiestructurada –aproximadamente 3 sesiones de 40 minutos cada una- a los maestros de tercer grado seleccionados. Estos maestros serán aquellos que de acuerdo con su propia opinión, la de los tutores del programa Todos a Aprender PTA y la de los investigadores, llevan a cabo prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. Cada uno de los actores habrán firmado previamente el consentimiento informado. Las entrevistas se llevarán a cabo de manera remota y asistida por la tecnología por la situación pandémica actual, en la fecha y hora que acuerde cada maestro o tutor con el miembro del equipo investigador a cargo, de acuerdo principalmente con la disponibilidad del primero. Las entrevistas serán registradas en video para posibilitar su posterior transcripción y análisis. También se pedirá a los participantes compartir con los investigadores registros o evidencias del trabajo que llevan a cabo con sus estudiantes en torno a la lectura y la escritura.

Riesgos asociados con el estudio: La investigación aquí propuesta se considera de riesgo mínimo, debido a que no realiza intervenciones que alteren los aspectos biofísicos, sociales, ni psicológicos de los participantes. La investigadora encargada de la custodia de resultados es Norma Esperanza Alegría Conejo, cc: 34.562.022, estudiante de Maestría en Educación Tel. 3104611733

Compensación: Los maestros no obtendrán ningún beneficio económico por su participación en esta investigación, ni incurrirán en ningún gasto económico. Los resultados del estudio serán utilizados con fines académicos. Los investigadores socializarán con los maestros los hallazgos de su investigación una vez esta concluya.

Voluntariedad: Usted está siendo invitado a participar en este estudio. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender la información que aquí se presenta. Este proceso se conoce como consentimiento informado; siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto. Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación. La participación es libre y voluntaria; si decide participar en el estudio, puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando la investigador no se lo solicite-, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable. Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que se anexa a este documento.

La información será codificada para ser protegida la intimidad, confidencialidad del participante. Su identidad será anónima y la información usada para este proyecto y sus resultados no serán usados para ningún tipo de discriminación social, cultural, religiosa, étnica, política, económica ni de ninguna otra índole. Los datos obtenidos en esta investigación no serán utilizados para futuras investigaciones y no serán revelados individualmente, sino de manera grupal y guardando las normas ético legales existentes para tal fin.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

Nombre: _____

Firma: _____ Documento de identificación: _____

Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

He explicado al Sr(a). _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procederá a firmar el presente documento.

Firma del investigador

Fecha