



EDUCACIÓN A  
**DISTANCIA**  
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**“LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONOCIMIENTO DE LA LECTURA Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMER GRADO”**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA: **JHON HAWI GONZÁLEZ CÁRDENAS**

DIRECTOR DE TESIS: **FERNEY DE JESÚS MORALES LONDOÑO**

## ÍNDICE

Lista de tablas .....	vi
Lista de figuras.....	vii
Agradecimientos .....	viii
Dedicatoria .....	ix
Resumen.....	x
Abstract .....	xi
Introducción.....	12
Capítulo I. Planteamiento del problema .....	18
<b>1.1 Formulación del problema.....</b>	<b>19</b>
1.1.1 Contextualización.....	19
1.1.2 Definición del problema.....	30
<b>1.2 Pregunta de investigación.....</b>	<b>37</b>
<b>1.3 Justificación .....</b>	<b>37</b>
1.3.1 Conveniencia.....	38
1.3.2 Relevancia social.....	39
1.3.3 Implicaciones prácticas.....	39
1.3.4 Utilidad metodológica.....	40
1.3.5 Utilidad teórica.....	41
<b>1.4 Supuesto teórico .....</b>	<b>41</b>
Capítulo II. Marco teórico.....	43
<b>2.1 Teorías educativas, lectoescritura y métodos de enseñanza .....</b>	<b>44</b>

<b>2.2 Análisis conceptual formación docente en la enseñanza de la lectura.....</b>	<b>57</b>
2.2.1 Conocimiento sobre la enseñanza de la lectura.....	58
2.2.2 Concepciones del maestro sobre la enseñanza de la lectura en primer grado.....	67
2.2.3 El maestro como mediador de la comprensión lectora en primer grado. ....	68
2.2.5 Estudios empíricos relacionados. ....	70
<b>2.3 Análisis conceptual de la comprensión lectora.....</b>	<b>75</b>
2.3.1 Enfoque y concepciones sobre la lectura. ....	77
2.3.2 Habilidades de la lectura: decodificación y fluidez lectora. ....	79
2.3.3 La comprensión lectora y sus niveles.....	81
2.3.4 Estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura en primer grado. ....	85
2.3.5 Estudios empíricos relacionados. ....	89
<b>2.4 Análisis conceptual, maestros de educación básica en Colombia.....</b>	<b>95</b>
2.4.1 Formación del maestro de educación básica primaria.....	97
2.4.2 Política de formación continua del maestro de educación básica. ....	100
2.4.3 Estudios empíricos relacionados. ....	103
Capítulo III. Método.....	109
<b>3.1 Objetivo.....</b>	<b>110</b>
3.1.1 General. ....	110
3.1.2 Específicos. ....	110
<b>3.2 Diseño del método.....</b>	<b>111</b>
3.2.1 Diseño.....	111
3.2.2 Alcance del estudio. ....	112

<b>3.3 Participantes</b> .....	<b>112</b>
<b>3.4 Escenario</b> .....	<b>113</b>
<b>3.5 Instrumentos de recolección de información</b> .....	<b>115</b>
3.5.1 Técnica observación e instrumento guion de observación de clase.....	116
3.5.2 Técnica entrevista e instrumento guion de entrevista. ....	117
3.5.3 Diseño, validación, pilotaje y confiabilidad del instrumento. ....	117
<b>3.6 Procedimiento</b> .....	<b>118</b>
<b>3.7 Operacionalización de las categorías de estudio</b> .....	<b>121</b>
<b>3.8 Análisis de datos</b> .....	<b>123</b>
<b>3.9 Consideraciones éticas</b> .....	<b>124</b>
Capítulo IV. Resultados de la investigación.....	128
<b>4.1 Datos sociodemográficos</b> .....	<b>129</b>
<b>4.2 Datos descriptivos de la formación docente</b> .....	<b>132</b>
4.2.1 Conocimiento sobre la enseñanza de la lectura.....	134
4.2.2 Prácticas de enseñanza.....	147
4.2.3 Formación continua.....	150
4.2.4 Nivel educativo. ....	154
4.2.5 Experiencia profesional.....	157
<b>4.3 Datos descriptivos de la enseñanza de la comprensión lectora</b> .....	<b>160</b>
4.3.1 Enfoque de enseñanza de la lectura. ....	162
4.3.2 Fluidez lectora. ....	164
4.3.3 Comprensión lectora. ....	165

4.3.4 Estrategias de comprensión lectora.....	166
4.3.5 Materiales y recursos didácticos.....	166
<b>4.4 Análisis de la información .....</b>	<b>168</b>
4.4.1 Conocimiento sobre la lectura.....	169
4.4.2 Planificación de clases.....	174
4.4.3 Aplicación en las prácticas de aula.....	176
Capítulo V. Discusión y conclusiones .....	179
<b>5.1 Discusión.....</b>	<b>180</b>
5.1.1 Relación de los resultados con los supuestos teóricos.....	186
<b>5.2 Discusión de resultados con el marco teórico y estudios empíricos.....</b>	<b>190</b>
<b>5.3 Conclusiones .....</b>	<b>197</b>
<b>5.4 Aplicabilidad de los resultados .....</b>	<b>200</b>
<b>5.5 Análisis FODA a partir del proceso y resultados de la investigación .....</b>	<b>202</b>
<b>5.6 Recomendaciones para futuras líneas de investigación.....</b>	<b>204</b>
Referencias.....	206
Apéndice .....	220
<b>Apéndice 1. Consentimiento informado .....</b>	<b>221</b>
<b>Apéndice 2. Formato para la validación del instrumento guion de entrevista .....</b>	<b>222</b>
<b>Apéndice 3. formato para la validación del instrumento guion de observación .....</b>	<b>229</b>

**Lista de tablas**

Tabla 1 Operacionalización de las categorías de estudio .....	122
Tabla 2 Datos sociodemográficos .....	130

**Lista de figuras**

Figura 1 Métodos de enseñanza de la lectura .....	56
Figura 2 Formación docente en el conocimiento de la lectura .....	133
Figura 3 Pilares del conocimiento .....	134
Figura 4 Enseñanza de la comprensión lectora.....	161
Figura 5 Triangulación de datos.....	169
Figura 6 Triangulación profesional .....	172
Figura 7 Relación de los conocimientos con la triangulación de datos.....	187

## **Agradecimientos**

Para iniciar, mis agradecimientos a Dios por brindarme salud y sabiduría para estudiar el doctorado, puesto que fue un anhelo y sueño de realización personal y profesional desde que terminé mi licenciatura y proyecté mi futuro académico.

A la universidad Cuauhtémoc Campus Aguascalientes (UCA) de México por abrirme las puertas con el fin de ampliar mis conocimientos en el campo investigativo, especialmente al director de tesis doctoral que estuvo acompañándome y asesorándome eficaz y eficientemente en la construcción de la misma, quien con sus recomendaciones me orientó y generó confianza en cada línea escrita para consolidar un producto de calidad. Además, al doctorando Paula Muñoz de UCA, ya que ella me motivó a estudiar el posgrado y a los colegas del Programa Todos a Aprender (doctores Migdonia, Jesús, Gladys) y al magíster Diego Fernando Lotero Vásquez que me brindaron su apoyo durante el proceso de investigación.

Por otro lado, a las maestras y al equipo directivo de las cinco instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia, ya que me abrieron sus puertas para realizar el trabajo de campo y recolectar información.

## **Dedicatoria**

Dedico estas líneas a mi familia, especialmente, a mi querida madre Martha Cárdenas por apoyarme incondicionalmente durante todo el desarrollo con el calor de hogar. De igual manera, a mi pareja Alejandra Beltrán por comprender el paso que estaba dando y la responsabilidad que implicaba en cuanto a tiempo, espacio y forma. Con seguridad, ellas fueron mi motor para sacar adelante este nivel de formación avanzada y llevarlo a feliz término.

“Lo que proyectas lo atraes, todo está y depende de ti”

## Resumen

La educación en Colombia es un derecho social que pretende formar ciudadanos con pensamiento crítico y subjetividad, de ahí que, es esencial el rol del pedagogo para desarrollar procesos lectores con propósito en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad. Por tanto, es conveniente identificar cómo incide la labor profesional y el conocimiento base de las maestras en el proceso de lectura. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo verificar si existe relación entre la formación del maestro y el desarrollo de la enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de básica primaria de las Instituciones Educativas del municipio de Puerto Berrío - Antioquia.

La investigación se desarrolla desde la metodología cualitativa con diseño fenomenológico hermenéutico, en la cual, el análisis de datos es de tipo narrativo. Para la recolección de información, se selecciona una unidad muestral de 10 participantes, a quienes se les aplican los instrumentos guion de entrevista y observación de clase. Los resultados evidencian métodos y acciones tradicionales para enseñar a leer, donde es fundamental una articulación entre lo que conocen, planifican y aplican. Se concluye que, el perfil profesional es un factor condicionante para desarrollar procesos de enseñanza de la lectura en primer grado, puesto que, a mayor nivel de formación en el área, se fortalece el dominio del contenido, curricular y didáctico, favoreciendo el desarrollo de estrategias pedagógicas y prácticas de aula que ayudan la comprensión lectora a partir de cada uno de sus niveles literal, inferencial y crítico.

*Palabras Claves: formación docente, conocimiento base, enseñanza, comprensión lectora, métodos, estrategias, prácticas.*

### **Abstract**

Education in Colombia is a social right that aims to educate citizens with critical thinking and subjectivity, hence the role of the pedagogue is essential to develop purposeful reading processes in students from the first years of schooling. Therefore, it is convenient to identify how the professional work and knowledge base of the teachers affects the reading process. In this sense, the present study aims to verify if there is a relationship between teacher training and the development of reading comprehension teaching in the first grade of elementary school of the Educational Institutions of the municipality of Puerto Berrío - Antioquia.

The research is developed from the qualitative methodology with hermeneutical phenomenological design, in which the data analysis is of a narrative type. 10 participants are selected for the collection of information, they are interviewed with guide and observed in the classroom. The results show traditional methods and actions to teach reading, where an articulation between what they know, plan and apply is essential. It is concluded that, the professional profile is a conditioning factor to develop reading teaching processes in the first grade, since, at a higher level of training in the area, the knowledge of the content, curricular and didactic is strengthened, favoring the development of pedagogical strategies and classroom practices that help reading comprehension from each of its levels literal, inferential and critical.

*Keywords: teacher training, basic knowledge, teaching, reading comprehension, methods, strategies, practices.*

## Introducción

El presente estudio de investigación está relacionado con la educación colombiana, sector en el que se busca un mejoramiento continuo en la prestación del servicio hacia la calidad educativa desde políticas nacionales, departamentales, municipales e institucionales que aportan al desarrollo y a la formación de ciudadanos participativos, profesionales, demócratas, críticos y con identidad que contribuyen a la construcción y al progreso socioeconómico del país. De ahí que, los grados iniciales son fundamentales y requieren de mucha atención para generar procesos armónicos, motrices, lógicos, cognitivos, lingüísticos e incluyentes, aportando así, a una transición entre niveles y al aprendizaje autónomo en contexto.

Por tanto, para lograr aprendizajes significativos y perdurables en los estudiantes, es relevante analizar en detalle cómo se planean y desarrollan las prácticas pedagógicas, puesto que es allí, donde se construyen conocimientos a partir de diversas interacciones, estrategias, motivaciones, técnicas, métodos, materiales y recursos. Lo cual, implica profundizar en la formación (inicial, avanzada y continua), el saber general y específico del maestro para llevar a cabo procesos de enseñanza en diferentes áreas y con objetivos transversales como lo es la comprensión lectora, es decir, la identificación de factores que inciden en la lectura.

En este sentido, se dimensiona que la función del maestro en el proceso enseñanza de la comprensión lectora de primer grado, no tiene como finalidad el aprendizaje del idioma descontextualizado y fragmentado, sino, el diseño y la creación de ambientes dinámicos que generen diversas experiencias y permitan la construcción de conocimientos entre los estudiantes, a partir de situaciones comunicativas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998). Estas acciones promueven el progreso de habilidades y competencias lectoras, haciendo del procedimiento, algo que implica ir más allá del tradicionalismo y la literalidad, para darle funcionalidad y aplicabilidad a la lengua escrita en el ámbito sociocultural (Lerner, 2003); es decir,

se inicia articuladamente con el desarrollo de los procesos de interpretación y evaluación de información en los que se analizan textos desde múltiples puntos de vista y se aprende a argumentar con fundamento.

No obstante, es claro el fin de la lectura que persigue el MEN (1998) en los procesos de enseñanza de primer grado, pero aún persisten prácticas de aula en las que priman los métodos tradicionales o descontextualizados que privilegian la reproducción o decodificación, la memorización del lenguaje abstracto y la mecanización del proceso lector a partir de temas o contenidos programáticos del alfabeto que se compilan o desarticulan en el currículo institucional; de modo que, las capacidades y habilidades de pensamiento a desarrollar en los estudiantes se reducen a la literalidad, lo cual, se convierte en una dificultad latente para afrontar las exigencias de comprensión lectora en el ámbito escolar y social, puesto que se presume que es en los posteriores años de escolaridad donde se lleva a cabo.

De ahí que, es necesario fortalecer la formación docente para que en los procesos de enseñanza se promueva el desarrollo de lectores autónomos competentes, donde pueda desarrollarse de forma sistemática, significativa y contextual en toda la escolaridad, el aprendizaje de habilidades y destrezas que faciliten la recuperación de información explícita e implícita. Por tanto, los estudiantes que están en los grados 3º y 5º de básica primaria, se enfrentan a exámenes censales para medir la calidad de la competencia lectora que han adquirido en el área de lenguaje, en los cuales, los resultados son bajos. Tal cual, como se refleja en los consolidados que se obtuvieron en años anteriores en pruebas Saber 3º y 5º a nivel nacional, departamental y municipal (Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior [ICFES], 2018b; 2017; MEN e ICFES, 2017; 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; 2018e; 2018f; 2018g; 2018h; 2018i), evidenciando así, que los escolares no comprenden los textos ni las preguntas de selección múltiple.

En cuanto al tema relacionado con el proceso de la enseñanza de la lectura, se evidencia en primer grado altas tasas de reprobación y deserción escolar en el departamento de Antioquia. Específicamente, en la subregión del Magdalena Medio y en el municipio de Puerto Berrío que oscilan entre el 6% y el 9% de los años 2017 al 2019. Estos problemas educativos se encuentran estrechamente ligados a las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros, donde se privilegia la memorización, la repetición y la transcripción como estrategias para enseñar a leer; las cuales han sido cuestionadas en la educación en las últimas décadas, dado que, no generan motivación, ni desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento fundamentales en la comprensión lectora.

Al respecto, este problema se asemeja a necesidades mundiales y es vista como un desafío para emprender políticas educativas que impacten, motiven la permanencia, la accesibilidad, la pertinencia, la eficiencia y la eficacia en los procesos formativos (Organización de las Naciones Unidas [ONU] y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018; Vaillant y Rodríguez, 2018). Por tanto, la ONU (2015) desde su visión geopolítica de la Agenda 2030, plantea un objetivo educación de calidad, donde se compromete a los países miembros a promover acciones pedagógicas significativas y de cualificación profesional de los maestros, relacionadas con la lectura y escritura a partir de la primera infancia para cerrar brechas de equidad, progreso, aprendizaje e inclusión (ONU y CEPAL, 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). En otras palabras, para fortalecer la retención y la aprobación escolar, los saberes de los docentes y construir las bases para el desarrollo de las competencias comunicativas en los primeros grados de escolaridad.

En este sentido, una de las motivaciones que lleva al desarrollo de la presente investigación, es identificar las relaciones existentes entre la formación docente en el

conocimiento de la lectura y el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado. Además, de proponer acciones de cualificación y actualización profesional, que conlleve a la reconfiguración de las prácticas pedagógicas tradicionales y se dé apertura al enseñar a leer más allá de la decodificación y de las líneas visibles (Cassany, 2006). Puesto que, aún con políticas educativas de corte nacionales (PTA) se siguen presentando dificultades en las praxis y se observa que son pocas las transformaciones esperadas en los maestros de básica primaria que reciben las capacitaciones situadas en el contexto educativo municipal.

Por consiguiente, esta situación es relevante para el diseño e implementación de políticas educativas que beneficien el conocimiento disciplinar y didáctico de la comprensión lectora en los maestros de básica primaria, especialmente en primer grado, donde se cimientan las bases para lograr aprendizajes autónomos. De tal forma que, en el proceso de planeación y de prácticas de aula, es indispensable la estructuración de la lectura con sentido y significado (Ferreiro, 2006; MEN, 1998); es entonces trascendental transformar la acción pedagógica desde la formación continua para mejorar los procesos, la metodología y los resultados en pruebas nacionales (Saber 3º y 5º).

En ese marco, para el desarrollo de la investigación se tuvo como referente teórico los planteamientos de Shulman (2005), quien proyecta que la formación docente debe estar permeada por una serie de conocimientos base, es decir, un Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), del contenido (disciplinar en un nivel específico y general de los aprendizajes) y del currículo, para que estructure intencionada y metodológicamente las acciones que va a desarrollar en los ambientes de aprendizaje; teniendo en cuenta el contexto estudiantil y escolar, lo cual, refleja reflexión pedagógica desde la autocrítica, la metacognición, la destreza y la competitividad, en otras palabras, experticia. Por tanto, cuando se identifican debilidades en el saber didáctico de los maestros, es necesario el estudio permanente y continuo a partir de

autores teóricos y metodológicos para transformar sus pedagogías y praxis, con el fin de que se vuelvan autodidactas y tomen decisiones sabias con fundamento al momento de enseñar a leer.

Al respecto, en la enseñanza de la lectura, el MEN (1998) sostiene que el dominio del código convencional es una microhabilidad lingüística que se desarrolla paulatinamente en situaciones auténticas de comunicación mediante el disfrute hipotético, estético e intelectual con diversas tipologías textuales a partir del acompañamiento y saber pedagógico del maestro, lo cual, facilita procesos de comprender para aprender que permiten trascender al estudiante como lector competente en el ámbito sociocultural. Por tanto, enseñar la habilidad de leer en primer grado implica ir más allá de la decodificación, es decir, hacia el activismo en la comprensión lectora, desde la recuperación de información explícita e implícita del texto (niveles literal, inferencial y crítico).

Por consiguiente, a nivel teórico y pedagógico el proyecto de investigación es relevante, en tanto, plantea volver la mirada sobre el perfil del maestro, teniendo en cuenta la importancia de la formación profesional y continua para cualificar los procesos de enseñar a leer, a partir del uso de referentes de calidad (MEN, 1998), los postulados de Shulman (2005), Ferreiro (2006) y Solé (2012), autores representativos en lo disciplinar y didáctico para desarrollar la comprensión lectora en primer grado. Ahora bien, para el estudio fue primordial que el trabajo de campo se realizara con la participación de maestras activas, quienes, suministraron información confiable mediante la aplicación de dos instrumentos cualitativos (un guion de entrevista y una pauta de observación de clase), en la que se busca establecer la relación entre lo que conocen, planifican y aplican pedagógicamente. En cuanto a lo social, este producto se constituye en un referente de consulta para profundizar en la lectura como una práctica sociocultural, en donde, esta competencia es fundamental para el desarrollo del razonamiento, la construcción de subjetividad y ejercer la ciudadanía.

En ese orden de ideas, la tesis doctoral se estructura en cinco capítulos: en el primero se precisa como tema de investigación la formación docente y la enseñanza de la comprensión lectora, seguidamente se realiza el planteamiento del problema en el que se contextualiza, delimita, identifica, define y soporta con evidencias las razones que llevaron a la selección del objeto de estudio. El segundo es el marco teórico, en el que se toma como referente a Shulman (1987) como supuesto, con el cual, se revisan fuentes primarias para teorizar y conceptualizar junto con referentes legales sobre las categorías de análisis y se asocia con estudios empíricos de diferentes ámbitos, con el fin de ratificar su relevancia y establecer correspondencia con el proceso.

Continuando, el tercer capítulo es el método, que parte del enfoque cualitativo a partir del diseño de la fenomenología hermenéutica y con alcance descriptivo y explicativo, buscando así, encontrar relación entre las clasificaciones establecidas con los datos narrativos aplicando dos técnicas (la entrevista y la observación de clase). El cuarto son los resultados, en el que se interpreta y presenta la información recopilada sobre la formación docente y la comprensión lectora, con los cuales, se realiza una discusión de datos según el análisis categorial. El quinto es la discusión y conclusiones, en este último apartado se muestra la concordancia del capítulo anterior con el supuesto, los antecedentes y se discuten los objetivos. Además, se especifican las conclusiones, los aportes a la sociedad, al conocimiento, se construye una matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) y las futuras líneas de trabajos.

## **Capítulo I. Planteamiento del problema**

## **1.1 Formulación del problema**

A continuación, se presenta la formulación del problema, en el cual, se contextualiza la educación como derecho universal y el motor de transformación sociocultural que incide en el progreso de las personas (MEN, 2016c). De igual manera, se ostentan las acciones de diversas organizaciones internacionales y del sistema educativo colombiano para promover exámenes censales o muestrales, con el fin de verificar y cuantificar la calidad de los procesos educativos, garantizando así, el desarrollo y aprendizaje integral de los estudiantes. De ahí que, la lectura se convierte en un tema de interés formativo e investigativo, que incita al diseño de programas y políticas que contribuyen en el fortalecimiento desde la básica primaria. Seguidamente, se delimita y define el problema donde se plantea que la formación docente es una de las causales principales en el proceso de la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado, logrando con ello, establecer la pregunta de investigación y argumentar el porqué de la conveniencia, la relevancia social, las implicaciones prácticas, la utilidad metodológica y teórica.

### **1.1.1 Contextualización.**

Actualmente, la lectura se constituye en un derecho universal y en un tema pertinente para la sociedad contemporánea, puesto que permite darle sentido y contexto al acto comunicativo (Hoyos y Gallego, 2017; MEN, 1998). Además, siempre se está en contacto directo con varios medios de comunicación y textos que implican leer para comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar o reflexionar. De modo que, la comprensión lectora coexiste en todos los campos de acción humana y requiere de un constante entrenamiento en las tipologías textuales para aprender a recuperar información explícita e implícita en los pasajes leídos. Por tal razón, diversos entes, organismos e instituciones a nivel internacional y nacional verifican el grado de esa competencia mediante la aplicación de pruebas censales (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2018b) o muestrales (Organización para la Cooperación y

el Desarrollo Económico [OCDE], 2019) con la finalidad de determinar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes.

Al respecto, la OCDE (2019) mide la calidad educativa y aplica en los países miembros y economías asociadas la prueba *Programme for International Student Assessment* (PISA) para clasificarlos en seis niveles, siendo el nivel uno el desempeño bajo y el dos el mínimo o básico. Esta organización evalúa cada trienio a estudiantes que tienen la edad de 15 años, sin ser determinante un grado específico para medir el rango cognitivo en las áreas de lectura, de matemáticas y de ciencias. En ellas, valoran la identificación de los conocimientos y habilidades necesarias para la sociedad contemporánea; además, analiza factores asociados al contexto escolar y familiar que influyen en el aprendizaje. Por ejemplo, muchas naciones iberoamericanas participan en este examen internacional para analizar y comparar la pertinencia, eficiencia y eficacia de sus sistemas educativos con la región y el mundo.

Frente al contexto latinoamericano, los países que participan en la prueba PISA en lectura durante la última aplicación, año 2018, se evidencia que se encuentran en el nivel dos (desempeño básico) y se hallan en diversos puestos del *ranking* mundial (Chile puesto 43, Uruguay 48, Costa Rica 49, Argentina 63, Perú 64, México 53, Brasil 57, Colombia 58, Panamá 71 y República Dominicana 76); examen que mide procesos cognitivos en tres categorías (comprensión, localización de información, evaluación y reflexión) y de formatos de textos en dos clases (estructura de texto múltiple y simple). En general, los resultados demuestran que el 49% de los escolares de América Latina presentan un rango básico, alto o superior; en particular, los colombianos están por encima del promedio regional con un 1% adicional. Además, aproximadamente solo el 1% de los estudiantes de este país llega al desempeño cinco o seis (OCDE, 2019), lo que implica un análisis territorial.

Sin duda alguna, el ICFES (2018a) resalta que en la prueba PISA de lectura, la tendencia de Latinoamérica en las cinco participaciones no difiere mucho (en el año 2006 logró 403 puntos, en el 2009 y 2012 obtuvo 412, en el 2015 alcanzó 417 y en el 2018 consiguió 407), lo que se traduce en el tiempo en un incremento poco significativo de cuatro tantos. Pero, es de resaltar el liderazgo de Chile en la región durante las 5 pruebas, puesto que sus puntajes son los mejores en Hispanoamérica (442 en el 2006, 449 en el 2009, 441 en el 2012, 459 en el 2015 y 452 en el 2018); lo cual, refleja que el sistema educativo chileno es uno de los sobresalientes de Suramérica, por tanto, es un referente para que otros países del continente analicen su estructura, metodología, seguimiento, evaluación y materiales educativos.

Ahora bien, Colombia en las cinco pruebas PISA de lectura (en el año 2006 obtuvo 385 puntos, en el 2009 alcanzó 413, en el 2012 logró 403, en el 2015 consiguió 425 y en el 2018 conquistó 412) demuestra avances y retrocesos paulatinamente con relación a la posterior aplicación; sin embargo, se resalta un incremento en 27 tantos entre la primera y la última participación (OCDE, 2019). Lo que ratifica que Latinoamérica está por debajo de la mayoría de los demás países de la OCDE; por tanto, se interpreta que los sistemas educativos emprenden acciones a corto plazo, pero no perduran en el tiempo, evidenciando que, las instituciones educativas privadas, el estrato socioeconómico (ICFES, 2018b), la cultura, el contexto escolar y la cualificación profesional de los maestros incide en los resultados, de modo que existe una brecha significativa en correspondencia con el sistema educativo público y es necesario fortalecer los factores asociados que inciden en el aprendizaje desde la motivación personal, el disfrute estético por los textos y la convivencia (ICFES, 2018a).

En cuanto al contexto colombiano, las estadísticas a nivel nacional de las pruebas Saber 3º y 5º en básica primaria evidencian que los niños tienen escasos niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Por ejemplo, el ICFES (2018b) resalta que entre los años 2012 al 2017, el

área de lenguaje de tercer grado presentó un desempeño bajo con un 20,3%, es decir, los estudiantes no responden acertadamente las preguntas literales y el 30,6% solo alcanzó el mínimo. Conjuntamente, en quinto grado el 17,6% obtuvo el rango bajo y el 40,6% quedó en la categoría mínima. Información que refleja grandes dificultades en la enseñanza de la competencia lectora desde las primeras temporadas de escolaridad, por ende, la formación didáctica de los maestros para llevar a cabo estos procesos de aprendizaje en las prácticas pedagógicas.

Con respecto a los departamentos, el MEN e ICFES (2017) ratifican que Antioquia en la prueba Saber del año 2016, específicamente en la competencia comunicativa lectora del área de lenguaje, que el 39% de los estudiantes de tercer grado y el 40% de quinto grado no responden acertadamente los interrogantes propuestos asociados a la comprensión. En relación con lo local, el municipio de Puerto Berrío durante el cuatrienio 2014 – 2017, presenta en el mismo tema un promedio 48,5% para 3º y de 52,3% en 5º que no llegan al rango deseado y muestran respuestas erróneas (MEN e ICFES, 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; 2018e; 2018f; 2018g; 2018h; 2018i). Lo que manifiesta una necesidad para emprender acciones coordinadas e integradas en beneficio de los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que ellos no logran responder apropiadamente las pruebas porque no comprenden lo que leen.

Los resultados en pruebas internacionales y nacionales permiten evidenciar las grandes dificultades que existen de comprensión lectora en los estudiantes de primaria, secundaria y media; posiblemente por factores de enseñanza, cognitivos, biológicos, psicológicos, familiares, motivacionales o sentimentales. Por ejemplo, el ICFES (2018b) plantea que subsisten discrepancias significativas entre la educación pública y privada, urbana y rural; donde el 97% de los mejores rendimientos en exámenes de Estado lo obtienen instituciones educativas privadas, aspecto que se ve influenciado por los estratos socioeconómicos. Lo que implica

replantear la atención a la población vulnerable a partir de políticas sociales, tomando como referente los ODS (ONU, 2015) y en especial, el que está asociado a la calidad educativa para transformar los procesos formativos desde la formación docente, la cobertura, la accesibilidad, la permanencia y el acompañamiento a la diversidad estudiantil para aumentar la pertinencia formativa.

En este sentido, dado los bajos resultados en exámenes nacionales e internacionales, en Colombia a partir del año 2011, el MEN (2012) plantea, fundamenta y estructura como parte de la política educativa el Programa Todos a Aprender (PTA), a modo de oportunidad para fortalecer los conocimientos de los estudiantes de transición y básica primaria en las áreas de lenguaje (lectura y escritura) y matemáticas de los establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente en las pruebas Saber 3º y 5º. El gobierno nacional desarrolla mediante una formación en cascada, donde el equipo misional capacita a formadores, estos a docentes tutores y finalmente a los maestros para replicar los procesos en las praxis. De esta manera, se busca transformar las prácticas pedagógicas por medio del fortalecimiento de las Comunidades De Aprendizaje (CDA), el acompañamiento formativo, el conocimiento disciplinar y didáctico, que van a optimizar los aprendizajes (MEN, 2010).

La trascendencia del PTA es positiva, puesto que se implementa en los últimos tres gobiernos nacionales, lo que refleja un hito educativo del MEN para cerrar brechas educativas en didáctica, el mejoramiento curricular, las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de la calidad de los aprendizajes. Es de anotar, que el PTA comienza como una meta del Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 (MEN, 2010) para contribuir en la formación continua y situada en los establecimientos educativos con bajos resultados en exámenes de Estado mediante el acompañamiento de maestros expertos; actualmente, el PTA es un auténtico programa que beneficia directamente la educación con la entrega de material tangible y fungible, capacita a los

profesionales, orienta en el currículo y realiza acompañamientos en aula a partir de la planeación, la ejecución y la reflexión; lo que se traduce en transformación de procesos didácticos y curriculares, por tanto, su continuidad es un verdadero progreso sostenible, ya que pretende dejar una capacidad instalada para generar una cultura institucional de perfeccionamiento continuo.

El PTA es un programa que lleva varios años implementándose en Colombia y está fortaleciendo los procesos pedagógicos y curriculares. De modo que, la tendencia de muchos investigadores, es analizar la metodología o resultados antes y después del PTA o compararlos con otros establecimientos educativos que no son acompañados. Al respecto, Pinilla (2018) y Rodríguez y Pantoja (2019) sostienen que la labor que desempeñan los docentes tutores implica habilidades tecnológicas, CDC y disciplinar mediante un diálogo asertivo, motivacional e identificación del contexto escolar para llevar a cabo Sesiones de Trabajo Situado (STS) y el acompañamiento entre pares desde la reflexión y autocrítica de las prácticas pedagógicas, y el currículo institucional en CDA. Además, Dueñas et al. (2018) resaltan que el rendimiento en pruebas nacionales (Saber 3º y 5º) están mejorando en el tiempo gracias a la intervención del PTA con su estrategia de visitas presenciales y virtuales, fundamentales para el fortalecimiento de las praxis.

Sin embargo, en la evaluación de impacto con docentes focalizados, se evidencia que el acompañamiento del PTA se queda corto para atender la formación en didáctica en lectoescritura y en la enseñanza funcional para leer en primer grado, ya que la mayoría de las formaciones de lenguaje se centralizan en aspectos relacionados en cómo mejorar la comprensión y producción de textos, especialmente en aquellos grados de básica primaria que presentan pruebas Saber (3º y 5º), y en educación inicial (transición, 1º y 2º) las estrategias didácticas se centran más en la atención integral, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Por tanto, es evidente la

necesidad de establecer una ruta diferencial que permita promover y apropiar acciones metodológicas encaminadas al proceso de enseñar la génesis de la lectura y la escritura, al uso pedagógico y articulado de los materiales educativos proporcionados por el programa, con la intencionalidad de cambiar paradigmas en el procedimiento alfabetizador.

Ahora bien, uno de los elementos fundamentales para enseñar eficiente y eficazmente, es que los profesores cuenten con la idoneidad en el saber específico; en lo que respecta a la presente investigación, se relaciona con la formación que tiene el maestro sobre el conocimiento de la lectura. Para ello, es primordial que la licenciatura (o con énfasis) del pedagogo en primer grado sea en lenguaje, lingüística, literatura, español, lengua castellana, humanidades, filología, filosofía y letras, lenguas modernas, idiomas, bilingüismo, comunicación, enseñanza de la lengua o lenguas extranjeras; tal cual, como se propone para bachillerato en el área relacionada (Resolución 003842, 2022). Al respecto, en Latinoamérica, los investigadores empíricos Sánchez (2009) y Orellana (2018) relacionan que, el docente requiere contar con una preparación profesional y una competencia lectora para desarrollar procesos formativos. En otras palabras, que él cuente con los conocimientos disciplinares y didáctico, con el fin de promover ambientes de aprendizajes letrados con estrategias didácticas significativas, conllevando así, al disfrute estético e intelectual de textos para generar lectores competentes que aprenden a autorregularse, a interpretar, evaluar y criticar información con argumentos (Hurtado, 2016).

En relación con el saber disciplinar, investigadores empíricos colombianos como Fuentes, Calderin y Pérez (2017) resaltan que las concepciones que poseen los maestros no son claras para determinar el enfoque, los métodos y las estrategias para enseñar a leer. Al respecto, en el contexto educativo del municipio de Puerto Berrío se evidencia que los docentes en sus procesos de enseñanza de la lectura recurren a experiencias previas de su vida académica o estudiantil, sin tener en cuenta los fundamentos expuestos en los lineamientos curriculares de la lengua

castellana (MEN, 1998). De modo que, el centro de interés del pedagogo es realizar prácticas relacionadas con la decodificación, es decir, solo descifran el código y siguen instrucciones con mensajes básicos donde no se requieren comprender información (Sánchez, 2009).

En cuanto al conocimiento curricular, se evidencia en los maestros de primer grado poco dominio de los referentes de calidad educativa (macrocurrículo) o apropiación el plan de área de lenguaje, puesto que no lo tienen en cuenta en la preparación de clases (microcurrículo). Al respecto, en el departamento de Antioquia, el estudio empírico de Martínez (2020) ratifica que a los docentes les falta formación en el diseño curricular, ya que las prácticas de aula no parten de este, ni emplean objetivamente secuencias didácticas a favor de la comprensión lectora para alcanzar las competencias básicas. Se percibe que la lectura no ocupa un lugar preponderante en el mesocurrículo, es decir, no es un marco de referencia, ni un eje transversal para desarrollar procesos significativos de enseñanza (Sánchez, 2009). Por tanto, los profesores recurren a sus concepciones o creencias (currículo oculto) sin sustento teórico y metodológico, llevando así, a priorizar dinámicas escolares donde priman ejercicios asociados a la decodificación de la lengua (Fuentes et al., 2017; Hurtado, 2016); lo cual, conlleva a que no se observe una articulación en el contenido, el currículo y el CDC.

Otro aspecto relevante en los maestros es el CDC, en palabras de Sánchez (2009) un cúmulo de saberes, pedagogías y experiencias que le permiten al pedagogo integrar con intención diversos recursos, materiales y estrategias mediante la trasposición didáctica, incorporando allí, la lectura estética y eferente en ambientes de aprendizaje. Al respecto, el estudio empírico de Moná (2017) en el Magdalena Medio antioqueño, resalta que leer se aprende en territorio, es decir, en prácticas con función social que tienen sentido y significados para construir subjetividad, identidad y ejercer la participación ciudadana, o con el fin de aprender a recuperar información con textos multimodales, digitales y las tipologías textuales.

Sin embargo, desde la experiencia obtenida como docente tutor en el PTA en el municipio de Puerto Berrío – Antioquia, lugar donde se desarrolla la presente investigación, se evidencia que el CDC del maestro de primer grado no se cimienta en un perfil profesional y en el saber específico del área de lenguaje, lo cual, conlleva a que en el proceso de enseñanza de la lectura, los maestros desconozcan teorías, metodologías, estrategias y experiencias significativas para realizar procesos coordinados que permitan el desarrollo integral de la comprensión lectora. Esta situación lleva a que ellos enseñen a leer usando prácticas tradicionales (Pascual, 2020) con el método sintético (silábico, fonético o alfabético) e incorporen materiales educativos que carecen de contexto o digitales con un propósito instrumental.

En relación con lo anterior, el perfil profesional y la formación didáctica de los maestros, son algunos de los factores que limitan llevar a cabo procesos de comprensión en las prácticas pedagógicas, puesto que existe un desconocimiento del saber disciplinar de lengua castellana, él no sabe cómo planificar la enseñanza con estrategias que permitan desarrollar la competencia lectora y escritora. Esta situación, de ausencia de conocimientos sobre la materia, se ve corroborado en las cifras del Ente Territorial Certificado (ETC) de Antioquia, donde se cuenta con 8.926 formadores de básica primaria (con diversos perfiles profesionales en las áreas básicas), de los cuales, solo 351 tienen un título de pregrado (formación específica, equivalente o con énfasis) en el área de lenguaje, para laborar en 586 establecimientos educativos con 4.302 sedes anexas; además, los de bachillerato en el mismo plano cuadriplican (1.421) a los anteriores, es decir, no hay una proporcionalidad directa entre la oferta de pedagógicos y la demanda real de grupos y grados.

Por ejemplo, a nivel departamental, el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del ETC de Antioquia evidencia que, en primer grado, durante los años 2017 al 2019, en promedio, el 8,2% de los estudiantes reprobaron el año escolar y el 6,77% desertaron. Además, en la

subregión del Magdalena Medio, el 8,67% repitieron curso y el 8,33% abandonaron el estudio. Para complementar, en el municipio de Puerto Berrío, el 6,05% perdieron y el 9,13% se ausentaron indefinidamente. Por tanto, estos datos reflejan en diversos contextos del territorio, grandes dificultades en la enseñanza de la lectura como eje transversal, que inciden directamente en la aprobación y retención estudiantil (rendimiento académico) para continuar en la educación básica, la media y la superior (Sánchez, 2009). Posiblemente, se presenta esta situación de fracaso educativo por cuestiones de formación profesional de los maestros, la didáctica, el acompañamiento o seguimiento al aprendizaje.

La anterior situación deja en evidencia la necesidad de atender la formación permanente de los maestros de primer grado en didáctica de la lectura y la escritura, ya que el área de lenguaje es un eje medular determinante para la aprobación del año escolar; además, a ello se agrega que ellos no apoyan diferencialmente los procesos formativos de la lectoescritura, puesto que solo centran su atención en la decodificación y codificación sin tener en cuenta un contexto que favorezca la significación. En otras palabras, la enseñanza de estos pedagogos descuida los ritmos y estilos de aprendizaje, de ahí que, priman actividades pasivas y rutinarias. Por lo cual, Corredor (2016) argumenta que la sociedad contemporánea necesita una educación diferencial de acuerdo con las características particulares de los estudiantes, ya que, cada quien posee su propia identidad que lo hace un ser único; por ejemplo, la huella de los dedos de la mano, el iris de los ojos y el cerebro, son identidades personales que invitan a repensar la forma como se lleva a cabo el acto educativo, puesto que las formas de aprender, expresar, interactuar y aplicar son diversas.

Partiendo de la premisa anterior, el MEN (2017a) en línea con la ruta establecida a nivel mundial (ONU, 2015), establece una política de inclusión para la atención integral a las personas con condiciones diversas (biológicas, cognitivas, psicológicas y afectivas), también llamada

discapacidad, con aplicación en todos los campos de acción de la sociedad para garantizar la libre circulación y su pleno desarrollo a partir de las capacidades y habilidades que posee cada ciudadano. Es entonces, donde el sistema educativo colombiano plantea una flexibilización curricular con el Decreto 1421 (2017a) que se acomode a las características de los estudiantes para enseñarles como ellos aprenden desde un enfoque diferencial, que permita superar las barreras que limitan el conocimiento implementado el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Sin embargo, se observa que es una norma educativa que visiona un proceso inclusivo que realmente no llena las expectativas, puesto que es mínima la articulación interinstitucional y su aplicabilidad en las prácticas pedagógicas, especialmente en primer grado, en el cual, la reprobación y deserción escolar es una constante.

Desde esta perspectiva, afrontar el conjunto de problemas de enseñanza de la lectoescritura y de la comprensión lectora son fundamentales para intervenir las prácticas rutinarias, pasivas o mecánicas que solo permiten acceder al proceso alfabetizador como acción monótona y sin sentido mediante la decodificación y codificación, con el fin de promover el desarrollo intelectual y crítico de los estudiantes en ambientes de aprendizaje que faciliten el contacto directo con situaciones comunicativas que despierten la motivación intrínseca (Pascual, 2020). Por tal razón, la formación didáctica en la lectura con énfasis en interpretar y argumentar se convierte en una necesidad y en un desafío para todos los maestros de primer grado.

Por tanto, el maestro de educación inicial (grado preescolar) requiere acompañar formativa y lúdicamente la enseñanza, puesto que allí se inicia el progreso intencionado de las habilidades comunicativas desde la sonoridad de las palabras; es entonces, donde la cualificación profesional incide y motiva los procesos de la lectura y la escritura emergente (MEN, 2016e). Además, permite la transición armónica de los estudiantes cuando se realiza un empalme pedagógico con el director de grupo de primero (básica primaria), a quien le brindan

orientaciones particulares de cada estudiante que recibe para identificar, continuar y apoyar diferencialmente el aprendizaje y desarrollo integral; ya que en este nivel el énfasis es aprender a leer y a escribir de manera autónoma mediante prácticas vivenciales en situaciones de comunicación intencionadas y contextualizadas que lleven a la comprensión lectora y a la producción textual.

Al mismo tiempo, se concibe la educación inicial como una etapa donde priman las interacciones entre estudiantes y maestro para desarrollar procesos significativos en la oralidad y la lectoescritura. Allí, se visibiliza diariamente el planteamiento de hipótesis y la exploración de mundos imaginarios para leer y escribir. En otras palabras, se despierta el interés por el conocimiento del código convencional mediante la lectura expresiva en voz alta de textos narrativos, en los cuales, hay un disfrute estético, se recrean ambientes, se plantean explicaciones, se cuestionan acciones y comportamientos (MEN, 2016e). De ahí que, los pasajes leídos se convierten en una oportunidad para explorar y aprender con la literatura infantil.

### **1.1.2 Definición del problema.**

La formación docente es un factor clave en la calidad educativa. De ahí que, los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica, en gran medida, están influenciados por el perfil profesional que tienen los pedagogos en saberes disciplinares y didácticos de contenido para la lectura. La evidencia de esta realidad y necesidad, se sustenta en la experiencia del autor de la presente investigación, como tutor del PTA en la línea de lenguaje (apoyo disciplinar y didáctico) en varios establecimientos del municipio de Puerto Berrío - Antioquia, donde al realizar procesos de asesorías pedagógicas a los maestros en espacios de capacitación y en el acompañamiento al aula, se observa que quienes mejor se apropian metodológicamente de enseñar a leer son aquellos que poseen conocimientos relacionados con el área de lengua castellana.

De igual forma, en los establecimientos educativos donde el autor de la investigación ha acompañado, se evidencia que los maestros de básica primaria, en su mayoría, tienen solo formación en un área específica y aun así deben orientar nueve materias del conocimiento establecidas por la Ley 115 (1994), lo cual, lleva a inferir que los conocimientos de estos pedagogos son bajos en pedagogía para todas las áreas. A raíz de esta situación, se plantea la necesidad de desarrollar con ellos un proceso metacognitivo y continuo en didáctica para alcanzar la cualificación profesional y el mejoramiento constante en las prácticas pedagógicas (Gobernación de Antioquia, 2020; Grijalba y Mendoza, 2020).

Para suplir esta necesidad de formación docente, en la última década, se puede evidenciar que varios gobiernos de turno, de orden nacional, departamental y local, han invertido recursos con programas educativos para financiar la formación avanzada de pedagogos que pertenecen al sistema educativo público con becas de estudio (MEN, 2016a; Colciencias, 2018). Por ejemplo, durante ocho años, las dos administraciones antioqueñas de turno, han financiado posgrados de maestrías de 1.000 maestros en las nueve subregiones del territorio (Gobernación de Antioquia, 2012; 2016). En consecuencia, se reafirma la voluntad política e institucional para promover la cualificación profesional y mejorar la calidad educativa. De modo que, estos aportes motivan al maestro a superarse para adquirir nuevos conocimientos y habilidades que le permita transformar las prácticas pedagógicas desde la didáctica, la innovación y la vinculación de las TIC en diversos ambientes de aprendizaje; lo cual, hace que la educación continua se convierta en proceso de actualización permanente (Bozu y Aránega, 2017).

Por su parte, el PTA se convierte en una gran oportunidad de formación continua en la línea de educación inicial y las áreas de lenguaje y matemáticas, para los maestros de transición y básica primaria en los establecimientos educativos focalizados por el MEN (2012). Puesto que, bajo las estrategias de acompañamiento situado, se fortalece progresivamente el dominio

didáctico, logrando así, el uso de diversas acciones que permiten potenciar y optimizar el tiempo, el objetivo de aprendizaje, los momentos de la clase, la evaluación, los materiales y recursos en las prácticas de aula de manera intencionada. En otras palabras, desde el seguimiento y apoyo formativo del tutor, se canaliza el saber pedagógico para mejorar los aprendizajes del docente asistido (Pinilla, 2018). Entonces, se concibe que en el intercambio de conocimiento y experiencia posibilitan reflexionar y autocriticar la propia didáctica, conllevando al crecimiento profesional en la autonomía e intencionalidad (Prado, 2020).

Al respecto, el MEN (2016c) plantea una ruta de trabajo para optimizar la calidad y equidad del sistema educativo colombiano en 10 años (2016 al 2026), tomando el insumo los resultados en pruebas nacionales e internacionales; con lo cual, se observan acciones mancomunadas en beneficio de los procesos formativos, más aún, cuando se continúa visionando el acompañamiento situado como una estrategia para fortalecer la formación didáctica y disciplinar de los maestros en lectoescritura, junto con la entrega de material didáctico que permite direccionar los aprendizajes con enfoque en la comprensión lectora con textos pertinentes, por ejemplo: la proyección del MEN (2011) al dotar de libros con diversidad textual a las instituciones educativas mediante el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) con el fin de promover lectores autónomos para mejorar la criticidad y la autorreflexión a partir de los primeros grados de escolaridad. Además, el MEN (2016c) ratifica en la planeación decenal que la promoción y cualificación profesional de los pedagogos es uno de los pilares para cerrar brechas en la educación.

En este sentido, la lectura es un tema relevante, puesto que se identifica como una deficiencia en la educación inicial, especialmente en primer grado, donde la enseñanza se centra tradicionalmente en la decodificación, una lengua descontextualizada y abstracta (Pascual, 2020). Por tanto, es necesario privilegiar la construcción de sentidos y significados en contexto

con diversos portadores de textos; implicando así, la recuperación de información explícita e implícita en el texto para evaluar y reflexionar sobre lo visible y lo invisible desde las estructuras o siluetas textuales, el disfrute estético e intelectual de la literatura infantil y de otras tipologías que circulan en la sociedad.

Por otra parte, se considera que los deficientes resultados académicos de los estudiantes en diversas áreas del conocimiento en las pruebas nacionales (Saber) e internacionales (PISA), se deben a un bajo nivel en la competencia de lectura, por tanto, para promover aprendizajes en cualquier área es fundamental y transversal leer desde la interpretación y la argumentación, la cual, implica usar procesos cognitivos y metacognitivos de comprensión lectora, puesto que es un factor base para darle significado y contexto a lo que se lee (Hurtado, 2016), ya que allí está inmerso el proceso lector (Hoyos y Gallego, 2017; MEN, 1998).

En lo que respecta a la presente investigación, desarrollada en el contexto urbano del municipio de Puerto Berrío – Antioquia, es considerable precisar que las cinco instituciones educativas, objeto de estudio (Antonio Nariño, América, Bomboná, Alfonso López Pumarejo y la Escuela Normal Superior [ENS] del Magdalena Medio) son acompañadas por el PTA, en las cuales, el investigador ha tenido la oportunidad de realizar acompañamiento y formación situada para mejorar las prácticas de aula desde la promoción intencionada del material educativo proporcionado. De ahí que, a partir de la experiencia obtenida por el tutor en los acompañamientos, evidencia que, en las praxis, la difusión y el análisis de la lectura no ocupa un espacio relevante en los procesos de enseñanza aprendizaje, visibilizando como prioridad el desarrollo de contenidos en el discurso del maestro y con actividades pasivas. Más aún, cuando enseñar a leer en la básica primaria es un tema notable en los últimos años; muchas investigaciones se centran en cómo promover en los primeros grados el progreso de habilidades de fluidez y dejan de lado la comprensión lectora.

En efecto, en las instituciones educativas, objeto de estudio, a partir de la observación que tiene el investigador en las prácticas, se puede evidenciar como los maestros enseñan, mediante metodologías tradicionales, letra por letra (alfabéticamente o por el orden que plantea un libro), la sílaba, la palabra y la oración; dicho de otra manera, usan la transcripción y métodos sintéticos para llegar solo a la comprensión literal cuando realizan ejercicios visuales y textual desde palabras y oraciones. De ahí que, el tema de la fluidez ocupa un lugar preponderante en las prácticas pedagógicas de primer grado, donde se privilegian aspectos de calidad lectora para verificar si cada estudiante omite letras, cambia vocabulario, acentúa correctamente, hace pausas según el signo de puntuación y si ejecuta autocorrección en caso de ser necesario. Además, se evidencian procesos de velocidad de lectura en las que transcriben información con la finalidad de leerlas mecánicamente, es decir, por repetición sin saber que dicen o significan.

Sin duda alguna, la metodología de los maestros de primer grado para alfabetizar se basa en emplear como hilo conductor métodos inductivos en los procesos de enseñanza, puesto que inician promoviendo experiencias reduccionistas con las unidades más simples y abstractas (letras y sílabas) hasta llegar a los significados y sentidos (palabras, frases y textos cortos). Lo cual, conlleva a generar prácticas y técnicas visuales, memorísticas, repetitivas, pasivas, mecánicas y tediosas que limitan a los estudiantes, dejando de lado el rol activo, funcional y autodidacta que pueden cumplir desde situaciones de comunicación.

Adicionalmente, los maestros alfabetizan utilizando técnicas que facilitan la enseñanza, desde el desarrollo motriz (punzar, repisar, planas, recortar y completar palabras), de percepción visual como juegos de vocabulario (emparejamiento, sopa de letras, lotería, tarjetas de sílabas, crucigramas), de dibujo (relación gráfico textual), dictados y transcripción de léxico y oraciones. Además, emplean la lectura de textos cortos en voz alta, silenciosa, guiada o grupal. Se evidencia

un bagaje técnico en el que priman pedagogías tradicionales, que en muchos casos carecen de contexto o de intencionalidad.

En cuanto al uso de materiales educativos, la mayoría de los maestros que utilizan los libros del PTA (Aprendamos Todos A Leer o Entre Textos) no toman como punto de partida la guía del docente, lo implementan de forma superficial o los usan para talleres; asimismo, aplican fichas didácticas que encuentran en la web o en cartillas ilustradas ambiguas que carecen de identidad contextual; es de anotar, que priman recursos audiovisuales para entretenerlos desde la oralidad. Además, no tienen en cuenta el DUA en aquellos estudiantes que presentan dificultades en la adquisición del código, es decir, no emplean variedad de modos de representación para apoyar los ritmos y estilos de aprendizaje. Lo cual, desmotiva el estudio y genera apatía al proceso formativo.

Frente a la comprensión lectora, los maestros consideran que en primer grado no es tan necesaria. Existe en el imaginario que no se enseña, ya que basta con enseñar a codificar y decodificar, porque ello se desarrolla en los posteriores grados de escolaridad. Ahora bien, los más aventajados solo emplean un lenguaje denotativo y llegan al nivel literal por considerar suficiente la recuperación de información explícita, en las que se plantean preguntas básicas en textos narrativos sobre lo que dice el texto: resumir, sintetizar, ideas principales, protagonistas, antagonistas, estructura del texto, ambiente, características y acciones de personajes. Sin duda alguna, los años 2020 y 2021 (pandemia del Covid - 19) fue un periodo atípico que incita a repensar las estrategias didácticas para llevar a cabo el proceso alfabetizador, puesto que, desde el acompañamiento familiar, se van a continuar usando prácticas tradicionales para enseñarle a sus hijos; lo que demuestra otro gran desafío para evitar que les enseñen como ellos aprendieron.

En otras palabras, existe la necesidad de trabajar en la formación de maestros en didáctica de la comprensión lectora en el área de lenguaje que pertenecen al contexto municipal para que orienten formativa y constructivamente los procesos de enseñanza aprendizaje en primer grado. En este sector educativo se evidencia la aprobación de estudiantes que no poseen las habilidades y conocimientos requeridos mínimos (leer y escribir) para el siguiente año escolar, lo cual, dificulta el desarrollo de las competencias para el grado segundo y posteriores, puesto que, los pedagogos no asumen la responsabilidad de nivelar a los escolares que aún no dominan el código convencional, no comprenden y que fueron promovidos.

Como puede evidenciarse, la comprensión lectora es un tema que en la actualidad viene cobrando mayor importancia, dado el énfasis de la literatura es uno de los pilares de la educación inicial (MEN, 2014b) para explorar y aprender con los estudiantes desde diversas tipologías textuales. Por consiguiente, en primer grado, comprender requiere mirarse con más detenimiento y enfoque, ya que los escolares están presentando un acercamiento a la alfabetización emergente antes de llegar a este grado; por lo que es un nivel propicio para empezar a fortalecer las competencias de lectura y desarrollar los aprendizajes de otras áreas (Ley 115, 1994) que tienen que trabajarse de acuerdo con el currículo institucional.

En este orden de ideas, se estudia la formación didáctica de los docentes para el desarrollo de la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado, puesto que a pesar de que existen muchas investigaciones y acompañamiento situado en el sector educativo, se desconoce cómo los maestros enseñan en el nivel y cuáles estrategias didácticas están haciendo falta desarrollar para establecer la lectura como un acto significativo de construcción de sentido y significados; ya que estos actores son los responsables de direccionar los procesos formativos en el progreso de las habilidades comunicativas.

De ahí que, la presente tesis doctoral tiene como nivel de profundidad una investigación explicativa, la cual, busca identificar las incidencias de la formación docente en la enseñanza de la comprensión lectora de primer grado de las instituciones educativas urbanas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia, que de acuerdo con las necesidades y particularidades del contexto educativo, permitan fortalecer los saberes, las competencias y los procesos de planeación y de las prácticas pedagógicas, y por ende, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las características de la formación docente en el conocimiento de la lectura que inciden en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica de las Instituciones Educativas del municipio de Puerto Berrío - Antioquia?

¿Cuál es la formación del maestro de primer grado frente al conocimiento de la lectura en relación a lo disciplinar, lo curricular y el conocimiento didáctico del contenido?

¿Cuál es el proceso de enseñanza empleado por los maestros para el desarrollo de la comprensión lectora en primer grado?

## **1.3 Justificación**

La educación es un derecho fundamental, y en particular, es un servicio público para los colombianos, puesto que está establecido en la Carta Magna (Constitución Política, 1991). De ahí que, es deber del MEN en representación del Estado, brindar el personal cualificado pedagógicamente, con el fin de orientar los procesos de enseñanza aprendizaje en todos los establecimientos educativos a lo largo y ancho del territorio nacional, donde lo relevante es formar ciudadanos participativos y demócratas que construyen subjetividad e identidad con el fin

de permitir el acceso al saber, la ciencia, la técnica y la tecnología, aportando así, al desarrollo propio, profesional, sociocultural y económico del país (Ley 115, 1994).

En otras palabras, con la Ley 115 (1994) es función del MEN ofrecer políticas educativas en articulación con el ETC (Gobernación de Antioquia, 2012; 2016; 2020) que motiven la cualificación profesional de magisterio colombiano desde la formación inicial, avanzada o continua, con el fin de que los maestros se actualicen y apropien pedagogías, didácticas y estrategias emergentes, buscando así, que desarrollen mejores prácticas de enseñanza, y por ende, se alcancen más aprendizajes en los estudiantes de los niveles de la educación obligatoria que inicia en transición (preescolar), avanzan a la básica (primaria y secundaria) y culminan su bachillerato en la media. De igual manera, permitiendo el acceso a la preparación universitaria para que posteriormente se cuente con personal idóneo, competente y productivo que aporten al progreso socioeconómico del país.

### **1.3.1 Conveniencia.**

En cuanto a la conveniencia, es preciso relacionar que en la Ley 115 (1994), en su artículo 23, referencia el área obligatoria de humanidades (lengua castellana o también llamada lenguaje), la cual, está asociada a uno de los fines educativos “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica...” (p. 2). Es ahí, donde las enseñanzas de los maestros son útiles y funcionales, aportando así, a la competencia lectora desde la educación inicial, especialmente, en primer grado; ya que allí, se sientan las bases del proceso alfabetizador con el fin de aprender. De modo que, si la lectura es una habilidad comunicativa fundamental para la generación de múltiples aprendizajes, y es en la básica primaria en la que se ha identificado la necesidad de fortalecer la enseñanza con la formación continua del PTA ¿Por qué aún persisten concepciones en la que se emplean métodos tradicionales en los procesos lectores? ¿Cómo enfocar la comprensión lectora en las prácticas pedagógicas?

### **1.3.2 Relevancia social.**

Los anteriores planteamientos permiten resaltar que es pertinente y de relevancia social desarrollar esfuerzos articulados en el plano nacional, departamental, municipal, institucional y profesional de los maestros para transformar y trascender la enseñanza de la lectura con fines a la comprensión lectora, donde se pueda analizar, interpretar y evaluar información en diversas tipologías a partir de primer grado de escolaridad (MEN, 1998), traspasando así, la literalidad con los textos cortos. Es de destacar que, la formación de esa competencia no es responsabilidad única del maestro de lenguaje, puesto que es un eje transversal y fundamental en todas las áreas y grados de la educación básica y media, con el fin de beneficiar a los estudiantes como lectores autónomos y críticos desde prácticas sociales, de modo que, les permita desenvolverse en el mundo globalizado (UNESCO, 2016) y evitar el analfabetismo funcional (Cassany, Luna y Sanz, 2003; Lerner, 2003).

A nivel político, el proyecto de investigación aporta al desarrollo de diferentes planes: en cuanto al plan educativo departamental de la Gobernación de Antioquia (2020) brinda orientaciones para acompañar a los maestros en la cualificación profesional; con relación al plan nacional decenal de educación (MEN, 2016c) desarrolla la política educativa sobre la formación continua; finalmente, promueve el cuarto ODS de calidad educativa de la Agenda 2030 (ONU, 2015) fortaleciendo los procesos de enseñanza de la comprensión lectora como fin de la lectura desde los primeros grados de escolaridad.

### **1.3.3 Implicaciones prácticas.**

La presente investigación responde a la necesidad de fortalecer el proceso de la enseñanza de la lectura, desde la identificación de varios métodos, estrategias cognitivas y metacognitivas que lleven al desarrollo de la comprensión lectora en primer grado de escolaridad. Se busca con ello, que los estudiantes aprendan a recuperar información explícita e implícita en

los textos, un problema actual en todas las áreas del saber y que repercute en los bajos niveles académicos de los escolares, evidenciados en los resultados de pruebas nacionales (Saber 3º y 5º) e internacionales (PISA). De igual manera, el trabajo investigativo permite reflexionar sobre la importancia de trascender en los aspectos gramaticales y del uso metodologías tradicionales hacia la apropiación de diferentes conocimientos que están presentes al momento de enseñar a leer. De ahí que, Shulman (1987) manifieste que en la formación del maestro debe existir un conocimiento base con la finalidad de razonar y estructurar las prácticas pedagógicas, conllevando así, a la autocrítica en un proceso cíclico y de mejoramiento continuo que propenda por la calidad educativa.

#### **1.3.4 Utilidad metodológica.**

En cuanto a lo metodológico, la presente investigación contribuye a establecer la relación entre dos categorías, la formación docente en el conocimiento de la lectura y el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. El estudio describe las características que tiene el maestro de primer grado frente a lo que significa leer y la forma como esta incide en la planificación y en la práctica de aula. Así mismo, se deja un precedente de cómo caracterizar la cualificación profesional que tienen las maestras para enseñar a leer con dos instrumentos (guiones de entrevista y de observación de clase) e incita a la creación de nuevos recursos basados en el saber disciplinar, curricular y del CDC que requieren las pedagogas según el fenómeno estudiado, pudiendo desarrollar aplicaciones en otros sectores educativos más representativos a nivel subregional, departamental, nacional o internacional. Buscando con ello, recolectar mayor información y generar un análisis de datos con enfoque territorial, que conduzca al diseño e implementación de acciones coordinadas, con el fin de canalizar esfuerzos interinstitucionales y fortalecer la acción pedagógica para la generación de lectores autónomos y críticos.

### **1.3.5 Utilidad teórica.**

En perspectiva de lo teórico, los resultados de la presente investigación permiten generalizar que, el conocimiento base del maestro de primer grado incide directamente en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora; es decir, este planteamiento reafirma la necesidad de que el docente desarrolle un dominio disciplinar, curricular y CDC, si se quiere iniciar con el fortalecimiento de la competencia en lectura a partir de los primeros grados de escolaridad. De esta manera, se ratifican los planteamientos de Shulman (1987), quien destaca la relevancia de que el profesor en su formación, disponga de un sólido saber para llevar a los estudiantes en el proceso lector más allá de la decodificación, a la construcción de significado y sentido.

### **1.4 Supuesto teórico**

Para la presente investigación, se tuvo en cuenta el planteamiento de los siguientes supuestos general y específicos:

La formación docente en el conocimiento de la lectura contribuye a mejorar los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica primaria de las instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.

El maestro con una sólida formación en el conocimiento de la lectura, tiene mayor dominio conceptual y práctico del proceso de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado, con relación a aquellos que no la tienen.

La planificación y la práctica del proceso de enseñanza de la comprensión lectora es superior en maestros que presentan un mejor dominio en el conocimiento de la lectura en relación con aquellos maestros que no la tienen.

En conclusión, en el presente capítulo se abordan los principales planteamientos relacionados con el problema estudiado, el cual, es justificado desde diversas fuentes (internacionales, nacionales, departamentales, regionales y locales). Se precisa la pregunta de investigación general cimentada en otros interrogantes específicos, que dan cuenta del evento de estudio. Finalmente, se justifica la relevancia del tema investigado a la luz de sus implicaciones (conveniencia, sociales, prácticas, metodológicas y teóricas), las cuales, parten de la necesidad de analizar y debatir la relación entre las características de la formación docente en el conocimiento de la lectura y su incidencia en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado, basado en el supuesto de que existe una correspondencia vinculante en las dos categorías referenciadas.

## Capítulo II. Marco teórico

En el presente capítulo se plantean los referentes teóricos, conceptuales, legales y empíricos que fundamentan el tema central de investigación a la luz de la literatura actual. Para ello, se esboza inicialmente el enfoque, el marco jurídico y contextual de la lectura; las bases requeridas de la formación docente frente al conocimiento de la misma; el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, la cual, está cimentada en las concepciones, las habilidades, los niveles de lectura, las estrategias (cognitivas y metacognitivas) y el análisis conceptual de la formación del maestro desde las políticas educativas en Colombia.

## **2.1 Teorías educativas, lectoescritura y métodos de enseñanza**

Para abordar la enseñanza de la comprensión lectora es necesario partir del reconocimiento del marco jurídico y contextual que cimientan las bases curriculares para el área de lengua castellana, en las cuales, se fundamenta la lectura como parte de las habilidades comunicativas y se especifica sobre el proceso de alfabetización inicial. De igual forma, se profundiza en algunos planteamientos que permiten evidenciar cómo desde diferentes teorías del aprendizaje expuestas por Vigotsky (1934/1995), Piaget (1964/1991), Ferreiro y Teberosky (1979), entre otros, se concibe la génesis de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad, atendiendo a aspectos relacionados con los enfoques y métodos.

En Colombia, la Constitución Política (1991) manifiesta en el artículo 67 que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...” (p. 11). Según la Carta Magna, todos los ciudadanos tienen la facultad para educarse desde los primeros años de vida hasta culminar como mínimo el bachillerato, con el fin de alcanzar un desarrollo integral; además, de prepararse profesionalmente para el mercado laboral, ejercer la participación ciudadana en la democracia, construir subjetividad e identidad. Así pues, la Ley 115 (1994) ratifica que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y

social” (p. 1). Por tanto, los procesos formativos deben enfocarse en formar sujetos a partir del uso sociocultural del lenguaje y con pensamiento crítico.

En efecto, la educación es visibilizada como un pilar primordial para el desarrollo socioeconómico de los países, puesto que es el puente de acceso a la cultura, al progreso y a la democracia. Al respecto, Genlott y Grönlund (2016) argumentan que la nueva generación, sociedad de la información del siglo XXI, requiere del avance adecuado de las habilidades comunicativas para desenvolverse en cualquier contexto sociocultural. De modo que, en la enseñanza es necesario promover el dominio de las competencias y los saberes lingüísticos entre los estudiantes para que paulatinamente sean actores competentes, participativos e intelectuales con visión crítica y propositiva frente a la realidad contextual (Cassany et al., 2003); con lo cual, se espera que los maestros tomen decisiones sabias y con argumentos para fortalecer los procesos formativos desde la construcción de la autonomía, la identidad, la subjetividad, la reflexión y la ciudadanía en el ámbito cultural (MEN, 2014c).

En los primeros años de la educación se adquiere el dominio del proceso de alfabetización inicial, el cual, es el primer paso para descubrir y apropiarse el espectacular mundo de las letras. Sin duda alguna, comunicarse implica el uso de las cuatro habilidades comunicativas, puesto que desde el nacimiento de cada bebé, se inicia el progreso de la oralidad de manera natural e intencionada en el contexto familiar y social; por tanto, los bebés se comunican empleando sonidos, gestos o movimientos, es decir, estos son los medios que usan para satisfacer sus necesidades; de ahí que, los adultos aprenden a interpretar los mensajes y a promover diariamente el desarrollo de hablar y escuchar de modo espontáneo y original (Cassany et al., 2003).

La oralidad es un factor fundamental o un prerrequisito que facilita llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en el ámbito escolar a partir de los cinco o seis años de edad. Desde esta perspectiva, Diez et al. (1999) señalan que el dominio del lenguaje comienza con la elaboración de hipótesis, por tanto, es un desarrollo cognitivo que debe ser orientado y acompañado mediante experiencias significativas para su asimilación, comprensión y aplicación funcional. Puesto que la alfabetización implica “un conjunto de procesos, o conjunto de metodologías o formas cuyo objetivo principal es aprender a leer y escribir” (Mora, 2018, p. 13).

Así como escuchar y hablar se relacionan para referenciar la oralidad, la cual, se estructura y desarrolla de manera congénita y sociocultural; en la educación inicial, Ferreiro (2006) resalta que la alfabetización es “la relación entre un sujeto cognoscente (el niño) y un objeto de conocimiento (la lengua escrita)” (p. 7), es decir, la lectura y la escritura son otro binomio de procesos complementarios o tarea híbrida de habilidades comunicativas que se articulan y nutren paulatinamente y al mismo tiempo para construir y producir la naturaleza social del lenguaje, puesto que en el proceso de enseñanza aprendizaje se integran y favorecen el saber lingüístico desde la comprensión y la producción textual (Cassany et al., 2003; Solé, 2012). Por ello, en las siguientes líneas se abordan algunas teorías pertinentes a la lectoescritura de manera inseparable.

Desde un análisis histórico, los paradigmas de la alfabetización permiten evidenciar que el dominio de estas habilidades fue por mucho tiempo un privilegio de pocos, hasta que se determina que escribir y leer es una necesidad y un derecho social (Ferreiro, 2001). Sin embargo, la enseñanza de la lectoescritura fue concebida como instrumental con ejercicios mecánicos, rutinarios, aislados y sin sentido, es decir, prácticas tradicionales que se enfocan en aspectos gramaticales y que pueden generar analfabetas funcionales, en otras palabras, personas que no

saben realizar un uso eficiente y comprensivo de la lectura y la escritura en su contexto. De acuerdo con el MEN (2014), este tipo de praxis se debe replantear de tal forma que se diseñen experiencias eficaces con énfasis en la intención comunicativa y en la utilidad sociocultural del lenguaje.

De manera que, es necesario efectuar un recorrido histórico de algunos teóricos que han influenciado y transformado las prácticas de la lectoescritura. Durante los inicios del siglo XX, de Saussure (1916/1945) fue el promotor de la lingüística, quien con sus pensamientos inéditos, inspira con posterioridad a su legado de académicos a publicar el estructuralismo, el cual, enfoca los procesos pedagógicos en la enseñanza de un conjunto de reglas en oraciones aisladas desde aspectos gramaticales, ortográficos y sintácticos como un instrumento comunicativo, es decir, con una mirada estructuralista en la que “El objeto de estudio de la gramática es ahora la estructura verbal, los que la componen y sus relaciones (sintagmas y paradigmas)” (Cassany et al., 2003, p. 304). Por tanto, esta teoría estudia los sistemas de signos, o sea, el signo lingüístico, el símbolo, el origen y clasificación de palabras para construir frases, dicho de otra forma, con énfasis en elementos estructurales del lenguaje, dejando de lado el uso social del mismo.

Ahora bien, autores como Vigotsky (1934/1995), Freire (1967), Piaget (1964/1991), Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (2006) son referentes teóricos prácticos para el proceso alfabetizador, ya que relacionan la lectoescritura con prácticas sociales donde el ámbito cultural se articula con el sector educativo para aprender, interactuar y construir conocimientos. De ahí que, en un lapso histórico de un siglo aproximadamente, se cambia y transforma la manera de pensar, actuar y reflexionar en cualquier entorno social y en los procesos educativos (Rodríguez, 2019).

Desde el punto de vista de Vigotsky (1934/1995), la lectoescritura tiene un enfoque sociocultural como mecanismo de interacción del lenguaje usando diversos recursos a partir del diálogo intrapsicológico e interpsicológico. De ahí que, para lograr un desarrollo alfabetizador centrado en las interacciones, es primordial emplear métodos de enseñanza que estén estructurados y que integren el intercambio cultural, a fin de generar un proceso innovador y real, ya que leer y escribir son actos sociales. Al respecto, Genlott y Grönlund (2016) plantean que la metodología debe incorporar en su currículo la integración del trabajo cooperativo, de estrategias y materiales innovadores de manera transversal, para fortalecer los procesos pedagógicos, los cuales, son acompañados con la retroalimentación y la evaluación formativa. Por tanto, la alfabetización parte de premisas asociadas al interés, la experiencia y la creatividad, ya que la metacognición, el seguimiento y el análisis de información permiten construir estructuras mentales mediante situaciones recreadas, virtuales o reales que son implementadas en las prácticas pedagógicas.

Además, las TIC están revolucionando los procesos cognitivos, afectivos y sociales, al igual que las prácticas pedagógicas influyen positiva o negativamente la enseñanza de la lectoescritura. En particular, alfabetizar es una práctica social que transforma las condiciones de vida y de sí mismo, desde el desarrollo de las habilidades comunicativas. De ahí que, la alfabetización debe traspasar el solo hecho de adquirir la habilidad de codificar y decodificar para desarrollar la expresividad y la comprensión a partir de las capacidades intelectuales de orden superior (Rodríguez, 2019).

De modo que, Vigotsky (1934/1995) establece que las interacciones cognitivamente heterogéneas y las funciones mentales superiores son indispensables en el proceso comunicativo. Por consiguiente, la Zona de Desarrollo Próximo facilita un andamiaje pedagógico con el fin de compartir y aprender desde las capacidades, el acompañamiento y los recursos

didácticos, los cuales, son parte esencial para enseñar y alcanzar la autonomía. En otro punto de vista, Freire (1967) con su método psicosocial plantea el análisis del entorno familiar y sociocultural para generar conciencia a partir de la selección de palabras generadoras con significado y alfabetizar adultos mediante la discusión y el debate, con el fin de formar pensadores críticos y con identidad. Por tanto, las producciones intelectuales de estos pedagogos e investigadores demuestran cómo lo afectivo, la interacción, lo social y lo cognitivo se articulan para desarrollar la alfabetización, donde existe correspondencia entre sujetos, texto y contexto, es decir, una relación sociolingüística con la enseñanza y el aprendizaje (Rodríguez, 2019).

Desde este punto de vista, la enseñanza y la interacción sociocultural son la base para el progreso intelectual de los estudiantes y conducen a un constructivismo social (Vigotsky, 1934/1995), mientras que, Piaget (1964/1991) considera que es a la inversa, es decir, el desarrollo cognitivo facilita la construcción propia y auténtica del aprendizaje, puesto que, a través de un experimento natural y en contexto familiar, estudia el pensamiento infantil usando la observación directa y la entrevista para identificar las categorías cronológicas que permiten evidenciar que la madurez cognitiva es el puente para lograr los aprendizajes mediante unos procesos cognoscitivos.

De esta manera, Piaget (1964/1991) plantea el constructivismo cognitivo con la teoría del método clínico, el cual, se fundamenta en la observación, la comunicación, el planteamiento de hipótesis y la comprobación, donde cada sujeto construye sus conocimientos a partir de la manipulación del objeto; es así, como la psicogénesis del aprendizaje sigue unos procesos: asimilación, en la que se enfrenta a estímulos externos y los incorpora a sus esquemas mentales preexistentes, la acomodación se da cuando se reinterpretan o se ajustan nuevas ideas, surgiendo con ello, una adaptación que da sentido a nuevos aprendizajes y termina en un nuevo equilibrio cognoscitivo. En otras palabras, existen factores que contribuyen al progreso desde los

saberes previos, la maduración cognitiva, la experiencia y la interacción con el medio para interpretar el mundo, es decir, le permiten modificar las estructuras cognitivas según la forma de organizar la información y el estadio de desarrollo en el que se encuentra.

Es así, como Piaget (1964/1991) plantea cuatro estadios: el primero es el sensorio motriz (cero a 24 meses de edad) en el que los bebés comienzan a progresar los reflejos, la percepción del entorno, los movimientos corporales y la manipulación de objetos para explorar y satisfacer sus necesidades. El segundo es el preoperativo (dos a seis años), aquí se desarrollan las habilidades comunicativas iniciando por la oralidad con monólogos e interacción entre pares usando juegos y juguetes mediante la imaginación y los roles de los adultos; además, plantean hipótesis y cuestionamientos a partir de la observación y la experiencia, es entonces, donde el pensamiento simbólico lo construye y está marcado por el egocentrismo. El tercero es de operaciones concretas (siete a 11 años) en el que se visibiliza el trabajo cooperativo, la diversión adopta normas, la reflexión y la explicación adquiere valor, es decir, los procedimientos simbólicos son aplicados a eventos reales y manipulativos desde el conteo, la clasificación, la seriación y la comparación en los pensamientos matemáticos. El cuarto es de operaciones formales (11 años hasta la adultez) para desarrollar el razonamiento lógico y abstracto, lo que facilitar deducir conclusiones.

La teoría de Piaget (1964/1991) concibe que el aprendizaje es una construcción cognitiva mediante el descubrimiento; es de anotar, que este autor enfatiza en el pensamiento lógico matemático. Sin embargo, el estadio preoperativo hace un ligero y fugaz acercamiento a la alfabetización inicial, de ahí que, en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, es pertinente el papel del maestro para recrear ambientes y situaciones comunicativas que estimulen la participación activa y constructiva de los estudiantes, con el fin de que construyan nuevos esquemas cognoscitivos a partir de los saberes previos y conjeturas, buscando consolidarlos en

la etapa de operaciones concretas (Ferreiro, 2006). Por consiguiente, en las teorías más recientes para alfabetizar se encuentra a Ferreiro y Teberosky (1979), quienes plantean la evolución psicogenética del aprendizaje de la lengua escrita; demostrando que los niños construyen hipótesis cuantitativas y cualitativas para interpretar el sistema de escritura, produciendo así, gradual y continuamente conflictos cognitivos de asimilación y acomodación para movilizar el razonamiento y avanzar entre niveles.

Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) resaltan que paulatinamente los niños van creando, interpretando y modificando sus estructuras mentales para formar el sistema de representación antes y durante la escolaridad en tres niveles; como lo argumenta Ferreiro (2006) el niño inicia en el primer nivel con el grafismo arbitrario o presilábico usando símbolos o pseudografías de propia autoría, en la cual, no hay correspondencia y usa representaciones y reconstrucciones icónicas y no icónicas para comunicarse e interpretar; luego, pasa a un segundo de cuantificación y cualificación donde el tamaño, la seriación y el orden de grafías son necesarias para producir vocabulario o pseudopalabras y fonetizar; ahí, comienza la construcción del signo lingüístico y surge la interpretación del todo y las partes según su conexión uno a uno, llegando así, a la hipótesis silábica a partir del sonido que representa; finaliza con un tercero, que parte de la transición del anterior a la alfabética para vocalizar, reconstruir, representar (palabras y frases). Dejando de lado la subjetividad con el planteamiento de conjetura para comprender la lengua escrita en el ámbito sociocultural.

De acuerdo con Scherman, Vissani y Fantini (2018) argumentan que Ferreiro y Teberosky (1979) se inspiran en la teoría de Piaget (1964/1991) para llevar a cabo un proceso experimental sobre cómo los pequeños asimilan el sistema de escritura; estas autoras influyen en procesos psicológicos y pedagógicos para cuestionar el origen y las etapas del desarrollo de la alfabetización; en la cual, determinan que los escolares son sujetos cognoscentes que

construyen hipótesis para entender el mundo y quienes aprenden a su propio ritmo, de ahí la relación de la madurez cognitiva para desarrollar las habilidades comunicativas. Esta teoría genera una perspectiva de los niveles en los que se encuentra los infantes y de los factores que inciden en el avance alfabetizador como la orientación espacial, la coordinación óculo manual, la discriminación visual y auditiva. Al mismo tiempo, establecen que los niños plantean conjeturas para comprender información aproximadamente a los cuatro años de edad. Por tal razón, en la educación inicial es primordial caracterizar a la población estudiantil en lectoescritura para apoyar el dominio de la lengua escrita (Scherman et al., 2018).

En efecto, la caracterización del grupo, la metodología empleada, el acompañamiento activo y diferencial son factores determinantes en el éxito o la frustración en primer grado, provocando con este último la repitencia o la deserción escolar (Ferreiro y Teberosky, 1979), siendo estos, males endémicos educativos, ya que en muchos casos son vacíos del sistema educativo que no han sido resueltos en el tiempo, es decir, al no contar con estrategias para motivarlos y apoyarlos diferencialmente (nanocurrículo) en su proceso formativo en el año lectivo. De tal manera que, es indispensable generar diversas prácticas significativas durante la alfabetización (Scherman et al., 2018). Sin embargo, los estudiantes repitentes son el mayor potencial para iniciar un nuevo periodo académico, ya que ellos cuentan con la experiencia, pero que no fueron atendidos particularmente para alcanzar su aprobación. De ahí, la relevancia de que se empleen variadas acciones y métodos holísticos (Morales, 2020) para motivar la retención estudiantil y el avance entre grados con aprendizajes significativos, donde es fundamental que el maestro use otra didáctica y discurso.

En el mismo sentido, Miranda y Miranda (2017) consideran que las habilidades comunicativas son actividades sociales en la que cualquier infante está inmerso y lo adquiere progresivamente, comenzando por el desarrollo de la oralidad y posteriormente de la

lectoescritura. En otras palabras, cuando un niño ingresa a primer grado posee saberes previos desde el planteamiento de hipótesis (silábica y su transición hasta la alfabética) sobre la lengua escrita y aún se interesa por representar sus propias relaciones abstractas (grafismo) con grafías o trazos propios para establecer comunicación (Ferreiro y Teberosky, 1979); las cuales, son el punto de referencia para orientar la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización mediante el proceso de confrontación y el acompañamiento formativo, puesto que “Escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación” (Ferreiro, 2006, p. 45-46).

En esa perspectiva, Hurtado (2016) sostiene que el proceso de confrontación cobra relevancia para alfabetizar comenzando con las propias actuaciones lingüísticas, es decir, toma de referencia los niveles de la psicogénesis de la lengua escrita para dominarla naturalmente. Estrategia que consta de tres pasos: el primero es la escritura emergente, donde el estudiante escribe desde sus saberes previos y como sabe. El segundo es la reescritura del par (maestro, adulto o compañero), quien redacta correctamente el texto que escribió el educando acompañado. El tercero es la reflexión formativa, en la que se compara los escritos subrayando con color las coincidencias de grafías y planteando preguntas asociadas a semejanzas y diferencias, por ejemplo: ¿En qué se parecen? ¿Por qué son iguales? ¿Cuáles son diferentes? ¿Cuáles letras faltan?, por tanto, con esta metodología de enseñanza de la lectoescritura que parte de la interacción con diversidad de portadores textuales de uso social (pretexto), se construyen conocimientos a partir de la silueta textual, el sentido y el significado, con el fin de transformar los aprendizajes de manera natural mediante estrategias cognitivas y metacognitiva para asociar, generalizar y comprender las leyes del sistema de escritura convencional.

En efecto, la lectoescritura son habilidades que evolucionan a lo largo de la historia de la humanidad y en la que se atribuyen signos lingüísticos (de Saussure, 1916/1945) para entrelazarlos y entablar comunicación e interacción en cualquier ámbito sociocultural (Vigotsky, 1934/1995); de tal manera que, con la evolución de la cultura, el reconocimiento del vocabulario en el contexto (Freire, 1967) y el desarrollo cognitivo (Piaget, 1964/1991) logran trascender de la oralidad para construir esquemas mentales e interpretar con representaciones simbólicas. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) sostiene que el niño pasa por diversos conflictos cognitivos y niveles que le permiten aprender a partir del principio alfabético, es entonces, donde la alfabetización es un objeto de conocimiento que requiere de metodologías eficaces, más no, de una simple técnica para dominar el código lingüístico desde la ejercitación perceptiva y motriz, puesto que leer no es decodificar símbolos y escribir no es transcribir, ya que “Si se concibe al aprendizaje de la lengua escrita como la adquisición de un sistema de codificación, este aprendizaje puede ser considerado como puramente técnico” (Ferreiro, 2006, p. 44).

De ahí que, la enseñanza de la lectoescritura es técnica y tradicional cuando se usan métodos sintéticos que se enfocan en la progresión y adquisición del código lingüístico desde ejercitación inductiva que carece de sentido, es decir, prima la transcripción, repetición, sonoridad, memorización y combinación subléxica de las partes (grafía y sílaba) para llegar al todo (palabra, frases y texto), concluyendo así, en la codificación y decodificación (López y Álvarez, 1991; MEN, 2014c; Rincón y Hederich, 2012). En otras palabras, el énfasis del método sintético es el conocimiento de las estructuras más simples (Cassany et al., 2003), clasificándose en alfabético, silábico y fonético.

Al respecto, López y Álvarez (1991) señalan tres métodos: el alfabético se basa en el conocimiento secuencial del abecedario (a, b, c... hasta llegar a la z) para abordar la grafía, las sílabas y a un glosario limitado de forma progresiva. El fonético inicia con los fonemas, es decir,

desde los sonidos de los grafemas en un orden preestablecido por el maestro en el que usa la representación gestual y pictórica para asociar y relacionar grafías, sílabas y palabras, facilitando así, un reconocimiento visual. El silábico parte de las letras más empleadas por los niños en sus primeros años para abordarlas gradualmente (por ejemplo: m, p, l, s, t...), en las cuales, las consonantes y las cinco vocales se representan y asocian con significados mediante imágenes. Los métodos expuestos originan el deletreo, el silabeo y un rol pasivo, en otros términos, carecen de sentido, motivación y contexto, es precaria la comprensión y la autonomía, logrando con ello, analfabetas funcionales (Lerner, 2003).

Por otro lado, Rincón y Hederich (2012), Hudson et al. (2013) y Feliciano (2017) resaltan que existen tres métodos globales o analíticos que trabajan con las unidades de significado (menor, intermedio y mayor) y son deductivos, es decir, parten del todo como proceso de comprensión y producción en palabras, oraciones y textos para culminar en el lenguaje abstracto. El léxico comienza con vocabulario, tiene acepción y se usa con ayudas visuales (dibujos) para facilitar la construcción de frases. El fraseológico parte de expresiones en las que paulatinamente se va identificando el contenido y su estructura interna, incitando así al descubrimiento. El contextual inicia con el texto que trae consigo significados y sentido para conectar al lector con el enunciado y el contexto. Desde allí, se reconstruye, analiza y cuestiona los elementos intermedios y menores para llegar a la sílaba y al principio alfabético. En estas metodologías priman la percepción visual, la reflexión y el entendimiento, pero provocan problemas de dislexia.

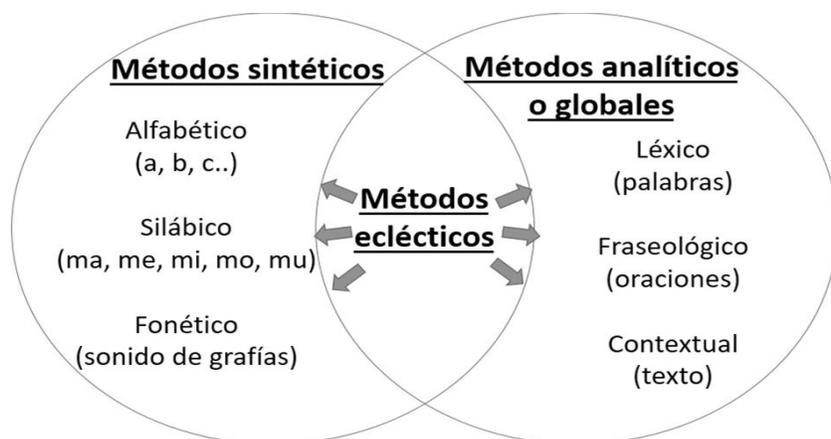
Finalmente, aparecen los métodos mixtos o eclécticos, los cuales, son la unión o mezcla entre sintéticos y analíticos (Rincón y Hederich, 2012). Al respecto, Cassany (1990) expresa “Creo que la sabiduría está en el eclecticismo” (p. 79), pues, compila las ventajas o fortalezas de las metodologías seleccionadas para construir una propuesta flexible, alterna y personalizada, ante las desventajas que pueden presentar los modelos expuestos. Por tanto, puede existir un

equilibrio, inclinación o mayor énfasis hacia lo inductivo o deductivo, generando así, más aprendizajes (Castells, 2009). Es entonces, donde el saber didáctico y la metacognición del maestro le permiten determinar cuáles se van a utilizar y cómo usarlos para promover la lectoescritura de forma estética, intelectual y social, puesto que cada niño desde su rol dinámico representa y reconstruye su conocimiento a su manera para ser protagonista de su propio aprendizaje, como lo manifiesta Ferreiro (2006) “Se trata de reintroducir en el primer plano al sujeto activo, inteligente y creador, el que construye para comprender, el que Piaget nos ha permitido ver en acción en otros dominios del conocimiento” (p. 47).

De modo que, para establecer la relación entre los diferentes métodos abordados anteriormente, en la figura 1 se representan las principales semejanzas y diferencias que sustenta la clasificación de los sintéticos, analíticos y mixtos del proceso de enseñanza de la lectura.

**Figura 1**

*Métodos de enseñanza de la lectura*



*Nota.* En la figura 1 se observa que los métodos sintéticos se enfocan en el aprendizaje abstracto del lenguaje con prácticas tradicionales y descontextualizadas. Los Métodos analíticos o globales priorizan la construcción del sentido y significado. En el centro, se encuentran los métodos

eclécticos que se estructuran a partir de lo más significativo o relevante de cada uno de ellos (sintético y analítico) para construir una propuesta alternativa desde el principio de la complementariedad. Elaboración propia.

En conclusión, las teorías educativas presentadas ofrecen un planteamiento pedagógico que permite tener claridad del proceso formativo de los estudiantes en la educación inicial y sobre cómo aprenden a desarrollar la comprensión lectora, los cuales, están articulados principalmente con el enfoque sociocultural (Vigotsky, 1934/1995), los estadios de desarrollo cognitivo (Piaget, 1964/1991) y la psicogénesis de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979). Es ahí, donde se hace necesario alfabetizar didácticamente con intencionalidad y con una función social usando los métodos holísticos.

## **2.2 Análisis conceptual formación docente en la enseñanza de la lectura**

A continuación, se describe el papel que cumple el maestro y su formación profesional en la lectura, como poseedor de los conocimientos esenciales que plantea Shulman (1987) relacionados con el contenido, el currículo (macrocurrículo, mesocurrículo, microcurrículo y nanocurrículo) y el CDC. Aspectos en los que se interrelacionan distintos pensamientos y criterios para desarrollar prácticas pedagógicas con foco en el proceso lector en primer grado, cimentados en la construcción de significados y sentido a partir de diversos portadores textuales. Para ello, se abordan diferentes planteamientos sobre el conocimiento que tiene el docente en la enseñanza de la lectura, las concepciones, el rol mediador en la comprensión lectora y varios estudios empíricos concernientes con la categoría de análisis en mención.

En cuanto al área de lenguaje, el maestro enfrenta el reto de desarrollar procesos específicos para enseñar a leer comprensivamente haciendo uso epistémico, funcional y social (Solé, 2012), donde él es un guía, un facilitador, un promotor, un motivador o un modelo que

promueve el disfrute estético e intelectual de las tipologías textuales, como un leyente que “enriquece su personalidad e influye en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y de sus estudiantes” (Caldera, Escalante y Terán, 2010, p. 36). De ahí que, este tipo de práctica pedagógica está condicionada por la destreza lectora y la formación del pedagogo para recrear ambientes de aprendizaje con portadores de textos significativos, reflexivos, motivadores e innovadores que promuevan procedimientos cognoscitivos y metacognitivos; de modo que, “la enseñanza de la lectura debe llevar al niño al nivel de lector autónomo lo antes posible” (Alegría, 2006, p. 109), especialmente desde los primeros años de escolaridad.

Por tanto, la formación o perfil profesional del maestro de educación inicial, más explícitamente dentro de la estructura orgánica del sistema educativo colombiano (Ley 115, 1994), en la cual, un pedagogo de primer grado para enseñar la lectura comprensiva requiere ser portador del conocimiento del contenido, del currículo y didáctico del contenido (Shulman, 1987); facilitando así, el direccionamiento de los procesos de enseñanza de forma intencional, contextual, motivadora y articuladora en ambientes de aprendizajes, como se describen a continuación:

### **2.2.1 Conocimiento sobre la enseñanza de la lectura.**

Según Shulman (1987) enseñar en la educación básica implica unos saberes generales y específicos, junto con habilidades que le permitan al maestro articular y trascender de un nivel novato a experto, donde la experiencia, la autocrítica y la metacognición le facilitan ser cada vez más competente. Es entonces, en el que la pericia y la sabiduría del profesional se apoyan en la conciencia, en el contexto (social, escolar y estudiantil), en estrategias, técnicas, interacciones, recursos o materiales para representar y realizar la trasposición didáctica e implementar prácticas pedagógicas con una intención definida, las cuales, están pensadas a partir de las vivencias, el

saber qué va a orientar y el cómo transmitir esa lección para que los estudiantes lo asimilen, apropien o comprendan en un ambiente de aprendizaje. Por tanto, para educar en lectura comprensiva es elemental reconocer, integrar, explorar y reflexionar sobre los tipos de conocimiento que plantea este autor desde el contenido, el currículo y el didáctico del contenido.

**2.2.1.1 Conocimiento del contenido.** De acuerdo con la formación inicial del maestro, ésta le permite orientar una materia, área, asignatura o en un nivel de la educación básica; ratificando la importancia de que él debe tener conocimientos sobre lo que enseña, es decir, estar en la capacidad de comprender y dominar conceptos y teorías que le permiten conocer qué ilustrar para evitar errores en los procesos de enseñanza en lo conceptual o procedimental (Shulman, 1987). De ahí que, diversos actores educativos manifiesten en algunas ocasiones que un pedagogo sabe mucho o que su discurso es muy pertinente para lo que está enseñando o explicando, reflejando así, un conocimiento disciplinar. Sin embargo, algunos maestros desde su saber determinan en el currículo institucional (mesocurrículo) cuáles aprendizajes abordar y los que no, por considerarlos un desafío cognitivo de alto rango para los estudiantes, pero, en realidad existe una limitación en la concepción del profesional (Castejón y Giménez, 2017).

Así pues, la enseñanza formal de la lectura comprensiva involucra un dominio de conocimientos disciplinares relacionados con las concepciones (tradicionales y actuales), las funciones y el propósito de leer, la pericia de enfoques (Psicolingüístico, constructivista, sociocultural y de la significación), de métodos (sintéticos, analíticos y eclécticos), de estrategias cognitivas (muestreo, predicción, anticipación, inferencia, relectura, parafraseo y organizadores gráficos) y metacognitivas (plan, seguimiento, control y evaluación de información a partir del antes, durante y después), tipos (superficial y profunda) y técnicas (en voz alta, en parejas, guiada, compartida y silenciosa); de ahí que, en diversos contextos educativos la formación es visibilizada como herramienta reproductiva y reduccionista para desarrollar solo la fluidez

(Álvarez, 1993) y otros, usan diversas tácticas para ir más allá de la decodificación y de lo que expresa literalmente el texto (Jiménez y O'Shanahan, 2008), es decir, una competencia lectora que implica disfrutar y comprender ampliamente con sentido el mensaje, en el que se parte de la interpretación y criticidad para construir subjetividad (Solé, 2012) desde la sintaxis, la semántica y la pragmática.

Ahora bien, lo más pertinente de enseñar a leer es identificar cómo se aprende en la educación inicial, es decir, en la que la génesis de la lectura inicia en los niños con el planteamiento de conjeturas para experimentar y comprender el sistema de escritura, como si fuesen teóricos empíricos (Ferreiro, 1991). En palabras de Piaget (1964/1991), la psicogénesis del aprendizaje transita por la asimilación, acomodación y equilibrio en un conflicto cognitivo que le permite representar y reconstruir saberes a partir de la madurez cognitiva, la cual, es materializada por Ferreiro y Teberosky (1979) en la psicogénesis de la lengua escrita, donde el niño pasa por periodos relacionados con el grafismo arbitrario, la hipótesis silábica y su transición para llegar a la alfabetización con naturalidad y por descubrimiento desde el proceso de confrontación. De modo que, en las prácticas pedagógicas es elemental asociar este saber con los ritmos (lento, moderado y avanzado) y estilos (visual, auditivo y kinestésicos) de aprendizaje mediante el acompañamiento diferencial y promoviendo situaciones auténticas de comunicación y de uso social del lenguaje que lleve a la significación (Hurtado, 2016).

Adicionalmente, comprender las habilidades cognitivas que se involucran en el aprendizaje como lo son “memoria, atención, percepción, lenguaje y motricidad” (Defior, 1996a, p. 35), entendiendo así, cómo se trasciende de la enseñanza perceptivo motriz (memoria, representación y motricidad) o prácticas tradicionales enfocadas en la decodificación a una formación que involucre el uso funcional de la lengua con todos los procesos cognitivos, es decir, “... un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto

y el lector” (MEN, 1998, p. 47); en otras palabras, las operaciones mentales que realiza el leyente son claves para entender información y están asociadas al contenido a modo de pretexto, el ámbito se relaciona con la situación de comunicación implícita y el lector es quien ejecuta la lectura comprensiva desde el saber enciclopédico y el propósito que lo motiva, lo cual, debe estar en línea con el currículo institucional (mesocurrículo).

**2.2.1.2 Conocimiento del currículo.** Según el artículo 76 de la Ley 115 (1994) el mesocurrículo está conformado por “... planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas...” (p. 17); de modo que, toda institución educativa cuenta con una carta de navegación llamada Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual, da el rumbo para direccionar y articular todas las dinámicas institucionales desde lo curricular. Al respecto, Shulman (1987) sostiene que el conocimiento del currículo es “un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente” (p. 11); evidenciando así, que la apropiación e implementación del PEI es un prerrequisito para los maestros, puesto que da las pautas de enseñanza a partir del saber disciplinar y metodológico.

Es de resaltar, que los currículos de las instituciones son ambiguos frente al tema de qué y cómo enseñar para promover la lectura en todos los grados, esencialmente en primer grado. Los maestros en general tienen un desconocimiento de los referentes de calidad educativa, en particular, con los Derechos Básicos de Aprendizaje ([DBA] MEN (2016b) y mallas de aprendizaje del MEN (2017b). Este último documento de apoyo aporta desde las consideraciones didácticas. En otras palabras, los DBA se reconocen, pero al momento de llevarlos a la práctica se desvirtúan o se quedan en el papel (Grijalba y Mendoza, 2020), replicando así prácticas tradicionales. De modo que, el macrocurrículo del MEN (1998; 2006; 2016b; 2017a) es la guía que promueve la

actividad pedagógica (enseñanza de la comprensión lectora) del sistema educativo colombiano junto con la normativa vigente, ya que son un soporte para fortalecer el conocimiento disciplinar y didáctico; invitando con ello, a la resignificación curricular, donde la organización de la acción pedagógica (currículo y didáctica) se construye y aplique con propósito, en el cual, es fundamental que se integre el expuesto anteriormente con el mesocurrículo, el microcurrículo y el nanocurrículo, materializándose en la planeación y en la praxis (Rojas, 2020).

Específicamente en el macrocurrículo, con los lineamientos curriculares de la lengua castellana se sienta la base epistemológica, ya que el MEN (1998) profesa una "... construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje" (p. 24). Aquí se adquiere valor para abordar la lectura a partir de la semiótica como un proceso de trascendencia con sentido situacional o contextual y el significado según su uso, que requiere trascender la normativa gramatical y estructuralista, la memorización y el acto de comunicar, es decir, traspasar del enfoque semántico comunicativo al de la significación para la asimilación de conocimiento mediante los sistemas simbólicos y de comunicación.

Ampliando, el MEN (2006) en el macrocurrículo establece los Estándares Básicos de Competencias (EBC) de lenguaje desea alcanzar un nivel de aprendizaje promedio en grupos de grados expresando despertar un "... gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas" (p. 25); resaltando con ello, el valor de generar hábitos lectores para comprender por placer, gozo o autonomía, con el fin de cimentar la subjetividad y participación social (MEN, 2014c), es decir, desde la enseñanza es esencial estimular ese disfrute estético por textos literarios y los que no lo son, a partir de la significación

y haciendo uso especial de los factores: literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos (MEN, 2006); donde el maestro es un facilitador que motiva y cautiva para explorar los esquemas de signos y realizar un diálogo socrático. Sin embargo, imperativamente, él no se sale del cuento infantil tradicional y de la literalidad cuando máximo, pues existe un abanico de posibilidades sin estudiar que motivan el hábito lector, pero, el pedagogo no es un leyente.

Finalmente, el MEN (2016b) en su macrocurrículo publica la segunda versión de los DBA del área de lenguaje para cada grado, buscando garantizar aprendizajes significativos de manera progresiva entre niveles, guardando así, coherencia horizontal y vertical con los EBC y los lineamientos curriculares; donde se concibe lo mínimo que deben aprender los estudiantes a partir del enfoque de la significación en acciones contextuales, significativos y con sentido, en los cuales, se hace énfasis en procesos de producción y comprensión, trascendiendo así la lectura y escritura como práctica técnica e instrumental.

Para facilitar el dominio de los DBA, el MEN (2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e) publica en su macrocurrículo las mallas de aprendizaje de lenguaje para cada grado de básica primaria en el que se relaciona la progresión del conocimiento, unas microhabilidades junto con sugerencias didácticas; por ejemplo, en primero se afianza la habilidad de leer desde el reconocimiento de textos, la conciencia fonológica, la comprensión oral y escrita, es decir, es un proceso que se desarrolla a partir de la significación y la funcionalidad de la lengua escrita, en la cual, se usa diversos portadores de texto con representaciones icónicas, pictóricas, gestuales, corporales, textuales... en varios medios y formatos, facilitando así, la exploración y el descubrimiento de los enunciados socioculturales. Además, estos documentos de apoyo dan orientaciones para llevar a cabo procesos significativos en las prácticas pedagógicas mediante el uso de tipologías textuales con formas multimodales, donde comprender parte de los niveles literal, inferencial y crítico; comenzando con ello, por la interpretación de los paratextos, la

rotulación de objetos para apropiarse de vocabulario, el uso de la estrategia metacognitiva antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992b) y el disfrute estético de la literatura infantil.

Por tal razón, es fundamental promover la lectura acorde con los grados de escolaridad, por ejemplo, en transición se acercan a partir de la conciencia fonológica y el disfrute estético de la literatura, lo que facilita en 1º aprender a interpretar el código usando sentidos y significados para fortalecer “la comprensión de los propósitos y funcionalidades del lenguaje escrito en contextos culturales... comprendan lo que leen y disfruten la lectura... comunican sus ideas y opiniones en torno a una situación” (MEN, 2017b, p. 3-4), es decir, mediante la recuperación oral y escrita de información explícita e implícita en situaciones comunicativas. Por tanto, en 2º se espera automatizar la fluidez lectora para comprender de forma autónoma diversas tipologías textuales desde la microestructura, la macroestructura y la competencia pragmática (MEN, 2017c). En 3º, se proyecta apoyar el entendimiento utilizando estrategias cognitivas y metacognitivas en textos multimodales (MEN, 2017d). En 4º y 5º ubican elementos paratextuales y emplean tácticas de conformidad para evaluar mensajes (MEN, 2017e; 2017f).

**2.2.1.3 Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).** La cualificación profesional de los maestros es uno de los prerrequisitos del siglo XXI para llevar a cabo los procesos educativos. De ahí que, es necesario que todos los pedagogos adquieran o desarrollen habilidades, destrezas y competencias que le permita desenvolverse en las acciones pedagógicas. En otras palabras, se requiere un saber disciplinar y didáctico que facilite la armonización y relación de la teoría con la práctica de los saberes específicos. Sin duda alguna, cada área del conocimiento cuenta con referentes teóricos e investigadores que dan pautas pertinentes para que ellos reflexionen pedagógicamente, seleccionen estrategias didácticas (Shulman, 1987) y direccionen formativamente la enseñanza, con los cuales, se concibe que se mejoran los resultados y se brinda una educación de calidad.

Según Shulman (1987), todo maestro debería tener un saber general y específico para estructurar los aprendizajes particulares en cada área del currículo. Ahora bien, Castedo (2007, p. 12) expresa que “el conocimiento didáctico se construye elaborando situaciones de enseñanza y poniéndolas a prueba en diversos contextos” para adquirir experiencia en aula de clases, como si fuese un laboratorio pedagógico de métodos heurísticos, de ensayos metodológicos en el que se reflexiona, adquiere y apropia el cómo enseñar; sin embargo, no es garantía para que él construya una experticia, sino que adquiriera unos hábitos que posiblemente lo ubican en una zona de confort. De modo que, Martínez (2016) sostiene que “La formación didáctica se define como la capacidad de reflexión teórica, de práctica reflexiva y de análisis de la escuela...” (p. 12). En otras palabras, es ir más allá de lo que realiza en la praxis desde la metacognición, la autocrítica y los teóricos. Por tanto, el pedagogo necesita comprender “por qué esto es así, sobre qué supuestos pueden ser ciertas estas justificaciones y bajo qué circunstancias nuestras creencias en estas justificaciones pueden ser débiles y aún denegadas” (Shulman, 1986, p.9).

Es ahí, que el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) adquiere valor, ya que implica relacionar el qué, con qué, el dónde, el cómo, a quién y para qué enseñar e interrelaciona intencionadamente el aprendizaje, el saber y el contexto (Shulman, 1987), es decir, no es suficiente un dominio disciplinar o didáctico para orientar. Por tanto, Dubois (2011) y Shulman (1986) sostienen que el maestro desde su comprensión debe ser crítico, reflexivo y constructivo para recrear ambientes dinámicos en los que maneje un discurso motivador, práctico y flexible para facilitar la asimilación de información a partir de la argumentación, la explicación, la modelación, la representación en organizadores gráficos, el ejemplo y el contraejemplo; donde el bagaje pedagógico del CDC va a trascender los estándares en “La calidad de la enseñanza a la cual están expuestos los estudiantes tiene consecuencias duraderas para las perspectivas de dichos estudiantes” (Danielson, 2011, p. 6).

El CDC del maestro se manifiesta en la enseñanza de la lectura cuando incorpora en la configuración didáctica y en la ejecución un ambiente dinámico con diversas estrategias, métodos, materiales y recursos con propósito, por ejemplo: inicia la clase motivando o activando los saberes previos de los estudiantes (metacognición), profundiza en la comprensión del objeto de estudio mediante la orientación explícita, modelación o conceptualización (cognición), luego, propone prácticas con diversos niveles de complejidad e interacción (cognición), plantea el desarrollo y aplicación de habilidades en otro contexto (cognición), finaliza la praxis con la autoevaluación del aprendizaje y la reflexión de la práctica pedagógica (metacognición). De modo que, al generar expectativas y motivación intrínseca en los escolares a lo largo del proceso, evidencia resultados significativos, logrando con ello, un diálogo e hilo conductor entre el currículo, lo disciplinar, el ámbito sociocultural y lo didáctico para desarrollar situaciones auténticas de comunicación (Hurtado, 2016). Sin embargo, no existe un instructivo o receta universal para enseñar (Lerner, 2003) y aprender (Cassany et al., 2003).

Frente al CDC, es fundamental resaltar que cuando se observan dificultades en los procesos de enseñanza de maestros, es necesario el acompañamiento formativo entre pares, la asesoría de un maestro experto para modificar el CDC desde la planeación, la práctica pedagógica y la reflexión, mediante el uso de múltiples representaciones y adaptación de estrategias, técnicas y metodologías que permitan “de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos” (Shulman, 1987, p. 7). En otras palabras, López (1999) y Lerner (2003) sostienen la relevancia de una formación continua para apoyar y transformar las prácticas de aula con el fin de alcanzar la autonomía y confianza durante la ejecución, con especial énfasis en los profesionales de la educación inicial y en la básica primaria, puesto que son los encargados de sentar las bases para la construcción de posteriores conocimientos.

### **2.2.2 Concepciones del maestro sobre la enseñanza de la lectura en primer grado.**

Por naturaleza, cada maestro adquiere unos hábitos, prejuicios, pensamientos o concepciones (MEN, 2014c) sobre la enseñanza de la lectura que se enfoca en lo tradicional, lo curricular o lo teórico; entre ellas, la concepción convencional resalta que la decodificación es sinónimo de leer, ya que en primer grado se inicia el proceso fragmentando la alfabetización con un conocimiento de forma, es decir, descifrar sin sentido o significado (Caldera et al., 2010). Desde una idea de currículo institucional, enseñar esta habilidad es considerado superficialmente como un desarrollo instrumental, puesto que en el plan de área de lenguaje se desconoce el propósito de formar lectores críticos (Solé, 2012). Ahí, se desdibuja la proyección de los referentes de calidad educativa y el modelo pedagógico en el mesocurrículo, ya que fragmenta el aprendizaje en procesos aislados por áreas, periodos y temas que poco o nada se interrelacionan con el sustento ideológico. Por eso, el pedagogo a partir de su juicio, realiza la trasposición didáctica teniendo en cuenta las experiencias y el saber didáctico; evidenciando así, prácticas con tendencias gramaticales donde priman aspectos estructurales y sintácticos (Cassany et al., 2003).

Por otro lado, autoras teóricas como Ferreiro (2006), Solé (2012) y Lerner (2003) argumentan que es fundamental darle un uso social a la lengua escrita en la enseñanza, con el fin de construir significados desde el análisis de diversas tipologías textuales, facilitando así, la exploración del ámbito cultural, de modo que, es necesario promover prácticas de lectura con intención comunicativa, enfocadas en el estudio crítico de diversos textos, además de acciones asociadas al disfrute estético de discursos literarios (cantar, trovar, dramatizar, declamar, la producción y edición de audios o videos que permitan vivenciar la expresividad...), de escritos informativos (la carta, el correo electrónico, el afiche, las tarjetas de invitación, la noticia...), explicativos (manuales, instrucciones, recetas...) y argumentativos que circulan en el contexto, con lo cual, se espera que los procesos traspasen de la decodificación subléxica de grafías,

sílabas y palabras (métodos sintéticos) a un verdadero uso del lenguaje con sentido y significado teniendo en cuenta el entorno sociocultural (MEN, 1998).

Desde un análisis profundo, las concepciones de los maestros están en una cápsula de tiempo del siglo XX. Al respecto, Lerner (2003) y Solé (2012) cuestionan que actualmente se continúan promoviendo experiencias conductistas de estímulo respuesta, es decir, la utilización del castigo o el premio para despertar el interés por la imitación mecánica y pasiva donde los estudiantes leen por leer, llevando así, a la reproducción y a la complacencia del maestro usando lecciones de palabras y oraciones como una asociación simbólica. De igual manera, Caldera et al. (2010) sustentan que son prácticas tradicionales y rutinarias que carecen de motivación intrínseca, contexto y que no incitan al descubrimiento cultural. En contraste, estos autores plantean una concepción constructivista que “le otorga a la lectura un carácter dinámico y constructivo, porque la meta de la lectura es la construcción de significado” (p. 21). De ahí que, lo relevante es la percepción estudiantil en el ambiente de aprendizaje para construir estructuras cognoscitivas a partir de un proceso de significación que esté lleno de textos multimodales, continuos, discontinuos, motivando al uso de situaciones auténticas de comunicación (Hurtado, 2016; MEN, 1998).

### **2.2.3 El maestro como mediador de la comprensión lectora en primer grado.**

El rol del maestro es ser un mediador o facilitador entre el conocimiento y el estudiante, es decir, una triangulación didáctica que favorece el proceso lector (MEN, 1998). Por tanto, el papel del pedagogo, antes de usar el CDC para promover la lectura comprensiva hasta el nivel crítico, es fundamental que ante todo sea un leyente habitual, constante y renovado, quien con estrategias cognitivas, metacognitivas y fluidez interacciona con textos a partir de un propósito, un diálogo y un debate propio para interpretar, tomar posición, evaluar y asociarlo con el ámbito sociocultural (Páez y Rondón, 2014), lo cual, le permite construir subjetividad con argumentos

para comprender las necesidades sociales, familiares, políticas, educativas o ambientales, defendiendo un punto de vista, evitando así, ser un crítico sin fundamentos.

Con esta premisa, el maestro está en la capacidad de influir positivamente en los estudiantes para desarrollar el intelecto y el disfrute estético por leer, puesto que es parte de su ética profesional, formar ciudadanos participativos para aportar al desarrollo y a la transformación de la sociedad del conocimiento (Ley 115, 1994). Por tanto, al realizar la trasposición didáctica (planeación) para promover la criticidad es necesario tener en cuenta aspectos como los elementos del proceso lector (texto, contexto y leyente) usando textos intensivos o extensivos, el autor, la madurez cognitiva de los escolares, el propósito, la tipología textual, los paratextos, el tema, el tipo de preguntas y los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), la reflexión y el debate que puede generarse junto con la organización del ambiente de aprendizaje diseñado para tal fin, desde la extracción y construcción de aprendizajes con la lectura (Orellana, 2018). Al respecto, Páez y Rondón (2014) expresan que “la lectura crítica no es otra cosa que acercarse a una realidad particular para interpretarla, interrogarla y cuestionarla” (p. 40).

De modo que, el maestro de primer grado debe suscitar la enseñanza de la comprensión lectora a partir de la prosodia, los intereses, los temores, las emociones, la imaginación o necesidades comunicativas de los estudiantes (Cassany et al., 2003; Páez y Rondón, 2014), tomando como referencia la literatura infantil, comenzando por el uso progresivo e intencionado de libros álbumes (Cassany et al., 2003) y de textos no literarios, permitiendo así, el desarrollo de las habilidades de forma eficiente y social. Por tanto, abordar la lectura funcional, expresiva y lúdica en situaciones auténticas de comunicación favorece la conciencia crítica, la participación activa, el debate y la motivación intrínseca para interpretar el texto, relacionarlo con las experiencias propias de los niños y la realidad sociocultural, logrando con ello, interacción,

identidad, confianza, autoestima, argumentación y toma de posición junto con un progreso cognitivo (Hurtado, 2016).

En general, se concluye en la categoría de análisis conceptual de la formación docente en la enseñanza de la lectura, que es relevante el razonamiento sobre el qué, el dónde, el cómo, a quién y para qué enseñar, es decir, un conocimiento del contenido, del currículo y del CDC para realizar prácticas pedagógicas formativas con propósito e intencionalidad. De modo que, las concepciones de los maestros inciden al momento de orientar el proceso en primer grado, ya que él es un mediador en los procesos de aprendizaje de la comprensión lectora. A continuación, se pueden visibilizar los subtemas de manera global o parcial en los siguientes estudios empíricos.

### **2.2.5 Estudios empíricos relacionados.**

A continuación, se presenta la recopilación de estudios empíricos asociados a la formación didáctica del maestro, desde las concepciones en los procesos de enseñanza aprendizaje, los métodos de la lectoescritura en un ambiente bilingüe, el uso de la conciencia fonológica para orientar la lectura, el uso funcional y social del lenguaje junto con su construcción en la educación inicial. Fuentes que se recopilaron en los últimos cinco años en el contexto internacional, nacional y departamental. Es de anotar que, a nivel subregional (Magdalena Medio antioqueño) y local (Puerto Berrío) no se hallaron publicaciones vigentes de artículos científicos, tesis de maestría o doctorado.

En una investigación realizada en Costa Rica – Centroamérica, Valenciano-Canet (2019) busca “interpretar las percepciones, actitudes, intereses, interacciones y concepciones que se establecen entre la docente y el estudiantado” (p. 9), utilizando el enfoque cualitativo con técnicas como la observación y la entrevista; interpreta, que las prácticas tradicionales de lectoescritura

se continúan usando, ya que en la enseñanza se implementa el método silábico para memorizar, imitar y reproducir signos fragmentados, es decir, mecanizar la decodificación y codificación. Como resultado, se evidencia una concepción que carecen de un lenguaje integral y funcional, puesto que, este tipo de orientación admite que la motivación extrínseca del maestro, es la piedra angular para generar aprendizajes y ser él el protagonista, dejando al estudiante en modo de actor pasivo que no posee saberes previos, donde las acciones y el descubrimiento con el objeto de estudio no son necesarias.

De igual manera, Valenciano-Canet (2019) concluye que es necesario replantear los paradigmas tradicionales para enseñar desde métodos más prácticos y funcionales que busquen la construcción del conocimiento y que permitan entender información, donde el estudiante es el protagonista de sus aprendizajes con base en su motivación intrínseca para explorar, ser activo y participativo. Al mismo tiempo, el rol del maestro es usar el saber didáctico en la recreación de ambientes dinámicos que faciliten la interacción y la cimentación de conocimientos. Por tanto, se relaciona con la presente investigación al ratificar la necesidad de contextualizar las prácticas pedagógicas a partir del CDC con el fin de generar situaciones auténticas de comunicación que fortalezcan el sentido y el significado de la comprensión, comenzando por asociar el aprendizaje natural de la oralidad (uso de unidades de significación para comunicarse) en los procesos de enseñanza de la lectoescritura para despertar interés y desafíos intelectuales con el fin de construir saberes y formar ciudadanos autónomos y con perspectiva crítica del contexto local, regional, nacional y mundial.

En una investigación realizada en Guatemala – Centroamérica, Feliciano (2017) proyecta “Diseñar una estrategia práctica de mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de lectoescritura en el aula de primer grado...” (p. 16), partiendo del enfoque cualitativo en el que se propone interpretar y describir a partir de técnicas como la observación y la entrevista. En los

resultados se evidencia la construcción y socialización de un sistema didáctico para alfabetizar desde un método mixto (global y fonético) en un contexto bilingüe. Logrando con ello, un acompañamiento formativo para resignificar las prácticas de alfabetización en función de una perspectiva constructivista y alcanzar aprendizajes significativos usando mensajes con sentidos contextuales en un ambiente de bilingüismo (nativo y español). Este autor concluye que el salón de clases es un laboratorio lingüístico para comunicarse, aprovechando las cuatro habilidades de manera intencionada, donde la asesoría pedagógica fortalece los conocimientos de los actores educativos con la implementación y retroalimentación de planes de acción.

La investigación previa se relaciona con la presente tesis al ratificar la relevancia de la formación continua para estructurar una metodología intencionada y contextualizada en función de la motivación intrínseca de los estudiantes, donde los procesos giren en torno al aprendizaje con orientaciones formativas, flexibles, personalizadas, socioculturales, constructivas y activas. Lo cual, ratifica que el acompañamiento formativo es favorable a partir del análisis disciplinar y didáctico para diseñar estrategias que impacten la enseñanza de la alfabetización inicial desde un método ecléctico.

En una investigación realizada en Brasil – Suramérica, Alves, Vieira y Defior (2017) plantean determinar la influencia de la conciencia fonológica en dos métodos de enseñanza de la lectura, usando el enfoque cuantitativo en un estudio longitudinal y exploratorio. En los resultados resaltan la articulación entre el currículo y la configuración didáctica, ya que los maestros aplican la metodología para alfabetizar por política institucional. Además, evidencian en las pruebas aplicadas, durante dos años que recordar y utilizar los sonidos de la lengua escrita es un factor predictivo de la lectura, puesto que, permite comprender el principio alfabético. Concluyendo que la metafonología facilita el progreso en la fluidez en las lenguas transparentes como el portugués y el español, la cual, se aplica jugando con la sonoridad de las palabras para

identificar su composición, suprimir, sustituir, agregar o integrar unidades y se adquiere progresivamente dependiendo de la pedagogía empleada por el maestro.

La anterior investigación se relaciona con la presente tesis al resaltar la coherencia que debe existir en el currículo, la planeación y la práctica pedagógica, donde la finalidad del método de alfabetización inicial es darle un uso social y significativo al lenguaje. De igual manera, es relevante jugar o manipular las unidades con la metafonología a partir de las representaciones mentales y saberes previos de los estudiantes, contribuyendo así, a establecer conexiones y a comprender la relación arbitraria, en algunos casos, entre fonemas y grafemas para despertar su motivación intrínseca, aumentar su léxico y automaticidad. Es de anotar que, la habilidad fonológica poco a poco se enfoca con mayor detenimiento en la comprensión que en la decodificación, puesto que es solo un paso transitorio, más no es el propósito de la enseñanza de la lectura.

A nivel nacional, en Ponedera – Atlántico, Fontalvo y Rúa (2017) buscan “Comprender las estrategias didácticas utilizadas para favorecer la lectura y la escritura en los niños y niñas que cursan el primer ciclo de educación básica...” (p. 19), en el que, a partir de un enfoque cualitativo y usando las técnicas de la observación no participante, la entrevista y el grupo focal; evidencian como resultado que el acompañamiento familiar es fundamental para motivar, apoyar y obtener mejores resultados académicos. Al mismo tiempo, sostienen que la configuración didáctica que realiza el maestro promueve la construcción de conocimiento de forma significativa, fortaleciendo así, los procesos de enseñanza aprendizaje, en el cual, se parte de situaciones auténticas de comunicación para promover el desarrollo del lenguaje a modo de objeto de estudio.

Estas autoras concluyen que el conocimiento metodológico y didáctico del maestro es primordial para desarrollar secuencias didácticas sobre la lectoescritura de manera integral en ambientes de aprendizaje contextuales, dinámicos y lúdicos, traspasando así el uso instrumental del lenguaje. Además, resaltan que es necesario formar equipo y mantener comunicación continua con las familias para que acompañen a sus hijos en el hogar, con el fin de complementar y practicar la asimilación de saberes propuestos en el aula. Esta investigación se relaciona con la presente tesis al verificar que el CDC favorece las prácticas pedagógicas, promoviendo la construcción social y funcional de la lengua escrita, donde, la intencionalidad de la trasposición didáctica es un factor decisivo para generar conocimientos, ya que este incorpora métodos, enfoques, estrategias y técnicas para alfabetizar, según el propósito, el currículo y las concepciones de enseñanza.

A nivel departamental, en el municipio de Salgar, Gallego y Muñoz (2020) proponen “comprender la movilización del proceso de construcción de la lengua escrita, haciendo uso de variedad textual, en niños del grado preescolar...” (p. 112), en la cual, usan el enfoque cualitativo con tipo de investigación descriptiva, diseño estudio de caso y aplican las técnicas de la observación participante y el diario de campo. Como resultado, evidencian que el uso continuo de diversas tipologías textuales junto con los pilares de la educación inicial, favorecen la reconstrucción y representación del lenguaje; puesto que, desde el inicio identificaron que la mayoría de estudiantes estaban en la etapa del grafismo arbitrario. Después, con la implementación de situaciones comunicativas significativas y contextuales, lograron que más de la mitad de los infantes llegaran a la fase silábica y algunos a la transición entre la anterior y la alfabética. Demostrando así que es un aprendizaje permanente, en donde, es primordial el acompañamiento formativo del maestro para realizar la atención a la diversidad a partir de la motivación intrínseca y la asimilación de conocimiento.

Estos autores concluyen que los niños plantean hipótesis para construir significados, los cuales, se pueden moldear mediante el acompañamiento formativo del maestro, en el que, los invita a analizar, debatir y reflexionar sobre las representaciones y reconstrucciones del sistema de escritura que ejecutan. Además, determinan que el proceso de lectoescritura inicia en el grado transición, generando autonomía para leer y escribir desde sus conjeturas por medio de prácticas que promuevan situaciones auténticas de comunicación, con diversidad de textos para desarrollar el lenguaje y un avance armónico y significativo para el siguiente nivel. Esta investigación se relaciona con la presente tesis al confirmar que, si el pedagogo apropia la psicogénesis de la lengua escrita, se favorece su CDC para fortalecer los procesos de enseñanza intencionadamente, ya que permiten plantear acciones diferenciales para cada estudiante según la etapa en la que se encuentra; donde el portador textual facilita el progreso de la conciencia fonológica, si se usa de forma dinámica, participativa, social y funcional, permitiendo así, la reflexión, el desarrollo y el aprendizaje.

### **2.3 Análisis conceptual de la comprensión lectora**

A continuación, se detalla la categoría de análisis de la comprensión lectora, en la que se toma como referente la evolución de las perspectivas para desarrollar procesos de enseñar a leer y de cómo avanza hasta llegar a la significación desde portadores de textos con sentido y significado, con el fin de entender mensajes y construir conocimientos. Para ello, se presentan los enfoques y las concepciones sobre la lectura, las habilidades asociadas a la decodificación y fluidez, los niveles de lectura, las estrategias para la comprensión y los estudios empíricos conexos al tema referenciado.

El MEN (2006) considera que la comprensión lectora es “la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (p. 21), lo cual, está en línea con el enfoque de la significación propuesto en la base epistemológica de la lengua

castellana (MEN, 1998). Este referente, relaciona el progreso lingüístico a partir del uso de múltiples sistemas de signos que conducen a la construcción de la competencia semántica y pragmática, implicando así, el uso del lenguaje desde una enseñanza holística o transversal (Morales, 2020). En otras palabras, el factor de la “comprensión e interpretación textual” (MEN, 2006, p. 29) es una categoría que refleja la importancia del mismo como un proceso que facilita el desarrollo cognitivo partiendo de la argumentación.

El desarrollo de la comprensión lectora es una necesidad latente en los procesos educativos, puesto que es fundamental fortalecerla en todos los niveles de la educación como objeto de estudio para enseñar a argumentar con el propósito de aplicarla en el ámbito sociocultural, y no con fines instrumentales de la evaluación (Lerner, 2003). Al respecto, Solé (1987) expresa que “Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no solo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” (p. 1), lo cual, requiere de acompañamiento y de estrategias didácticas que permitan entrenar esta habilidad, ya que, leer es sinónimo de comprender (Cassany, et al., 2003), por tanto, recuperar información explícita e implícita es entender el mensaje según la intención de lectura, a partir de la identificación de características de lo que dice hasta representar, reconstruir, interpretar, reflexionar y evaluar teniendo en cuenta el contexto, los saberes previos y la experiencia del lector.

La comprensión lectora requiere un bagaje de tácticas y herramientas para analizar, interiorizar y extraer información, de modo que, la metacognición es indispensable en este aspecto, ya que permite al leyente “tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades” (MEN, 1998, p. 66). Por tanto, el lector puede usar diversas técnicas como resaltar, el diccionario, organizadores

gráficos, comentarios, notas... para interactuar con total autonomía entre las líneas o en las tipologías textuales con el fin de generar un diálogo intertextual (Lerner, 2003; MEN, 1998) en el que se logre conectar sucesos, conflictos, posiciones... o particularmente con acontecimientos reales.

A continuación, se profundiza en el tema de la comprensión lectora, realizando un recorrido por algunas de las concepciones más representativas que, al respecto, orientan la enseñanza en la escuela teniendo presentes lineamientos, enfoques, factores de la fluidez, la comprensión y sus niveles, junto con investigaciones y prácticas de los maestros.

### **2.3.1 Enfoque y concepciones sobre la lectura.**

Para comprender el papel del maestro en la enseñanza de la comprensión lectora, implica identificar los enfoques más relevantes desarrollados a través del tiempo, esto con el fin de apropiarse y aplicar el o los de mayor pertinencia e intencionalidad en las prácticas pedagógicas contextualizadas y vigentes (Dubois, 2011). Las primeras concepciones sobre la lectura se dan en el marco de un enfoque estructuralista donde se desarrolla una noción desde la competencia lingüística. Al respecto, el MEN (1998) expresa que se realiza “según los parámetros instruccionales de los libros de texto” (p. 56); en el que es primordial resolver los ejercicios lingüísticos como ritos establecidos para usar el idioma correctamente mediante praxis de memorizar reglas, replicar o modelar aspectos gramaticales (Pérez-Díaz, Cruz-Paz, y Leyva-Ruiz, 2012). Además, aparece el gramatical, el cual, se basa en el cómo utilizar el lenguaje, comenzando en lo descriptivo, lo ortográfico, lo estructural o lo sintáctico del sistema de escritura (Cassany et al., 2003), es decir, son perspectivas pasivas y reproductivas que dejan de lado el conocimiento, lo pragmático, lo comunicativo y significativo de la lengua.

Posteriormente, se piensa la lectura desde un enfoque comunicativo, en el cual, alcanza un uso funcional la lengua mediante el dominio de las habilidades comunicativas en procesos de comprensión y expresión lingüística para emplearlos en diversos textos y experiencias dialógicas, a partir de las necesidades de los estudiantes en el contexto social (Cassany et al., 2003; Pérez-Díaz et al., 2012). De igual manera, esta perspectiva se replantea para estructurar el semántico comunicativo, un procedimiento complejo que involucra lo “semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (MEN, 1998, p. 25); donde se concibe que el desarrollo se da por medio de las interacciones lingüísticas en varios entornos y es objeto de estudio, ya que hace énfasis en el mensaje y en los elementos que se interrelacionan para recibir y enviar información.

A finales del siglo XX, el MEN (1998) visiona el enfoque de la significación, el cual, continua vigente y es una ampliación del semántico comunicativo, en el que están incluidos los “procesos de construcción de sentidos y significados” (p. 26), es decir, de desarrollo pragmático, propios de los estudiantes en la asimilación de conocimiento, permitiendo así, la representación mental del mundo mediante experiencias reales o recreadas en el que se usan múltiples sistemas de signos en textos multimodales, tipologías textuales y en situaciones auténticas de comunicación por medio de interacciones socioculturales. Desde este punto de vista, el autor anterior ratifica que la lectura es un “proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, entre otros aspectos, y un texto como el soporte portador de un significado... y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto” (p. 27).

Por tanto, el enfoque de la significación tiene mucha relación con la construcción de significados (leyente), con el proceso interactivo (texto), en el cual, el lector posee un propósito

(contexto). Además, se relaciona con los pensamientos de Vigotsky (1934/1995) al referenciar las interacciones sociales desde el diálogo interpsicológico e intrapsicológico, y con Shulman (1987) sobre el acompañamiento pedagógico del experto y entre pares, implicando así, a la exploración del lenguaje contextual para construir globalmente el sistema de escritura. Asimismo, con Piaget (1964/1991), en la forma en que cada estudiante construye su propio conocimiento, es decir, el aprendizaje. Puesto que, en el constructivismo, enseñar a leer es un procedimiento dinámico, holístico, progresivo, lingüístico y significativo a partir de la reconstrucción y verificación de hipótesis, donde el escolar estructura su saber, comenzando por la lectura global (Caldera et al., 2010; Hudson et al., 2013; Morales, 2020), a sabiendas de que “la lectura hace posible que el lector crezca, se informe, se forme y se transforme” (Sánchez, 2009, p. 104).

Finalmente, el enfoque psicolingüístico desarrolla procesos cognitivos a partir de la conciencia fonológica, la cual, es un predictor de lectura mediante la reflexión y manipulación subléxica, con el fin de dividir y jugar con la sonoridad del vocabulario (Defior, 1996b), donde se agrega, suprime o reemplaza el principio alfabético (fonema - grafema) cambiando así, el significado de la palabra o la generación de una pseudopalabra, es decir, le “permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas” (Alegría, 2006, p. 96). De modo que, se asocia mucho con decodificar, pero es un procedimiento de entrenamiento con el propósito de practicar, estimular y apropiar la relación del sonido y la escritura del lenguaje, que en algunos casos es arbitraria para “darse cuenta de cómo se componen las palabras a la hora de leerlas, facilitando el proceso de decodificación” (Hudson et al., 2013, p. 103).

### **2.3.2 Habilidades de la lectura: decodificación y fluidez lectora.**

La lectura es una habilidad comunicativa que se inicia formalmente en primer grado de escolaridad como un constructo multidimensional, dinámico y complejo, que se continúa desarrollando en los posteriores grados. Sin embargo, si la concepción de enseñanza del

maestro es tradicional, este considera que la decodificación “Consiste en traducir los signos gráficos en secuencias de fonemas articulados oralmente, los cuales, a su vez, pueden ser decodificados en significado, cuando se penetran en el sentido de las palabras involucradas” (Bravo, 1995, p.104). En ese orden de ideas, leer se concibe exclusivamente en el reconocimiento de letras, sílabas, léxico, oraciones o textos que se reproducen al hablar, el cual, es mecánico y reduccionista (Valverde, 2014), de modo que no requiere comprensión lectora y no genera expectativas e interés en el lector más allá de descifrar un código.

La decodificación es parte del proceso de enseñanza de la lectura, es un paso para aprender a leer, la cual, es necesaria llevarla en paralelo con la comprensión lectora, como procesos sincrónicos, ligados y continuos para construir conocimientos (Paredes, 2006), ya que no consiste solo en desarrollar la habilidad de reproducir. De modo que, existen métodos tradicionales (sintéticos) que se centran en descifrar, decodificar o deletrear mensajes sin darle sentido y significado, puesto que consideran que los niños no formulan hipótesis, no poseen saberes previos o no construyen su propio conocimiento, es decir, no tienen en cuenta las etapas de la psicogénesis de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979). Concluyendo así, que en los años posteriores se le da uso a la comprensión lectora.

Otro aspecto fundamental para comprender información es la fluidez lectora, la cual, es vista como la “habilidad para leer un texto con exactitud, de forma automática y con la prosodia adecuada” (Ferrada y Outón, 2017, p.47) o cómo lo sostiene Calero (2014) “es el reconocimiento armonioso y expresivo de las palabras del texto” (p. 34), es decir, descifrar sin dificultad y fluidamente el mensaje de manera expresiva y automatizada, favoreciendo así, la competencia en lectura, es entonces, cuando existe una relación bilateral o recíproca entre fluidez y comprensión donde la primera incide en la segunda y viceversa (de Mier, Borzone y Cupani, 2012).

Ampliando, para llevar a cabo la lectura fluida, se requiere una exactitud en la decodificación, avanzando hacia un estadio en el que se automatice el proceso de reconocimiento de vocabulario con el fin de no centrar la cognición en la identificación aislada del código, lo que facilita al leyente concentrar la atención en la comprensión (Baldassari, 2010). Por tanto, Ferrada y Outón (2017) plantean que la automatización involucra “leer sin esfuerzo, sin premeditación y con una velocidad adecuada” (p. 47), logrando así, una calidad y una rapidez en la que se presenta un nivel adecuado de fluidez para descifrar con precisión el texto. Estos autores resaltan otro aspecto relevante, la prosodia, la cual es vista como “la forma natural con que el lector usa el volumen, el ritmo, la entonación, el fraseo y las pausas al leer en voz alta” (p.48), es decir, se refleja la expresividad lectora y no linealmente a modo de simple acción de reproducción. En consecuencia, esto implica muchos procesos cognitivos que son complejos y necesarios para comprender, que en varios casos resulta una paradoja en las prácticas de aula, donde hacen esfuerzos por entrenar la elocuencia y dejan a un lado el razonamiento.

### **2.3.3 La comprensión lectora y sus niveles.**

La comprensión es un proceso complejo y multidimensional que implica utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas para facilitar la recuperación de información explícita e implícita, lo cual, implica una competencia que se relaciona con “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos, con el fin de alcanzar las metas, desarrollar el conocimiento y el potencial propios y participar en la sociedad” (OCDE, 2015, p. 9), de manera que, comprender va más allá de descifrar el sistema de escritura, puesto que varias pruebas nacionales (Saber y Saber Pro) e internacionales (PISA) que miden el nivel de competencia lectora así lo demuestran, donde los bajos resultados de Colombia en diversas aplicaciones censales (ICFES, 2017; ICFES, 2018b; MEN e ICFES, 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; 2018e; 2018f; 2018g; 2018h; 2018i) o muestrales (ICFES, 2018a; OCDE, 2019) lo ratifican, por tanto, se

evidencia la importancia de replantear o resignificar el currículo y las prácticas pedagógicas para darle foco a la formación de lectores críticos o a la competitividad (Solé, 2012).

Sin embargo, la competencia en lectura no se alcanza de un momento a otro, requiere de un entrenamiento continuo y progresivo que inicia en los primeros grados de escolaridad, se fortalece en los posteriores (primaria, secundaria, media y superior) y en todas las áreas del conocimiento, junto con las experiencias personales y socioculturales a lo largo de la existencia (Solé, 2012). En otros términos, se aprende y aplica con algún propósito estético o intelectual que va más allá de lo instrumental. Es entonces, donde es valioso apropiarse en que consiste cada uno de los niveles de comprensión lectora, comenzando por lo explícito (literal) para descifrar las ideas visibles y lo implícito (inferencial y crítico) con las líneas invisibles (Cassany, 2006).

**2.3.3.1 Lectura literal.** Es el primer nivel de la comprensión lectora, el cual, pretende reconocer, recuperar o retener información de forma explícita, es decir, una lectura superficial del lenguaje denotativo de lo que dice el texto y está relacionado con microestructuras. De modo que, la literalidad se clasifica en dos subniveles: el subnivel transcriptivo hace referencia a distinguir “palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso” (MEN, 1998, p. 74), en el que busca plantear preguntas básicas en pasajes narrativos relacionados con descripciones de los personajes, las imágenes, el título, el lugar, eventos o acontecimientos... en contenidos explicativos a partir de definiciones, cualidades y propiedades de animales, ilustraciones, objetos, procesos, pasos, materiales o fenómenos... en textos informativos sobre la caracterización de sucesos o hechos asociados a qué, quién, cuándo y dónde... además, de elementos paratextuales.

El segundo subnivel es paráfrasis, el cual, está asociado a “una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido” (MEN, 1998, p. 75),

en otras palabras, es una reelaboración del significado, un resumen general o parcial que realiza el lector con sus propias palabras, en el que selecciona la información más relevante o que recuerda para reconstruir el mensaje. Se aplica en textos narrativos para sintetizar historias e identificar partes de la silueta textual. En contenidos explicativos se sintetiza información sobre qué es y cómo se hace, aquí se diseñan organizadores gráficos para representar el proceso. En textos informativos se recupera información sobre el suceso, cómo, cuándo y dónde sucede... para compilar datos exactos del acontecimiento.

**2.3.3.2 Lectura inferencial.** El nivel inferencial consiste en recuperar información de forma implícita, es decir, explorar y buscar pistas dentro del texto para reconstruir el significado que no está visible, donde establecen conexiones que llevan a un lenguaje connotativo (figuras literarias) y abstracto para interpretar ideas, presuposiciones, deducciones, ironías, disemias, polisemias o conclusiones que no están explícitos en el contenido textual desde lo local o global, además, se asocian con saberes previos y conocimientos. En palabras del MEN (1998) es cuando se “logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación” (p. 75).

El MEN (1998) clasifica la lectura inferencial en tres subniveles: el primer subnivel es enciclopedia y está asociado a “... los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar” (p.28), donde entran en juego los preconceptos del lector ante la información. El segundo es coherencia global – progresión temática en el que se identifica los temas y subtemas para interpretar la idea principal y secundaria que “Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto” (p.42). El tercero

es coherencia global – cohesión, en el que se relacionan aspectos sintácticos y gramaticales para conectar coherentemente palabras, ideas y párrafos bajo la misma línea en una “ilación de las proposiciones entre sí...” (p. 42).

El nivel inferencial se aplica en textos narrativos cuando se identifican cualidades de los protagonistas y antagonistas, clasificación de siluetas textuales, anticipar enseñanzas, intenciones y propósitos, en el momento en que relaciona intencionadamente el contenido y los paratextos, además de asociarlos al contexto. En mensajes explicativos se usa para identificar la intención de las partes del texto, deduce cambios para el título, gráficas e información implícita; anticipa el derrotero y los procesos descritos desde las particularidades descritas; infiere hechos, pasos, características, acciones o fenómenos que están implícitos. En contenidos informativos se usa con el fin de concluir datos de un suceso descrito, supone reacciones de otros lectores; predice acontecimientos con la exploración de componentes paratextuales y establece secuencialidad de eventos.

**2.3.3.3 Lectura crítica.** El nivel de lectura crítica es valorativo, ideológico y subjetivo, en el que el leyente establece una visión para suponer, valorar, argumentar y reflexionar a partir de qué y cómo lo expresa el mensaje a fondo o relacionarlo con otras fuentes. El MEN (1998) divide este en cuatro subniveles: el primero es la toma de posición o punto de vista en la que se argumenta razones para tomar una perspectiva, es decir, en la que se realiza una “emisión de juicios respecto a lo leído... el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice” (p. 75). El segundo es el contexto, que se relaciona con el lugar implícito asociado a la “identificación de la superestructura... reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos” (p. 36). El tercero es la intencionalidad donde el lector identifica la exigencia pragmática del contenido. El cuarto es la intertextualidad, el cual permite un paseo textual, una copresencia

de un escrito en otro que “se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios” (p.53).

El nivel de lectura crítica se puede usar en todas las tipologías textuales para establecer un punto de vista frente al actuar de protagonistas y antagonistas, se opine sobre los acontecimientos, sucesos, pasos, procesos o fenómenos; se relacione con el contexto propio, cercano o con el autor del texto. Además, de la identificación de la intención comunicativa implícita, la comparación y la discusión entre textos. Al respecto, Hurtado (2016) plantea que la argumentación emergente es un factor imprescindible para movilizar las habilidades de pensamiento, fortalecer el discurso y generar un diálogo reflexivo y socrático. Es entonces, donde el propósito inicia con aprender a leer y a entender con múltiples objetivos, como herramienta de comprensión para construir conocimientos en el transcurso de la vida, con el fin de apropiarse de saberes o de disfrutar estéticamente el acto comunicativo por gusto o placer. Por tanto, este es el cimiento para formar lectores críticos, se construya subjetividad, ciudadanía y participación social desde lo intelectual con fines cognitivos y socioculturales (MEN, 1998; 2014; Solé, 2012).

#### **2.3.4 Estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura en primer grado.**

El propósito de la enseñanza de lectura es la comprensión lectora, un puente en el cual los estudiantes “... aprenden nuevos conocimientos, confrontan sus saberes previos y modifican sus ideas sobre la realidad y el mundo” (MEN, 2014c, p. 5). Para alcanzar tal fin, se requiere que el maestro implemente diferentes tácticas, garantizando un bagaje estratégico coherente y cohesionada para enseñar el razonamiento y se logre traspasar de la simple reproducción por leer o por la fluidez. En este sentido, Solé (1992b) precisa que una estrategia es un procedimiento explícito que se sigue con un objetivo o meta particular, muy similar a seguir un manual o un texto instructivo. De modo que, una estrategia para orientar la lectura es un andamiaje pedagógico que tiene la intención de aumentar las habilidades cognitivas de orden superior

desde el analizar, comprender, evaluar y reflexionar, es decir, es dotar a los escolares como lectores expertos que usan los andamios para la construcción de su propio saber hasta lograr su autonomía, así que les facilita enfrentar y adaptar sus estrategias a cualquier situación de comunicación o tipología textual que lo requiera.

Una estrategia cognitiva es una recopilación de “actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones, ya sean orales, escritas o de otro tipo, con el fin de adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas” (Solé, 1992a, p. 3), en otras palabras, cuando existe asociación de los saberes previos con el texto es plausible aprender; aún más, si hay cuestionamientos y aplicación de forma autodidacta. Sin embargo, en el momento en que se presente una mediación de un maestro, pero persisten dificultades para comprender, él facilita la construcción de conocimientos por medio de unos andamios, con una serie de actividades estratégicas de enseñanza que fortalecen la comprensión desde el entrenamiento y el acompañamiento usando diversas tipologías textuales y técnicas de lectura (en voz alta, silenciosa, en parejas...) para lograr autonomía textual, autorregularse, preguntarse y aplicar marcadores junto con organizadores gráficos para resaltar, controlar, ampliar o profundizar en su interpretación, es decir, una metacognición para ser un lector experto.

La enseñanza de la comprensión lectora en primer grado, implica “desarrollar estrategias cognitivas como inferir, analizar, organizar, jerarquizar, comparar, relacionar, sintetizar, concluir y evaluar la información” (Caldera et al., 2010, p. 24); es ahí, donde el maestro aplica su representación del CDC, la recursividad, el contexto y la creatividad para recrear ambientes de aprendizajes en los que implementa diversas técnicas, planteamientos metacognitivos, materiales o recursos que sirven de pretexto, con el fin de promover la lectura intensiva y extensiva desde métodos para enseñar con sentido y significado.

De modo que, es necesario especificar que una estrategia metacognitiva es vista como la “capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla y que permiten controlar y regular la actuación inteligente” (Solé, 1992b, p. 59); en pocas palabras, es planear, monitorear y evaluar información. En este sentido, es fundamental tener presente las estrategias metacognitivas propuestas por la autora relacionada con antes, durante y después de la lectura, las cuales tienen unos propósitos definidos para cada uno de los momentos del proceso lector.

De acuerdo con Solé (1992b) la estrategia metacognitiva se estructura así: el primer momento es antes de la lectura o prelectura, el cual tiene como propósito activar los saberes previos de los estudiantes, comenzando por la intención comunicativa y los paratextos icónicos y verbales (título, imágenes, autor, gráficas, pie de página, entre otras), llevándolos a aproximarse al texto mediante la formulación de hipótesis y el desarrollo de anticipaciones de lo que podría suceder en el contenido a partir de la observación global, es decir, se desarrolla con una ojeada sin la necesidad de leer textualmente. El segundo se llama durante la lectura, en este se busca aplicar estrategias cognitivas que permitan controlar la comprensión usando cuestionamientos relacionados con actitudes, procesos o fenómenos, vocabulario, ideas principales y secundarias, establecer inferencias y predicciones sobre posibles sucesos. Por último, el tercero es después de la lectura o poslectura, en el que se aplican acciones que permiten analizar, tomar posición, valorar, parafrasear, sintetizar información, contrastar, reflexionar con preguntas comprensivas en sus tres niveles o recrear el pasaje textual posiblemente desde una dramatización, una declamación... (MEN, 1998; 2017b).

Por tanto, las prácticas para la enseñanza de la lectura en primer grado son “la conjugación de una historia de la escuela como construcción social y colectiva, y una historia personal del educador” (Caldera, et al., 2010, p. 18); ya que, los maestros aplican muchas

estrategias y técnicas que aprendieron durante su vida escolar (estudiando) y probablemente no fueron transformadas o replanteadas en la educación superior desde teorías más actualizadas o vigentes, puesto que, posiblemente el perfil universitario que posee no es afín al área de lenguaje. En consecuencia, pueden prevalecer praxis según la formación inicial, avanzada o continua, la concepción, la intención, el enfoque, el método o el propósito que se relacionan con metodologías tradicionales, constructivas o sociales.

Por consiguiente, las prácticas tradicionales o el papel del maestro requieren ser transformadas desde el saber didáctico y disciplinar para convertirse en un CDC práctico y abierto al cambio. En otras palabras, salir de la zona de confort por medio de la apropiación de estrategias cognitivas y metacognitivas, junto con las nuevas tendencias pedagógicas y tecnológicas para innovar o transformar las interacciones, la comprensión lectora y las metodologías, las cuales, deben ser el andamiaje pedagógico de los maestros actuales y del futuro, trascendiendo así las enseñanzas estructuralistas. Por ejemplo, es pertinente resaltar que durante el proceso alfabetizador no es necesario enfatizar en reglas gramaticales sino en la reconstrucción de significados, ya que esas normas se abordan paulatinamente cuando se alcanza la alfabetización inicial (Ferreiro, 2006; MEN, 1998; Miranda y Miranda, 2017).

En general, se concluye en la categoría de análisis conceptual de la comprensión lectora, que es fundamental la identificación y apropiación de los enfoques y las concepciones sobre la misma, la decodificación y la fluidez, junto con el entendimiento o razonamiento, en las cuales, existe una relación recíproca o bilateral. De modo que, para alcanzar una competencia en lectura es relevante la recuperación de información explícita (literal) e implícita (inferencial y crítica) para construir subjetividad, ciudadanía y participación social, comenzando así, el desarrollo cognitivo a partir de los primeros años de escolaridad. Por tanto, es primordial la adopción de estrategias cognitivas y metacognitivas para enseñar a comprender con uso funcional desde primer grado.

A continuación, se pueden visibilizar los subtemas de manera global o parcial en los siguientes estudios empíricos.

### **2.3.5 Estudios empíricos relacionados.**

A continuación, se presenta la recopilación de estudios empíricos asociados a la categoría de comprensión lectora a partir del modelo SQ4R, estrategias metacognitivas para la lectura y el disfrute estético e intelectual de la literatura infantil, con el fin de recuperar información explícita e implícita en los textos, durante los últimos cinco años en el contexto internacional, nacional, departamental y subregional (en el ámbito de la subregión del Magdalena Medio se incluye una investigación realizada en el año 2016 para resaltar la publicación más actualizada sobre el objeto de estudio). Es de mencionar que, en la localidad (municipio de Puerto Berrío) no se encuentran divulgaciones documentales vigentes de artículos científicos, tesis de maestría o doctorado.

A nivel internacional, en una investigación desarrollada en el sudeste del continente asiático, Simbolon, Marbun y Simanjuntak (2020) proponen “evaluar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de V grado en Indonesia utilizando el modelo SQ4R (Encuesta, Pregunta, Lectura, Reflexión, Recitación, Repaso)” (p. 511). Este estudio se estructura bajo un enfoque cualitativo y la técnica de observación participante; evidenciando en los resultados que el pilotaje del SQ4R favorece el razonamiento, la cual, está condicionada por la motivación intrínseca y la participación activa para identificar el vocabulario clave, con el fin de darle sentido y significado al texto; donde el acompañamiento formativo del maestro es esencial para monitorear, preguntar y reflexionar críticamente sobre el mensaje y relacionarlo con el contexto social.

Por consiguiente, Simbolon et al. (2020) concluyen que cualquier modelo, método, técnica o estrategia de aprendizaje implica volverla natural en las prácticas de aula para que los estudiantes no se sientan forzados a realizar acciones a las que no están enseñados. De modo que, es fundamental articular las necesidades e intereses de los mismos junto con los retos cognitivos para generar autonomía y aprendizajes en comprensión lectora, permitiendo así, el desarrollo de habilidades comunicativas y del éxito escolar. La anterior investigación se relaciona con la presente tesis al demostrar que es pertinente emprender un entrenamiento didáctico en lectura desde experiencias vivenciales y reales, en la cual, el maestro es un mediador para promover inferencias y la argumentación por medio de la toma de posición frente a diversas situaciones de comunicación.

En otra investigación realizada en Brasil, Trassi, Oliveira e Inácio (2019) plantean “investigar las posibles relaciones entre la comprensión lectora, las estrategias de aprendizaje y el razonamiento verbal...” (p. 617), la cual, mediante un enfoque cuantitativo y el uso de la estadística descriptiva e inferencial, lograron evidenciar en los resultados que existe un vínculo significativo en comprender y razonar en el idioma portugués; observando que la estrategia metacognitiva de seguimiento y control son las más usadas para llevar a cabo el entendimiento. Estos autores resaltan que a medida que avanzan los estudiantes en los grados, se aumentan las tácticas para conocer de forma autónoma, así mismo, que la capacidad de argumentación incide en el intelecto.

Por tanto, Trassi et al. (2019) concluyen que los estudiantes que emplean estrategias metacognitivas realizan inferencias y evalúan información, lo cual, es un predictor de autonomía para el éxito escolar. En contraste, quienes no las aplican voluntariamente para el aprendizaje están en un bajo nivel de comprensión, puesto que se enfocan solo en la decodificación del texto, conduciendo así, al fracaso en varias áreas del conocimiento, ya que no monitorean la

asimilación y no emplean procesos mentales para entender mensajes. De ahí que, esta investigación se relaciona con la presente tesis al ratificar la relevancia que tiene el uso de esas acciones sistemáticas para llegar a comprender textos. De modo que, el desarrollo de este tipo de táctica es fundamental promoverlas desde los primeros años de escolaridad con el fin de alcanzar la autorregulación y autoaprendizaje.

A nivel nacional, en una investigación realizada en dos municipios de Boyacá, Muñoz-Muñoz y Ocaña (2017) buscan “orientar la implementación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora y, en especial, de inferencias en textos expositivos, mediante una intervención pedagógica apoyada en tres procesos: antes, durante y después de la lectura” (p. 224), en la cual, usan un enfoque cuantitativo de tipo pre-experimental. Evidenciando en los resultados que la apropiación de la estrategia metacognitiva influye directamente en el razonamiento del leyente. De ahí que, al despertar la motivación intrínseca, activar los procesos cognitivos, los saberes previos y el propósito de leer, se diseña un plan de acción, según la determinación del lector, para analizar información textual y pictórica desde una interpretación global y local, es entonces, donde se monitorea el proceso para contrastar, asociar y corroborar vocabulario e ideas conforme al contexto del texto. De modo que, no se limita el conocimiento cuando no se comprende el mensaje, examinan alternativas y aplican tácticas de autorregulación, autoevaluación y verificación de aprendizajes con el fin de lograrlo y construir su pensamiento.

Estos investigadores concluyen que, al aplicar la estrategia metacognitiva desde la planeación, la inspección y la valoración usando textos expositivos y explicativos de forma continua e intencionada se fortalece significativamente el nivel inferencial de la comprensión lectora. Por tal razón, al adquirir la habilidad para establecer conexión, control, seguimiento y evaluación del escrito en el transcurso del proceso lector, se alcanza la autonomía necesaria que

permite interpretar, preguntar y relacionar información. La anterior investigación se relaciona con la presente tesis al vislumbrar el impacto que tiene el uso de estrategias metacognitivas con el fin de inferir, es decir, es paso que facilita la argumentación y el pensamiento crítico utilizando una tipología textual diferente a la narrativa y teniendo en cuenta elementos como el leyente, el texto y el contexto. Al mismo tiempo, se corrobora la aplicabilidad de la táctica antes, durante y después de la lectura en la construcción de conocimiento en situaciones de auténticas de comunicación.

En una investigación realizada en Popayán - Cauca, Campo y Cardona (2017), plantean “Desarrollar la comprensión lectora a través del cuento como estrategia pedagógica en los niños y niñas de los grados primero y segundo de educación básica primaria de la institución educativa Julumito...” (p. 18), en la cual, usan el enfoque cualitativo con técnicas de observación participante, la entrevista, la encuesta y el relato autobiográfico. En los resultados lograron evidenciar un disfrute estético de la literatura infantil por medio de la exploración lúdica de libros álbumes y el análisis en voz alta. Involucrando así, la táctica metacognitiva del antes, durante y después de la lectura, con el fin de motivar, realizar predicciones y argumentar frente al contexto del texto; de modo que, se fortalece la fluidez y el comprender en sus tres niveles. Además, resaltan que la vinculación de las familias es un factor determinante desde el hogar para promoverla y ejecutar acompañamiento en el proceso lector, y que el aula de clases es un ambiente de aprendizaje que busca generar hábitos para leer con el uso de rincones textuales.

Estos investigadores concluyen que, la formación profesional y la trasposición didáctica del maestro influyen directamente en el disfrute estético de la lectura, ya que, dependiendo del saber disciplinar y didáctico, se emplean estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes desde la motivación intrínseca y la participación activa, lo cual, se evidencia en la autonomía y el gusto por leer prosódicamente. Esta investigación se

relaciona con la presente tesis al confirmar que, el pedagogo debe ser un lector crítico literario que busca promover y abordar estratégicamente los textos narrativos, como una de las tipologías textuales que permite explorar diversas situaciones imaginarias y ficticias que se asocian en algunos casos con la realidad o el contexto.

A nivel departamental, en el municipio de Guarne – Antioquia, Ramírez (2017) busca “Fortalecer la lectura inferencial en los estudiantes de quinto de básica primaria de La Institución Educativa La Inmaculada Concepción... por medio de una unidad didáctica con textos narrativos” (p. 11), la cual, está basada en el enfoque cualitativo con tipo de investigación acción pedagógica y usa técnicas como la observación directa y la encuesta. Los resultados evidencian que el uso de la literatura infantil es un gran recurso para el diseño de secuencias intencionadas, ya que facilitan la construcción de significados mediante el análisis en voz alta y la recuperación de información implícita a partir de la interacción con el texto y la participación activa, siendo esta mediada por la estrategia metacognitiva de los tres momentos de la lectura, generando así, un diálogo reflexivo y socrático. De igual manera, reconoce que la comprensión lectora y oral son actos de intercomunicación sociocultural, pero que el aprendizaje es una reconstrucción individual, ya que cada quien construye su propia interpretación.

La autora anterior concluye que emplear textos narrativos de forma integradora e intencionada favorece los procesos cognitivos y metacognitivos, al mismo tiempo, motiva y mejora la recuperación de información explícita e implícita, porque se activan los saberes previos, el parafraseo, la formulación de hipótesis, las anticipaciones, las predicciones y las deducciones, de tal manera que, se conecte al lector con el texto y el contexto que está inmerso en el escrito narrativo. Es entonces, donde el aprendizaje cooperativo es un factor indispensable para debatir, inferir, concluir y construir conocimientos. El estudio empírico se relaciona con la presente tesis

al demostrar que los niveles de la comprensión lectora requieren entrenamiento, seguimiento y control con sentido, lúdica e intencional para generar aprendizajes por medio de interacciones.

A nivel subregional, en los municipios de Puerto Triunfo y Maceo de la subregión Magdalena Medio - Antioquia, González, Muñoz y Baldiris (2016) proponen “desarrollar REA accesibles a la población de estudio, permitiendo el disfrute y aprendizaje colaborativo de todos los estudiantes, a través de la interacción con las tecnologías en el aula” (p. 27), en la cual, usan el enfoque cuantitativo con diseño longitudinal, tipo de investigación descriptiva y emplean las técnicas de la encuesta, la caracterización de un perfil del curso y aplican pruebas periódicamente en primer grado. Los resultados evidencian que, al partir de las necesidades de los escolares y la motivación intrínseca, se puede crear y aplicar juegos interactivos intencionados en microestructuras y textos narrativos cortos, que favorecen la recuperación de información explícita, facilitando así, el mejoramiento en el rendimiento académico y la atención a la diversidad desde los estilos y ritmos de aprendizaje, siempre y cuando esté mediado por el acompañamiento formativo.

Estos autores concluyen que la función del maestro y la mediación con las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) favorecen los procesos de alfabetización cuando se emplea un método ecléctico, la conciencia fonológica, el DUA y el acompañamiento formativo, lo cual, permite la asimilación de información, mejorando así, la fluidez y la comprensión literal en primer grado; demostrando que en un ambiente virtual donde prima el aprendizaje cooperativo, la participación activa y significativa, aumenta la aprobación estudiantil desde la habilidad lectora y la recuperación explícita en textos narrativos cortos y en contexto. Esta investigación se relaciona con la presente tesis al resaltar que la atención a la diversidad es fundamental, puesto que cada estudiante construye su propio saber; además, el vocabulario y los escritos empleados deben ser afines al ámbito sociocultural para abordar la literalidad en la literatura, las TIC, la

lúdica y la motivación, sin embargo, es esencial otras tipologías textuales e ir más allá de lo explícito con el fin de afianzar los niveles inferencial y crítico.

## **2.4 Análisis conceptual, maestros de educación básica en Colombia**

A continuación, se presentan las condiciones de los niveles educativos del sector público, los criterios de vinculación y funciones que cumplen los maestros que pertenecen al Decreto 2277 (1979) o al Decreto 1278 (2002) en Colombia para desempeñarse en básica primaria. Se inicia con la política de formación (inicial, avanzada y continua) y se exaltan algunos estudios empíricos actuales relacionados con el Programa de Tutoría Educativa (PTE) y del PTA donde se tienen en cuenta la preparación que debe tener el profesor para fortalecer los procesos de enseñanza de la lectura.

Según la Ley 115 (1994), en el sector público, un maestro para prestar el servicio en básica primaria solo requiere el nivel educativo de bachiller pedagógico (egresado del grado 11<sup>o</sup> de una ENS no estructurada), lo cual, lo acredita para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje; cobijando así, a los maestros que se vincularon al magisterio con este título a partir del Decreto 2277 (1979) hasta finalizar el siglo XX. Sin embargo, con el Decreto 1278 (2002) y la Resolución 003842 (2022) la formación inicial mínima para ejercer la carrera profesional es tecnólogo en educación, normalista superior (bachiller pedagógico de una ENS reestructurada más cuatro semestres en pedagogía) o licenciado en educación o en un área específica. Desde esta perspectiva, actualmente están vigentes ambos estatutos y cuentan con sus particularidades en el acenso en el escalafón docente, considerando que el pedagogo sin importar el mandato de nombramiento posee la idoneidad y está en condiciones profesionales y laborales para orientar todas las áreas del conocimiento de 1<sup>o</sup> a 5<sup>o</sup> (Ley 115, 1994).

Además, con la publicación del Decreto 709 (1996), en el cual expresa que la formación de los maestros es “un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación” (p. 1); el MEN motiva la cualificación y reconoce a los pedagogos el ascenso en el escalafón (A, B, uno hasta el grado 14) del Decreto 2277 (1979) por créditos que se avalan con años laborales, cursos y títulos de normalista superior, licenciado y especialista; mientras que en el Decreto 1278 (2002) se asciende (grados de escalafón: uno, dos y tres) con estudios de pregrado (licenciatura) y posgrado (maestría y doctorado), asimismo, puede realizarse una reubicación salarial (A, B, C y D) sin la necesidad de una nueva titulación, solo con aprobar la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) según el nivel en el que se encuentre cada uno. Es de anotar, que en este último mandato se aplica anualmente la evaluación de desempeño para garantizar en ellos el “cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña” (p. 8).

En particular, la experiencia profesional de cada maestro se puede convertir en la acumulación de años de trabajo o en un saber pedagógico, que le permite con conocimiento de causa desarrollar (posiblemente) la enseñanza con mayor criterio, objetividad y contexto. Sin embargo, el hecho de que el pedagogo cuente con una formación específica para la educación básica, es un limitante, ya que, en la mayoría de casos, la asignación o carga académica lo conlleva a orientar en gran medida todas o algunas áreas del saber (Ley 115, 1994) según el o los grupos a cargo. Prueba de ellos, cuando se presume que la responsabilidad del desarrollo de los procesos de comprensión y producción es función exclusiva del encargado del área de lenguaje en primaria.

Desde esta perspectiva, la experiencia docente en primer grado suele ser un valor agregado que le permite al maestro direccionar intencionalmente diversos procesos con

énfasis en la preparación de lectores competentes, siempre y cuando, su saber disciplinar, curricular y didáctico esté en línea con el planteamiento de Shulman (1987). Por tanto, la trayectoria profesional es un punto de referencia y un insumo valioso que facilita la reflexión en el tiempo sobre la satisfacción de la enseñanza y las prácticas pedagógicas (concepciones y actitudes). Generalmente, la experticia más la formación continua posibilita el diseño de ambientes de aprendizaje letrados para generar experiencias significativas que se articulen con el ámbito sociocultural, logrando así, darle aplicabilidad y funcionalidad a la lectura.

Adicionalmente, la afectividad por enseñar a leer en primer grado es otro aspecto esencial para el maestro, ya que, si el pedagogo se siente motivado y encuentra interés en el proceso formativo, va a lograr en los estudiantes “satisfacer necesidades personales, tanto cognitivas como afectivas o emocionales” (Sánchez, 2009, p. 104), es decir, está en la capacidad de desarrollar prácticas pedagógicas cada vez más auténticas y significativas con diversos materiales y recursos con el fin de motivar. De modo que, si existe sensibilidad en la labor docente, se logra que él apoye diferencialmente a los escolares según las particularidades identificadas desde los ritmos y estilos de aprendizaje (microcurrículo) para darle identidad y contexto a la lengua escrita. Es entonces, donde la emotividad del profesor se constituye en un pilar para la enseñanza, puesto que genera mayor compromiso y perseverancia frente a las dificultades que se presentan en la alfabetización inicial.

#### **2.4.1 Formación del maestro de educación básica primaria.**

El maestro de básica primaria tiene una gran responsabilidad en la calidad de los procesos formativos, ya que su labor pedagógica implica un conjunto de “conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que los docentes ponen en juego en el desarrollo de su ejercicio de enseñanza y formación” (MEN, 2014a, p. 31). Sin embargo, la función del pedagogo va más allá, puesto que requiere ímpetu, aptitud y cualificación para orientar con criterio y sabiduría los

aprendizajes que desea transmitir desde la interacción, la práctica, el diálogo reflexivo y recíproco con los estudiantes para construir conocimientos (Valverde, 2014). Especialmente, cuando se percibe que la educación en los primeros años de escolaridad es la cimentación para el progreso integral de los ciudadanos (Grijalba y Mendoza, 2020).

Es de resaltar que, la formación profesional del maestro de básica primaria incide directamente en la calidad de los aprendizajes, puesto que, al tener una cualificación específica en un área o en general (educación) no está en la capacidad de desarrollar todas las temáticas en todos los campos con la misma profundidad, o como lo argumenta Shulman (1987) con el CDC que se requiere, ya que una de las funciones es orientar varias materias o asignaturas para cumplir con la carga académica en uno o en diversos cursos o grados. Es ahí, donde existen vacíos disciplinares en “el conjunto de dominios y saberes propios de los educadores... para el ejercicio de su práctica pedagógica” (MEN, 2014a, p. 25). En otras palabras, la competencia del pedagogo demanda un dominio del saber, el hacer y el ser (Martínez, 2016; MEN, 2014c) para contextualizar, guiar y mediar entre el estudiante y el conocimiento (Valverde, 2014), es decir, una triangulación didáctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En lo que respecta a la formación del maestro en el área de lenguaje o perfiles afines (Resolución 003842, 2022), es necesario un conocimiento y dominio general y específico sobre el qué y cómo enseñar de forma y fondo para no replicar prácticas pedagógicas tradicionales, irrisorias o equívocas (Shulman, 1987), es decir, una apropiación del macrocurrículo con los referentes de calidad educativa del MEN (1998; 2006; 2016b; 2017b), del mesocurrículo junto con los enfoques, los métodos, las estrategias cognitivas y metacognitivas, los procesos cognitivos, los tipos y las técnicas de lectura en línea con la psicogénesis de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979) y el proceso de confrontación (Hurtado, 2016), los ritmos y estilos de aprendizaje para estructurar la configuración didáctica desde el diseño de situaciones

auténticas de comunicación con diversas tácticas, materiales y recursos con el fin de generar experiencias innovadoras y motivadoras. Por tanto, se requiere un CDC (Shulman, 1987) para reflexionar o autocriticar la enseñanza, los aprendizajes y su relación con el ámbito sociocultural. En otras palabras, una articulación y un bagaje pedagógico para establecer dinámicas incluyentes, lúdicas y significativas.

Por consiguiente, los maestros de básica primaria requieren estar lo más preparado académicamente en cada uno de estos aspectos del conocimiento disciplinar y el CDC, con posgrados de maestría y doctorado, como sucede en Finlandia (Rebolledo, 2015), sistema educativo del país que privilegia la pedagogía, la literatura, el lenguaje y el apoyo diferencial (Orellana, 2018), es decir, un fortín de la cualificación profesional y continua para formar lectores competentes. Puesto que allí se evidencian procesos rigurosos para seleccionar el talento humano, donde la formación inicial no es el único requisito para enseñar. De modo que, en Colombia, este servidor público está llamado a cualificarse continuamente desde la actualización en lo teórico, lo didáctico y lo tecnológico, con competencias investigativas para aportar a la estructuración curricular y al diseño de un verdadero laboratorio pedagógico para el aprendizaje, ya que ese es el fin de la enseñanza (Lerner, 2003).

Con relación al currículo, el plan de área de lengua castellana, es otro de los elementos (hilo conductor) que facilitan al maestro direccionar los procesos educativos en contexto, puesto que, allí están condensadas las nociones y herramientas para la enseñanza (Shulman, 1987) desde la articulación con el enfoque, el modelo pedagógico (generaliza la manera de articular y dinamizar las prácticas pedagógicas), las temáticas, las estrategias, las técnicas, la metodología, la evaluación, los recursos, los materiales, entre otros aspectos. Con este conocimiento curricular el profesional usa la trasposición didáctica para aterrizar o materializar los conocimientos en planeaciones de clases. Por tanto, en esta fase la calidad del plan de aula (formato de

planeación) es determinante para su implementación y evidenciar aprendizajes en los estudiantes. Es entonces, donde la reflexión pedagógica le permite al pedagogo valorar su puesta en escena a partir de la autocrítica y sus concepciones, lo cual, estimula a construir propuestas formativas con implicaciones didácticas de propia autoría, ya que no existe una receta eficaz para todas las necesidades y contextos (Lerner, 2003).

#### **2.4.2 Política de formación continua del maestro de educación básica.**

La formación inicial de cada maestro (tecnólogo en educación, normalista superior o licenciado) es el primer eslabón, en el que se adquiere un “conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural” (MEN, 2013, p. 60). Por tanto, con este nivel se puede cumplir con las competencias funcionales, comportamentales y funciones asignadas en cualquier institución educativa del territorio nacional (Resolución 003842, 2022). Además, el Decreto 709 (1996) ratifica que la formación continua (cursos, talleres, diplomados...) es el segundo nexo, el cual, “está dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo” (p. 2) o como lo expresa el MEN (2013) “está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde con los requerimientos del quehacer pedagógico que el educador reconfigura en su ámbito laboral” (p. 61). En otras palabras, es un proceso de cualificación permanente que implica cambios cognitivos, metacognitivos y metodológicos, donde es menester participar, autocrítica, reflexionar y reaprender de forma sistemática y activa para transformar las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes.

Adicionalmente, la formación avanzada (especialización, maestría y doctorado) es el tercer eslabón profesional en el que se “... consolida la reflexión y construcción de conocimiento de la pedagogía, la didáctica, la gestión educativa y otros conocimientos afines a su desarrollo académico y profesional” (MEN, 2013, p. 61). Con esta premisa, se están generando políticas

educativas de cualificación y acceso para que los maestros estudien uno o varios posgrados de alto nivel, reflejando así, voluntad política, un crecimiento intelectual y un cambio de pensamiento sociocultural, el cual, es sumamente determinante para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje desde la investigación en contexto. Por tanto, la articulación, la promoción y el diálogo entre estos tres eslabones (inicial, continua y avanzada) pueden trascender y transformar la organización de la acción pedagógica en beneficio de la resignificación curricular.

Al respecto, a partir de los bajos resultados en pruebas nacionales e internacionales, el MEN (2015) busca ofrecer y prestar un excelente servicio educativo, en aras de alcanzar la calidad educativa y “hacer de Colombia la mejor educada de América Latina en el 2025” (p. 46). En ese marco, el MEN (2016a) emprende acciones mancomunadas con los ETC (Gobernación de Antioquia, 2012; 2016) y otras entidades (Colciencias, 2018; Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior [ICETEX], 2021) para promover la formación avanzada de posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados) para maestros, ya que está comprobado que, al aumentar el CDC junto con el profesionalismo, se obtienen mejores prácticas de aula, por ende, mayores aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, son muchas las razones individuales, colectivas (escalafón, desplazamiento, conectividad...) y financieras (para todos) del MEN que limitan el acceso a este tipo de estudios. Por ejemplo, un pedagogo del Decreto 2277 (1979) solo realiza un estudio de maestría, posiblemente por satisfacción particular, ya que el título máximo para el ascenso es la especialización; mientras que, a uno del Decreto 1278 (2002) lo usa como reconocimiento, crecimiento personal y con el fin de ascender.

Ahora bien, la Gobernación de Antioquia (2012; 2016) fue pionera en proponer políticas educativas para promover la formación avanzada de los maestros con becas de maestría, de modo que, hasta el autor de la presente investigación, fue uno de los 1.000 seleccionados para realizar un estudio posgradual, con el fin de impactar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Desde esta perspectiva, ese tipo de acciones benefician el sistema educativo, pero se requiere mayor financiación para lograr que muchos o todos los pedagogos se motiven intrínsecamente a estudiar, puesto que, a finales del año 2020, la planta de personal docente estaba conformada por 19.554, entre ellos: 254 (1,3%) bachilleres pedagógicos, 1.973 (10,1%) normalistas superiores, un (0,01%) técnico, 11 (0,06%) tecnólogos en educación, 1.113 (5,7%) profesionales, 7.492 (38,3%) licenciados, 6.468 (33,1%) especialistas, 77 (0,4%) posgrados en educación, 2.150 (11%) magíster y 15 (0,1%) son doctores. Este panorama departamental permite identificar que el magisterio colombiano necesita mayor inversión, políticas y otros programas para alcanzar la meta y el ideal deseado de convertir al país en el más educado en el año 2025 (MEN, 2015).

Por tal razón, para aumentar la formación continua y situada de los maestros, el MEN (2012; 2015) diseña y pone en funcionamiento el PTA, un programa estratégico y auténtico que busca la cualificación profesional y fortalecer los procesos formativos en los territorios desde aprendizajes significativos asociados al CDC en los grados de transición y básica primaria, específicamente en las áreas de lenguaje y matemáticas. De igual manera, aportar a la obtención de mejores rendimientos en pruebas nacionales de los establecimientos educativos focalizados en tercer y quinto grado. A partir de sus inicios, el PTA año a año plantea una ruta de acompañamiento pedagógico, en la que se incluyen acciones principales como STS, CDA y acompañamientos en aula mediante el uso intencionado de materiales tangibles y fungibles de calidad, la evaluación formativa y el uso de resultados. De modo que, el PTA pretende transformar el pensamiento de los pedagogos que aún están en la zona de confort, siempre y cuando, ellos tengan apertura al cambio para actualizar el intelecto y replantear las prácticas de enseñanza aprendizaje (Grijalba y Mendoza, 2020).

El PTA promueve enseñar a leer desde un disfrute estético e intelectual con la estrategia metacognitiva antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992b) en la que se hace planeación,

seguimiento y control al proceso lector; además, propone la caracterización de fluidez y comprensión lectora en sus tres niveles para diseñar planes de acción e implementar prácticas pedagógicas de entrenamiento a partir de la utilización de las tipologías textuales que están inmersas en el material educativo de calidad que entrega año a año. De modo que, se traspase del empleo instrumental y denotativa a una aplicación funcional y connotativa.

En general, se concluye en la categoría de análisis conceptual de los maestros de educación básica que la formación y el perfil del maestro son factores determinantes en los procesos de enseñanza aprendizaje. De modo que, la formación inicial y avanzada del colectivo de los pedagogos se articule o direcciona para resignificar el currículo y transformar las prácticas pedagógicas, las cuales, están permeadas por las políticas de formación continua (PTA) y avanzada que implementa el MEN (2012; 2015) junto con el ETC (Gobernación de Antioquia, 2012; 2016) y otras entidades estatales para alcanzar la meta deseada de convertir a Colombia en la más educada de Latinoamérica en el año 2025 (MEN, 2015). A continuación, se pueden visibilizar los subtemas de manera global o parcial en los siguientes estudios empíricos.

#### **2.4.3 Estudios empíricos relacionados.**

A continuación, se presenta la recopilación de estudios empíricos asociados a los maestros de educación básica primaria en Colombia a partir del currículo y la didáctica, el Programa de Tutoría Educativa (PTE) y la formación continua del PTA, durante los últimos cinco años en el contexto internacional, nacional y departamental. Es de apuntar que, a nivel subregional (Magdalena Medio antioqueño) y local (municipio de Puerto Berrío) no se encontraron divulgaciones sobre artículos científicos, tesis de maestría o doctorado que soporten el objeto de estudio en el territorio.

En el contexto internacional, en una investigación realizada en México – Norteamérica, Gerardo-Morales (2019) plantea “analizar los conocimientos y creencias que dos docentes han construido acerca de la alfabetización inicial en la escuela primaria rural mexicana” (p. 96), usando el enfoque cualitativo con diseño estudio de caso y aplicando la técnica de la entrevista; encontraron como resultado que los maestros poseen saberes básicos y dogmas tradicionales sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, en el cual, se parte de la transformación de las ideas arbitrarias o hipótesis de los estudiantes a un sistema de representación y reconstrucción funcional; quienes resaltan la importancia de la motivación para asimilar información, pero aplican prácticas conductistas enfocadas en el método alfabético, ya que consideran que el acceso al conocimiento comienza por identificar los signos y es un prerrequisito para aprender a leer. Por tanto, este autor concluye que no existe coherencia entre el currículo y la didáctica que emplea el maestro, puesto que, es menester traspasar las nociones habituales para enseñar desde el constructivo y el uso social.

La investigación expuesta se relaciona con la presente tesis al referirse a la coherencia que debe existir entre el currículo institucional, el contexto sociocultural y la trasposición didáctica del maestro. Demostrando así, que el facilismo didáctico para enseñar no conduce a la calidad de los aprendizajes deseados; en otras palabras, la ejercitación y reproducción son técnicas de aprendizaje para decodificar y codificar que solo permiten al estudiante imitar la lengua escrita. Es de anotar, que las interacciones sociales, la experiencia vivida como escolar o el compartir con diferentes actores educativos inciden en la construcción de la metodología que usa cada pedagogo para alfabetizar, pero es fundamental que prime la utilización funcional del lenguaje desde el saber disciplinar, curricular y del CDC.

De modo que, la formación profesional y continua es un prerrequisito para enseñar en primer grado con el fin de replantear y reaprender sobre el cómo, para qué y con qué desarrollar

el proceso alfabetizador desde la atención a la diversidad y la significación hacia la transformación del discurso, los hábitos y ritos de los mismos, puesto que, el desconocimiento del contexto y de diversos métodos exitosos de enseñanza, limitan los procesos formativos. Al mismo tiempo, buscando que sean maestros reflexivos y críticos de su propia práctica pedagógica, donde lo trascendental es el aprendizaje de los estudiantes de forma significativa y social más que realizar prácticas tradicionales que incitan a codificar y decodificar.

En una investigación ejecutada en Manaus - Brasil, Lima y Baçal (2019) plantean “analizar la materialidad de las políticas neoliberales establecidas por la implementación del PROEMEM en la Secretaría Municipal de Educación” (p. 1), en la cual, desde un enfoque cualitativo y mediante una revisión bibliográfica documental; establecen como resultado que el Programa de Tutoría Educativa fortalecer los primeros grados de escolaridad, ya que este realiza formación continua por medio del apoyo de pedagogos expertos (con estudios de posgrados) que acompañan a maestros de diferentes instituciones educativas municipales, quienes formativamente identifican fortalezas y oportunidades de mejora para construir una ruta diferencial de mejoramiento didáctico en cada profesional asignados. De igual manera, resalta que la financiación de este tipo de acciones implica voluntades de los gobiernos de turno para continuar direccionando los procesos establecidos de forma sistemática y coordinada.

Estos autores (Lima y Baçal, 2019) concluyen que el acompañamiento formativo entre pares, junto con la vinculación, financiación y participación activa del sector privado y público favorece los procesos de enseñanza aprendizaje, por ende, se cualifica la labor del maestro y se mejora la calidad educativa. Esta investigación se relaciona con la presente tesis al demostrar que la formación continua y situada influye directamente en la transformación de las prácticas pedagógicas, siempre y cuando se motive la cooperación de los maestros, se realice seguimiento y apoyo pedagógico de manera diferencial y contextualizada.

A nivel nacional, en una investigación efectuada en la Costa Caribe de Colombia, Fuentes y Rodríguez (2019) buscan “Analizar el impacto del Programa Todos a Aprender (PTA) en el mejoramiento del índice Sintético de la calidad educativa (ICSE) de los estudiantes de Básica Primaria de las Instituciones Educativas públicas de Galapa, Atlántico” (p. 21), en la cual, emplean el enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance correlacional para medir el efecto del PTA en un cuatrienio. Los resultados evidencian que hay una tendencia favorable en el fortalecimiento institucional gracias al apoyo y asesoría recibida por el PTA. De modo que, al aprovechar la formación situada y el acompañamiento pedagógico de forma objetiva y contextualizada, se pueden lograr grandes avances para la pertinencia y eficacia en la educación, donde lo relevante es la apertura al cambio y la disposición para transformar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Estos autores concluyen que el impacto del PTA es positivo, lo cual, está generando una cultura de seguimiento y mejoramiento continuo en las prácticas de aula desde el acompañamiento formativo. Sin embargo, afirma que aún no existe articulación del PTA en el currículo, pero se implementan planes de acción institucional donde se aprovechan las estrategias del programa. Esta investigación se relaciona con la presente tesis al corroborar que la formación continua influye directamente en la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y en los resultados de las pruebas externas.

En otra investigación realizada en la Costa Caribe, Salas (2017) planea “Indagar los aportes de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje de docentes (CDA) en el marco del Programa Todos a Aprender, en las prácticas pedagógicas de docentes de las Instituciones Educativas de Cartagena focalizadas por el Programa” (p. 11), empleando un enfoque cualitativo y fenomenológico en el que aplica técnicas como entrevistas, encuestas, grupo focal y revisión documental para realizar un análisis descriptivo. Los resultados evidencian satisfacción en la

percepción de los maestros, directivos y tutores que participan activamente en la CDA, logrando así, consolidar un escenario para intercambiar conocimientos, trabajar en equipo, afianzar la autonomía y reflexionar con criterio en lo didáctico y académico desde la experiencia y el saber disciplinar, con el fin de replantear los procesos de planeación y de enseñanza, lo cual, conduce a mejores aprendizajes y rendimiento en pruebas nacionales.

Esta autora concluye que, gracias al liderazgo y la asesoría del tutor del PTA, quien coordina con el equipo directivo, logra consolidar y apropiar las CDA para reaprender, actualizar y fortalecer el CDC de los maestros, que redundan en la articulación curricular y mejores prácticas de enseñanza desde la recreación de situaciones comunicativas contextualizadas, los cinco momentos de la clase, las interacciones en el aula, la optimización del tiempo, la evaluación formativa y el seguimiento al aprendizaje. La investigación analizada se relaciona con la presente tesis al relacionar el acompañamiento formativo entre pares y el apoyo de un profesional cualificado, un coordinador pedagógico, por decirlo así, para dejar una capacidad instalada que se convierta en política institucional de formación autónoma en beneficio de los procesos de resignificación mesocurricular y didáctica.

A nivel departamental, en una investigación realizada en Medellín – Colombia, Raigoza (2017) tiene por objetivo “Analizar las prácticas de aula que imparten los docentes focalizados en el Programa Todos A Aprender... en relación con las estrategias de enseñanza recibidas para conocer la pertinencia e incidencia de este en sus transformaciones pedagógicas” (p. 4), partiendo del enfoque cualitativo emplea las técnicas como la encuesta, la entrevista y la observación participante para describir el impacto del PTA; en efecto, los resultados demuestran que es baja la articulación de la teoría con la práctica, puesto que, los maestros reciben formación situada de forma vivencial y didáctica para apropiar las tácticas, pero se quedan en el diálogo reflexivo que no se llevan a la praxis. Sin embargo, los pedagogos valoran los aportes del PTA

desde las capacitaciones, el material educativo y el acompañamiento formativo, es decir, no se evidencia voluntad para salir indefinidamente de la zona de confort y transformar los procesos formativos. Además, no hay corresponsabilidad del equipo directivo y de los entes educativos territoriales para realizar seguimiento.

Concluyendo así, que las percepciones altruistas de los maestros describen y valoran el PTA por el aporte significativo en metodologías, las estrategias de acompañamiento y las capacitaciones durante los años de focalización, pero, en el análisis no hay coherencia y cohesión entre el discurso y la práctica pedagógica, lo cual, se evidencia en los bajos resultados de las pruebas nacionales y en el dominio de los referentes de calidad educativa para construir las planeaciones y resignificar los procesos educativos mediante una transformación sostenible en el tiempo y con pertinencia en los aprendizajes. A partir de esta mirada, la investigación se relaciona con la tesis al confirmar la relevancia de un plan de formación didáctica en saberes específicos que permitan replantear las concepciones y adquirir competencias pedagógicas para comprender, vivenciar el lenguaje o materializar la enseñanza desde el compromiso personal e institucional.

Finalmente, se puede concluir en este capítulo del marco teórico, que en él se resaltan las principales teorías relacionadas con la formación docente en el conocimiento de la lectura, las concepciones sobre la comprensión lectora y su proceso de enseñanza. A partir de las mismas, se precisan los enfoques, los métodos y las estrategias que son determinantes para el desarrollo de la lectura en primer grado, resaltando en el papel del docente, la necesidad de que este planifique y didactice las prácticas pedagógicas para que la lectura obtenga sentido sociocultural y se promueva la preparación de usuarios competentes desde la construcción de la subjetividad y la participación ciudadana.

### **Capítulo III. Método**

En el presente capítulo, sobre la metodología de la investigación, se parte por plantear el objetivo general y específicos, seguido de la selección del método y su diseño. Del mismo modo, se describe el alcance del estudio, los participantes (población y la unidad muestral) y se especifica el escenario donde se desarrolla el proceso investigativo. También se presentan los instrumentos de recolección de información empleados, la forma como fueron diseñados, validados y aplicados. Finalmente, se detalla el procedimiento para explicar los pasos metodológicos, la operacionalización de las dos categorías, el análisis de datos y las consideraciones éticas para realizar el trabajo de campo.

### **3.1 Objetivo**

#### **3.1.1 General.**

Verificar la incidencia de la formación que tiene el maestro en el conocimiento de la lectura para el desarrollo de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica primaria de las Instituciones Educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.

#### **3.1.2 Específicos.**

Describir la formación que tienen los maestros en el conocimiento de la lectura para promover el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica de las instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.

Describir los procesos de enseñanza empleados por los maestros para el desarrollo de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica de las instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.

Identificar las condiciones que inciden de la formación docente en el conocimiento de la lectura para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado de educación básica primaria de las instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.

### **3.2 Diseño del método**

En cuanto a la metodología, se selecciona el paradigma naturalista y el enfoque cualitativo, puesto que guían la interpretación de fenómenos sociales, comenzando con una perspectiva amplia y profunda a partir del uso de la teoría, el método inductivo y la flexibilidad en el proceso, en la que se busca obtener datos en ambientes naturales o cotidianos para reconstruir la realidad u objeto de estudio de forma subjetiva, en donde el investigador es el medio de recolección, es quien realiza el análisis y las deducciones con la información recolectada y para no generalizar. En otras palabras, él examina en detalle los reportes desde el punto de vista y la experiencia de la unidad muestral (Hernández et al., 2014; Ñaupás et al., 2014) mediante la práctica educativa, es decir, cómo ellos describen y aplican los conocimientos en los procesos de enseñanza.

#### **3.2.1 Diseño.**

En la investigación cualitativa se definió como diseño la fenomenología hermenéutica, la cual, está orientada a indagar, describir, puntualizar e interpretar los puntos de vista individuales y de encuentro colectivo según la experiencia vivida, compartida o la percepción de los sujetos (van Manen, 2003). Desde esta perspectiva, el investigador se cuestiona y medita para concretar un fenómeno llamativo en un contexto determinado, en el que examina, reflexiona y establece categorías de análisis con el fin de detallar y analizar el objeto de estudio, es decir, realiza un paso a paso de manera sistemática desde la planeación y la recopilación de la información significativa y primaria (Hernández et al., 2014).

### **3.2.2 Alcance del estudio.**

El alcance del estudio es explicativo porque permite inferir razones o causas, es ampliamente estructurado, plantea un mínimo de control y una indagación narrativa apropiada para establecer relaciones causales de sucesos o fenómenos sociales, donde es necesario conocer cómo, en qué y por qué las categorías están relacionadas. Además, durante el proceso de investigación doctoral se incluyen explícitamente dos alcances asociados a los objetivos específicos; comenzando por el descriptivo en el que se detallan particularidades de la unidad muestral desde las condiciones preestablecidas y se llega a la explicación para analizar en profundidad las conexiones existentes a partir del análisis categorial, con el fin de consolidar y efectuar un entendimiento más completo del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014).

### **3.3 Participantes**

El universo es un conjunto de participantes con determinadas características en común, contextuales y concretas para llevar a cabo el proceso de investigación (Hernández et al., 2014); por tanto, la población seleccionada está delimitada por 17 maestras del Decreto 1278 (2002) y el Decreto 2277 (1979), quienes son directoras de grupo en primer grado de educación básica primaria y laboran en cinco instituciones educativas públicas y urbanas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia. Pedagogas que cuentan con formación inicial (muchas de ellas cuentan con estudios de pregrado en diferentes áreas del conocimiento), formación continua (acompañamiento del PTA) y en su gran mayoría con posgrados.

La muestra es un subconjunto del universo, con el cual, se realiza el trabajo de campo para recolectar información confiable, veraz y objetiva, por tanto, se hace necesario seleccionar una unidad muestral representativa de 10 maestras (dos por institución educativa); determinando así, que el método más indicado es el muestreo no probabilístico por conveniencia para no generalizar resultados, ya que parte de un procedimiento de selección informal y arbitrario, quien

toma como punto de partida las características previamente identificadas en el planteamiento del problema desde las particularidades del proceso de enseñanza, la accesibilidad y la voluntad, es decir, donde el investigador decide elegir un subgrupo representativo de la población de los pedagogos de primer grado de manera intencionada, a partir de criterios o propósitos de la investigación doctoral (Hernández et al., 2014).

### **3.4 Escenario**

La investigación doctoral se desarrolla en cinco instituciones educativas públicas y mixtas (Alfonso López, Pumarejo, América, Antonio Nariño, Bomboná y ENS del Magdalena Medio) de la zona urbana del municipio de Puerto Berrío, localidad que hace parte del clima cálido de la subregión del Magdalena Medio antioqueño, en la cual, se encuentran otras municipalidades como Puerto Nare, Caracolí, Puerto Triunfo, Maceo y Yondó. La población puertoberreña está conformada principalmente por mestizos, blancos y afrocolombianos, con un aproximado de 47.000 habitantes. Por la localidad cruza el río Magdalena, es navegable y sirve de despensa pesquera para la comunidad; además, las principales actividades productivas son la pesca, la agricultura, la ganadería y la extracción de petróleo. A nivel social, se presta el servicio a estudiantes con diversas características familiares e ingresos económicos (estratos socioeconómicos uno y dos), provenientes en su mayoría de familias disfuncionales e inmigrantes de Venezuela.

En cuanto a los contextos educativos, la institución educativa Bomboná cuenta con dos sedes urbanas (la principal y La Isla), un rector, dos coordinadores, 41 maestros (38 docentes de aula, uno de apoyo pedagógico, un orientador y un tutor del PTA); donde el número total de estudiantes es de 1.227 y están distribuidos en los niveles de transición, básica y media, de los cuales, 603 pertenecen a primaria y de ellos, 95 son de primer grado. El modelo pedagógico es constructivista con enfoque social y está focalizada por el PTA desde el año 2013. Es de anotar

que, los pedagogos que laboran allí son del Decreto 2277 (1979) y del Decreto 1278 (2002), quienes poseen títulos de normalistas superiores, licenciados y profesionales en otras ciencias; además, algunos estudiaron posgrados (G. Pabón, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

La institución educativa ENS del Magdalena Medio cuenta con una única sede y es urbana, un rector, dos coordinadores, 43 maestros (40 docentes de aula, uno de apoyo pedagógico, un orientador y un tutor del PTA); además, el número total de estudiantes es de 943 y están distribuidos en los niveles de transición, básica, media y el Programa de Formación Complementaria (PFC) en el que se forman maestros, de los cuales, 394 pertenecen a la primaria y de ellos, 77 son de primer grado. El modelo pedagógico es desarrollista con enfoque sociocultural y está focalizada por el PTA desde el año 2020. Los pedagogos son de ambos decretos de nombramiento y obtuvieron títulos de normalistas superiores, licenciados y profesionales; así mismo, varios estudiaron posgrados (L. Perea, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

La institución educativa Antonio Nariño cuenta con dos sedes urbanas (la principal y Arnulfo Castro) y con nueve rurales (Cabañas, Alto Buenos Aires, El Suan, Bodegas, Puerto Murillo, Estación Malena, Corregimiento Virginia, Guachiman Alicante y Cristalina), un rector, cuatro coordinadores, 67 maestros (64 docentes de aula, uno de apoyo pedagógico, un orientador y un tutor del PTA); además, el total de estudiantes es de 1.851 y están distribuidos en los niveles de transición, básica y media, de los cuales, 342 pertenecen a la primaria y de ellos, 78 estudian en primer grado. El modelo pedagógico es participativo desarrollista con enfoque constructivista y está focalizada por el PTA desde el año 2013. Los pedagogos son de ambos decretos, quienes tienen títulos de bachilleres pedagógicos, normalistas superiores, licenciados y profesionales; así mismo, unos estudiaron posgrados (H. Salazar, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

La institución educativa América cuenta con tres sedes urbanas (la principal, Malena y Grecia), un rector, dos coordinadores, 31 maestros (28 docentes de aula, uno de apoyo pedagógico, un orientador y un tutor del PTA); el número total de estudiantes es de 1.233 y están distribuidos en los grados de transición, básica y media, de los cuales, 425 pertenecen a la primaria y de estos, 67 son de primer grado. El modelo pedagógico es constructivista con enfoque holístico y está focalizada por el PTA desde el año 2013. Los pedagogos son de ambos decretos, quienes poseen títulos de normalistas superiores, licenciados y profesionales; ente ellos, algunos estudiaron posgrados (C. Palacio, comunicación personal, 2 de agosto de 2021).

La institución educativa Alfonso López Pumarejo cuenta con dos sedes urbanas (la principal y La Milla), un rector, dos coordinadores, 43 maestros (40 docentes de aula, uno de apoyo pedagógico, un orientador y un tutor del PTA); donde el número total de estudiantes es de 1.370 y están distribuidos en los grados de transición, básica y media, de los cuales, 860 estudian en la primaria y de ellos, 145 son de primer grado. El modelo pedagógico es constructivista con enfoque humanista y está focalizada por el PTA desde el año 2012. Es de anotar que, los pedagogos pertenecen a ambos decretos, quienes poseen formación inicial y algunos ostentan formación avanzada (F. Gallego, comunicación personal, 2 de agosto de 2021).

### **3.5 Instrumentos de recolección de información**

Para iniciar, es fundamental relacionar que los instrumentos se derivan de las técnicas seleccionadas, las cuales, son diversas formas de recolectar información y direccionar el trabajo de campo, puesto que, en primer lugar están asociadas al enfoque cualitativo y pueden estar orientadas a obtener datos sobre “conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes” (Hernández et al., 2014, p. 396-397); de manera que, las técnicas se clasifican en entrevista, observación directa, grupo focal, documental, entre otros. Estas se

aplican en el ambiente natural de los participantes (perspectivas, motivaciones y puntos de vista) de modo individual o colectivo para convertir los reportes recopilados en datos y proceder a describir, contrastar y comprender el fenómeno de estudio, convirtiendo así en conocimiento.

Una vez se selecciona la técnica, es fundamental diseñar o escoger un instrumento de recolección de información que esté en línea, es decir, el más apropiado para recopilar datos durante el trabajo de campo y dar respuesta al objeto de estudio, de modo que, es preciso analizar sus fortalezas y limitaciones para proceder a validarlos, de ser necesario, desde el contenido y el constructo con el fin de realizar un proceso objetivo y preciso (Hernández et al., 2014). A continuación, se describen las técnicas junto con los instrumentos respectivos que se ejecutan en la investigación doctoral.

### **3.5.1 Técnica observación e instrumento guion de observación de clase.**

En la técnica de observación directa, el investigador activa sus sentidos meticulosamente para describir y reflexionar sobre el ambiente, el saber, el proceder, el actuar, los acontecimientos, las acciones y las interacciones que se observan en cada participante antes y durante el proceso de su práctica pedagógica, pero sin intervenir en ella para no perturbar o alterar el fenómeno de estudio, es decir, una participación pasiva (Hernández et al., 2014; Supo, 2012). Para ello, se parte del instrumento de guion de observación de clase propuesto por el PTA y se adapta para enfocarlo en la lectura desde los momentos de la planeación y la praxis, a partir de una escala de existencia o inexistencia de diversos aspectos que se describen en cinco categorías, junto con el registro de observaciones (notas libres) con el fin de analizar y clasificar el desarrollo con posterioridad.

### **3.5.2 Técnica entrevista e instrumento guion de entrevista.**

La técnica de la entrevista es una interacción y conversación en la que se intercambia información entre el entrevistador y el entrevistado mediante preguntas (abiertas y neutrales) y respuestas para recopilar el testimonio (usando un registro fonográfico) desde el punto de vista del interrogado sobre el fenómeno de estudio, buscando así, compilar material narrativo que parte de la experiencia vivida de los participantes (van Manen, 2003). De ahí que, se selecciona esta técnica semiestructurada a partir del instrumento guion de entrevista, en el cual, se plantea una guía de interrogantes de nivel profesional, de vivencias, de motivación, de conocimiento y de participación; sin embargo, el interrogador puede proponer algunos adicionales, justificaciones o ejemplificaciones para concretar o esclarecer datos cuando las contestaciones no son explícitas o no satisfacen las expectativas, de tal forma que, el interés reside en la espontaneidad, el contenido y la narrativa del cuestionado (Hernández et al., 2014; Ñaupas et al., 2014; Supo, 2012).

### **3.5.3 Diseño, validación, pilotaje y confiabilidad del instrumento.**

En cuanto a la validez del instrumento guion de entrevista (ver formato de validación en el apéndice dos), el cual, parte de la experiencia del investigador, los presupuestos, las conjeturas y los preconceptos, después, mediante la revisión de literatura preestablecida en el marco teórico (van Manen, 2003), determinando así, que el concepto está definido. Sin embargo, para ratificar el proceso se realiza una validación por jueces expertos en el tema; quienes poseen trayectoria profesional y el conocimiento para evaluar la idoneidad del contenido de forma cualitativa, en la que determinan si faltan o sobran preguntas, el orden y si cada una de ellas manejan un vocabulario adecuado para la unidad muestral (Supo, 2013); por tanto, los validadores establecen la aplicabilidad del mismo y si requiere algunos ajustes para la implementación desde aspectos generales, en los que se especifica si las instrucciones son

claras y precisas, los ítems facilitan el logro del objetivo de la indagación, si están distribuidos de manera lógica, secuencial y si son suficientes para recoger información.

Adicionalmente, en cuanto al instrumento de guion de observación de clase (ver formato de validación en el apéndice tres), se valida de igual forma con los jueces expertos y bajo similares criterios al anterior, a quienes se les presenta la adaptación del instrumento de acompañamiento en aula que usa el PTA en los últimos años, pero con enfoque en la planeación y enseñanza de la comprensión lectora a partir de cinco categorías de análisis, el cual, en su versión original es aplicado en más de 4.000 instituciones educativas focalizadas en el territorio colombiano; reflejando así, que el mismo está “técnicamente sólido, es decir, han sido piloteados y estandarizados en una población detalladamente descrita, declaran su validez y confiabilidad...” (Covacevich, 2014, p. 35). De modo que, con el ajuste intencionado se optimiza tiempo en el proceso de construcción, validación y aplicación.

### **3.6 Procedimiento**

A continuación, se describen las fases que plantea van Manen (2003) en la fenomenología hermenéutica para desarrollar la investigación doctoral:

Fase 1. Etapa previa o clarificación de presupuestos: se inicia el proceso determinando y comprendiendo qué se desea buscar con la pregunta de investigación para encaminar acciones a partir del planteamiento del problema, es decir, desde la libertad de pensamiento y con posición neutra se constituye el qué y para qué abordar el fenómeno y objeto de estudio. De modo que, se parte de la experiencia del investigador para clarificar los prejuicios, conjeturas y preconceptos que se tienen de los participantes; además, se ratifica con el marco teórico para sustentar que evento seleccionado es vigente y de interés educativo (van Manen, 2003).

Fase 2. Recoger la experiencia vivida: se inicia diseñando el método, de ahí que, en la etapa descriptiva, se construyen los instrumentos (guion de entrevista y de observación de clase) con el fin de obtener información significativa y situada del objeto de estudio, es decir, se aplican y recopilan datos de la experiencia vivida (naturaleza empírica) de la unidad muestral (maestras) en el ambiente natural o cotidiano (contexto educativo) para interpretar sus significados de la manera más auténtica posible de la realidad pedagógica individual y colectiva (van Manen, 2003), dando así, apertura al trabajo de campo.

Al respecto, como medida preliminar se procedió a contactar telefónicamente y por correo electrónico a los rectores de las cinco instituciones educativas públicas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia para presentarles la investigación doctoral que se estaba adelantando en la UCA – México, con el fin de que ellos otorgaran su aval y permitieran que dos maestras de primer grado participen de manera voluntaria y anónima bajo el Decreto 1377 (2013) que regula la protección de datos durante el proceso de implementación de los dos instrumentos que buscan describir la experiencia de cada una en relación con el fenómeno de estudio.

Posteriormente, se visitaron las instalaciones educativas y se contactó presencialmente a las 17 maestras de primer grado para presentarles generalidades de la investigación a partir del objetivo general y solicitar voluntariamente su participación, con el fin de aplicar dos instrumentos (guion de entrevista y pauta de observación directa) con sus respectivos objetivos. En otras palabras, se les presentó el consentimiento informado (función del docente en el proceso, anonimato y confidencialidad de la información suministrada con fines académicos) y se les solicitó firmarlo a dos pedagogas por institución educativa, para un total de 10 docentes como unidad muestral. Así mismo, se estableció el cronograma para realizar el trabajo de campo de acuerdo con la disponibilidad de tiempo y espacio de las participantes.

En este sentido, se inició con la aplicación del primer instrumento, guion de entrevista, el cual, se implementó de manera virtual (videollamada en *Google Meet*) con cada una de las maestras participantes en horario no laboral. A quienes antes de comenzar, se les solicitó apagar el celular, sentarse cómodas y alejarse de los ruidos externos. Seguidamente, se les presentó el objetivo, se recordó la confidencialidad de la información y el anonimato. Así mismo, se pidió a las interrogadas su autorización para grabar el diálogo y tomar algunos apuntes. Durante el desarrollo, se plantearon las preguntas y se escuchó activamente las respuestas, permitiendo que contestaran con tranquilidad. En caso de que las respuestas no fuesen claras, se brindaron algunas orientaciones sobre el interrogante en cuestión para complementar las contestaciones. Al finalizar, se indagó a las colaboradoras si deseaban agregar algo o tenían alguna duda para despejarla en el momento, concluyendo así, con el agradecimiento por la participación (Hernández et al., 2014). Después, se transcribió los datos recolectados y empezó el proceso de codificación en el *software* Atlas.ti y llevar a cabo la descripción de la primera categoría de análisis.

En relación con el segundo instrumento, guion de observación de clase, este se ejecutó en tres pasos: antes del acompañamiento, se solicitó a cada maestra compartir previamente la planeación (digital o impresa) del área de lenguaje de primer grado para analizar su estructura, contenido y objetivo. Luego, en la visita al aula, se observó la práctica pedagógica desde la observación no participante para registrar en una escala de existencia o inexistencia diversos ítems que se relacionaron con el proceso de enseñanza de la comprensión lectora y se tomó nota en el diario de campo del desarrollo y de algunos aspectos (la cantidad de mobiliario estudiantil, la iluminación, las paredes letradas, la ventilación, los recursos tecnológicos, los materiales, la distribución y organización del espacio) que estaban presentes en la praxis. Al finalizar, se agradeció a las pedagogas, a los estudiantes del curso y se procedió a codificar los datos en el *software* Atlas.ti y llevar a cabo la descripción de la segunda categoría de análisis.

Fase 3. Reflexionar acerca de la experiencia vivida o etapa estructural: en esta parte se interpretan los datos, es decir, se desarrolla la reflexión fenomenológica, puesto que se redactan y discuten los resultados más relevantes a partir de la búsqueda de significados en las experiencias de enseñar (esencia pedagógica) de las maestras, y con foco en las categorías de análisis sobre las características de la formación docente en el conocimiento de la lectura y en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora. Por tanto, se estructura un todo significativo y con sentido desde las evidencias recopiladas y evitando los prejuicios, con el fin de realizar una aproximación holística y establecer las bases específicas del fenómeno del estudio (van Manen, 2003).

Fase 4. Escribir-reflexionar sobre la experiencia vivida evidenciada: en esta última etapa se diseñan las conclusiones, una estructura general de los hallazgos según la perspectiva del investigador en lo descriptivo e interpretativo, es decir, se construye una fisonomía colectiva, ya que, se consolidan las características representativas del objeto de estudio (maestras de primer grado de las cinco instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia) a partir de los objetivos propuestos. De modo que, se presenta un análisis hermenéutico mediante una síntesis universal, en palabras de van Manen (2003) un texto fenomenológico, en el cual, se describe el significado semántico desde un discurso claro y preciso para cautivar al lector y generar una experiencia distintiva con el proceso investigativo desarrollado. Además, se confrontan los resultados con los estudios empíricos recopilados y el supuesto teórico para establecer aspectos comunes y distantes, llevando así, a una comprensión global del fenómeno estudiado.

### **3.7 Operacionalización de las categorías de estudio**

A continuación, se describe brevemente la forma en que se conceptualizan las categorías principal y secundaria junto con sus instrumentos, dimensiones e indicadores.

**Tabla 1***Operacionalización de las categorías de estudio*

Categorías		Instrumento	Dimensiones	Indicador
Principal	Formación docente en el conocimiento de la lectura	Guion de entrevista semiestructurada	Nivel educativo.	Formación inicial. Formación avanzada.
			Experiencia profesional.	Afectividad por enseñar a leer y experiencia en primer grado.
			Conocimiento base.	Conocimiento del contenido. Conocimiento del currículo. Conocimiento didáctico del contenido.
			Práctica de enseñanza.	Enseñar a leer.
			Formación continua.	Programa Todos a Aprender. Cualificación permanente.
Secundaria	Enseñanza de la comprensión lectora	Guion de observación de clase	Enfoque de enseñanza de la lectura.	Estructuralista. Semántico comunicativo. Significación. Psicolingüístico.
			Métodos de enseñanza de la lectura.	Sintéticos. Analíticos. Mixtos.
			Tipologías textuales	Textos narrativos, informativos, explicativos y argumentativos
			Fluidez lectora.	Decodificación. Conciencia fonológica. Velocidad. Calidad.
			Comprensión lectora.	Literal. Inferencial. Crítico.

---

Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora.	Cognitivo. Metacognitivo.
Materiales y recursos educativos.	Libros y recursos.

---

*Nota.* Elaboración propia

### 3.8 Análisis de datos

El análisis es de tipo narrativo, en el cual, se examina la información con los instrumentos aplicados de forma auditiva, escrita y observacional, con el fin de realizar una triangulación de datos para verificar coherencia y relación entre lo que saben, planean y ejecutan los participantes junto con su experticia. En otras palabras, se transcribe, explora y compara los reportes usando el *software* Atlas.ti para generar un panorama global desde una organización, codificación, reflexión y descripción en categorías (relevantes o emergentes) y patrones; buscando así, detallar el conocimiento, el lenguaje, la experiencia y las expresiones de los colaboradores a partir de una bitácora de análisis con el objetivo de descubrir, interpretar y explicar el fenómeno de estudio con una perspectiva propia (Hernández et al., 2014).

A continuación, se desarrolla un análisis temático que parte del diseño fenomenológico hermenéutico para comprender la vivencia de las maestras y se ejecuta en nueve pasos propuestos por van Manen (2003): en primer lugar, se realiza la reflexión macrotemática de los significados esenciales de la experiencia, en la cual, se interpretan los datos recopilados con los instrumentos y se clasifican globalmente en categorías, dando prioridad a aspectos relevantes. El segundo paso es, la aproximación holística o sentenciosa o descripción de cada protocolo, en el que se revisa y analiza la información consolidada para estructurar argumentos fundamentales y establecer una idea general por participante. El tercero es la reflexión micro temática de los

significados esenciales de la experiencia, en donde se redacta un conjunto de frases con sentido pedagógico (transformación lingüística) y primordiales de las vivencias que son cuestionadas a fondo. El cuarto es la aproximación selectiva o de marcaje, aquí se seleccionan las ideas más representativas del punto anterior.

Continuando con los pasos, el quinto es la delimitación de unidades temáticas naturales o aproximación detallada línea a línea, se detalla la fisonomía individual de las maestras según sus concepciones y experiencias para escoger tópicos. El sexto es la determinación del tema central que domina cada unidad temática, en esta se excluyen las redundancias de las unidades y se establecen los ejes esenciales con frases cortas y específicas. La séptima es la expresión del tema central en lenguaje científico, aquí el investigador examina el contenido y la connotación de los significados para seleccionar un vocabulario técnico y claro para redactar las interpretaciones por participante. El octavo es la integración de todos los temas centrales en una estructura particular, en la cual, se detallan las características que diferencian e identifican a las docentes con respecto a la experiencia vivida. El noveno y último, es la integración de todas las estructuras en una estructura general, en donde se realiza una fisonomía grupal que caracteriza al objeto de estudio para concluir con los hallazgos del proceso investigativo de manera clara y concisa, determinando así, criterios universales del fenómeno estudiado a partir de un texto fenomenológico (van Manen, 2003).

### **3.9 Consideraciones éticas**

Se concibe que las consideraciones previas son factores fundamentales dentro de una investigación doctoral, ya que facilitan la construcción y aplicación de los instrumentos, permitiendo así, dar un paso más allá de la interpretación de situaciones del contexto y de los resultados a partir de la información recopilada, sin restar la importancia y necesidad de esta en los procesos investigativos; a su vez, aportan y responden al fortalecimiento de las categorías de

análisis, contribuyendo a la caracterización de la población y en especial de la unidad muestral, sin vulnerar sus capacidades cognitivas, físicas, sociales, morales y emocionales (Covacevich, 2014).

De ahí que, las consideraciones de corte ético ayudan al investigador en cada situación donde debe emitir juicios, conceptos o cualificar aspectos de la unidad muestral para que quede en confidencialidad el anonimato de los participantes (Hernández et al., 2014); por tanto, a la luz de la presente indagación se ofrece y sugiere el tipo de conductas y acciones que se aplican, junto con los principios que la tesis doctoral tiene para guardar la honra, el prestigio de los colaboradores y la veracidad de la información. En otras palabras, se trabaja con personas como objeto de la investigación, de modo que, el indagador parte del principio de transparencia en sus procedimientos para no obtener beneficios particulares con el proceso investigativo a costa de la manipulación subjetiva de los datos (Covacevich, 2014).

Además, es relevante resaltar que todo investigador debe ser consciente de las consideraciones cognitivas y las normas legales de protección de datos personales asociadas a la Constitución Política de Colombia (1991) y al Decreto 1377 (2013) que determinan el resguardo a la dignidad y la privacidad de los participantes a partir de las acciones que se aplican en la ruta metodológica de la investigación, ya que están ligadas directamente con la integridad de los actores involucrados, es decir, donde los maestros son tratados con respeto, cuidando que su honra y sus derechos humanos sean salvaguardados de manera constante y coherente. En otras palabras, los colaboradores son respetados como sujetos de derecho, son escuchados, atendiendo a sus inquietudes y participaciones durante la aplicación de los instrumentos (Covacevich, 2014; Hernández et al., 2014).

A su vez, con las consideraciones procedimentales, los participantes tienen libertad para decidir si participan o no en la investigación, ya que cuentan con información oportuna y fiable acerca de lo que implica su colaboración con el consentimiento informado y autorizado por los mismos, a quienes se citan en reuniones informativas con los directivos docentes de las cinco instituciones educativas de Puerto Berrío – Antioquia, con el fin de presentarles el objetivo de la misma, el tiempo estimado para aplicar los instrumentos junto con los espacios y el presupuesto requerido para materiales, los cuales, son asumidos por el investigador; una vez, se despejan dudas, se plasma y se aprueba lo que se espera de ellos durante y después de la aplicación de las técnicas de la entrevista y la observación directa, del proceso de intervención metodológica, qué se puede esperar del indagador y de los resultados de la indagación en la que deciden participar voluntariamente con fines académicos (Covacevich, 2014; Hernández et al., 2014).

De igual manera, a partir de las consideraciones metodológicas, se determina la validez de los instrumentos con el análisis narrativo, es de anotar, que se puede verificar la confiabilidad de los mismos antes de la aplicación con el análisis estructural, pedagógico e intencional asociados con los objetivos propuestos, ya que están validados por tres doctores (dos doctoras y un doctor con perfil profesional en el área de lenguaje, trayectoria en investigación y con formación inicial, continua y avanzada. Además, laboran como docentes tutores en el PTA desde sus orígenes en Antioquia y cuentan con correo electrónico: [luzmigogu@gmail.com](mailto:luzmigogu@gmail.com), [iesmarperman@hotmail.com](mailto:iesmarperman@hotmail.com) y [gladysmariarivera@gmail.com](mailto:gladysmariarivera@gmail.com)) que son expertos en el tema (Supo, 2013). Con estos insumos se podrá consolidar la información y analizar los datos para llevar a cabo una estadística inferencial con la categorización y triangulación con el fin de concluir el procesamiento y presentar los resultados recopilados con la indagación (Covacevich, 2014; Hernández et al., 2014).

Por tal razón, durante el proceso de investigación se consideran los principios de autonomía, equidad, justicia, anonimato de los participantes (pseudónimos), confidencialidad, transparencia en la información y objetividad con la aplicación de los instrumentos desde las particularidades personales, tiempos y espacios que facilite cada maestro (ver anexo A. Consentimiento informado...). Aspectos que son determinantes en el diseño, la ejecución y la consolidación de los reportes, ya que de estas depende la veracidad, la credibilidad del producto, sus resultados, los alcances, los impactos, las oportunidades de mejora y que se le dé respuesta a la pregunta de investigación y a futuras intervenciones (Covacevich, 2014).

En conclusión, el presente capítulo muestra los criterios metodológicos tenidos en cuenta para el desarrollo de la investigación con objetivos medibles y alcanzables en línea con el diseño fenomenológico hermenéutico (descriptivo e interpretativo de las experiencias vividas por las maestras) y sus fases y pasos, facilitando así, el análisis de las categorías de formación docente en el conocimiento de la lectura y su incidencia en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. Evidenciando con ello, cómo el trabajo de campo fue desarrollado mediante la aplicación de instrumentos contruidos a partir de la experiencia como investigador y de la fundamentación teórica. Finalmente, en las consideraciones éticas se reflejó la confidencialidad en el manejo de datos, dando a los participantes seguridad y anonimato en los resultados obtenidos.

## **Capítulo IV. Resultados de la investigación**

En este capítulo se presentan los resultados cualitativos para cada uno de los objetivos específicos de la investigación, comenzando por analizar e interpretar la información recolectada durante el trabajo de campo a partir del diseño metodológico de la fenomenología hermenéutica, con el fin de verificar si existe relación entre la formación del maestro en el conocimiento de la lectura y el desarrollo de la enseñanza de la comprensión lectora; los cuales, son detallados en el orden en que se proyectaron mediante categorías de análisis desde puntos de encuentros y particularidades de la muestra, iniciando por la presentación de datos sociodemográficos de los participantes.

Específicamente, con el análisis narrativo se interpreta la información recopilada con los instrumentos aplicados (guiones de entrevista y de observación de clase) para categorizar desde el conocimiento, las prácticas, la formación continua, el nivel educativo y la experiencia profesional. Con lo cual, se realiza una triangulación de datos con los objetivos uno y dos para describir las concepciones y los procesos de enseñanza de la comprensión lectora que emplean las maestras de primero grado (aulas regulares con maestra para un solo grupo) mediante un cruce de datos con el fin de verificar si existe correspondencia a partir de lo que conocen, planifican y aplican en las praxis.

#### **4.1 Datos sociodemográficos**

En la presente investigación, a partir del instrumento guion de entrevista, se recopilan diferentes datos relacionados con el evento de estudio sobre la formación docente para la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado de las cinco instituciones educativas de Puerto Berrío - Antioquia. Entre los aspectos más relevantes, se compilan las novedades afines al desarrollo profesional (inicial, avanzada y continua), los años de experiencia en básica primaria y en 1º, el tipo y decreto de vinculación, información que se condensa en la siguiente tabla número 2:

**Tabla 2***Datos sociodemográficos*

Maestra participante (Pseudónimo)	Formación inicial	Formación avanzada	Formación continua	Años de experiencia en básica primaria	Años de experiencia en primer grado	Tipo de vinculación	Decreto de vinculación
Maestra 1	Normalista superior y psicóloga	No aplica	Programa Todos a Aprender	10 años	3 años	Propiedad	1278
Maestra 2	Licenciada en educación artística	Especialista en recreación la recreación ecológica y maestrando	Programa Todos a Aprender	15 años	5 años	Propiedad	1278
Maestra 3	Bachiller pedagógico y licenciada en pedagogía reeducativa	Especialista en: gestión curricular, evaluación educativa y en gerencia informática	Programa Todos a Aprender	27 años	15 años	Propiedad	2277
Maestra 4	Licenciada en básica primaria	Maestría en educación	Programa Todos a Aprender	20 años	10 años	Propiedad	1278
Maestra 5	Normalista superior y licenciada en lengua castellana	Maestría en aplicación de las TIC	Programa Todos a Aprender	20 años	10 años	Propiedad	1278
Maestra 6	Normalista superior	No aplica	Programa Todos a Aprender	7 años	3 años	Provisional	1278

---

Maestra 7	Bachiller pedagógico y licenciada en ciencias naturales con énfasis en educación ambiental Normalista superior y licenciada en básica con énfasis en humanidades y lengua castellana	Especialista en lúdica educativa	Programa Todos a Aprender	35 años	35 años	Propiedad	2277
Maestra 8	Bachiller pedagógico y licenciada en básica con énfasis en humanidades y lengua castellana	Especialista en informática educativa	Programa Todos a Aprender	15 años	7 años	Propiedad	1278
Maestra 9	Bachiller pedagógico y licenciada en educación especial	Especialista en informática educativa	Programa Todos a Aprender	34 años	12 años	Propiedad	2277
Maestra 10	Bachiller pedagógico y licenciada en básica primaria con énfasis en lengua castellana	No aplica	Programa Todos a Aprender	18 años	10 años	Propiedad	2277

---

A partir de la información recopilada se puede detallar que, en la formación inicial, la mayoría de las maestras que enseñan en primer grado (aulas regulares) no tienen un perfil profesional en el área de lenguaje. En cuanto a estudios de posgrados, gran parte cuenta con título de especialización o maestría relacionadas con las ciencias de la educación, pero no en línea con lengua castellana. En relación con los procesos de formación continua, todas las pedagogas participan del PTA, programa que contempla encuentros de saberes en los grados

iniciales (transición, 1º y 2º) para el desarrollo, el aprendizaje y el fortalecimiento en didáctica de la lectura y escritura.

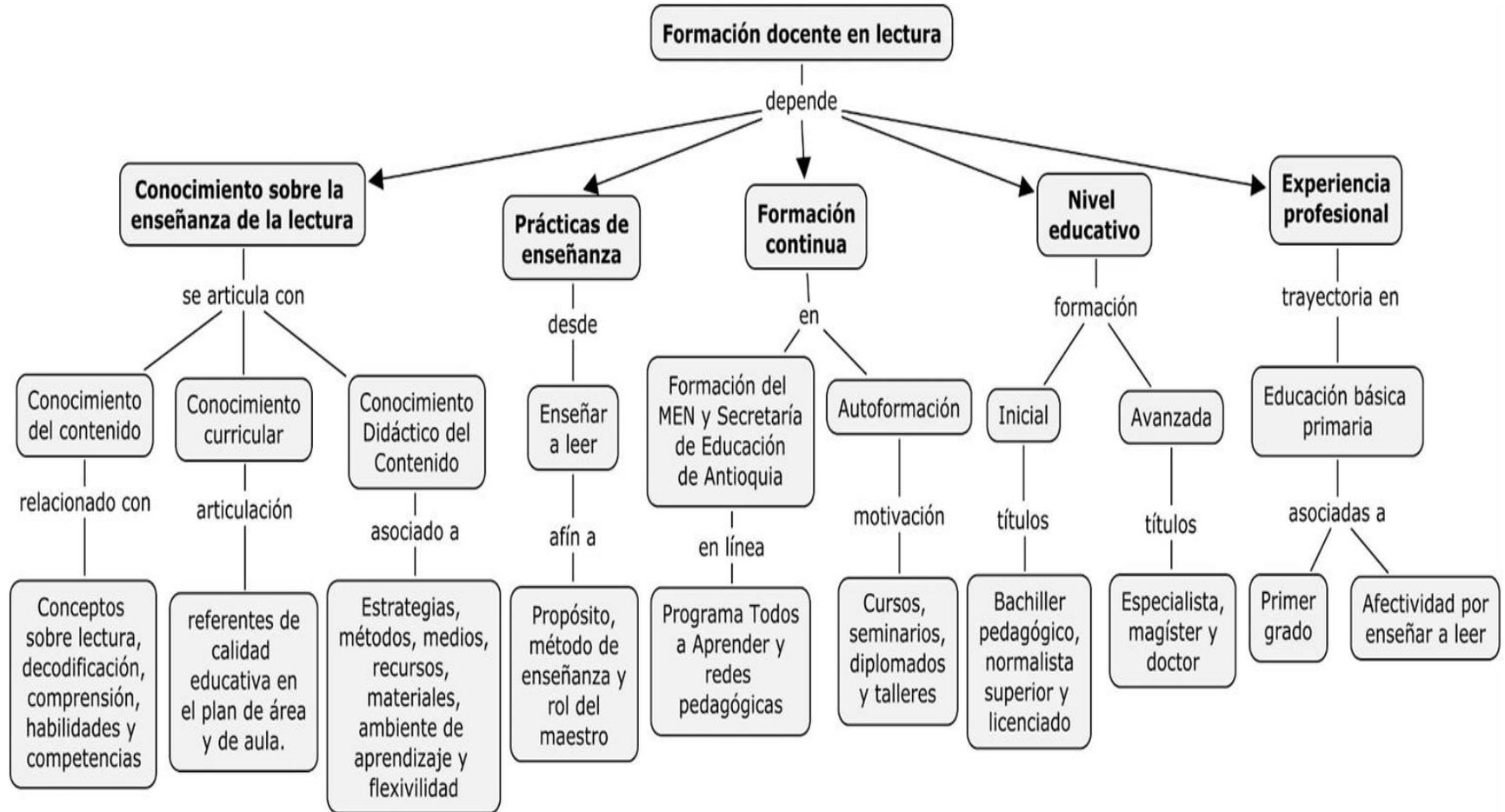
Otro de los datos relevantes en la tabla sociodemográfica asociados a la enseñanza de la comprensión lectora, fue la experiencia docente. De acuerdo con la información recopilada, todas las maestras tienen más de cinco años laborando en básica primaria y más de tres en primer grado en aulas multigrados o monodocente. Finalmente, en relación con el tipo de vinculación y decreto de nombramiento, respectivamente en el primero la mayoría son nombradas en propiedad y una mínima cantidad en provisionalidad, en cuanto al segundo, muchas pertenecen al Decreto 1278 (2002) y menos de la mitad son del Decreto 2277 (1979).

#### **4.2 Datos descriptivos de la formación docente**

Para la presente investigación, con el primer objetivo específico se considera fundamental describir la formación que tienen los maestros en el conocimiento de la lectura para promover el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en 1º de educación básica de las instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia. En este sentido, se buscó determinar cuáles son los conocimientos, la preparación y las motivaciones de las pedagogas sobre la forma de cómo se desarrolla enseñar a leer en 1º, para ello, se aplicó una entrevista semiestructurada, donde se especifican los siguientes resultados por categorías de análisis: conocimiento, prácticas de enseñanza, formación continua, nivel educativo y experiencia profesional.

**Figura 10**

*Formación docente en el conocimiento de la lectura*



#### 4.2.1 Conocimiento sobre la enseñanza de la lectura.

La cognición en la enseñanza es un proceso amplio que implica comprensión, destreza, competencia, apropiación y aplicación que usa el maestro para “expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera, ideas” (Shulman, 1987, p. 9). En otras palabras, trata de una sabiduría asociada al discurso con estrategias, enfoque, técnicas, métodos, materiales, recursos... en un entorno y población determinada para orientar la educación partiendo del saber, el hacer y el ser. Efectivamente, la transmisión y construcción cognitiva demanda una formación profesional, un saber pedagógico y experiencial. Sin duda alguna, el autor anterior resalta que el conocimiento requiere de tres pilares: el primero afín al contenido, es decir, un dominio disciplinar sobre lo que enseña. El segundo, inscrito al currículo para direccionar y articular los procesos institucionales relacionado con enseñar metodológicamente. Un tercero, equivalente al CDC, el cual, parte desde la didáctica y triangula el aprendizaje, el conocimiento y el contexto mediante un andamiaje y bagaje didáctico con intencionalidad para generar ambientes dinámicos, motivacionales, analíticos, prácticos, reflexivos y valorativos.

**Figura 11**

*Pilares del conocimiento*



En este sentido, al indagar con las maestras sobre los diferentes tipos de conocimiento relevantes para la enseñanza de la lectura en primer grado, se obtuvo la siguiente información.

#### **4.2.1.1 Conocimiento de contenido.**

Con relación al conocimiento de contenido, se cuestionó a las maestras sobre las concepciones que tienen alrededor de la lectura, las habilidades, los niveles de comprensión y las competencias que deben desarrollarse desde la misma. Al preguntarle a las entrevistadas cómo definen la lectura, se destacan respuestas comunes que precisan:

La lectura es un proceso de comunicación que nos quiere dar a entender, a comprender un mensaje. Pero también es un proceso, para los niños más pequeños es un proceso imaginario. Lo he podido como descubrir en los niños que todavía no saben leer, que ellos aportan su imaginación mirando un libro y van haciendo una lectura imaginaria. Y quieren con esa lectura imaginaria también transmitir algo, dar a entender que ellos están leyendo y transmitiendo algo, pero en sí la lectura es el hecho de transmitir un concepto, de comunicar, de dar a entender algo, un mensaje. (Maestra 3)

Por su parte, la participante Maestra 8 sostiene que leer “es un proceso de decodificación, de signos lingüísticos, de símbolos, imágenes, letras, palabras, es un proceso de aprendizaje, aprendiendo como a desglosar todo esto que te acabo de mencionar, símbolos, signos, señales, letras, todo eso”. Otra de las maestras entrevistadas considera que “es como una norma, no como una disciplina que debemos tener los seres humanos, las personas para poder comprender lo que estamos leyendo” (Maestra 6).

A partir de la información anterior, a cerca del planteamiento que realiza la participante Maestra 3 alrededor la lectura, se perciben concepciones cimentadas en el enfoque semántico comunicativo, en el que se prioriza la interacción y el desarrollo de las habilidades comunicativas,

pensamiento que es apoyado por la mayoría de las entrevistadas. Por su parte, otra de las nociones planteadas por la pedagoga Maestra 8 es respaldada por distintas interrogadas, deja entrever una postura que enfatiza en el estructuralismo, un proceso gramatical donde se privilegia la decodificación y es contraproducente para apropiarse la comprensión lectora. Finalmente, con la opinión de Maestra 6 algunas profesionales desconocen el significado de lo que es leer, desvirtuando así, la concepción que se expone en los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998).

Adicionalmente, al preguntarle a las maestras sobre las habilidades que debe desarrollar un estudiante de primer grado con relación a la lectura, las concepciones más comunes de las entrevistadas están asociadas a dos posturas: una de ellas, considera que es “interpretar, comprender y tener fluidez en el vocabulario” (Maestra 2). La otra es aquella que asocia la decodificación como un proceso de enseñanza que integra “la caligrafía es muy esencial, digamos que afianzar la motricidad fina, la observación, la habilidad para observar, para leer imágenes, para reconocer los grafemas y los fonemas” (Maestra 1).

En cuanto a ambas posturas, se puede inferir que la mayoría de las maestras se identifican con una concepción de la lectura que va más allá de la simple decodificación, puesto que leer es una habilidad comunicativa que está directamente relacionada con el binomio entre la fluidez y la comprensión. En otras palabras, esta habilidad articula diversos procesos cognitivos que son fundamentales, como la automatización de vocabulario y la prosodia o expresividad, que se reflejan en la calidad y la velocidad lectora, permitiendo así, un proceso fluido que facilita objetivamente el desarrollo del entendimiento. Ahora bien, el argumento de Maestra 1 es acompañado por algunas pedagogas, quienes no se sienten representadas con la fluidez y se inclinan por decodificar en el que reproducen de forma mecánica (Valverde, 2014), ya que desconocen los elementos para desarrollarla.

Así mismo, al indagar a las maestras por los niveles de comprensión lectora que se deben abordar en primer grado, las opiniones más generalizadas de las entrevistadas es que se relaciona con lo literal, inferencial y crítico (Maestra 8). Por su parte, Maestra 6 sostiene que son “la lectura comprensiva, analítica y literal”. Desde estos planteamientos, puede inferirse que las pedagogas reconocen el proceso multidimensional e incorporan diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que facilitan entender las líneas visibles e invisibles en los escritos (Cassany, 2006), con el fin de que el lector analice, interprete, argumente y reflexione sobre el contexto del texto. A diferencia de la segunda respuesta, algunas profesionales los desconocen, por ende, se evidencia que se centran en la recuperación de información explícita y excluyen la implícita.

Del mismo modo, al cuestionar a las maestras por las competencias de lectura que se deben desarrollar con los estudiantes de primer grado, los puntos de vista más notorios consideran que es primordial emplear con intencionalidad la “competencia para interpretar información, porque puedo leer y no entender. Además de la competencia lectora” (Maestra 2). Desde otra perspectiva, la entrevistada Maestra 6 considera que la competitividad lectora de los escolares debe llegar exclusivamente “hasta el punto que logre identificar y diferenciar palabras, conocer las letras”.

Al respecto, se puede precisar que gran parte de las maestras apoyan la idea que plantea Maestra 2, ya que consideran que la competencia lectora se enfoca en comprender mensajes a partir de la interpretación y la argumentación para construir subjetividad en contexto y formar lectores críticos (Solé, 2012) desde la semántica y la pragmática, según el fin estético o intelectual que se persigue. Por tanto, es elemental preparar constantemente a los estudiantes con estrategias que les faciliten la recuperación de información explícita e implícita para que se desarrolle y aplique como capacidad en la vida social y profesional, traspasando así, el nivel instrumental y denotativa del lenguaje en primer grado donde lo relevante es descifrar el código.

Del mismo modo, al indagar a las maestras sobre qué es la lectura expresiva o prosódica, Maestra 9 plantea que esta se refiere a “lo que se pronuncia y se expresa a la vez, puede ser que el niño... lea imágenes, también... entienda cuando uno le dice, por ejemplo, flor y el niño no sabe escribir, pero él empuja la flor”. En contraste, otra de las entrevistadas, Maestra 8 manifiesta que:

La lectura expresiva se refiere a la modulación de la voz, donde se hacen diferentes gestos mientras se lee, comunicarles con ademanes, con los brazos, con la cabeza, con los pies, mientras se lee. Va mucho en la entonación, el tono de voz que uno le ponga a cada palabra, a cada párrafo, los gestos con las partes del cuerpo.

Con la primera postura, se plantea que algunas maestras hacen uso pasivo del lenguaje y existe un desconocimiento, donde lo relevante es darle significado al léxico que se lee y sin dar expresión al texto para recrear mundos imaginarios. Con la segunda posición se interpreta que la mayoría de las pedagogas identifican la expresividad o la prosodia y la emplean para generar un disfrute o gusto estético al leer por medio de la literatura con el fin de motivar, conectar, llamar la atención y crear hábitos de lectura en los estudiantes, llevándolos así, a la comprensión lectora mediante un diálogo reflexivo y crítico, como lo propone el MEN (2006) en los EBC de lengua castellana.

**4.2.1.2 Conocimiento del currículo.** En cuanto a lo curricular, se indagó a las maestras sobre el macrocurrículo, su uso en la planeación y el fin de la lectura en el plan de área de lenguaje; al respecto, la opinión más generalizada frente a cuáles referentes de calidad educativa tiene en cuenta al momento de planear la enseñanza de la lectura es:

Pues nosotros, a nivel del colegio, manejamos las mallas, de ahí sacamos los temas, los tenemos organizados, como teniendo en cuenta el Estándar Básico de Competencia, el desarrollo de la competencia. Por ejemplo, este año tuvimos que hacer ajustes. Nos tocó

ajustar la malla porque por cuestión de tiempo no la pudimos desarrollar toda. Las mallas a nivel institucional han sido construidas teniendo en cuenta las competencias mínimas que deben tener el estudiante en cada grado, es decir, los Derechos Básicos de Aprendizaje. (Maestra 5)

De acuerdo con este planteamiento, se deduce que las maestras entrevistadas hacen uso especialmente de dos referentes de calidad educativa (EBC y DBA) de lenguaje para planear el proceso de enseñanza de la lectura, con el fin de integrar el saber disciplinar con lo metodológico, es decir, lo perciben como una herramienta para direccionar y construir la configuración didáctica. Por tanto, el MEN (2006) con los EBC buscan generalizar los aprendizajes básicos por ciclos de grados para articular la teoría con la práctica, esencialmente, desde el factor comprensión e interpretación textual. Además, el MEN (2016b) con los DBA pretende alcanzar los conocimientos mínimos a lo largo de cada grado de escolaridad para promover procesos asociados al razonamiento. Sin embargo, la mayoría de las pedagogas desconocen o no emplean los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998) para darle sustento al enfoque de la significación, lo mismo sucede con las Mallas de Aprendizaje (MEN, 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f), los cuales son documentos de apoyo que relacionan la progresión de saberes y direccionan didácticamente el uso de los DBA.

En este orden de ideas, al preguntar a las maestras sobre cómo utilizan en los procesos de planeación los referentes de calidad educativa para la enseñanza de la lectura, el punto de vista más sobresaliente está asociada a:

Trato de que esos referentes, como son tan macro, como le digo, ellos vienen como en cadenita. Y uno para la planeación, digamos sobre todo en lectura y para grado primero tiene uno como que, ir desglosando. El estándar es como el enunciado macro, como lo general, el DBA es más específico. En los DBA hay unas estrategias, trato de

incorporarlas en la planeación, según la necesidad que yo vea en el grupo. Que realmente tenga relación con el objetivo de la clase, es lo más específico y para llegar a eso, me vengo de lo más general, pero que tenga relación y vaya teniendo una secuencia.

(Maestra 8)

A partir de la información anterior, se deduce que la mayoría de las maestras articulan algunos de los referentes de calidad educativa para construir la planeación de forma apropiada e intencionada, estableciendo prioridad y relación entre el EBC y el DBA, es decir, parten de las competencias básicas a desarrollar y de los aprendizajes mínimos para primer grado que están explícitos en el currículo institucional, buscando así, establecer un objetivo de enseñanza coherente y en línea con la configuración didáctica. Además, implícitamente relacionan las mallas de aprendizaje como documento de apoyo de los DBA, puesto que allí se condensan diversas estrategias didácticas que fortalecen las prácticas de la lectura, facilitando con ello, los procesos significativos y contextuales.

Finalmente, al preguntarle a las maestras sobre cómo se concibe la lectura desde el plan del área de lenguaje, la opinión más frecuente está relacionada con:

El plan de área de lenguaje propone trabajarles a los niños en la parte de lectura, o sea, es una parte fundamental e importante porque siempre nos enfatiza mucho que el niño aprenda a leer. Enseñarle al niño que vaya asimilando las palabras, como nos piden ahora que la palabra completa, que desde palabras va identificando las letras. Es algo muy esencial, en el plan de área siempre nos piden que es primordial la lectura, que utilizar todas las inteligencias múltiples para que pueda dar a conocer sus conocimientos, que solamente no trabajemos la parte de humanidades en esa área, sino también transversalizarla con otras asignaturas, siempre tener en cuenta la parte de la lectura.

(Maestra 10)

Desde esta perspectiva, se interpreta que la mayoría de las maestras identifican en el currículo institucional el uso instrumental, pues no busca ir más allá del acto de leer, es decir, no desarrollan la competencia lectora para formar lectores críticos en contexto. En otras palabras, el plan de área de lenguaje condensa diversas nociones, estrategias y herramientas (Shulman, 1987) que deben brindar pautas claras y objetivas para el proceso de la enseñanza holística. Sin embargo, se evidencia que los currículos carecen de intención comunicativa, del disfrute estético e intelectual de la lectura y del empleo social de la lengua escrita para la construcción de significados mediante el razonamiento.

Complementando lo anterior, se indagó a las maestras entrevistadas sobre el conocimiento del modelo pedagógico institucional y cómo lo aplica en la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado. Al respecto, se evidencia que la generalidad de las participantes lo identifica y emplea, puesto que el punto de vista más frecuente argumenta que “lo tengo en cuenta para enseñar a comprender y lo aplico de manera muy personalizada, lo cual, me ha permitido observar de mejor forma las necesidades de los estudiantes y lo que les hace falta para complementar” (Maestra 8).

Con esta información, se interpreta que en el currículo es fundamental una articulación y coherencia entre el modelo pedagógico y el enfoque del área para alcanzar el propósito de enseñar a leer en línea con el horizonte institucional, ya que con ello se busca darle una identidad propia al proceso formativo en el contexto educativo desde la atención a la diversidad. Por tanto, se convierte en un punto de referencia para construir la configuración didáctica y desarrollar la práctica pedagógica, conllevando así, al autorreflexión y al análisis de la puesta en escena en el que se valora la enseñanza y el aprendizaje de forma integral, continua y significativa.

**4.2.1.3 Conocimiento Didáctico del Contenido.** En relación con el CDC se consultó a las maestras sobre la lectura en cuanto a factores, métodos, ambientes de aprendizaje y la flexibilización en la práctica pedagógica; al respecto, la opinión más generalizada frente a qué elementos estructuran el proceso de enseñanza de la lectura es:

Usando el material, las cartillas de Aprendamos Todos A leer. Mientras estuvimos virtual, se trabajó mucho por medio de videos, entonces, digamos que por no perder esa costumbre que también es muy asertivo para los niños, trabajamos con los videos de cantos - cuentos del monosílabo, de otros personajes que también hacen como el proceso de lectoescritura ahí de forma virtual. Y pues, con el blog ABC Docente que nos propusieron, también se les ha enviado a los padres de familia para afianzar ese proceso de lectura y escritura de forma digital. (Maestra 1)

Con la información anterior, se puede deducir que la mayoría de maestras tienen en cuenta el material educativo ATAL del PTA e incorporan varios recursos multimedia e interactivos para promover la lectura, es decir, utilizan diversos elementos y juegos didácticos como pretexto, por ejemplo, la literatura infantil y otros textos multimodales para recrear ambientes dinámicos. Es de anotar, que el uso de los medios digitales y materiales educativos tangibles cobraron relevancia a causa de la pandemia del Covid – 19 (emergencia sanitaria mundial de los años 2020 y 2021), puesto que durante la educación remota fue necesario diseñar guías de aprendizaje que atendieran a la diversidad estudiantil con mediación de las TIC para continuar estudiando desde el hogar y bajo el acompañamiento virtual o remoto de las pedagogas.

Al respecto, al consultarle a las maestras por cuáles métodos conocen para la enseñanza de la lectura en primer grado, la mayoría de las entrevistadas plantean que:

Uno maneja todos prácticamente, el silábico, maneja la sílaba, la división de sílabas para formar la palabra. El sonido, la fonética que ellos vayan identificando a través del sonido,

recordaban la letra con el sonido, la parte fonética. Prácticamente, uno hace un todo o maneja también la palabra completa, es decir, el método global. (Maestra 2)

Con la información anterior, se puede inferir que muchas maestras identifican generalidades de los métodos de enseñanza de la lectura y los mezclan. En otros términos, reconocen algunos de los sintéticos (alfabético, silábico y fonético) o también llamados tradicionales que se enfocan en la abstracción de la lengua escrita (letras y sílabas) y son afines a la grafía, la sílaba y el fonema, privilegiando así, la memoria, la ejercitación, el sonido y la combinación subléxica para alcanzar la automatización, la reproducción y el deletreo. Además, referencian explícitamente el método analítico o global sin clasificarlo en léxico, fraseológico y contextual, los cuales, parten del significado en palabras cortas y sentido en frases y textos para llegar al nivel abstracto del lenguaje y conducir el proceso hacia la comprensión lectora. Es de anotar que, algunas pedagogas van más allá y hacen alusión a los mixtos o eclécticos, con el fin de tomar lo mejor de cada uno y mezclarlos, buscando con ello, construir una propuesta personalizada y alternativa que atienda la diversidad estudiantil.

Profundizando, al indagar a las maestras por cuáles métodos de enseñanza de la lectura considera el o los más apropiados para primer grado, la opinión con mayor frecuencia está relacionada con el método global, porque:

Nosotros estamos partiendo de la palabra, incluso de la oración y del párrafo, porque empezamos es con la lectura de los cuentos que propone el PTA, inicia con los textos de los personajes y a partir de eso, entonces vamos identificando cuál es el fonema que más se evidencia ahí y ya los niños por la cotidianidad de las otras actividades han adquirido la capacidad de decir, ¡ah profe!, es tal letra que se trabaja aquí. Por ejemplo, en la frase “Quique el quetzal querido”, ellos solamente visualizando van identificando cuál es la letra que se está haciendo alusión, después de eso hacemos la escritura del título, nombres

de los personajes, ya entonces, palabras relacionadas y por último la sílaba y la letra.  
(Maestra 1)

Se puede interpretar que la mayoría de las maestras toman como referencia los métodos globales porque son significativos y generan aprendizajes, puesto que parten del texto con significado y sentido, facilitando así, un reconocimiento visual, la reflexión y la comprensión lectora para llegar a las unidades abstractas del lenguaje (sílaba, fonema y grafema). Es de resaltar que, algunas pedagogas amplían su campo de acción empleando los eclécticos a partir de su saber didáctico, para no casarse con una sola metodología y promover la construcción de conocimiento desde varios ángulos, ya que implementan muchas estrategias diferentes de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

En esta misma línea, al preguntarle a las maestras sobre qué aspectos tienen en cuenta para la promoción de un ambiente de aprendizaje significativo para la lectura, las entrevistadas plantean:

Primero pienso en la disponibilidad de los estudiantes, en crear un ambiente armónico para la lectura. Que ellos estén motivados, para esa motivación, uso cantos y dinámicas, todo ese cuento de la motivación. También me gusta preparar el salón con las láminas, los dibujos y los cuentos, se los coloco en el escritorio, cada uno pueda coger un cuento similar al que está leyendo, a partir de la imagen hacer su propia lectura, aunque no conozcan todas las letras, hablar de lo que leyeron, compartir con el estudiante. Es como un ambiente que va introduciendo a la lectura. (Maestra 3)

Con la información anterior, se puede interpretar que la generalidad de las maestras parte de su experiencia y concepciones para emplear intencionadamente diversas estrategias, materiales y recursos en su práctica pedagógica, con el fin de recrear ambientes de aprendizaje

significativo para la lectura empleando textos multimodales donde priman los procesos de significado y sentido, buscando así, despertar la motivación intrínseca. En otras palabras, promueven un disfrute estético e intelectual a partir de los intereses o necesidades para fortalecer el desarrollo cognitivo y las habilidades comunicativas.

De igual manera, al cuestionar a las maestras sobre qué estrategias promueven el desarrollo lector, las entrevistadas concuerdan en expresar que “la lectura de cuentos en voz alta, haciendo todo esto de la pronunciación, de la gestualidad al momento de leer, para que también se motiven ellos a leer textos” (Maestra 1). Además, otra postura manifestada por las pedagogas es:

La estrategia del silabario que tengo en el aula, súper importante porque me ha dado resultados como tú dices. Se trabaja con mucha ficha, mucha ficha didáctica como el insumo en sí. Actividades de completar, de practicar las fichas ellos, digamos toquen las fichitas y que siempre tengan como esa visualización, mucha visualización. Los niños en el grado primero realmente son muy visuales y conectan esa visión con lo cognitivo, con lo que ello debe o se pretende que conozcan. (Maestra 8)

Con esta información, se puede deducir que la mayoría de las maestras se enfocan en desarrollar la fluidez y la decodificación empleando diversas técnicas, la prosodia y usando diversos recursos que motivan y apoyan los estilos de aprendizaje, es decir, dan prioridad al reconocimiento o reproducción del código escrito. En otras palabras, desconocen que las tácticas de lectura son procedimientos que permiten alcanzar progresivamente la autonomía y autorregulación en la comprensión lectora; de modo que, es fundamental utilizar intencionadamente estrategias cognitivas y metacognitivas para profundizar en los textos y traspasar el deletreo y la recuperación de datos explícitos.

Así mismo, al consultar a las maestras sobre las tipologías textuales que emplean para enseñar a leer, las entrevistadas sostienen que “en este momento con los niños estamos trabajando con las cartillas del PTA, de ese libro de Entre Textos, eh, ahora utilizamos los cuentecitos de lo que hicimos la clase estos días (ATAL), más que todo, textos narrativos” (Maestra 10). Además, otra pedagoga sostiene:

Nunca me he ceñido a una cartilla, pero a mí me sirven todos los textos de cuentos, de poesías; todos estos cuentos de literatura infantil y también pues, ahorita, tenemos en la institución unos textos muy interesantes que nos ha entregado el Programa Todos a Aprender para que los niños hagan más fácil el proceso de lectura. (Maestra 3)

Se puede inferir que las maestras en general emplean los textos narrativos (cuentos, fábulas y poesías) para abordar el proceso de enseñanza de la lectura y recrear ambientes de aprendizaje. Además, la mayoría emplean la literatura infantil con escritos cortos e ilustrados que está inmersa en el material educativo del PTA, el cual, aborda una historia con cada principio alfabético en la que se le asigna un animal, un nombre y una característica particular. Es de anotar que, algunos van más allá, exploran e incorporan otra tipología textual como lo son los pasajes explicativos.

Finalmente, al indagar a las maestras sobre qué conocen del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y cómo lo tienen en cuenta en la enseñanza de la comprensión lectora, entre las entrevistadas está asociada a:

Es un diseño en el que se incluye a aquellos que tienen discapacidades y a los cuales se les debe adecuar como su propio plan, teniendo en cuenta las dificultades que tienen para el aprendizaje, PIAR, para que ellos puedan tener acceso a la lectura y al aprendizaje en general. Te cuento que así el niño no tenga discapacidades cognitivas, tiene a veces momentos en su vida que no es capaz de hacer algo, entonces, teniendo en cuenta

primero la calidad de vida del estudiante, el apoyo que recibe de sus padres de familia, el estado de ánimo, la capacidad de entender y de comprender, es irse poco a poco con ellos haciéndoles adecuaciones en el aprendizaje, otras formas de enseñarle, otras metodologías, otras actividades, teniendo en cuenta que vamos a recibir otras respuestas, pero que al final son las que recibe el resultado requerido. (Maestra 3)

Con la información anterior se puede interpretar que la mayoría de las maestras conocen generalidades del DUA y lo emplean para apoyar a la diversidad estudiantil, especialmente con aquellos que presentan dificultades de aprendizaje o problemas cognoscitivos, puesto que van más allá, los remiten o presumen una valoración pedagógica para determinar el Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) que se requiere cada uno. Lo cual, refleja que lo enfocan como un medio para favorecer la comprensión lectora. Sin embargo, se evidencia que desconocen el propósito del DUA en la enseñanza desde estímulos cognitivos, en el que se utiliza un sinfín de recursos multimedia asociados a la percepción, a la comunicación y al razonamiento. Así mismo, con variedad de actividades estratégicas para aplicar y demostrar el aprendizaje, donde se transversalice y despierte la motivación intrínseca en todo momento para que se involucren activa y participativamente en los procesos formativos.

#### **4.2.2 Prácticas de enseñanza.**

Las prácticas de enseñanza son entendidas como la puesta en escena en un encuentro de saberes o la experimentación en laboratorio pedagógico, ya que el maestro desde su formación (inicial, avanzada o continua) selecciona y adopta teorías, métodos, estrategias cognitivas y metacognitivas, técnicas, textos, materiales y recursos para incorporarlos en su didáctica y reflexionar autónomamente con el fin de transformar, innovar y generar situaciones auténticas de comunicación o ambientes de aprendizaje significativos, perfeccionando así, el saber, el rol activo y motivando la construcción de conocimientos a partir del uso sociocultural y

significativo del lenguaje (Castillo y García, 2019). De modo que, enseñar a leer es un proceso cognitivo complejo que "... debería comenzar por lo conocido y lo concreto para ir progresando hacía lo nuevo y lo desconocido, y finalmente alcanzar lo abstracto" (Doman, 1990, p. 81), es decir, partir de unidades con significado y sentido para que los sonidos lleguen naturalmente.

A continuación, se presenta la información asociada al enseñar a leer.

**4.2.2.1 Enseñar a leer.** Al preguntar a las maestras sobre el propósito de la enseñanza de la lectura en primer grado, la entrevistada Maestra 8 argumenta que su finalidad es que los escolares aprendan a deducir información como se propone el currículo institucional, traspasando así el lenguaje denotativo. Adicionalmente, Maestra 6 sostiene que ella busca "lograr que los estudiantes puedan tener un conocimiento más amplio, que le tengan amor a la lectura, lo que quiero con mis pequeños es lograr que ellos conozcan y sepan interpretar la lectura".

Desde esta perspectiva, se puede deducir que la tendencia de la mayoría de las maestras está asociada a la comprensión lectora, llevándolos a un nivel inferencial, traspasando así, el uso instrumental del lenguaje, la decodificación y la literalidad, puesto que es la visión del currículo institucional. Sin embargo, el fin de la lectura es más amplio, es decir, formar lectores críticos (Solé, 2012) que interpretan, evalúan, reflexionan y asocian información con el contexto sociocultural, de tal forma que puedan argumentar con fundamento la posición o el punto de vista.

Adicionalmente, al preguntar a las maestras sobre cómo está estructurado el método que usan para la enseñanza de la lectura en las prácticas de aula, las opiniones más habituales están conexas a:

Al principio proponemos la historia, el texto completo, el personaje de cada letra, eh, luego se hace diferentes tipos de lectura: lectura guiada, lectura de imágenes, con preguntas de predicción, de anticipación, literarias. Después trabajamos las características del personaje: ¿Cómo se llama? ¿De qué se alimenta? ¿Cómo es físicamente? ¿Qué letra destacamos en el título de ese cuento?, luego hacemos la lectura de una parte del párrafo, un listado de palabras que tengan el mismo sonido inicial de ese personaje, por ejemplo, con la palabra Camilo, se hace un listado de palabras que empiecen por ca, co, cu. Luego, las palabras se representan con dibujos, todo el tiempo, empiezo a hacer la identificación del sonido, siempre les hablo que la mayoría de las letras tiene nombre y además tienen un sonido. Hago mucho énfasis cómo suena esa letra más que en el nombre y ya.  
(Maestra 1)

Desde esta perspectiva se puede inferir que, frecuentemente las maestras utilizan métodos analíticos para ambientar, organizar y motivar la enseñanza de la lectura, puesto que aplican el material educativo proporcionado por el PTA, es decir, toman como referente los textos narrativos, el párrafo y la palabra para darle sentido y significado al aprendizaje, finalizando así, con las unidades abstractas de la sílaba y el principio alfabético. Además, en el desarrollo emplean estrategias cognitivas para generar procesos de comprensión lectora en el nivel literal e inferencial. De ahí que, la estructuración metodológica es determinante para establecer el alcance del proceso lector, de modo que, con los globales se llega al razonamiento y con los sintéticos se obtiene la decodificación.

Así mismo, al consultar a las maestras sobre cuál es el rol que desempeña en la promoción de la lectura en primer grado, las entrevistadas concuerdan con Maestra 9 al argumentar que la función es ser un ambientador, un orientador y un motivador, el cual, usa su expresividad lectora con textos narrativos para generar emociones y sentimientos, además de

incitarlos a recitar y declamar. Buscando con ello, que el estudiante posteriormente y de forma autónoma sienta el deseo de explorar diversos escritos para aprender a razonar e imaginar con mundos alternativos.

Con la información anterior, se puede precisar que la generalidad de las maestras considera que el rol que desempeñan se enfoca en ser un promotor, un motivador, un guía, un acompañante, un facilitador... puesto que privilegian el disfrute estético por la literatura mediante la lúdica para despertar el interés y la motivación intrínseca por explorar la lengua escrita. De modo que, el maestro es el puente entre el estudiante y la lectura, es decir, la triangulación didáctica que se requiere para generar hábitos y gustos por leer, ya que desde su expresividad al narrar cautiva la curiosidad, produce emociones (Cassany et al., 2003; Páez y Rondón, 2014), motiva la participación, el cuestionamiento o la argumentación con el fin de construir subjetividad.

#### **4.2.3 Formación continua.**

La formación continua está relacionada con la actualización teórica didáctica para el mejoramiento, la reconfiguración o la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras en ejercicio del sector educativo público (Decreto 709, 1996; MEN, 2013), buscando así, la cualificación profesional mediante el acompañamiento formativo entre pares (expertos y novatos) a partir de la reflexión, la apertura al cambio, la disposición para aprender y el fortalecimiento de la enseñanza. Por tanto, la asesoría pedagógica que ofrece el PTA (MEN, 2012; 2015) se convierte en la apuesta más grande y significativa a nivel nacional para acompañar situadamente a los establecimientos educativos en la innovación de los procesos pedagógicos y académicos. Además, las pedagogas de forma independiente y voluntaria cualifican, reflexionan y adquieren aprendizajes, es decir, participan en autoformaciones en diversas comunidades académicas para actualizar sus conocimientos profesionales (Maestros en Colectivo, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, al preguntar a las maestras sobre la formación continua y la autoformación en la que participan, se presenta la siguiente información:

**4.2.3.1 Formación MEN y Secretaría de Educación de Antioquia (SEDUCA).** Para iniciar, al indagar a las maestras sobre los programas de formación docente que participan a nivel municipal, departamental o nacional, se evidencia que las entrevistadas en su totalidad asisten y son asesoradas pedagógicamente por el PTA. Además, una de ellas expresa:

A nivel departamental en las redes pedagógicas de Antioquia, específicamente en la red de lenguaje. Hondas de Antioquia está dividido como para naturales, matemáticas y lenguaje. He estado en esos espacios de formación de Hondas Antioquia y en el que implementan estrategias de investigación con los estudiantes en primaria y digamos hay varias rutas, investigación desde la lectura, investigación desde la ciencia; yo estoy en el de lectura, precisamente estuve el año pasado y a principios de este, también el PTA.  
(Maestra 8)

De acuerdo con lo anterior, se puede interpretar que las maestras de primer grado participan en su generalidad de la formación continua proporcionada por el PTA, puesto que hace parte de las políticas institucionales para el mejoramiento de la calidad educativa. Además, unas pocas resaltan que, de forma voluntaria, cooperan en CDA o redes pedagógicas a nivel departamental, los cuales son espacios de autoformación proporcionados por SEDUCA que se enfocan en reflexionar a partir de experiencias significativas e innovadoras sobre los procesos didácticos en las áreas del saber (Gobernación de Antioquia, 2020).

Profundizando, al preguntar a las maestras si participan activamente de las formaciones proporcionadas por el PTA, la opinión más sobresaliente es afín a:

Cuando llegan a mí las capacitaciones trato de ser muy receptiva, muy participativa y muy práctica en lo que me están enseñando, porque esto hace que nos desmontemos de esas prácticas a veces tradicionales que no son tan buenas; esa nueva metodología me encanta porque se hace del aprendizaje un juego muy bonito con los niños. (Maestra 3)

Complementando lo anterior, Maestra 8 afirma que:

Si claro, teniendo una disposición para aprender, hay cosas que uno no sabe, el programa lo capacita o lo forma, aun así, sigo sin entender, pero uno se anima a hacerlo. Desde lo teórico, tomo la actitud de realizar el esfuerzo. Me involucro en el trabajo cooperativo y en equipo. Además, poniendo en práctica lo que se propone allí, aplicando las estrategias del PTA en mis prácticas de aula.

Desde este punto de vista, se puede inferir que la generalidad de las maestras se involucra en el compartir de saberes con el PTA, puesto que se evidencia motivación intrínseca por replantear o transformar las prácticas pedagógicas para generar dinámicas inclusivas que beneficien a los estudiantes con mejores aprendizajes. De modo que, presentan disposición para aprender y apertura al cambio para reforzar conocimientos disciplinares y didácticos, con la intención de implementar estrategias lúdicamente en las praxis. Es de resaltar que, algunas pedagogas van más allá y referencian el acompañamiento pedagógico y formativo que reciben de parte de los tutores en la planeación de clases o en el diseño de guías de aprendizaje en las que incorporan didácticamente el material educativo del PTA.

Finalmente, para verificar los conocimientos alcanzados de maestras se pregunta sobre qué aprendizajes han adquirido en las formaciones del PTA relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado, las entrevistadas exponen:

Que parte de una lectura macro, entonces, como todo el tiempo está en torno a esa lectura inicial, se hace mucho ejercicio de comprensión, desde diferentes perspectivas, pues partiendo de la anticipación, de la predicción, de la, todo eso. No solamente lo hace con lectoescritura, sino que, en matemáticas, las propuestas de matemáticas también están muy encaminadas a la comprensión lectora y parte casi siempre desde la propuesta de planteamientos de problema, de solución de problemas, y eso también ayuda muchísimo a que los estudiantes vean la necesidad de comprender lo que leen. (Maestra 1)

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que la mayoría de las maestras toman como punto de partida diversos tipos de textos multimodales para darle sentido y significado al proceso de la comprensión lectora, empleando así, estrategias cognitivas que involucran intencionadamente el uso del material educativo del PTA en las áreas de lenguaje y matemáticas. Por tanto, se evidencia que practican los aprendizajes adquiridos en las formaciones que desarrollan los tutores del PTA para favorecer la lectura según el propósito que se persigue en las prácticas de aula mediante la recuperación de información explícita e implícita. Sin embargo, desconocen o no referencian claramente las tácticas metacognitivas para realizar seguimiento al razonamiento.

**4.2.3.2 Autoformación.** En este apartado, al consultar a las maestras si en los últimos dos años han participado en cursos, seminarios, diplomados o talleres para fortalecer sus conocimientos en la enseñanza de la lectura, las entrevistadas manifiestan que solo participan de la formación continua que lleva el PTA a los establecimientos educativos (Maestra 5; Maestra 1; Maestra 8). Desde esta perspectiva, se puede inferir que la generalidad de las pedagogas no participa de otros espacios de cualificación autónoma que les permita afianzar los saberes

específicos, ya que se evidencia satisfacción con el acompañamiento proporcionado por parte de los tutores del PTA.

#### **4.2.4 Nivel educativo.**

El sistema educativo colombiano está regido por la Ley 115 (1994), el cual, junto con los decretos de vinculación de maestros (Decreto 2277, 1979; Decreto 1278, 2002) determinan los niveles educativos (títulos) mínimo para ejercer la docencia en básica primaria, por ejemplo, como lo ratifica la Sentencia C-479/05 (2005) al expresar:

Los bachilleres pedagógicos son aquellos egresados de escuelas normales no reestructuradas, que completaron su educación con énfasis en pedagogía, mientras que los normalistas superiores son aquellos egresados de escuelas normales reestructuradas, que obtuvieron su título luego de haber aprobado su bachillerato más cuatro semestres –dos años- de educación pedagógica. (p. 6)

Es de anotar que, el escalafón del Decreto 2277 (1979) admitía el título de bachiller pedagógico para vincular a maestros, pero con la expedición del estatuto de profesionalización del magisterio colombiano (Decreto 1278, 2002, p.1), se determina que la acreditación mínima a partir del siglo XXI para ejercer en básica primaria es normalista superior, además, de cumplir con “el manual de funciones, requisitos y competencias... del sistema especial de carrera docente” (Resolución 09317, 2016d, p. 1). Por tanto, desde el año 2002 el ingreso y permanencia está asociada a un periodo de prueba, a una evaluación de desempeño anual y a la ECDF para ascender o reubicarse salarialmente en la estructura de clasificación por mérito o preparación académica. De ahí que, la formación inicial de cada maestro se asocia según el mandato de vinculación (bachilleres o normalistas) hasta llegar a obtener la licenciatura, con este título, se considera que posee los conocimientos disciplinares y didácticos específicos para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje (MEN, 2013). Asimismo, al estudiar uno o varios posgrados,

es vista como la formación avanzada que cualifica los procedimientos formativos, reflexivos e investigativos afines al área de estudio del pregrado.

A continuación, se presenta la información asociada a la formación inicial y avanzada que tienen las maestras participantes de la investigación.

**4.2.4.1 Formación inicial.** Para conocer el nivel de la formación inicial de las maestras, se indaga sobre información asociada a la vinculación para ejercer la labor docente y prestar el servicio educativo en el sector público. Al respecto, al preguntarles por cuál es el mandato de nombramiento, un poco más de la mitad de las entrevistadas manifiestan que se vincularon con el Decreto 1278 (2002) y el restante con el Decreto 2277 (1979). Además, se cuestiona por el tipo de contratación, en el que se resalta que la mayoría están nombradas en propiedad y una pequeña parte es provisional (plaza vacante). Con estos datos se puede inferir que la generalidad de las pedagogas de primer grado es de ambos estatutos docentes.

Por consiguiente, al consultar a las maestras, en qué año y con cuál título se vinculó al magisterio. Se evidencia en las entrevistadas que más de la mitad comenzó a laborar entre los años 2006 y 2019 y el restante se incorporó en el lapso de tiempo de 1987 y 1995. En cuanto a la titulación, un poco menos de la mitad se vincularon con el estudio de bachilleres pedagógicos, en la misma relación iniciaron laborando las normalistas superiores y algunas como licenciadas (educación artística y en básica primaria con énfasis en ciencias naturales). Desde esta perspectiva, se deduce que la generalidad de las pedagogas ingresó a la carrera docente de Colombia con formación inicial para orientar los procesos educativos en el nivel relacionado, es decir, cumplen con el requisito mínimo de preparación para ejercer la docencia, sin embargo, es desfavorable para la enseñanza de la lectura en primer grado, puesto que ninguna tiene un perfil profesional afín al área de lenguaje, español o lengua castellana al momento de la vinculación.

Ampliando, al indagar a las maestras sobre cuál es su área o énfasis de formación del pregrado, los puntos de vista más sobresalientes están asociados a que la mayoría son licenciadas en ciencias naturales (Maestra 4; Maestra 7), en educación artística (Maestra 2), pedagogía reeducativa (Maestra 3), educación especial (Maestra 9) y otras en lengua castellana (Maestra 5; Maestra 10; Maestra 8) y una mínima parte, aún es normalista superior (Maestra 6) y psicóloga (Maestra 1). Con esta información se interpreta que muchas de las pedagogas que enseñan en primer grado no tienen saberes afines al campo del lenguaje, es decir, solo algunas con su preparación poseen la idoneidad y las competencias fundamentales para acompañar y desarrollar el proceso alfabetizador con propósito desde las habilidades comunicativas.

**4.2.4.2 Formación avanzada.** Con relación a la formación avanzada, al consultar a las maestras sobre si ha estudiado algún posgrado de especialización, maestría o doctorado; se evidencia que la mitad de las entrevistadas manifiestan ser especialistas (Maestra 2; Maestra 3; Maestra 9; Maestra 7; Maestra 8), algunas con maestrías relacionadas en las ciencias de la educación (Maestra 5; Maestra 4) y otras aún sin iniciar o culminar (Maestra 6; Maestra 1; Maestra 10). Con esta información se infiere que ninguna realizó estudios posgraduales que estén en línea con el área de lengua castellana, ratificando así, que se inclinan más por las TIC. Es de resaltar que, solo una maestra cuenta con tres especializaciones (Maestra 3).

Complementando lo anterior, al preguntar a las maestras sobre qué conocimientos adquiridos en el posgrado le han servido para la enseñanza de la lectura en primer grado. Los puntos de vista más frecuentes de las entrevistadas están asociados al uso de las TIC, como lo expresa Maestra 8:

Si claro, me sirvió también, de ahí he sacado de pronto muchas herramientas en la que puedo, digamos visualizar video con las letras del alfabeto, con imágenes, porque los estudiantes en grado primero no solamente leen palabras, sino también imágenes,

interpretamos cosas a partir de ahí. Sí, porque herramientas TIC más en todo en lo que me ha servido para la lectura y la escritura de los niños del grado primero.

A partir de esa información, se deduce que la mayoría de las maestras usan los conocimientos adquiridos en el posgrado (formación avanzada) para mediar los procesos de enseñanza haciendo uso de las TIC, es decir, recreando ambientes virtuales de aprendizaje o descargando recursos multimedia, con especial énfasis para desarrollar la comprensión lectora. Es de mencionar que, algunas pedagogas hacen alusión al acompañamiento diferencial según las capacidades diversas (madurez cognitiva) o por medio de las interacciones como el aprender jugando, a leer en contexto y a despertar la motivación intrínseca.

#### **4.2.5 Experiencia profesional.**

Está asociada a los años de trayectoria profesional que tiene el maestro a partir de la formación inicial o avanzada en el ejercicio de la labor de educar, en la cual, adopta saberes y destrezas que le permiten, en teoría, mejorar las prácticas pedagógicas, puesto que acumulan un saber experiencial, facilitando así, un dominio disciplinar, didáctico y formativo, ya que “interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas” (Alliaud, 2004, p. 1); de modo que, logra autonomía, construir esquemas de trabajo, adquiere concepciones, actitudes y se apropia de varios procesos pedagógicos a lo largo de la carrera docente. De ahí la relevancia, de reconocer el tiempo de experiencia laboral en básica primaria, primer grado y la afectividad por enseñar a leer.

**4.2.5.1 Experiencia como docente en básica primaria.** Para iniciar, al indagar a las maestras sobre cuántos años de experiencia tienen en básica primaria. De acuerdo con la información recolectada, se evidencia que la mayoría de las pedagogas cuentan con más de siete periodos anuales laborando en este nivel educativo; con lo cual, se infiere que la

generalidad de las profesionales ha laborado en el sector rural y urbano en aulas multigrados (un maestro para todos o varios grados con la metodología de Escuela Nueva) o en regulares (uno por grado), reflejando así, una trayectoria profesional muy valiosa que les permite un saber y un cúmulo experiencial para orientar clases en cualquier área del conocimiento.

Profundizando, al consultar a las maestras sobre cuántos años de experiencia tiene en primer grado. Se evidencia que las entrevistadas concuerdan en que la mayoría posee de tres a 15 periodos anuales laborando. Es de anotar que, una maestra corrobora que en toda su vida laboral ha orientado clases en este nivel, puesto que incluye su vivencia en aulas multigrados en el sector rural. Con esta información se interpreta que la generalidad de las pedagogas ostenta un saber didáctico, experiencial y específico que les permite actuar con mayor determinación e impacto en el proceso alfabetizador y en la comprensión lectora.

En particular, al preguntar a las maestras sobre si le gusta enseñar en primer grado y por qué, los puntos de vista más sobresalientes de las entrevistadas están asociados a:

Si, si me gusta, me gusta enseñar en el grado primero porque, de pronto, son muchas razones: la principal es la satisfacción de ver que un niño de cinco o seis años, máximo siete que están en educación inicial y son niños pequeños, empiezan a leer porque siente uno esa satisfacción porque uno, digamos, les muestra como esa dedicación y sobre todo de aquellos que de pronto, en la casa no tienen mucho compromiso o son muy solitos. Por ejemplo, en el momento, ya digamos por iniciativa mía estoy dando unos refuerzos los sábados, sacando de pronto de mi tiempo, mi dedicación, si, de mi voluntad, como de hacer el esfuerzo de que aprendan a leer y a escribir. Es como la satisfacción de que ellos tan pequeños aprendan a leer, digamos con las estrategias que uno les implemente para enseñar. (Maestra 8)

Con la anterior información, se interpreta que la mayoría de las maestras demuestran satisfacción y orgullo por acompañar y orientar el proceso de enseñanza de la alfabetización inicial, puesto que hay una entrega total por apoyar diferencialmente con diversas estrategias y materiales a cada estudiante según el ritmo y estilo de aprendizaje. En otras palabras, consideran la lectoescritura como una experiencia única, primordial y bonita, ya que, en este grado, se sienta las bases para desarrollar más aprendizajes en los posteriores años de escolaridad a partir de la lectura y la escritura.

Finalmente, al indagar a las maestras sobre cómo le enseñaron a leer en primer grado, ellas concuerdan en que:

En primer grado me enseñaron a leer aprendiendo letra por letra del abecedario y el sonido de la letra, luego, unir esas consonantes con las vocales para formar la sílaba y por último uniendo varias sílabas para formar la palabra. Llamábamos hace mucho tiempo, eh, con el silabeo. Me enseñaron con las cartillas de nacho, coquito y tablero.  
(Maestra 3)

Es de anotar que, algunas maestras en su experiencia como estudiante de primer grado sufrieron mucho por la metodología conductista empleada por el predecesor, por ejemplo:

La letra con sangre entra, pero casi no me entra. Lo más duro para mí fue aprender a leer. Mi mamá y papá no sabían leer. No me tenían paciencia, repetí tres primeros y los maestros me pegaban con una regla gruesa, uno se quitaba la correa, me pegaban contra el tablero cuando pasaba a un dictado. Lo más traumático para mí fue aprender a leer. Usaban la cartilla coquito. Recuerdo que, de niña, quería ser profesora para pegarle a los niños. (Maestra 2)

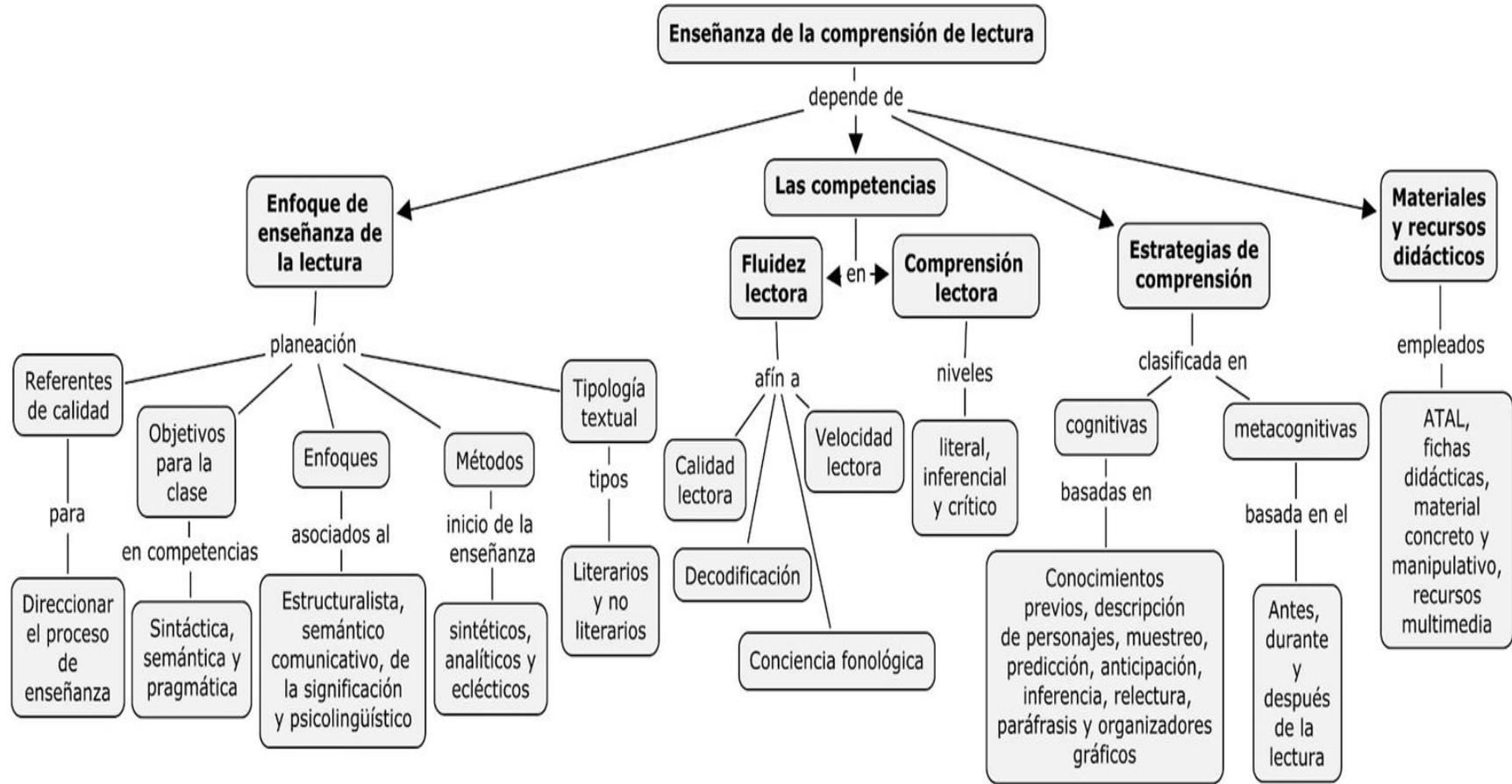
Con estos aportes, se puede inferir que la generalidad de las maestras entrevistadas aprendieron a leer con métodos tradicionales o sintéticos (alfabético, fonético y silábico) donde se privilegian las técnicas de decodificación y codificación realizando transcripción, repetición, memorización y automatización con materiales que no presentan contexto, logrando así, la adquisición del código para deletrear, careciendo de sentido y significado en el proceso de lectoescritura, como lo expresa Lerner (2003) analfabetas funcionales. Por otro lado, algunas pedagogas desde su resiliencia aprobaron primer grado, puesto que carecían de acompañamiento familiar, pero dejaron huellas que marcaron drásticamente sus vidas.

#### **4.3 Datos descriptivos de la enseñanza de la comprensión lectora**

Para alcanzar el segundo objetivo, se buscó describir los procesos de enseñanza empleados por los maestros para el desarrollo de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica de las instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia, desde la planeación y la práctica pedagógica mediante la observación de clase no participante; para ello, se solicitó previamente la planeación de aula, la cual, se aplicó en la praxis. Durante la ejecución, se usó el instrumento de pauta de observación con el fin de registrar detalles a partir del inicio hasta el final de las actividades propuestas: Los resultados se especifican en los siguientes apartados por categorías de análisis: enfoque de enseñanza de la lectura, fluidez, comprensión lectora, estrategias de comprensión lectora, materiales y recursos didácticos.

Figura 12

Enseñanza de la comprensión lectora



#### **4.3.1 Enfoque de enseñanza de la lectura.**

En cuanto a los enfoques de enseñanza para de la lectura, se conciben que están directamente relacionados con las concepciones que poseen los maestros desde su experiencia (como estudiante) y la formación profesional (inicial, continua o avanzada), puesto que son las bases en términos educativos, es decir, se centran en establecer esquemas o criterios que permiten direccionar las prácticas de aula en primer grado a partir de lo tradicional, comunicativo o social (Doria y Montes, 2013). En este sentido, al revisar las planeaciones y los diarios de campo de la mayoría de las maestras que participaron en la investigación, se evidencia que emplean el enfoque psicolingüístico, ya que se concentran en desarrollar procesos cognitivos usando la conciencia fonológica con juegos asociados a la sonoridad y a la manipulación de las unidades subléxicas de palabras cortas (monosílabas, bisílabas y unas trisílabas) para encontrar la relación del principio alfabético (fonema y grafema), buscando así, alcanzar un desarrollo predictor y prelector de la lectura (Velarde et al., 2010). Es de anotar que, algunas van más allá y se enfocan en la significación.

De ese modo, los enfoques de la enseñanza de la lectura se encuentran materializados en los diferentes referentes de calidad del estado colombiano, que en el caso de primer grado son los Lineamientos Curriculares de lengua castellana (MEN, 1998), los EBC de lenguaje (MEN, 2006), los DBA (MEN, 2016b) y la Malla de Aprendizaje (MEN, 2017b). Al respecto, sobre el uso de estos documentos por parte de las maestras en los procesos de planeación de clases, se evidencia que la mayoría de ellos hacen poco uso del macrocurrículo para direccionar el proceso formativo, haciendo que se desconozca el enfoque de la significación, que explícita o implícitamente están en los textos académicos del MEN para guiar y orientar la actividad pedagógica en cuanto al país.

Ahora bien, los referentes de calidad educativa relacionados permiten estructurar los objetivos específicos para la enseñanza de la clase, los cuales, se pueden enmarcar en el fortalecimiento de la lectura desde la competencia sintáctica o gramatical, donde se privilegia el conocimiento normativo de la estructura y cohesión del texto, frases o palabras para alcanzar una comprensión lingüística (MEN, 1998). Al respecto, al revisar las planeaciones y realizar observación de las prácticas de las maestras acompañadas en el proceso de investigación, se evidencia que la mitad de ellas se enfocan explícita o implícitamente en el reconocimiento abstracto del fonema o del grafema como el fin de la planeación y del aprendizaje.

Además, la otra mitad de las maestras plantean objetivos de enseñanza que relación con la competencia semántica, puesto que enfatizan en la recuperación de información explícita e implícita del texto junto con el significado del vocabulario abordado. En otras palabras, privilegian el fortalecimiento de la comprensión oral y lectora en textos narrativos, el disfrute estético de la literatura desde el desarrollo de las habilidades comunicativas como fuente para construir conocimientos en ambientes de aprendizaje ilustrados y contextualizados (MEN, 1998). Sin embargo, se detalla que la generalidad de las pedagogas desconoce la competencia pragmática en la planeación y en la práctica de aula, ya que no buscan generar experiencias con el fin de valorar escritos a partir del propósito o de la argumentación.

En los enfoques de enseñanza de la lectura, el uso de un método es el camino para llevar a cabo las diferentes concepciones que se han estructurado sobre el acto de leer en los últimos siglos. En este sentido, en el proceso formativo se reconocen los métodos sintéticos, analíticos y eclécticos (combina lo valioso de los dos anteriores) como la ruta a seguir de forma explícita o implícita del maestro para planear y orientar las prácticas pedagógicas con el propósito que persigue asociado a decodificar o a comprender. Al respecto, al analizar las planeaciones de las maestras y al acompañarlas al aula, se evidencia que la mayoría planean desde lo sintético,

puesto que priorizan inductivamente lo fonético y lo silábico. No obstante, durante la ejecución de las clases se resalta que muchas están en línea con el pensamiento de Cassany (1990), ya que emplean el eclecticismo para contextualizar y variar las actividades con el fin de flexibilizar y apoyar los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, aprovechando al máximo la mezcla de unidades significativas (palabras, frases o textos) y abstractas (fonemas, grafemas o sílabas) para el desarrollo lingüístico y significativo.

Al mismo tiempo, se observa que la generalidad de las maestras usa la tipología textual narrativa para recrear ambientes de aprendizaje y orientar el proceso de enseñanza de la lectura, comenzando por la oralidad, en los cuales, algunas emplean su expresividad con los textos y enfatizan en las descripciones generales de los personajes, sucesos, eventos o lugares. En otras palabras, estos escritos despiertan interés, interacción y motivación por explorar mundos imaginarios a partir de imágenes (estímulos visuales) y sonidos (auditivos) que facilitan la comprensión lectora desde la construcción de sentidos y significados (Velasco y Tabares, 2015). Sin embargo, se evidencia que desconocen las bondades de proponer otros contenidos textuales como los explicativos, los expositivos, los informativos y los argumentativos.

#### **4.3.2 Fluidez lectora.**

En cuanto a la enseñanza de la fluidez lectora, esta es vista como un constructo o habilidad para leer con la calidad y la velocidad adecuada, es decir, en la que se realiza una lectura automatizada y con expresividad, conllevando así, a la comprensión y viceversa (Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017). Al respecto, se observa en el diario de campo que la mayoría de las maestras hacen énfasis en la conciencia fonológica para pronunciar vocabulario y llegar a la decodificación, puesto que proyectan y ejecutan actividades asociadas al añadir, cambiar o borrar unidades, distinción de datos e integración visual. Dicho de otra forma, plantean ejercicios asociados al manejo de sílabas, palabras cortas (bisílabas y trisílabas), oraciones o

textos cortos cuando máximo, en la que verifican omisión y cambio de léxico, uso de los signos de puntuación, acentuación y la autocorrección, que en muchos casos leen sin contexto o por complacer al maestro (Caldera et al., 2010).

En el mismo sentido, se evidencia que la mayoría de las prácticas pedagógicas de las maestras se enfocan en la fluidez, ya que usan láminas de cuentos y cuadernillos de trabajo de ATAL del PTA junto con fichas didácticas impresas y material manipulativo (plastilina o elementos del contexto) para guiar la calidad lectora, desarrollar la motricidad, explorar vocabulario común como ejercicio de aprendizaje en las que identifican, reproducen, relacionan y completan con grafías, sílabas o palabras, en las cuales, incorpora recursos multimedia (apoyo audiovisual) con el fin de reforzar el fonema abordado mediante la representación y observación de personajes y objetos animados, buscando con ello, identificarlos con su respectiva escritura.

#### **4.3.3 Comprensión lectora.**

En relación con la enseñanza de la comprensión lectora, ésta es vista como un proceso complejo que requiere de habilidades cognitivas junto con la capacidad intelectual para recuperar información explícita e implícita, la cual, está permeada por la fluidez y el uso de diversas estrategias para reconstruir significados desde la experiencia del lector a partir del texto y el contexto (Hoyos y Gallego, 2017). En este sentido, se evidencia en la planeación y en el diario de campo que la generalidad de las maestras prioriza la literalidad, es decir, un lenguaje denotativo, porque priorizan preguntas de transcripción asociadas a la descripción de los personajes, al ambiente, los acontecimientos o las acciones, además, de usar la paráfrasis para resumir oralmente en unos casos. Es de anotar que, algunas planean interrogantes de nivel inferencial y crítico para interpretar, argumentar y construir subjetividad, pero se quedan en el papel, ya que no se visibiliza en la práctica las competencias semántica y pragmática que les permita ir más allá de los mensajes visibles en los escritos y llegar a lo invisible (Cassany, 2006).

#### **4.3.4 Estrategias de comprensión lectora.**

En cuanto al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la enseñanza de la comprensión lectora, se ratifica que son andamios pedagógicos o puentes que conectan y motivan a los estudiantes en la construcción de conocimiento según el objetivo de lectura (Peña, 2000); de ahí que, es primordial implementar un bagaje estratégico, táctico y selectivo en el proceso lector con el fin de aportar al desarrollo cognitivo desde el análisis, la interpretación, la reflexión, la argumentación, la intertextualidad, el monitoreo, control y evaluación (Solé, 1992b), buscando así, formar lectores competentes y prácticos (Alaís, Leguizamón y Sarmiento, 2015; Hurtado, 2016). Al respecto, se evidencia en la planeación y en el diario de campo que la mayoría de las maestras solo privilegian el muestreo en articulación con la predicción. Es de anotar que, en algunas planeaciones, se proyecta la estrategia metacognitiva del antes, durante y después de la lectura, pero se queda en el papel o la ejecutan parcialmente.

En cuanto a las estrategias cognitivas que usan en la práctica, las maestras promueven el muestreo desde la oralidad partiendo de información visual (palabras, representaciones pictóricas o texto) y usando los saberes previos de los estudiantes, en el cual, plantean preguntas para describir cualidades físicas y de comportamiento de los personajes junto con las acciones y el ambiente que observan en las imágenes, buscando así, conectar y deducir sobre lo que podría suceder en la historia, es decir, formulan hipótesis o predicciones de lo que posiblemente va a pasar en el relato con el fin de que posteriormente puedan rechazar o verificar las conclusiones previstas.

#### **4.3.5 Materiales y recursos didácticos.**

Con relación a los materiales y recursos educativos empleados para la enseñanza de la comprensión lectora, estos son herramientas didácticas que se proyectan y ejecutan metodológicamente para dinamizar el proceso formativo, desde la estimulación y la atención a la

diversidad, buscando así, generar la construcción de conocimientos a partir de experiencias innovadoras y significativas (Escobar y Castro, 2019). Al respecto, se observa en gran parte de las maestras que priorizan y usan intencionadamente en la planeación y al inicio de la clase el material educativo ATAL con las láminas grandes de cuentos, con el cual, se comprueba que existe coherencia entre el enfoque psicolingüístico, los textos narrativos y la fluidez.

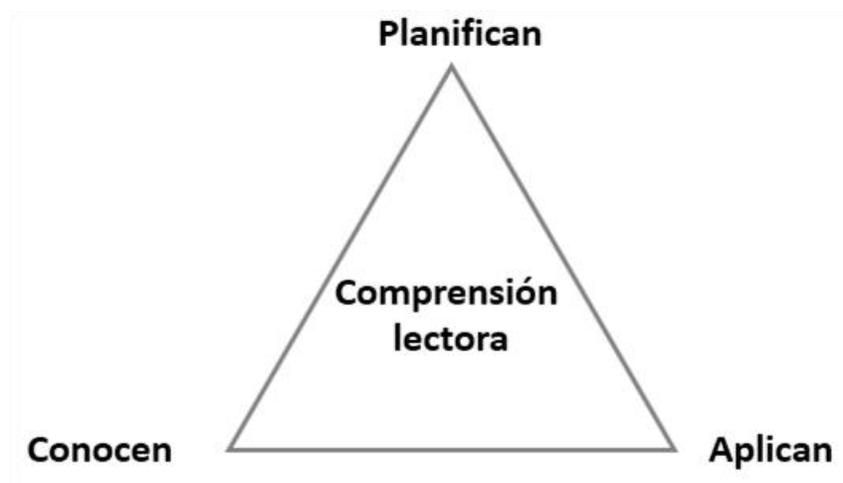
En esa misma línea, se observa que la mayoría de las maestras articulan la conciencia fonológica con métodos tradicionales y promueven la ejercitación, la repetición, la memorización y la automatización, puesto que emplean diversos recursos como fichas imprimibles (fotocopias) que encuentran en la web o diseñan asociadas al signo lingüístico, con el fin de completar palabras cortas según la representación visual del dibujo, colorear, rellenar, subrayar, relacionar dibujos con vocabulario y leer léxico o sílabas en diferente orden, haciendo alusión a la unión consonante vocal. Además, algunas van más allá y proponen actividades de lectura de frases e imágenes para resolver preguntas de comprensión literal a partir de pictogramas induciéndolos a las respuestas. Es de anotar que, otras pedagogas planean verificar aprendizajes mediante la recuperación de información explícita (lectura autónoma en los estudiantes) utilizando microestructuras textuales con opciones de respuesta, pero se quedan en el papel por cuestiones de tiempo.

Por otro lado, se evidencia que durante el desarrollo de la clase la mayoría de las maestras hacen uso de diferentes materiales concretos como objetos del aula y del contexto para referenciar el fonema que enseñan, elaborando con ello un listado de palabras cortas en el tablero para repetirlas; por momentos, resaltan en los nombres propios de los estudiantes la grafía que están abordando, visibilizando así, el deletreo, puesto que prima el principio alfabético. Además, emplean material manipulativo para modelar grafías o sílabas, y hasta para formar vocabulario con tarjetas silábicas (cuando máximo).

En cuanto a recursos multimedia, gran parte de las maestras durante el desarrollo de las clases los utiliza para despertar interés, llamar la atención, explorar los conocimientos previos o practicar lectura del grupo de estudiantes a partir de vocabulario, por ejemplo: vinculan palabras del entorno o los personajes (imágenes) de las historias vistas con el material educativo ATAL con su respectivo nombre propio, animal o característica en diferentes espacios del aula con el fin de establecer relaciones pictóricas y textuales, construyendo así, significados. Además, algunas complementan con videos animados por el títere de un mono (personaje llamativo por sus gestos, ambientación, colores, sonidos y animaciones) que incitan a la decodificación, puesto que privilegian memorizar, reproducir y automatizar sin contexto letras y vocales para formar sílabas, vocablos y frases. Es de anotar que, otras pedagogas planean video cuentos y juegos interactivos en computador asociados al fonema, pero no se ejecutan por cuestiones de tiempo.

#### **4.4 Análisis de la información**

Para alcanzar el tercer objetivo propuesto, se buscó identificar las condiciones que inciden de la formación docente en el conocimiento de la lectura para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado. En otras palabras, con la información recopilada en los dos instrumentos aplicados (guion de entrevista y de observación de clase), se procede a generar la discusión mediante la triangulación de datos con la descripción de los dos primeros objetivos específicos de la investigación, con los cuales, se pudo evidenciar que existen factores que repercuten en el fenómeno de estudio desde el conocimiento, la planificación y la ejecución en la práctica pedagógica, cómo se observa en la figura 5.

**Figura 13***Triangulación de datos***4.4.1 Conocimiento sobre la lectura.**

En cuanto al conocimiento del contenido, se relaciona lo que saben y qué pueden realizar las maestras desde la concepción que tienen en primer grado, es decir, construir significados y desarrollar competitividad con el fin de interpretar y argumentar buscando generar subjetividad; sin embargo, “La comprensión en solitario no basta. La utilidad de ese conocimiento reside en su valor para discernir y actuar” (Shulman, 2005, p. 19), ya que en la planeación y en la práctica privilegian el lenguaje denotativo en la enseñanza, dándole un enfoque psicolingüístico y desarrollando competencias sintácticas y métodos sintéticos, puesto que aplican actividades relacionadas con la conciencia fonológica y el reconocimiento del alfabeto para adquirir microhabilidades lectoras y entender la naturaleza de la lengua escrita.

En contraste, quienes parten de competencias semánticas y de métodos eclécticos o analíticos, proponen una perspectiva en lo deductivo para motivar y atender a la diversidad de estudiantes; de ahí que, las maestras que emplean este tipo de enseñanza aportan más en la comprensión lectora por su andamiaje pedagógico en ambientes dinámicos y significativos de lectura. Al respecto, Shulman (2005) manifiesta que un maestro con alto grado de CDC debe

estar en capacidad de "... transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes" (p. 21).

En relación con el conocimiento del currículo, se evidencia que las maestras reconocen los referentes de calidad educativa en el plan de área y el modelo pedagógico institucional, pero no los articulan en la planeación y en las prácticas, desconociendo así, el enfoque y las competencias lectoras a desarrollar, puesto que se quedan en el uso técnico de la lengua escrita, en el papel o en el discurso, es decir, a la hora de planear no se enuncian o visibilizan en los objetivos específicos para enseñar a leer ni en las actividades propuestas, ya que son anclados y reducidos a la decodificación; en otros términos, están adscritos a materiales, técnicas, estrategias y métodos tradicionales que priorizan la explicación abstracta del lenguaje; por tanto, no se observa coherencia y cohesión en la configuración didáctica y en la praxis, logrando cuando mucho un énfasis gramatical con competencia lingüística o semántico comunicativo para el desarrollo de la habilidad lectora. En otras palabras, se transforma y desdibuja la enseñanza holística a un vocabulario limitado a partir de un texto corto de tipo narrativo, mediante el disfrute estético desde la oralidad y a una comprensión pictórica literal.

En cuanto al CDC, las maestras en la entrevista y en la planeación proyectan varios elementos que estructuran el enseñar a leer con materiales físicos, multimedia, interactivos o recursos educativos que se enfocan en gran medida en la decodificación desde microprocesos o microhabilidades gramaticales, ortográficas y de acentuación, pero en las prácticas de aula emplean una metodología particular y propia en la que privilegian los libros ATAL del PTA, con el fin de direccionar y complementar el proceso lector, en línea con la conciencia fonológica a partir de textos narrativos multimodales en un contexto animado; desconociendo así, las sugerencias didácticas de la guía docente para aprovecharlo al máximo con la estrategia

metacognitiva del antes, durante y después de la lectura y reflexionar con preguntas de los tres niveles de comprensión lectora. Además, excluyen muchas de las estrategias cognitivas (conocimientos previos, muestreo, descripción de personajes, predicción, anticipación, inferencia, relectura, paráfrasis y organizadores gráficos), puesto que las confunden con técnicas y material tangible.

Complementando lo anterior, estas opciones pedagógicas ayudan a las maestras a diseñar ambientes dinámicos para motivar y edificar conocimientos según el propósito que persiguen, ya sea la comprensión, la fluidez lectora o la decodificación en beneficio del desarrollo de microprocesos, las habilidades comunicativas o del progreso cognitivo, teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje. Con las anteriores consideraciones didácticas se favorece la atención inclusiva de los estudiantes, promoviendo múltiples escenarios y actividades con variedad de estímulos visuales, sonoros o manipulativos para favorecer la lectura desde imágenes, textos, objetos concretos.

Por tanto, se determina que la articulación entre la formación inicial, avanzada y continua apoyan la labor profesional de las maestras en la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado, puesto que le permite identificar e integrar diversos materiales, recursos, estrategias y métodos para seleccionar los andamiajes pedagógicos y realizar con mesura la configuración didáctica, permitiendo así, llevarla a la práctica. De esta manera, se facilita el desarrollo de procesos más significativos y autocríticos en aras de transformar y visionar una educación contextualizada, pertinente y con calidad. A continuación, en la figura 6 se presenta la triangulación referenciada.

**Figura 14***Triangulación profesional*

En relación con la formación inicial, se evidencia que las maestras con licenciatura en lenguaje conocen y desarrollan los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, apropiando mayores elementos didácticos, comparados con las pedagogas que son normalistas superiores o licenciadas en otras áreas. Sin embargo, en algunos casos, aun teniendo la preparación específica o con énfasis, no se observa desempeño favorable o correspondencia con la enseñanza de la lectura desde su área a fin, puesto que la planeación no es coherente a partir del objetivo de aprendizaje propuesto, desconocen las estrategias cognitivas y metacognitivas, la intencionalidad de los materiales educativos del PTA y se enfocan en la decodificación desdibujando el significado de leer, en otros términos, existen dificultades en el conocimiento del contenido, del currículo y del CDC.

Además, en relación con la formación avanzada de las maestras, se observa interés por la cualificación profesional en estudios asociados al nivel de especialización y maestría en diferentes áreas del conocimiento, pero ninguna está en línea con conocimientos de lenguaje o afín. De acuerdo con los títulos que han obtenido, se enfocan en saberes y factores generales

relacionados con la madurez cognitiva, el aprender jugando, la motivación y el uso de las TIC; lo cual, repercute en que las planeaciones y las prácticas de aula, se observe un desconocimiento en los procesos que inciden directamente en la enseñanza de la lectura como el desarrollo de competencias lectoras y los propósitos que tienen para construir significados, sentidos, subjetividad y participación ciudadana (Hurtado, 2016; MEN, 2014c). Sin embargo, se resalta en la población objeto de la investigación, que a mayor estudio de posgrado se evidencia aumento en la estimulación y apropiación por innovar, recrear ambientes de aprendizaje, emplear materiales y recursos educativos a favor de enseñar; determinando que, a mejor preparación inicial y avanzada en el área, más desempeño laboral y didáctico en el proceso alfabetizador.

En relación con la formación continua, se aporta al proceso como investigador y docente tutor del PTA (comisión de servicio), ya que se cuenta con experiencia de seis años (2016 al 2021) en acompañamiento situados en diferentes establecimientos educativos de la subregión del Magdalena Medio antioqueño, de los cuales, los últimos tres se ha aportado formativamente en el contexto pedagógico de Puerto Berrío, brindando así, un compartir de saberes didácticos y disciplinares en STS de lenguaje, matemáticas y educación inicial, con el fin de transformar las prácticas pedagógicas y generar CDA.

En este sentido, en ese trienio se observaron generalidades en las maestras (participantes de la investigación) puertoberreñas relacionadas con la participación activa en el PTA mediante los encuentros de saberes y los acompañamientos al aula. Por consiguiente, se considera que estuvieron en constante introspección para replantear la configuración didáctica y las prácticas pedagógicas, ya que fortalecieron su conocimiento base (contenido, curricular y CDC). Lo cual, está en línea con el pensamiento de Shulman (2005) al expresar que “el razonamiento y la acción pedagógicos suponen la existencia de un ciclo a través de las

actividades de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión. El punto de partida y la culminación del proceso es un acto de comprensión” (p. 19).

Por tanto, se considera que la formación inicial, avanzada y continua es un engranaje condicionante en la enseñanza de la lectura en primer grado, puesto que implica una actualización de conocimientos de forma sistemática y constante para estar renovado en las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas emergentes que permiten transformar las prácticas tradicionales; al respecto, Shulman (2005) manifiesta que la labor del maestro involucra “un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión” (p. 17), ya que dependiendo de la periodicidad con que reconstruye su saber puede direccionar intencionadamente el proceso lector en línea con el conocimiento del contenido, del currículo y el CDC. En otras palabras, la frecuencia con la que actualizan las maestras sus saberes en pedagogías vigentes y contemporáneas repercute en los procesos y en la calidad de la educación, ya que ellas llevan más de dos años sin adquirir un título de pregrado o posgrado, según corresponda.

#### **4.4.2 Planificación de clases.**

A partir del análisis documental y la triangulación de los datos, se puede interpretar un desconocimiento mesocurricular (modelo pedagógico, referentes de calidad educativa, enfoque y plan de área) al momento de estructurar el objetivo específico de aprendizaje, puesto que la mayoría privilegia la competencia sintáctica o gramatical. En otras palabras, se evidencia el uso técnico o instrumental del idioma, con énfasis en el reconocimiento del principio alfabético como microhabilidad fundamental en la configuración didáctica para decodificar, resaltando así, la enseñanza abstracta del lenguaje. En otra perspectiva, aunque en menor tendencia, se observa en algunas maestras, la estructuración de objetivos hacia la semántica para abordar portadores textuales con significados y sentido, vinculados con el disfrute estético de la literatura infantil desde estrategias cognitivas y metacognitivas para recuperar información explícita e implícita.

Además, se evidencia que las maestras carecen de la unificación de criterios en un formato de planeación institucional para llevar a cabo la planificación del proceso de enseñanza, puesto que estructuran actividades básicas sin orden secuencial, ilación, intencionalidad y sin tener en cuenta la configuración de un método propio (sintéticos, analíticos o eclécticos). La mayoría de las pedagogas planifican sus clases con el objetivo de lograr que los estudiantes realicen la identificación del fonema y el grafema, haciendo uso de acciones tradicionales de memorización y ejercitación, evidenciando una desconexión entre la política educativa nacional para la enseñanza del área de lengua castellana y la formación continua que ofrece el PTA, incluso contrarias de las mismas concepciones que plantearon las profesionales sobre lo que significa para ellas enseñar a leer.

Al respecto, Shulman (2005) sostiene que “La comprensión, argumentó, debe estar vinculada al juicio y a la acción, a los usos adecuados de la comprensión para avanzar en la sabia toma de decisiones pedagógicas acertadas” (p. 19) con el fin de impactar y alcanzar los objetivos de enseñanza reflexionando continuamente; por ello, es relevante efectuar seguimiento a los procesos de planeación por parte de los directivos docentes encargados, a fin de evitar que ese tipo de fragmentación pueda estar dada por la estructura funcional del establecimiento educativo en lo administrativo, lo pedagógico o lo académico.

Ahora bien, teniendo en cuenta que ninguna de las maestras sigue a cabalidad un paso a paso de un método específico en la planeación, se determina como investigador que solo desarrollan algunas actividades con tendencia hacia cualquiera de los tres procedimientos de enseñanza que consideran dominan por concepción, saberes o proyección institucional. Sin embargo, es de resaltar la recursividad didáctica, ya que integran en su mayoría un material de calidad (proporcionado por el PTA) y recursos educativos a partir de la planificación, los cuales, circulan entre acciones tradicionales y de construcción de conocimiento. Esto refleja un grado de

acercamiento al CDC desde la enseñanza para "... que lo haga de diversas maneras. Tiene que comprender el modo en que una determinada idea se relaciona con otras ideas al interior de la misma materia y también con ideas de otras materias" (Shulman, 2005, p. 19).

#### **4.4.3 Aplicación en las prácticas de aula.**

En cuanto a las prácticas pedagógicas, se parte de lo que se espera que realicen en la planeación y lo que hacen realmente en la clase, con lo cual, se evidencia que la mayoría de las maestras acompañadas en el aula improvisan u omiten actividades que están propuestas en la planificación, dejando entrever que no siguen la ruta proyectada. Además, se ratifica que priorizan el uso de los textos narrativos junto con recursos multimedia para apoyar el proceso de enseñanza partiendo de la conciencia fonológica, generando así, motivación y una interacción guiada. Sin embargo, se hace una crítica, ya que dejan de lado otras tipologías textuales (informativos, explicativos y argumentativos) que pueden aportar a la recuperación de información explícita e implícita, puesto que la prelación son los libros del PTA y las nociones de las mismas pedagogas, que giran alrededor de enseñar a leer en primer grado desde el dominio o adquisición del código escrito, en otros términos, cuando máximo desarrollan la fluidez lectora, más no, la comprensión.

Desde esta perspectiva, se identifica en la triangulación de datos que el rol de las maestras se viene desarrollando en función de guías del proceso de enseñanza, puesto que son las encargadas de orientar y llamar la atención de los estudiantes usando diversos materiales y recursos para desarrollar las actividades propuestas de forma individual. Es necesario optar por el uso de otras estrategias formativas como el trabajo cooperativo, el diálogo socrático, el lenguaje funcional, social y connotativo, con el que se busca que ellos "Aprendan a comprender y a resolver problemas, que aprendan a pensar crítica y creativamente" (Shulman, 2005, p. 10). Por tanto, se evidencia que la mayoría de los procesos no tienen un hilo conductor donde se

articule la política educativa (macrocurrículo), el currículo institucional (mesocurrículo), la transposición didáctica (microcurrículo), los intereses y necesidades de los educandos (nanocurrículo). Por lo que es indispensable planear intencionadamente acciones y tácticas con diferentes propósitos para despertar la motivación intrínseca en los escolares, su interacción y cognición, buscando así, la construcción de conocimiento mediante la participación en ambientes de aprendizajes significativos y contextualizados.

En relación con mandato de nombramiento, se presume que las prácticas pedagógicas de las maestras que pertenecen al Decreto 2277 (1979) son muy significativas, puesto que tienen más años de antigüedad en la prestación del servicio educativo en educación básica primaria y en primer grado, lo cual, reflejaría una trayectoria profesional, un aprendizaje experiencial y un conocimiento disciplinar, curricular y CDC a favor de los procesos de enseñanza de la lectura. Sin embargo, se ratifica una tendencia enmarcada a métodos tradicionales sobre el proceso lector, las cuales, se encuentran ligadas a enfoques donde se privilegiaba el estructuralismo y lo normativo prescriptivo de la lengua escrita que remonta a la década de los noventa del siglo XX (MEN, 1998).

Por su lado, en las maestras del Decreto 1278 (2002) se observa interés por transformar las prácticas de aula, mayor conocimiento en lectura y en replicar los aprendizajes adquiridos en los espacios de formación continua recibida por el PTA, puesto que exploran diversos materiales, recursos, técnicas y estrategias en beneficio del proceso lector, lo cual, demuestra apertura al cambio y motivación por resignificar los procesos en la enseñanza de la lectura, siempre y cuando, se sientan identificadas, acompañadas formativamente por los docentes tutores y motivadas para ir más allá de la decodificación y de la literalidad textual, empleando así, métodos eficientes y prácticos con el fin de construir conocimientos con sentido y significados en ambientes de aprendizaje letrados.

A partir de este capítulo, con el análisis e interpretación de los datos se concluye que, es fundamental la articulación entre lo que saben (discurso o saber disciplinar), planifican (integración del macrocurrículo, el mesocurrículo, el microcurrículo y el nanocurrículo) y aplican (praxis) las maestras en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, puesto que es necesario plantear acciones intencionadas que impacten y formen lectores críticos en primer grado. Del mismo modo, se deduce que las características de la formación docente en el conocimiento de la lectura se fortalecen con una preparación avanzada (posgrado) y continua (PTA), es decir, es un engranaje condicionante que incide directamente en enseñar a leer, ya que permite la actualización de nuevos conocimientos asociados a teóricos, métodos, materiales, estrategias y recursos que son aplicados en las configuraciones didácticas y en las prácticas pedagógicas, aportando así, a la construcción de sentidos y significados que parten de portadores de textos como pretexto en el ámbito sociocultural.

## **Capítulo V. Discusión y conclusiones**

A continuación, se presentan los principales hallazgos a la luz de la discusión, dando respuesta la pregunta de investigación y al supuesto teórico, a cada uno de los objetivos específicos y al general (de las partes al todo). Seguidamente, se relacionan los resultados con los supuestos teóricos, luego, se discuten los resultados con el marco teórico y los estudios empíricos desde la interpretación de los mismos, en perspectiva del alcance de los objetivos planteados en el proceso, y se determinan las conclusiones generales. Además, se relaciona la aplicabilidad de los resultados en el contexto institucional, municipal, departamental y nacional. Por otro lado, se realiza un análisis en Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) junto con las recomendaciones para posteriores líneas de trabajo investigativo.

## **5.1 Discusión**

El presente trabajo investigativo buscaba indagar sobre cuáles son las características de la formación docente en el conocimiento de la lectura que inciden en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado. Para responder a la pregunta de investigación se partió de la validación del supuesto teórico, fundamentando el estudio del fenómeno desde los postulados y planteamientos teóricos de Shulman (2005), quien resalta el conocimiento base (contenido, curricular y CDC) como el elemento clave y determinante de la preparación para llevar a cabo los procesos de planeación en articulación con el currículo y la didáctica, es decir, con una metodología específica e intencionada que permita recrear ambientes de aprendizaje y autocriticar la misma para desarrollar competencias pedagógicas y metacognitivas.

De modo que, con el trabajo de campo, la pregunta de investigación fue abordada mediante la construcción de dos instrumentos que fueron aplicados a una muestra representativa de 10 maestras de las cinco Instituciones Educativas Públicas de Puerto Berrío - Antioquia, con quienes, a partir de la información recolectada, se logró obtener los siguientes hallazgos a la luz del alcance de los objetivos planteados y su relación con los supuestos teóricos proyectados.

Para ello, se parte de dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos y concluyendo con el objetivo general, desde una mirada de las partes al todo, como se describen a continuación.

En el primer objetivo específico de la investigación se describió la formación que tienen las maestras en el conocimiento de la lectura para promover el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado. En cuanto al nivel de preparación de las maestras, se pudo identificar que la formación inicial y avanzada en el área es un factor determinante para orientar el proceso de la lectura de forma intencionada, puesto que ello posibilita que cada una disponga de un amplio saber disciplinar y específico (Shulman, 1987) para diseñar configuraciones didácticas donde se planteen diversas situaciones auténticas de comunicación, se privilegie la exploración de los presaberes, la enseñanza explícita, la praxis con diversos tipos de interacciones (guiada, independiente, en parejas o grupal), se aplique el conocimiento en otro contexto y se reflexione autónomamente con respecto al desarrollo de la práctica pedagógica. De ahí que, quienes no tienen un perfil profesional (dominio en el campo) posiblemente pueden desvirtuar el enfoque (significación) para enseñar a leer en el proceso formativo desde el empirismo o con tendencia a replicar prácticas tradicionales por desconocimiento del propósito lector.

Continuando, en la presente investigación se resalta la relevancia de la formación de la maestra de primer grado que enseña lectura, ya que, se puede plantear que cuando la docente tiene un nivel de preparación de especialista o de magíster, así no sea en el área de lenguaje, este proceso formativo es notable dado que en esos niveles educativos se desarrollan mayores competencias y destrezas en el campo pedagógico e investigativo, posibilitando que las maestras en componentes como la didáctica general obtengan mejores conocimientos (Shulman, 1987) para diversificar las prácticas de aula desde la articulación de diversas estrategias, métodos,

materiales y recursos que permiten generar experiencias significativas hacia la construcción de saberes.

Ahora bien, en relación con la formación continua de la maestra de primer grado, se logró identificar que las maestras que reciben acompañamiento por el Programa Todos a Aprender (PTA) en sus planteamientos sobre la enseñanza de la lectura, existe fortalezas en su discurso y mejoras en sus prácticas, es decir, sin tener una formación inicial o avanzada en el área se evidencian que desde el compartir de saberes, existen conocimientos o acciones en el quehacer pedagógico que favorecen el enseñar a leer con andamios y bagajes didácticos (creación de ambientes de aprendizaje, uso intencionado de materiales tangibles y fungibles, estrategias cognitivas y metacognitivas para darle al proceso un propósito formativo y significativo). Sin embargo, se resalta que la preparación recibida no es suficiente, por lo que es necesario que las maestras participen de forma permanente de este y otros programas de autoformación, y en especial, aquellas que son de otras áreas del conocimiento.

En cuanto al segundo objetivo específico, se describieron los procesos de enseñanza empleados por las maestras para el desarrollo de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica. En ese orden de ideas, a partir del análisis y las deducciones con los resultados se pudo descubrir que, quienes estructuran la planeación de clases desde una configuración didáctica cimentada en el uso de los métodos analíticos o eclécticos en la enseñanza de la lectura aportan más a la literalidad y a la interpretación, puesto que planifican una metodología en la que se parte de la exploración de textos narrativos cortos para abordar el disfrute estético, empleando estrategias cognitivas a fin de darle sentido y significado al conocimiento, luego, asociando imágenes y palabras hasta llegar a lo abstracto o subléxico del lenguaje, conllevando así, a un mayor dominio del contenido y del currículo (Shulman, 1987), ya que planean y disfrutan intencionadamente la puesta en escena en el ambiente de aprendizaje.

Ahora bien, en línea con los procesos de planeación, se pudo evidenciar que en las Instituciones Educativas se carece de una estructura organizativa, significativa y coherente de corte institucional que permita mediar las concepciones, el currículo (referentes de calidad educativa, modelo pedagógico y enfoque del área) y el CDC para la construcción de conocimiento desde los objetivos de aprendizaje en beneficio de la comprensión lectora; en otras palabras, se prioriza el saber lingüístico tradicional como fin de la lectura, enmarcado en el desarrollo de la competencia sintáctica y las microhabilidades (decodificación y la literalidad textual), dejando en segundo plano, lo semántico y pragmático, en la que se construyen sentidos, se evalúe información, se realice inferencias con la función social y se lleve a la intertextualidad para comparar textos (MEN, 1998). Lo que conlleva una desarticulación del currículo y de la práctica pedagógica a raíz del desconocimiento de los mismos.

Adicionalmente, en las prácticas pedagógicas las maestras consideran relevante el uso exclusivo de pasajes narrativos cortos para el proceso lector, con el fin de despertar la imaginación y la habilidad en la decodificación, pero descuidan lo que plantea el MEN (1998) al argumentar que la institución educativa debe enfocarse en el desarrollo de la comprensión oral y escrita desde el uso de diversos portadores de textos y con diferentes propósitos, priorizando así, situaciones auténticas de comunicación que circulan en el contexto. En otras palabras, usando las cuatro tipologías textuales (explicativo, informativo, narrativo y argumentativo) para construir sentidos y significados a partir de lo comunicativo en el ámbito sociocultural.

Por tanto, a raíz de la falta de formación de las maestras en los procesos de planeación de la enseñanza de la lectura, descuidan el empleo de otras tipologías textuales (informativos, explicativos y argumentativos) con riqueza bibliográfica que reposan en las bibliotecas escolares, que permiten construir subjetividad y conocimientos (MEN, 2014c). Ya que en la sociedad y en la familia se leen diversos tipos de textos con significados denotativos y connotativos, es decir,

solo se está preparando a los estudiantes para aprobar el área y el grado en el contexto institucional por demanda, pero relegan el ámbito social donde surgen las interacciones y las lecturas de información para la vida (MEN, 1998).

En relación con el tercer objetivo específico, se identificaron las condiciones que inciden de la formación docente en el conocimiento de la lectura para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado de básica primaria. Por tanto, se determina con ello que la formación inicial, avanzada y continua es un factor condicionante en la forma como las maestras conciben y enseñan a leer, teniendo en cuenta unos propósitos, conocimientos y competencias, puesto que, a mayor nivel de preparación en el área, acompañamiento continuo y situado del PTA, se adquiere más experiencia en la planeación de configuraciones didácticas de lectura y en el desarrollo de las praxis. Sin embargo, estos tres tipos de formación profesional están condicionados a las motivaciones extrínsecas (decreto de nombramiento, currículo y procesos administrativos institucionales, falta de autoformación, situación social, familiar, personal o financiera) y a la participación autónoma e incesante de las maestras para transformar las prácticas pedagógicas.

En efecto, se pudo observar que esta formación profesional (cualificación y actualización permanente) favorece el saber, la planeación y la práctica pedagógica, puesto que emplean el uso de los métodos de enseñanza analíticos y eclécticos tomando como referencia lo deductivo (del todo a las partes, es decir, inician con textos o palabras), este proceso implica que las maestras razonen y argumenten con criterio sobre el conjunto de acciones que van a implementar en la praxis (Shulman, 2005); los cuales, son determinantes para desarrollar la comprensión lectora en primer grado partiendo de unidades significativas (mínima, intermedia o avanzada) en ambientes de aprendizaje letrados que benefician intencionadamente la construcción del sentido y los significados; facilitando así, la trascendencia del tradicionalismo a

metodologías más holísticas y contextuales que implican el conocimiento de teóricos, enfoques, estrategias y materiales (Morales, 2020).

Al respecto, en cuanto a la población participante de la investigación, se pudo interpretar con los resultados consolidados y triangulados que las maestras de primer grado poseen un discurso amplio sobre el conocimiento de la lectura y los procesos educativos. Sin embargo, la planeación de las diferentes configuraciones didácticas que realizan las pedagogas para la enseñanza de la comprensión lectora es de orden programático y sin razonamiento, según el tema o microhabilidad a desarrollar, donde el centro de interés es el lenguaje abstracto del alfabeto, desconociendo así, el currículo institucional a partir del modelo pedagógico, el enfoque del área y los referentes de calidad. Finalmente, las prácticas de aula se reducen a la identificación del principio alfabético sin función social y significativa. En muchas ocasiones, se percibe incoherencia entre lo que conocen, planifican y aplican, lo cual, conlleva a determinar que es fundamental la relación de los tipos de conocimiento planteados por Shulman (1987), puesto que dejan periodos amplios de autoformación (actualización de saberes) y desconocen las complejas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, en cuanto al objetivo general se verificó la incidencia de la formación que tiene la maestra en el conocimiento de la lectura para el desarrollo de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de básica primaria, con lo cual, se determina a partir de cada uno de los hallazgos y discusiones presentadas en los alcances de los objetivos específicos, que si coexiste correspondencia en la cualificación profesional (inicial, avanzada y continua) y los pilares del conocimiento base (contenido, curricular y CDC) para enseñar a leer según la selección de métodos y estrategias (Shulman, 2005). Por tanto, se establece que a mayor preparación de las maestras más saberes para orientar los procesos de la lectura desde

lo sociocultural, lo semiótico y lo significativo, en beneficio de mejores prácticas pedagógicas y aprendizajes.

La relación de estas dos variables, se especifican con detalle a continuación:

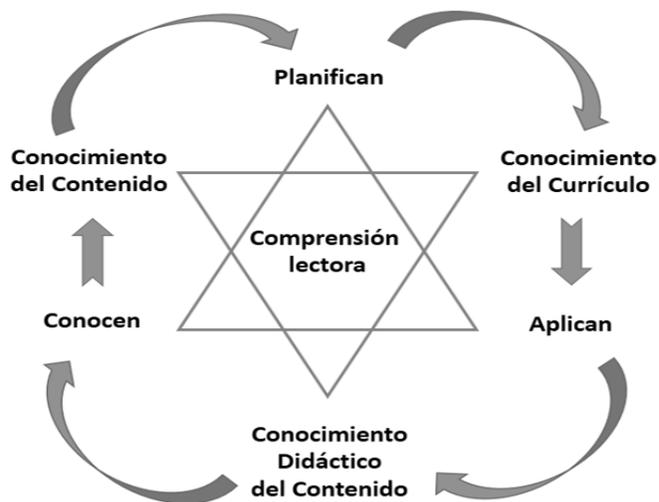
### **5.1.1 Relación de los resultados con los supuestos teóricos.**

Una vez obtenidos los resultados, se identifica que el conocimiento disciplinar, curricular y didáctico de las maestras de primer grado en la enseñanza de la lectura se encuentra estrechamente vinculado con la comprensión lectora en la que es fundamental tener en cuenta: el entendimiento, la planificación y la aplicación. Planteamiento que contrasta con los postulados de Shulman (1987) quien expone que todo maestro debe dominar en el proceso de enseñanza un saber general y específico inscrito al contenido, al currículo y al CDC. Lo cual, está asociado a habilidades comunicativas y tecnológicas, motivacionales, capacidades, destrezas, competencias, disposición para aprender y replicar con corresponsabilidad en comunidad académica donde los procesos formativos giran en torno a políticas y dinámicas institucionales con el fin adaptar y transformar a la neófito en experta (Shulman, 2005).

En otras palabras, Shulman (1987) plantea diversos pilares que se agrupan en tres tipos de conocimientos que todo maestro debe tener y que se relacionan directamente con lo que conocen, planifican y aplican estas profesionales en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora y que se representa gráficamente a continuación en la figura 7:

**Figura 15**

*Relación de los conocimientos con la triangulación de datos*



El primero está relacionado con el conocimiento del contenido, el cual, se asocia con el dominio disciplinar y que, para el caso investigativo, se relaciona con las concepciones que tienen las maestras acerca de la lectura y la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado. Al respecto, Shulman (2005) argumenta que el maestro no solo debe tener un sólido saber, sino que estaría en la capacidad de transformar esa sabiduría en configuraciones didácticas con diversas estrategias y materiales intencionadamente para generar experiencias significativas y auténticas en los estudiantes desde la atención a la diversidad.

En este sentido, las maestras participantes presentan fundamentos coherentes para estructurar el discurso y dar su punto de vista con argumentos. En otras palabras, se evidencia formación y trayectoria profesional en básica primaria de lo que saben sobre el proceso lector y su fin en la enseñanza, formar lectores autónomos y competentes, que comprenden información en el ámbito sociocultural (Morales, 2002). Al respecto, Shulman (2005) sostiene que se logra cuando los estudiantes aprenden a razonar y a resolver diversas situaciones comunicativas para

tomar decisiones o confrontar perspectivas con fundamento, conllevando así, al desarrollo del pensamiento crítico.

El segundo conocimiento es el curricular, que contempla un razonamiento formativo del qué y cómo enseñar la lectura, desde allí, la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado debe enfocarse en establecer relación con el modelo pedagógico institucional, el enfoque de área y los referentes de calidad educativa en línea con los objetivos específicos para el aprendizaje, permitiendo así, seleccionar un bagaje didáctico de actividades intencionadas, es decir, esta trasposición didáctica adquiere relevancia a partir del análisis, la interpretación, la criticidad y la subjetividad de las maestras con el fin de generar expectativas en la estructuración de acciones y tareas con propósito (Shulman, 1987). En otros términos, se integran explícita o implícitamente enfoques, estrategias, técnicas, métodos, interacciones, materiales o recursos para alcanzar desempeños en los estudiantes asociados al saber, el hacer y el ser.

Este tipo de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura, en lo que compete al desarrollo de la presente investigación, deja evidenciar que la mayoría de las maestras desconocen lo que implica enseñar la comprensión lectora desde los planteamientos del currículo institucional (mesocurrículo). Generalmente, las pedagogas desarrollan contenidos temáticos afines a la decodificación con objetivos para el aprendizaje asociados a aspectos gramaticales; evidenciando en la planeación dificultades en la estructuración, el propósito, los métodos, las habilidades o competencias lectoras a desarrollar en los estudiantes (currículo oculto). Quedando así, desprovisto de significados, la trasposición didáctica del área de lenguaje porque carecen de una necesidad de comunicación donde se pueda vivenciar y experimentar la lectura con fin social y funcional para construir conocimientos.

El tercer tipo de conocimiento es el CDC, el cual, es fundamental en la enseñanza de la comprensión lectora, en tanto es un raciocinio imperante en el maestro que está relacionado con el marco didáctico para articular concepciones, proyecciones y procesos, procurando así, ambientar los espacios con estrategias, gestión y el clima de aula, la atención a la diversidad (intereses, ritmos y estilos de aprendizaje), la interacción, la integración del contexto socioeducativo, la optimización del tiempo, de materiales y recursos para motivar, impactar y construir conocimientos desde el discurso y la experimentación. En otras palabras, es un dominio específico que fortalece continuamente la competencia profesional y facilita la orientación, así como lo argumenta Shulman (2005) al sostener que el razonamiento del pedagogo va más allá de la clase para reflexionar y autocriticar la práctica pedagógica. De modo que, en retrospectiva, se evalúan las fortalezas y las oportunidades de mejora de la puesta en escena con relación a los objetivos proyectados y los aprendizajes alcanzados.

En este sentido, se evidencia en el CDC de las maestras participantes que existe un desconocimiento de teóricos vigentes, enfoques, objetivos y actividades para desarrollar la comprensión lectora, privilegiando con ello, textos narrativos cortos en línea con el material educativo del PTA y otros recursos multimedia para memorizar, decodificar y automatizar la lectura, es decir, con énfasis en el principio alfabético o la recuperación de información explícita con algunas estrategias cognitivas; dejando entrever que es fundamental ampliar y actualizar el conocimiento base (Shulman, 2005) para generar expectativas, impactar y motivar intrínsecamente a los estudiantes en el proceso lector. Con relación al CDC, Morales (2020) plantea que en los procesos de enseñanza de la lectura es necesario emplear un método holístico (más allá de lo ecléctico) que parte del principio de complementariedad metodológica, en el que toma como referente diversas situaciones comunicativas contextuales y sociales para integrar lo analítico y sintético, con el fin de evidenciar interacciones participativas y activas que permitan construir sentidos, significados y concluir en el lenguaje abstracto.

El planteamiento anterior del investigador Morales (2020), está en línea con los pensamientos del MEN (1998) al argumentar que los saberes lingüísticos deben enfocarse en el uso funcional y sociocultural del lenguaje, más que en el conocimiento abstracto del mismo. En publicaciones recientes, nuevamente el MEN (2017b) ratifica que es fundamental promover en los maestros la enseñanza de la lengua escrita por medio del contexto cultural, ya que, leer es parte relevante en la interacción entre personas. De modo que, en primer grado es esencial que todo maestro direcciona intencionadamente la comprensión lectora en la construcción de sentidos y significados a partir de situaciones auténticas de comunicación y con diversidad textual (Hurtado, 2016).

En otras palabras, el MEN (1998) plantea sobre la enseñanza de la lectura que el desarrollo de la microhabilidad lectora es un proceso que se conquista paulatinamente con situaciones auténticas de comunicación, donde el maestro es un facilitador garante de ambientes letrados y de experiencias que permiten construir conocimientos y subjetividad con el enfoque de la significación y el uso de diversas tipologías textuales en procesos de confrontación (Hurtado, 2016) con textos multimodales, continuos y discontinuos, es decir, reflejando un conocimiento del contenido, del currículo y un CDC (Shulman, 1987). En otras palabras, desplegar una serie de acciones, estrategias cognitivas y metacognitivas para fomentar la comprensión lectora desde la construcción de sentidos y significados mediante un enseñar holística y transversalmente, traspasando así, el tradicionalismo del acto de adquirir el código, el lenguaje denotativo y la automatización de leer que solo lleva al uso instrumental de la lengua escrita (Morales, 2020).

## **5.2 Discusión de resultados a la luz del marco teórico y los estudios empíricos**

A continuación, se discuten los resultados obtenidos en el trabajo de campo con la participación de las maestras desde la triangulación de datos (interpretación) a partir de lo que

conocen, planifican y aplican, con relación a las características de la formación docente y al proceso de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado, para cotejarlos con el marco teórico y los estudios empíricos actuales. Por tanto, se logra ir más allá de lo que proponen estos referentes e investigadores sobre el fenómeno y el objeto de estudio, como se detalla en las siguientes líneas:

En el marco teórico de la presente investigación, uno de los fundamentos centrales fue los planteamientos de Shulman (1987), autor que resalta la importancia de que los maestros tengan dominio de mínimo tres tipos de conocimientos: de contenido, curricular y CDC. Con relación al conocimiento del contenido de las maestras, los resultados ratifican lo que sostiene Valenciano-Canet (2019) en su estudio empírico, al evidenciar concepciones enmarcadas en enseñar tradicionalmente (métodos sintéticos) como un proceso técnico, denotativo e instrumental del lenguaje para adquirir microhabilidades cognitivas (Defior, 1996a) asociadas a la memorización, la decodificación y la reproducción subléxica (abstracción) con el fin de llegar a unidades léxicas (Cassany et al., 2003; López y Álvarez, 1991; MEN, 2014c; Rincón y Hederich, 2012), donde el maestro es el protagonista y es un lector superficial. De ahí que, se confirma que es fundamental primar la enseñanza holística con fines socioculturales para desarrollar la comprensión lectora (Morales, 2020).

Al mismo tiempo, el estudio empírico de Simbolon et al. (2020) resalta que, para desarrollar la comprensión lectora autónoma, es elemental el saber y el seguimiento del maestro experto en la búsqueda de que los estudiantes construyan estructuras mentales con significado y sentido desde el rol activo, intelectual, participativo y reflexivo, tal cual, como lo argumentan Ferreiro (2006) y Hurtado (2016) al decir que ellos están en capacidades para innovar, realizar hipótesis y construir conocimientos si se les enfrenta a retos cognitivos en contexto desde procesos de confrontación. Por tanto, el MEN (1998) junto con Caldera et al. (2010), Hudson et

al. (2013) y Morales (2020) sostiene que es fundamental transformar el conocimiento de las maestras en la identificación de métodos más significativos y con intenciones comunicativas (MEN, 2014c) en ambientes de aprendizaje que conlleven a la interacción sociocultural (Vigotsky, 1934/1995) y a implementar prácticas diferenciales, dinámicas, naturales y auténticas.

Contrastando los resultados de la presente investigación con el estudio realizado por Feliciano (2017), y que fue retomado como parte de los estudios empíricos, se evidencia que en los procesos de enseñanza realizados por las maestras se emplean diferentes métodos, entre ellos los mixtos, propuestos por este autor, donde se cimientan prácticas pedagógicas en situaciones comunicativas contextuales (MEN, 1998), las cuales fueron expuestas en el marco teórico y que propenden por favorecer los procesos de inclusión, la atención a la diversidad y a la lectura con fines significativos (Gallego y Muñoz, 2020).

En cuanto a las prácticas de la lectura, los resultados obtenidos comparados a la luz de los investigadores González et al. (2016) sobre el uso del método mixto, logran evidenciar la importancia de que en el proceso de planeación y de praxis se diseñen e implementen diversos recursos, entre ellos, los Recursos Educativos Abiertos, una propuesta de trabajo en el aula donde los autores buscan promover diferencialmente la fluidez y la comprensión lectora en su nivel literal, a partir del uso de textos narrativos cortos con significados y sentido contextual. Además, con el desarrollo de la investigación doctoral se logró ir más allá y verificar que la enseñanza en primer grado debe fundamentarse en formar lectores inferenciales y críticos (Solé, 2012), traspasando así el lenguaje denotativo que se planea y ejecuta.

En este sentido, investigadores como Alves et al. (2017) argumentan que la integración del currículo en la planeación es factor determinante para alfabetizar en primer grado, con lo cual, sostiene que si las maestras siguen las orientaciones del mesocurrículo (modelo pedagógico,

enfoque del área, referentes de calidad educativa, método de enseñanza y formato de plan de aula) pueden llevar a cabo objetividad en los procesos formativos para el aprendizaje de la lectura. Ahora bien, los resultados de la presente investigación demuestran que las configuraciones didácticas no traspasan ese componente y solo conducen al desarrollo de microhabilidades (Defior, 1996a), por tanto, son limitadas las estrategias cognitivas (Caldera et al., 2010) y metacognitivas (Solé, 1992b) que planifican de forma intencionada para la acción pedagógica; de ahí que, el estudio empírico de Gerardo-Morales (2019) argumenta que existe una desarticulación entre los fines curriculares, el contexto y las concepciones de las pedagogas en cuanto al progreso de competencias lingüísticas, conllevando así, a un facilismo didáctico.

Al respecto, investigadores empíricos como Ramírez (2017), Fontalvo y Rúa (2017) argumentan que la planeación debe conducir al diseño de secuencias didácticas con intenciones comunicativas para generar múltiples experiencias significativas en ambientes de aprendizajes, que faciliten el desarrollo del lenguaje connotativo en interacciones socioculturales a partir de la construcción de saberes en el proceso lector (Ferreiro, 2006; Solé, 2012; Lerner, 2003), alcanzando con ello, una enseñanza holística (Morales, 2020). Sin embargo, los resultados evidencian que para lograr una cualificación de los procesos es elemental una articulación entre el conocimiento del contenido y del currículo, conllevando así, a una trasposición didáctica con significado, sentido e identidad institucional (Lerner, 2003), de lo contrario, se continúa replicando el tradicionalismo estructuralista o gramatical del siglo XX (de Saussure, 1916/1945; Cassany et al., 2003) que carece de fundamento y contexto.

De modo que, en las configuraciones didácticas es relevante partir del uso de diversas tipologías textuales como lo plantean los estudios empíricos realizados por Trassi et al. (2019), Gallego y Muñoz (2020), ya que el contacto directo con variedad de formatos en situaciones comunicativas permite que los estudiantes se motiven, exploren, comprendan y construyan su

propio conocimiento desde hipótesis y la reflexión (Diez et al., 1999; Ferreiro y Teberosky, 1979; Hurtado, 2016), puesto que en el ámbito sociocultural todo el tiempo se encuentran con diferentes portadores de textos. Por tanto, en los resultados se evidencia un énfasis en los pasajes narrativos, lo que refleja, un campo de acción limitado y una exclusividad para el desarrollo del lenguaje denotativo cuando máximo, ya que se privilegia la imaginación de los escolares y el reconocimiento de vocabulario asociado al principio alfabético que están enseñando; dejando de lado, las competencias semánticas y pragmáticas para darle significado, sentido y propósito al proceso lector (MEN, 2006), cimentando con ello la subjetividad (Solé, 2012), la formación de ciudadanos participativos y competentes (Ley 115, 1994; Solé, 1987).

En relación con lo que aplican en el desarrollo de la enseñanza de la lectura, el estudio empírico de Simbolon et al. (2020) está en línea con el pensamiento de Cassany et al. (2003), Páez y Rondón (2014), quienes argumentan que el proceso de la comprensión lectora se encuentra condicionado por la motivación intrínseca, el interés y la necesidad de los estudiantes, donde el rol del maestro es clave para contextualizar la situación comunicativa que se usa de pretexto y llevar la lectura a la competencia semántica y pragmática, logrando con ello, que se recupere información implícita y argumenten puntos de vista y toma de decisiones frente a varios panoramas. Por tanto, los resultados investigativos dejan entrever un CDC de nivel básico, puesto que integran en los ambientes de aprendizaje diversos materiales educativos del PTA, recursos, estrategias, técnicas y métodos con foco en la decodificación como microproceso lingüístico, y cuando máximo llegan a la fluidez (Álvarez, 1993), es decir, el entendimiento pasa a un segundo plano.

Ahora bien, otro de los fundamentos teóricos contemplados en la presente investigación fue el de retomar diferentes planteamientos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora desde estrategias didácticas. Al respecto, los investigadores Trassi et al. (2019), Muñoz-

Muñoz y Ocaña (2017) sostienen que al emplear continuamente la estrategia metacognitiva del antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992b) en diversas tipologías textuales (MEN, 1998), comprender se convierte en un desarrollo cognitivo autónomo al enfrentarse a variedad de textos (Alegría, 2006), logrando con ello, mayor efectividad para recuperar información explícita e implícita (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Respectivamente, los resultados evidencian que planean con este tipo de propuesta didáctica, pero en la práctica pedagógica se aísla, omite o se aplica parcialmente con preguntas literales en la prelectura o poslectura, puesto que allí prima el discurso de las maestras y las adaptaciones que realiza en el proceso con el fin de darle un uso técnico al lenguaje, donde lo relevante es descifrar un código.

Además, los estudios empíricos de Ramírez (2017), Campo y Cardona (2017) argumentan que la estrategia metacognitiva referenciada líneas atrás si es bien aplicada en la enseñanza, favorece la integración del disfrute estético e intelectual (MEN, 2017b) con la literatura infantil, ya que genera un diálogo socrático y reflexivo que motiva intrínsecamente a los estudiantes a leer para predecir, anticipar, explorar, parafrasear, inferir, reflexionar y analizar otros mundos imaginarios desde la reconstrucción individual y colectiva; lo cual, se evidencia parcialmente en los resultados investigativos, puesto que las maestras buscan motivar al grupo de escolares con la lectura expresiva en voz alta de textos narrativos, pero con escasas preguntas y solo de nivel literal, conllevando así, a realizar lecturas intensivas (pasajes cortos), interacciones pasivas (Caldera et al., 2010) y a formar analfabetas funcionales (Lerner, 2003), es decir, sin fines asociados a la comprensión lectora en los niveles inferenciales y críticos.

En correspondencia con el dominio de las maestras de básica primaria, los investigadores Feliciano (2017), Lima y Baçal (2019) están en línea con autores como López (1999) y Lerner (2003), quienes argumentan que la formación continua favorece los procedimientos didácticos que se proyectan en la planeación y se desarrollan en las aulas, ya que, a raíz del

acompañamiento formativo de un maestro experto a uno novato (Shulman, 1987) se transforma el saber y las prácticas pedagógicas, siempre y cuando, exista motivación extrínseca, seguimiento metodológico; lo cual, ratifica la Ley 115 (1994) al aludir que la educación del pedagogo debe ser permanente. Al respecto, en los resultados obtenidos sobresale que este tipo de apoyo situado entre pares (PTA), fortalece el conocimiento disciplinar, curricular y el CDC de las profesionales, puesto que brinda orientaciones, estrategias, materiales y métodos que direccionan formativamente la enseñanza de la comprensión lectora. En palabras de Shulman (2005) el raciocinio, la acción didáctica y la autocrítica es un grupo de procesos cíclicos (Mora, 2018) para comprender, mejorar el desempeño y ser más competente.

Al respecto, el estudio empírico de Fuentes y Rodríguez (2019) resalta aspectos positivos e impacto del PTA con el pasar de los años, logrando con ello, consolidar procesos didácticos y generar apertura al cambio para mejorar las prácticas pedagógicas. De igual manera, resaltan la importancia de alcanzar una articulación y transformación sistemática en el currículo institucional con la acción pedagógica (Rojas, 2020) y el acompañamiento situado. En la misma línea, el investigador Salas (2017) argumenta que las CDA es una gran alternativa que propone el PTA para fortalecer los conocimientos, evidenciando así, una percepción positiva de los diferentes actores educativos, puesto que realizan trabajo cooperativo en comunidad de maestros por niveles, grados o áreas, en las que actualizan, comparten experiencias, amplían el conocimiento base (Shulman, 1987) desde teóricos (Raigoza, 2017) y discuten estrategias didácticas con el fin de afianzar la planificación y la práctica.

Al respecto, los resultados evidencian que las maestras aprecian y demuestran interés por participar en los diferentes espacios formativos institucionales, con el fin de dialogar socráticamente, practicar y reaprender, sin embargo, el mejoramiento está condicionado a decisiones pedagógicas voluntarias y al acompañamiento continuo, eficaz y eficiente que ejecuta

el tutor del PTA, con lo cual, se afirma que al realizarlo como objeto de conocimiento se le da un uso epistemológico, social y significativo (Ferreiro, 2006), permitiendo así, generar una capacidad instalada autónoma a nivel personal, colectivo e institucional, puesto que la enseñanza de la comprensión lectora es transversal a todas las áreas del saber e implica un plan de acción y formación para transformar los procesos desde el lenguaje funcional, a modo de derecho general (Ferreiro, 2001) y constitucional que garantiza la calidad educativa (Constitución Política de Colombia, 1991; Ley 115, 1994).

### **5.3 Conclusiones**

En la presente investigación doctoral, acorde con sus objetivos específicos, con el primero se logró describir las características de la formación que tienen las maestras en el conocimiento de la lectura para promover el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de las cinco instituciones educativas públicas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia; lo cual, se alcanzó con la técnica de la entrevista al detallar el perfil profesional junto con las concepciones que presentan a partir de los conocimientos sobre comprender textos. En la misma línea, con el segundo objetivo se describieron los procesos de enseñanza empleados por las docentes para desarrollar la lectura mediante la técnica de la observación directa; de manera que, con esta se interpreta lo que planifican y aplican en las prácticas pedagógicas para alcanzar aprendizaje en los estudiantes. Por tanto, con la información recopilada se consolidan los resultados y se identifican acciones, procedimientos, materiales y actividades que inciden y son determinantes para alfabetizar desde métodos sintéticos y analíticos.

A partir del análisis e interpretación de los datos, se concluye con el primer objetivo que las características del perfil profesional de las maestras es un factor que incide directamente en la enseñanza de la lectura en 1º, puesto que, dependiendo de la formación inicial, avanzada o continua, se pueden implementar prácticas pedagógicas significativas y funcionales en

ambientes letrados. Demostrando con ello, que entre mayor es el conocimiento del contenido (disciplinar) y didáctico, mejores son las configuraciones didácticas para alfabetizar usando métodos analíticos, es decir, con enfoque en enseñar a comprender en los grados iniciales de forma intencionada y objetiva.

Con el segundo objetivo se concluye que, en los procesos de enseñanza de lectura, el conocimiento del currículo es un elemento fundamental para articular tajantemente los referentes de calidad educativa con el modelo pedagógico institucional y el enfoque del plan de área junto con el saber disciplinar de forma intencionada, con el fin de concretarse en la trasposición didáctica, puesto que la planificación de clases es prerequisite primario para construir aprendizajes objetivamente. Por tanto, se describe que en las maestras en general aún persisten una acción pedagógica sin estructuración organizativa de ilación, aplican métodos sintéticos (tradicionales) para desarrollar microhabilidades prelectoras que afectan la pertinencia de enseñar a comprender información. Sin embargo, en los participantes de la presente investigación, se evidencia que algunas planeaciones se acercan a las competencias semánticas porque se observan transformaciones desde el acompañamiento recibido por el PTA.

Además, las configuraciones didácticas pasan a un segundo plano cuando se llevan a la práctica pedagógica, puesto que en muchas ocasiones no se logra desarrollar todas las acciones o los materiales proyectados, es decir, ejecutan o adaptan las que consideran pertinentes para el desarrollo de la lectura, ya que el fin de usar textos narrativos es el reconocimiento del principio alfabético que conlleva explícitamente a la decodificación y a una actitud pasiva entre los estudiantes. Por tanto, se pudo evidenciar que el CDC requiere estar triangulado con el conocimiento disciplinar y curricular para que se visualicen transformaciones consolidadas durante la praxis con estrategias cognitivas y metacognitivas. Es entonces, fundamental que exista en las maestras una comprensión global y particular del saber de la lectura para lograr en

esencia que los estudiantes aprendan a leer las líneas invisibles, en otros términos, un razonamiento pedagógico en la planeación y en la puesta en escena como un acto reflexivo, permanente y cíclico (Shulman, 2005).

Finalmente, con el tercer objetivo se concluye que, las condiciones identificadas que inciden en la enseñanza de la comprensión lectora son la formación profesional (inicial, avanzada y continua), el conocimiento del contenido, del currículo y el grado del CDC que permiten a las maestras determinar el método, las estrategias, los materiales, el enfoque y la construcción de objetivos para diseñar actividades en ambientes de aprendizaje, con lo cual, es relevante especificar que en el proceso es fundamental comprender lo que se va a orientar (Shulman, 2005), en el caso particular, la lectura en 1º. Es necesario trascender de las prácticas tradicionales que enfatizan en el uso instrumental de la lengua escrita, hacia nuevas formas pedagógicas donde prevalezca el entendimiento sobre la decodificación. Por tanto, se generaliza que a más preparación aumenta significativamente el dominio disciplinar, curricular y CDC para enseñar a leer como acto funcional, social y significativo.

En general, se comprueba con la investigación y se ratifica con la postura del investigador que es relevante emprender periódicamente políticas educativas desde el MEN y los ETC para motivar y liderar programas en beneficio de la cualificación de los maestros de básica primaria (especialmente los asignados en primer grado) con estudios de posgrados o formación continua asociada a la comprensión lectora y en el área de lenguaje; puesto que en los primeros años de escolaridad de los estudiantes se sientan las bases de la lectura con el fin de estructurar aprendizajes autónomos y formar lectores competentes; determinando así, que convendría que los mejores pedagogos de este nivel educativo estén orientando el proceso de enseñanza a partir de la educación inicial, sin desmeritar que en todos los grados y áreas se requieren profesionales talentosos con pasión, vocación y preparación.

Lo anterior, aporta a trascender la enseñanza tradicional (lenguaje abstracto) de leer en primer grado hacia la comprensión lectora en contexto, ya que al contar con el conocimiento base (contenido, curricular y CDC) que plantea Shulman (1987) se reconfigura en el maestro el comprender, la lógica, la praxis y la autocrítica. Lo que permite, realizar procesos didácticos intencionados donde prima la competencia lectora a partir de situaciones auténticas de comunicación usando la diversidad de tipologías textuales, en el cual, el aprendizaje es una práctica natural con sentido y significados (Hurtado, 2016).

#### **5.4 Aplicabilidad de los resultados**

A partir de los resultados obtenidos con la investigación doctoral, se consolida el producto como una fuente de consulta a nivel institucional sobre lo que es la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado para la actualización curricular, la planeación y la praxis en contexto; ya que se toma de referencia los aportes de las maestras con relación a lo que conciben y planifican en la enseñanza de la lectura y los factores que inciden para planear y realizar prácticas pedagógicas en beneficio del proceso lector, las cuales, también pueden ser reconocidos, contextualizados y aplicados en todo el territorio educativo colombiano. Por tanto, este estudio aporta la descripción y explicación de forma narrativa de las particularidades y generalidades que rodean lo que conocen, proyectan y aplican en correspondencia con leer, con el fin de tomar decisiones institucionales fundamentadas al momento de enseñar a comprender desde el qué, dónde, cómo, por qué, para qué, a quién y con qué.

En ese orden de ideas, esta investigación es un referente significativo a nivel municipal para diseñar y brindar capacitaciones al magisterio de Puerto Berrío - Antioquia para transformar intencionadamente la enseñanza de la lectura tradicional desde la formación, el conocimiento, la reflexión formativa y la generación de una cultura y política local de fortalecimiento continuo; direccionando con ello, la comprensión lectora en primer grado, su trascendencia, impacto y

continuidad en los posteriores grados de escolaridad, puesto que, debe ser un propósito de todos los actores educativos y un asunto transversal en todas las áreas del saber, implicando así, configuraciones didácticas y prácticas de aula con cohesión, organización, objetividad y calidad en un proceso cíclico, donde la acción pedagógica esté triangulada con el comprender y el razonar de cada maestro con fin de actuar en congruencia.

De hecho, esta investigación aporta información favorable con rigor teórico, conceptual y procedimental sobre las funciones y el rol de la enseñanza, puesto que explica las concepciones, proyecciones y procesos que giran en torno a la alfabetización inicial con enfoque en la lectura comprensiva a partir del uso funcional y social del lenguaje. Por tanto, es fundamental un compromiso profesional, ético y didáctico a corto, mediano y largo plazo de las maestras a nivel institucional y municipal como garantes de la educación para darle identidad y relevancia a la comprensión lectora en primer grado y formar lectores competentes que construyen conocimientos desde la subjetividad y la argumentación en el ámbito sociocultural. De igual manera, para obtener mejores resultados en pruebas Saber (3º y 5º) de básica primaria, ya que son las herramientas con las que verifican y determinan la calidad educativa en cada una de las instituciones educativas.

En cuanto a la confiabilidad en el proceso investigativo, se desarrollaron los objetivos específicos de la investigación usando las técnicas seleccionadas para recolectar información desde la entrevista y la observación directa con el fin de triangular datos, comprobando así, con el objetivo general, que existe relación entre la formación de las maestras en el conocimiento de la lectura y el desarrollo de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica primaria. Concluyendo que la preparación profesional está directamente articulada con el conocimiento base para enseñar a leer con propósito.

En relación con las aportaciones para la sociedad, el presente estudio deja como precedente la importancia de que en el ámbito social se retome la mirada sobre el maestro y su preparación profesional, acompañando la acción pedagógica en pro de mejorar la calidad educativa. Con la investigación se hace un aporte relevante y significativo para el diseño y seguimiento de políticas educativas departamentales (ETC Antioquia) y nacionales (Colombia), puesto que describe en detalle cómo inciden diversos factores asociados a la formación y al conocimiento en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado y en grados posteriores; con los cuales, es primordial continuar potenciando estudios de posgrados y de acompañamiento situado (PTA) hacia las maestras con el fin de actualizar los saberes en pedagogías emergentes y contemporáneas acerca de la lectura desde referentes teóricos que propenden y visionan por formar lectores competentes en el contexto actual de la globalización.

Por último, en cuanto a las aportaciones de la presente investigación al campo de conocimiento en el tema de la lectura, se posibilita una reflexión sobre las implicaciones que tiene su enseñanza, vista desde el saber disciplinar, curricular y didáctico. Dando así, un nuevo sentido al proceso pedagógico de la lectura en primer grado, identificando nuevos propósitos centrados en la comprensión lectora, a partir de los niveles literal, inferencial y crítico. Con ello, se resalta el papel del maestro y el conocimiento base que debe tener todos para guiar y orientar la labor educativa, atendiendo a nuevas metodologías y estrategias pertinentes para desenvolverse en una sociedad letrada.

### **5.5 Análisis FODA a partir del proceso y resultados de la investigación**

A continuación, se presenta un análisis detallado del proceso y los resultados de la investigación a partir de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA).

En este sentido, en las fortalezas del proceso investigativo se resalta que fue muy valioso contextualizar el panorama educativo en el municipio de Puerto Berrío – Antioquia puesto que allí laboraba con el rol de docente tutor del PTA, facilitando con ello, el contacto y acceso a las maestras de primer grado de las cinco instituciones educativas públicas para concertar espacios virtuales de reunión (entrevista) y tiempos de acompañamiento en aula (observación de clase), de la misma manera, describir información mediante la recolección, análisis e interpretación en detalle de características particulares de los establecimientos seleccionados, y en especial, de las pedagogas participantes, lo cual, facilitó desde la perspectiva como investigador identificar la relación entre la formación y los factores que inciden en la enseñanza de la comprensión lectora en 1º. Así mismo, otro aspecto positivo fue analizar los resultados con el apoyo del director de tesis para direccionar y orientar la construcción investigativa con objetividad, seguimiento y cohesión de los diferentes capítulos, con el fin de consolidar un producto de alto nivel y con grandes expectativas.

En cuanto a las oportunidades, en el proceso investigativo se evidencia que las políticas educativas de formación continua, como el PTA, permite la cualificación y actualización docente en conocimientos disciplinares y didácticos afines con la lectura, pese a que los maestros no sean formados en el área. De igual forma, el PTA ofrece materiales educativos de alta calidad, que ilustran cómo orientar mejor el proceso de enseñanza y sirviendo de base para la planificación y el desarrollo de las prácticas de aula. En relación con los resultados, se resalta las maestras se sienten motivadas por estudiar posgrados, puesto que esto amplía las posibilidades en preparación didáctica e investigativa.

En cuanto a las debilidades, durante el proceso de aplicación del instrumento guion de entrevista se observó en algunas maestras dificultad para responder con objetividad, es decir, en la obtención de información se presentó un desconocimiento por el lenguaje didáctico porque

muchas son de áreas diferentes a la lengua castellana, lo cual, condujo a reformular las preguntas y brindar ejemplos. De igual manera, el tiempo estimado para la observación de la clase fue corto, acordando por momentos extender el mismo con el fin de terminar de ejecutar la planeación y observar mayores detalles de la enseñanza. Además, en la interpretación de resultados se generó en el investigador conflictos cognitivos y frustraciones por la falta de formación en investigación de las ciencias sociales, conllevando con ello, a estudiar y apropiarse de diversos autores y referentes metodológicos.

En relación con las amenazas, durante el proceso investigativo, el factor tiempo fue una limitante para la aplicación del instrumento de observación de clase, dado las dinámicas institucionales y las responsabilidades de las maestras, así como del mismo tiempo establecido para la construcción de la tesis doctoral, impidiendo con ello, conocer y profundizar sobre el tema de estudio. A partir del análisis de los resultados, también se evidencia que varias docentes de las instituciones educativas no participan activamente de la formación continua del PTA, puesto que estas, no dan ascenso en el escalafón, lo cual, repercute que no estén actualizadas en el conocimiento disciplinar, curricular y didáctico.

## **5.6 Recomendaciones para futuras líneas de investigación**

Al concluir el proceso investigativo, se especifican algunas recomendaciones con los resultados alcanzados y se plantean futuras líneas de trabajo que se desprenden de la investigación, entre ellas:

En cuanto a los resultados obtenidos, se recomienda a futuros investigadores y a las comunidades educativas partir de los hallazgos y conclusiones para diseñar una propuesta de intervención que permita capacitar o compartir saberes a las maestras de primer grado en la enseñanza de la comprensión lectora a nivel del conocimiento del contenido, del currículo y del

CDC. En otras palabras, sobre las habilidades y competencias lectoras, los métodos (sintéticos, analíticos, eclécticos y holísticos), las estrategias cognitivas y metacognitivas que aportan a la recuperación de información explícita e implícita en el texto, las tipologías textuales, la estructuración de objetivos específicos con enfoques semánticos y pragmáticos, los ambientes de aprendizaje y la atención a la diversidad, en articulación con los referentes de calidad educativa, el modelo pedagógico institucional, el ámbito sociocultural, el enfoque y plan del área en línea con el formato de planeación, buscando así, contextualizar el proceso en la configuración didáctica y en la práctica pedagógica hacia la construcción de sentidos y significados donde el propósito es formar lectores funcionales y críticos.

Finalmente, teniendo en cuenta aspectos que no se pudieron tratar por el tiempo, los recursos y la disponibilidad de otros participantes, se sugieren algunas líneas de trabajos futuros sobre la enseñanza de la comprensión lectora, entre ellas: el liderazgo, seguimiento y acompañamiento formativo por parte del equipo directivo a la planeación y a la práctica pedagógica en todos los grados y áreas del conocimiento, la influencia de las universidades donde estudiaron las maestras la formación inicial y avanzada, los factores motivacionales (extrínseco e intrínseco) en los actores educativos y la incidencia de los periodos de actualización curricular (modelo pedagógico institucional, plan de área y de aula).

## Referencias

- Alaís, A., Leguizamón, D. V. y Sarmiento, J. I. (2015). Comprensión lectora y desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. *Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 132-143. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/556/317>
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades – 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111. <https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/alegrc3ada.pdf>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Álvarez, C. M. (1993). Técnicas de lectura eficaz. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 83-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117792>
- Alves, D. M., Vieira, Â. M. & Defior, S. (2017). Initial literacy: Influence of phonemic awareness and teaching method. *Psicología: Teoría e Práctica*, 19(3), 226-241. <http://www.redalyc.org/pdf/1938/193854183008.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991, 4 de julio). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 114. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Baldassari, L. M. (2010). Conciencia fonológica y decodificación lectora en estudiantes (primer grado – primaria) de una institución educativa – callao cercado [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional USIL. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1088>
- Bozu, Z. y Aránega. S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 143-163. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681008.pdf>
- Bravo, L. (1995). *Lenguaje y dislexias. enfoque cognitivo del retardo lector*. Editorial Ediciones UC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=358805>
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y la formación docente. *Revista de pedagogía*, 31(88), 15-37. <http://ve.scielo.org/pdf/p/v31n88/art02.pdf>
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 33-49. <https://www.revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10942>
- Campo, F., y Cardona, M. C. (2017). Si entiendo el cuento, to cuento. Desarrollo de la comprensión lectora, a través del cuento como estrategia pedagógica en niños y niñas de los grados primero y segundo de básica primaria de la sede Julumito de la Institución Educativa Julumito [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/988>

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9.<sup>a</sup> ed.). Editorial GRAÓ. [http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany\\_d\\_luna\\_m\\_sanz\\_g\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_ensenar_lengua.pdf)
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 28(2), 6-18. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9653/pr.9653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9653/pr.9653.pdf)
- Castejón, F. J. y Giménez, F. J. (2017). Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de educación física en educación secundaria. *RETOS: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 146-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345751100029>
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2860028>
- Castillo, M. C. y García, P. A. (2019). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros Y Rostros Del Saber*, 2(1), 74-86. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9268>
- Colciencias. (2018). *Convocatoria del fondo de ciencia, tecnología e innovación del sistema general de regalías para la conformación de una lista de proyectos elegibles para ser viabilizados, priorizados y aprobados por el OCAD en el marco del programa de becas de excelencia doctoral del bicentenario* [beca]. [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/2019\\_03\\_01\\_tdr\\_becas\\_del\\_bicentenario.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/2019_03_01_tdr_becas_del_bicentenario.pdf)
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994, por lo cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º 41214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994, por lo cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º 41214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de Colombia. (2016, 2 de agosto). *Ley 1804 "Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones"*. Diario Oficial n.º 49953. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Corredor, Z. A. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educ@ción en Contexto*, 2(3), 56-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296699>

- Corte Constitucional. (2005, 10 de mayo). Sentencia C-479/05 (Marco Gerardo Monroy Cabra, M.P.). Diario Oficial No 51802. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/C-479-05.htm>
- Covacevich, C. (2014). *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*. (Nota técnica # IDB-TN-738). <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/C%C3%B3mo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf>
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. (Serie Documentos N° 51). PREAL. [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/magister/mag\\_17.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/magister/mag_17.pdf)
- de Mier, M. V., Borzone, A. M. y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542720003>
- de Saussure, F. (1945). *Cours de linguistique générale: curso de lingüística general* [A. Amado, Trad., 24.ª ed.]. Editorial Losada. (Original work published 1916). [https://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb\\_dl=59](https://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59)
- Defior, S. A. (1996a). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo* (1.ª ed.). Málaga: Editorial Ediciones Aljibe.
- Defior, S. A. (1996b). Una clasificación de las letras utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, (73), 49-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48517>
- Diez, A., Farrera, N., Forns, R., Mas, M. R., Rovira, D., Sans, V., Secall, M., Sellarés, P., Argilaqa, D., Arnabat, M. T. y Colet, F. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista* (vol. 1) Editorial GRAÓ. <https://www.grao.com/es/producto/el-aprendizaje-de-la-lectoescritura-desde-una-perspectiva-constructivista-vol-i>
- Doman, G. (1964). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Editorial Edaf. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/C%C3%B3mo%20ense%C3%B1ar%20a%20leer%20a%20su%20beb%C3%A9.pdf>
- Doria, R. y Montes, A. (2013). Definición de un enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de transición de la educación preescolar a la básica. *Praxis*, 9, 25-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907273>
- Dubois, M. E. (2011). La lectura en la formación y actualización del docente. *Legenda*, 15(12), 64-79. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/733/1488#>
- Dueñas, X. Escobar, A. B. Godoy, S. y Duarte J. L. (2018). Coaching a docentes y rendimiento académico: PTA en Colombia. *Revista de educación*, (381), 181-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6518460>

- Escobar, M. F. y Castro, Y. (2019). Estrategias didácticas para fortalecer el proceso lecto-escritor en el grado primero. *Revista Perspectivas*, 3(11), 48-59. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/1808>
- Feliciano, S. J. (2017). *Estrategia práctica de enseñanza aprendizaje de lectoescritura en el aula de primer grado* [Tesis de maestría, universidad de San Carlos de Guatemala]. Repositorio institucional USAC. <https://lacreads.org/es/database/resources/estrategia-practica-de-ensenanza-aprendizaje-de-lectoescritura-en-el-aula-de>
- Ferrada, N. y Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, (92), 46-59. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.04>
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. *Revista Yetta Goodman*, 21-35. <https://tallerdealfabetizacion.files.wordpress.com/2014/05/ferreiro-desarrollo-de-la-alfabetizacic3b3n.pdf>
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial Siglo XXI.
- Fontalvo, L. y Rúa, P. (2017). Didáctica de la lectura y la escritura en el primer ciclo de Educación básica de la institución educativa técnica Agropecuaria la candelaria del municipio de ponedera [tesis de maestría, universidad Santo Tomas]. Repositorio institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9551>
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de libertad*. Editorial Siglo XXI. [https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire\\_educaci%C3%B3n\\_como\\_pr%C3%A1ctica\\_libertad.pdf-1.pdf](https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf-1.pdf)
- Fuentes, L., Calderin, N. y Pérez, A. (2017). Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura. *Telos*, 19(2), 343-365. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/161>
- Fuentes, B. M. y Rodríguez, A. M. (2019). *Pertinencia del programa todos a aprender en el mejoramiento del índice sintético de calidad educativa (ISCE)* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio institucional CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5576>
- Fumagalli, J. C., Barreyro, J. P., y Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895480>
- Gallego, T. M. y Muñoz, M. T. (2020). Construcción de la lengua escrita en preescolar a través de la variedad textual en una zona rural de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 111-132. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a7>

- Genlott, A., & Grönlund, Å. (2016). Closing the gaps – Improving literacy and mathematics by ICT-enhanced collaboration. *Computers & Educación*, 99, 68-80. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516300859#sec6>
- Gerardo-Morales, G. (2019). Alfabetización inicial: conocimientos y creencias de docentes mexicanos de educación primaria. *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (11), 93-102. <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/05/Parad11.pdf>
- Gobernación de Antioquia. (2012, 14 de junio). *Ordenanza No. 14 Plan de desarrollo Antioquia la más educada 2012 – 2015*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Portal%20Territorial/KIT-OT/Plan-de-Desarrollo-Antioquia-2012-2015.pdf>
- Gobernación de Antioquia. (2016, 20 de junio). *Ordenanza No. 11 Plan de desarrollo Antioquia piensa en grande 2016 – 2019*. [http://www.corpoceam.org/documentos/PlanDlloAnt\\_Asamblea.pdf](http://www.corpoceam.org/documentos/PlanDlloAnt_Asamblea.pdf)
- Gobernación de Antioquia. (2020, 16 de junio). *Ordenanza No. 6 Plan de desarrollo unidos por la vida 2020 – 2023*. [https://plandesarrollo.antioquia.gov.co/archivo/PlanDesarrolloUNIDOS\\_VF-comprimido-min.pdf](https://plandesarrollo.antioquia.gov.co/archivo/PlanDesarrolloUNIDOS_VF-comprimido-min.pdf)
- González, J., Muñoz, P. y Baldiris, S. (2016). Recursos educativos abiertos, una alternativa para apoyar la comprensión lectora en el grado primero. *Revista científica Tecknos*, 16(2). 23-37. <https://revistas-tecnologicocomfenalco.info/index.php/teknos/article/view/819>
- Grijalba, R. P. y Mendoza, J. N. (2020). Formación didáctica continua de los docentes de Educación Básica Primaria en Colombia: un análisis necesario. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 209-216. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-209.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.) Editorial Mc Graw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hoyos, A. M. y Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398003.pdf>
- Hudson, M. C., Förter, E. C., Rojas, C. A., Valenzuela, M. F., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100-118. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718245>
- Hurtado, R. D. (Ed.). (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Editorial L Vieco. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2416>
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. (2021). Convocatoria formación avanzada 2022-1: especializaciones y maestrías para docentes y directivos docentes de establecimientos educativos oficiales [becas].

<https://web.icetex.gov.co/documents/20122/643733/presentacion-formacion-en-programas-de-posgrado-para-educadores-del-sector-oficial.pdf>

Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018a). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018b). *Resultados nacionales Saber 3º 5º y 9º 2012 – 2017*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1627438/Resultado%20nacionales%20saber%20359%20-%202012%20al%202017%20-%202018.pdf>

Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2032>

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Editorial Fondo de cultura económico. [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia\\_2003leer\\_y\\_escr.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf)

López, J. J. y Álvarez, J. (1991). Enseñanza de la lectura y psicología: Análisis de los “métodos” sintéticos. *Psicothema*, 3(1), 121-131. <http://www.psicothema.com/pdf/2009.pdf>

López, N. (1999). Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 93-116. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27029104.pdf>

Maestros en Colectivo. (2015). Una década de actividad pedagógica. *Educación y ciudad*, (29), 131-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704950>

Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros una responsabilidad compartida. *Sociedad Española de Pedagogía*, 68(2), 9-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422156>

Martínez, K. (2020). Estrategias didácticas y curriculares mediadas por el uso de las TIC para la articulación de la dimensión comunicativa y los procesos de desarrollo de la lectura y escritura en el nivel de preescolar y primer grado de la I.E El Bagre –Antioquia, Colombia [Tesis de maestría, Universidad UMECIT]. Repositorio Digital UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3827>

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2017). *Informe por colegio 2017 – resultados – prueba Saber 3º, 5º y 9º 2016 Antioquia*. [https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/siempre\\_diae/documentos/2017/ETC/Informe\\_Antioquia.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2017/ETC/Informe_Antioquia.pdf)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018a). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo 2018 IE Alfonso López Pumarejo*.

[https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000186.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000186.pdf)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018b). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo* 2018 IE América.

[https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000259.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000259.pdf)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018c). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo* 2018 IE Antonio Nariño.

[https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000305.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000305.pdf)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018d). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo* 2018 IE Bomboná.

[https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000160.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000160.pdf)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018e). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo* 2018 CER La Carlota.

[https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/205579000075.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/205579000075.pdf)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018f). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo* 2018 CER La Meseta.

[https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/205579000504.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/205579000504.pdf)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018g). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo* 2018 IE Escuela Normal Superior del Magdalena Medio.

[https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000909.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/105579000909.pdf)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018h). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo* 2018 IE La Inmaculada.

[https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/305579000011.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/305579000011.pdf)

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior. (2018i). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo* 2018 IE Madre Laura.

[https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/205579000156.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/205579000156.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (1979, 14 de septiembre). *Decreto 2277 de 1979*. Diario Oficial No. 35374 [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1996, 17 de abril). *Decreto 709 de 1996*. Diario Oficial No. 42768. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1151252>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana* [referente de calidad educativa]. Editorial Cooperativa Editorial Magisterio. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002, 19 de junio). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002*. Diario Oficial No. 44840. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. [Referente de calidad educativa]. Editorial Cooperativa Editorial Magisterio. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan sectorial 2010 – 2014* (Documento No 9). [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-293647\\_archivo\\_pdf\\_plansectorial.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf)
- 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 de Colombia, Subdirección de fomento y competencias. [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/Colombia\\_PNLE.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/Colombia_PNLE.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Programa Todos a Aprender: Para la transformación de la calidad educativa*. (guía uno sustento del programa). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310659\\_archivo\\_pdf\\_sustentos\\_junio27\\_2013.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Viceministerio de educación preescolar, básica y media. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-345822\\_ANEXO\\_19.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Documento guía: Docentes de básica primaria – básica primaria*. (DG03). Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media. Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-342767\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *La literatura en la educación inicial*. Editorial H&G. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341839\\_archivo\\_pdf\\_educacion\\_inicial.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). *Prácticas de lectura en el aula* (1.ª ed.). Editorial Serie Río de Letras. [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/1\\_practicas\\_de\\_lectura\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/1_practicas_de_lectura_en_el_aula.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Línea estratégica de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Becas para la excelencia docente* [beca]. [https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntq/men/pdf/Becas\\_Excelencia\\_Docente.pdf](https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntq/men/pdf/Becas_Excelencia_Docente.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje* (2.<sup>a</sup> ed.). Editorial Panamericana formas E Impresos S.A. [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016c). *Plan nacional decenal de educación 2016 – 2026: el camino hacia la calidad y la equidad*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016d, 6 de mayo). *Resolución No 09317 del 06 de mayo del 2016*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016e). *¿Qué dice aquí? ¿Cómo se escribe esta palabra? Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición*. Editorial Panamericana Formas e Impresos S.A. [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones%20para%20promover%20la%20lectura%20y%20escritura\\_Transicion.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones%20para%20promover%20la%20lectura%20y%20escritura_Transicion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a, 29 de agosto). Decreto 1421 del 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Mallas de aprendizaje lenguaje grado 1º*. (Documento para la implementación de los DBA). [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-1\\_.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-1_.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017c). *Mallas de aprendizaje lenguaje grado 2º*. (Documento para la implementación de los DBA). [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-2\\_.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-2_.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017d). *Mallas de aprendizaje lenguaje grado 3º*. (Documento para la implementación de los DBA). [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-3\\_.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-3_.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017e). *Mallas de aprendizaje lenguaje grado 4º*. (Documento para la implementación de los DBA). [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-4\\_.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-4_.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2017f). *Mallas de aprendizaje lenguaje grado 5º*. (Documento para la implementación de los DBA). [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-5\\_.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-5_.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2022, 18 de marzo). Resolución No. 003842 18 mar 2022. "Por el cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y de dictan otras disposiciones". [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-409868\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-409868_pdf.pdf)
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2013, 27 de junio). *Decreto número 1377 de 2013*. Diario Oficial No. 48834. [https://www.mintic.gov.co/arquiturati/630/articles-9011\\_documento.pdf](https://www.mintic.gov.co/arquiturati/630/articles-9011_documento.pdf)
- Miranda, F. y Miranda, J. (2017). Alfabetización inicial, cognición distribuida, TIC y profesores. *Trayectorias humanas y trascontinentales*, 1(2), 61-77. <https://www.unilim.fr/trahs/489&file=1>
- Moná, D. (2017). *Leer y escribir desde el territorio* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UdeA. <http://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/9852>
- Morales, F. J. (2020). *Modelo teórico de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural* [Tesis de doctorado, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio institucional UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2922>
- Mora, A. M. (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. *Revista Educación*, 42(1), 1-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918012>
- Muñoz-Muñoz, Á. E. y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Naupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis* (4.ª ed.). Editorial Ediciones de la U. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2019/03/Metodologia-de-la-investigacion-Naupas-Humberto.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. [A/RES/70/1]. [https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2000, 13 de septiembre). *Declaración del Milenio*. [A/RES/55/2]. <https://undocs.org/es/A/RES/55/2>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Editorial Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (2.ª ed.). (ED-2020/WS/18/REV1). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_spa?posInSet=2yqueryId=8a6c58e2-ef61-4c19-88d9-7623a746506b](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa?posInSet=2yqueryId=8a6c58e2-ef61-4c19-88d9-7623a746506b)
- Organización de las Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. Editorial CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44551>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). PISA 2015: Draft Reading Literacy Framework. París: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Orellana, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1, 8-23. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2/>
- Páez, R. M. y Rondón, G. M. (2014). *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Editorial Kimpres. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Paredes, J. G. (2006). Decodificación y lectura. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760207>
- Pascual, S. (2020). *El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil* [tesis de pregrado, Universidad Jaime I]. Repositorio institucional UJI. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/191909>
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- Pérez-Díaz, N., Cruz-Paz, M. E. y Leyva-Ruiz, M. (2012). La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos desde una perspectiva histórica. *Ciencias Holguín*, 18(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181522730005.pdf>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. [traducción de Jordi Marfa, editorial Labor]. (Original publicado en 1964). Editorial Labor. [http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)

- Pinilla, L. E. (2018). *Impacto del “Programa todos a aprender” – PTA – en la Institución Educativa Abelardo Ochoa del Municipio de Salgar-Antioquia* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio institucional RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4310>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *ODS en Colombia: Los retos para 2030*. <https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/ods/ods-en-colombia--los-retos-para-2030.html>
- Prado, W. H. (2020). *Una mirada al PTA. “Programa Para La Transformación De La Calidad Educativa”* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomas]. Repositorio institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/22641/2020WilmerPrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Raigoza, M. (2017). *Estrategias de enseñanza en el programa todos a aprender. un análisis desde la práctica docente* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59961>
- Ramírez, S. E. (2017). Fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial a partir del texto narrativo: aplicación de una unidad didáctica [tesis de maestría, universidad de Medellín]. Repositorio UDEM. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4959>
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2015-25-7070>
- Rincón, L. J. y Hederich, C. (2012). Escritura inicial y estilo cognitivo. *Revista Folios*, (35), 49-65. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932038004.pdf>
- Rodríguez, L. Á. y Pantoja, A. (2019). La formación situada del “programa todos a aprender” en Boyacá1. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(1), 295-317. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561059355014>
- Rodríguez, W. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759854029>
- Rojas, P. A. (2020). Transformación de la práctica de enseñanza a partir de la implementación de la metodología lesson study en el marco de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de Habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica Primaria [tesis de maestría, universidad de la Sabana]. Repositorio Unisabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43113>
- Salas, J. C. (2017). Las comunidades de aprendizaje: una estrategia del programa todos a aprender para la transformación de la práctica pedagógica del docente [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. Repositorio institucional UTB. <http://repositorio.utb.edu.co/handle/20.500.12585/2371>

- Sánchez, C. (2009). La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario. *Educere*, 13(14), 99-107. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571012.pdf>
- Scherman, P., Vissani, L. y Fantini, N. (2018). Lecturas de Piaget en América Latina: Emilia Ferreiro, la lectoescritura y el fracaso escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(4), 1279-1298. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451859498014>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14. [https://home.miracosta.edu/rfrench/documents/Shulman\\_1986.pdf](https://home.miracosta.edu/rfrench/documents/Shulman_1986.pdf)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>
- Simbolon, N., Marbun, I. y Simanjuntak, E. B. (2020). Evaluating Reading Comprehension Ability Through the SQ4R Model. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(6), 511-521. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3987673>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1992a). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17\\_04\\_Sole.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf)
- Solé, I. (1992b). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/RIE59.pdf#page=45>
- Supo, J. (2012). *Seminarios de investigación científica – sinopsis del libro 2012*. <http://red.unal.edu.co/cursos/ciencias/1000012/un3/pdf/seminv-sinopsis.pdf>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento – La guía para validar un instrumento en 10 pasos (1.ª ed.)*. Programa de entrenamiento. Biblioteca Nacional del Perú. [http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s\\_p/doc\\_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf](http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf)
- Trassi, A. P., Oliveira, K. L. & Inácio, A. L. (2019). Reading Comprehension, Learning Strategies and verbal reasoning: Possible Relationships. *Psico-USF*, 24(4), 615-624. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240401>
- Vaillant, D. E. y Rodríguez, E. (2018). Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Capítulo VI: Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Editorial Dykinson*, 1(19), 136-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6519738>

- Valenciano-Canet, G. (2019). La metáfora como alternativa metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 158-180. <http://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194159163009/194159163009.pdf>
- Valverde, Y. S. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104. [https://www.actiweb.es/educadora\\_andrea\\_reyes/archivo6.pdf](https://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf)
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Editorial Idea Books. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=52958>
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista De Investigación En Psicología*, 13(1), 53-68. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3736>
- Velasco, M. y Tabares, L. F. (2015). La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional UTP. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6409>
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (M. Rotger, Trad., Obras Escogidas Tomo II]. Editorial Ediciones Fausto (Trabajo original publicado en 1934). [https://www.proletarios.org/books/Vygotsky\\_Obras\\_Escogidas\\_TOMO\\_2.pdf](https://www.proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_2.pdf)

## Apéndice

## **Apéndice 1. Consentimiento informado**

El propósito que tiene el presente consentimiento informado, es el de proveer información a los maestros que participarán del proceso de investigación doctoral, llevado a cabo en las instituciones educativas: Antonio Nariño, Alfonso López Pumarejo, América, Bomboná y Escuela Normal Superior del Magdalena Medio del municipio de Puerto Berrío – Antioquia; resaltando entre otros aspectos, el rol que tendrán y el manejo confidencial que se realizará con los datos suministrados.

El proyecto de investigación que lleva por nombre **“LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONOCIMIENTO DE LA LECTURA Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN PRIMER GRADO”** es desarrollado por el doctorando Jhon Hawi González Cárdenas de la Universidad Cuauhtémoc - México. El objetivo general, es verificar la incidencia de la formación que tiene el maestro en el conocimiento de la lectura para el desarrollo de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica primaria de las Instituciones Educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.

En este ejercicio de trabajo de campo, es fundamental los aportes de los maestros para que desde su experiencia y cercanía con el evento de investigación se pueda recolectar la información de forma veraz y confiable.

La invitación es a participar de una entrevista con el objetivo de determinar los conocimientos, la formación y las motivaciones que tienen los maestros sobre la enseñanza de la lectura en primer grado y permitir la observación de clase no participante en el área de lenguaje con el fin de describir los procesos que desarrollan para la comprensión lectora que utilizan en 1º. La información que se recolecte será confidencial y solo usará con fines académicos relacionados con los objetivos de la investigación. En ningún momento se compartirán datos con terceros y los nombres de los participantes se desarrollarán en el anonimato.

En ese orden de ideas, manifiesto que comprendo la totalidad de la información brindada, y por escrito, de forma consciente y voluntaria tomo la decisión de participar en la investigación doctoral.

## Apéndice 2. Formato para la validación del instrumento guion de entrevista

**Título:** guion de entrevista semiestructurada como instrumento para su validación

### Objetivo del proyecto de investigación:

Verificar la incidencia de la formación que tiene el maestro en el conocimiento de la lectura para el desarrollo de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica primaria de las Instituciones Educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.

### Objetivo del instrumento:

Determinar los conocimientos, la formación y las motivaciones que tienen los maestros sobre la enseñanza de la lectura en primero grado mediante la realización de una entrevista semiestructurada.

### Descripción del instrumento:

El instrumento tiene un total de 34 preguntas enmarcados dentro de la categoría formación del maestro, la cual, tienen en cuenta aspectos como conocimiento de la enseñanza de la lectura, concepciones sobre la enseñanza, nivel educativo, experiencia profesional y formación continua.

### Población a la que va dirigido:

Maestros de primer grado de educación básica primaria

<b>Pregunta de investigación:</b>	<b>Justificación:</b>
¿Cuáles son las características de la formación docente en el conocimiento de la lectura que inciden en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica de las Instituciones Educativas del municipio de Puerto Berrío - Antioquia?	En la enseñanza, Shulman (2005) plantea que todo maestro debe poseer un conocimiento base, asociados al conocimiento didáctico del contenido, curricular y disciplinar en un nivel específico y general de los aprendizajes; con el fin de que estructure intencionada y metodológicamente las acciones que va a desarrollar en los ambientes de aprendizaje teniendo en cuenta el contexto estudiantil y

	<p>escolar, lo cual, refleja reflexión pedagógica desde la autocrítica, la metacognición, la destreza y la competitividad, es decir, experticia.</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>General:</b></p> <p>Verificar la incidencia de la formación que tiene el maestro en el conocimiento de la lectura para el desarrollo de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica primaria de las Instituciones Educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p>Describir la formación que tienen los maestros en el conocimiento de la lectura para promover el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica de las instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.</p> <p>Describir los procesos de enseñanza empleados por los maestros para el desarrollo de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica de las instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.</p> <p>Identificar las condiciones que inciden de la formación docente en el conocimiento de la lectura, para el fortalecimiento de los procesos</p>	<p><b>Diseño:</b></p> <p>Fenomenológico hermenéutico</p>

de enseñanza de la comprensión lectora en primer grado de educación básica primaria de las instituciones educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.	
---	--

### Operacionalización de las categorías de estudio

Categorías	Dimensión	Subdimensión	Indicador
1. Formación docente en el conocimiento de la lectura	1.1. Nivel educativo	1.1.1. Formación inicial	1.1.1.1. bachiller pedagógico, normalista superior y licenciado
		1.1.2. Formación avanzada	1.1.2.1. especialista, magíster y doctor
	1.2. Experiencia profesional	1.2.1 Afectividad por enseñar a leer y experiencia en primer grado	1.2.1.1. satisfacción y experiencia docente en primer grado
			1.3. Conocimiento
		1.3.2. Conocimiento del currículo	1.3.2.1 Lineamientos curriculares, EBC, DBA, mallas de aprendizaje, planes de área y modelo pedagógico.
		1.3.3. Conocimiento didáctico del contenido	1.3.3.1. estrategias, métodos, medios recursos y materiales.

			1.3.3.2. Ambiente de aprendizaje
			1.3.3.3. flexibilidad
	1.4. Prácticas de enseñanza	1.4.1. Enseñar a leer	1.4.1.1. Propósito de enseñanza, aplicación del método y rol del maestro.
	1.5 formación continua	1.5.1 Programa Todos a aprender	1.5.1.1 PTA y redes pedagógicas.
		1.5.2 cualificación permanente	1.5.2.1 cursos, seminarios, diplomados, talleres...

#### Entrevista semiestructurada: Guion de instrumento

##### **Categoría 1: dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1: indicador: 1.1.1.1**

**Pregunta 1:** ¿Cuál es su decreto de nombramiento?

**Pregunta 2:** ¿En qué año y con cuál título se vinculó al magisterio?

**Pregunta 3:** ¿Cuál es su área o énfasis de formación del pregrado?

##### **Categoría 1: dimensión 1.1: subdimensión 1.1.2: indicador: 1.1.2.1**

**Pregunta 1:** ¿Ha estudiado algún posgrado de especialización, maestría o doctorado? ¿Cuál?

**Pregunta 2:** ¿Qué conocimientos adquiridos en el posgrado te han servido para la enseñanza de la lectura en primer grado?

##### **Categoría 1: dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.1**

**Pregunta 1:** ¿Le gusta enseñar en primer grado? ¿Por qué?

**Pregunta 2:** ¿Cómo le enseñaron a leer en primer grado?

**Pregunta 3:** ¿Cuántos años de experiencia tiene en básica primaria?

**Pregunta 4:** ¿Cuántos años de experiencia tiene en primer grado?

##### **Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.1: indicador: 1.3.1.1**

**Pregunta 1:** ¿Cómo define usted la lectura?

**Pregunta 2:** ¿Qué habilidades debe desarrollar un estudiante de primer grado con relación a la

lectura?

**Pregunta 3:** ¿Qué competencias de lectura se deberían desarrollar en los estudiantes de primer grado?

**Pregunta 4:** ¿Cuáles son los niveles de comprensión de lectura?

**Pregunta 5:** ¿Para usted que es la lectura expresiva o prosódica?

**Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.2: indicador: 1.3.2.1**

**Pregunta 1:** ¿Cuáles referentes de calidad educativa tiene en cuenta al momento de planear la enseñanza de la lectura?

**Pregunta 2:** ¿Cómo utiliza en los procesos de planeación, los referentes de calidad educativa para la enseñanza de la lectura?

**Pregunta 3:** ¿Cómo se concibe la lectura desde el desarrollo del plan de área?

**Pregunta 4:** ¿Conoce el modelo pedagógico institucional? ¿Cuál es?

**Pregunta 5:** ¿Tiene en cuenta el modelo pedagógico institucional en la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado? ¿Cómo lo aplica?

**Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.3: indicador: 1.3.3.1**

**Pregunta 1:** ¿Qué elementos estructuran el proceso de enseñanza de la lectura?

**Pregunta 2:** ¿Cuáles métodos conoces para la enseñanza de la lectura en el grado primero?

**Pregunta 3:** ¿Cuál método de enseñanza de la lectura considera el más apropiado para primer grado? ¿Por qué?

**Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.3: indicador: 1.3.3.2**

**Pregunta 1:** ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para la promoción de un ambiente de aprendizaje significativo para la lectura?

**Pregunta 2:** ¿Qué estrategias conoces usted que promueven el desarrollo de la lectura?

**Pregunta 3:** ¿Qué tipo de textos usa para enseñar a leer?

**Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.3: indicador: 1.3.3.3**

**Pregunta 1:** ¿Qué elementos contempla el DUA para la flexibilización de la enseñanza de la lectura?

**Categoría 1: dimensión 1.4: subdimensión 1.4.1: indicador: 1.4.1.1**

**Pregunta 1:** ¿Cuál o cuáles son los propósitos de enseñanza que tienes en cuenta para la

lectura en primer grado?

**Pregunta 2:** ¿Cómo está estructurado el método que usas para la enseñanza de la lectura en las prácticas de aula?

**Pregunta 3** ¿Cuál es el rol que desempeña el maestro en la promoción de la lectura en primer grado?

**Categoría 1: dimensión 1.5: subdimensión 1.5.1: indicador: 1.5.1.1**

**Pregunta 1:** ¿En qué programas de formación docente participa a nivel municipal, departamental o nacional?

**Pregunta 2:** ¿Participas activamente en las formaciones del Programa Todos a Aprender (PTA)?

**Pregunta 3:** ¿Qué aprendizajes se han adquirido en las formaciones del PTA relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora en primer grado?

**Categoría 1: dimensión 1.5: subdimensión 1.5.2: indicador: 1.5.2.1**

**Pregunta 1:** ¿En los últimos dos años ha participado en cursos, seminarios, diplomados o talleres para fortalecer sus conocimientos en la enseñanza de la lectura?

**Pregunta 2:** ¿Qué temas se han relacionado con la comprensión de lectura?

A continuación, puede realizar su valoración para determinar la validez del instrumento - guion de la entrevista:

Validez	
Aplicable	No aplicable
Aplicando haciendo los respectivos cambios	

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario			
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación			
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial			
El número de ítems es suficiente para recoger la información (en caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir)			

Complete la siguiente información personal y profesional:

Validado por:

Experiencia docente:

Nivel Académico:

Fecha de validación:

Observaciones en general:

### Apéndice 3. formato para la validación del instrumento guion de observación

**Título:** guion de observación de clase no participante como instrumento para su validación

**Objetivo del proyecto de investigación:**

Verificar la incidencia de la formación que tiene el maestro en el conocimiento de la lectura para el desarrollo de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora en el primer grado de educación básica primaria de las Instituciones Educativas del municipio de Puerto Berrío – Antioquia.

**Objetivo del instrumento:**

Detallar cómo desarrollan las maestras los procesos de enseñanza de la comprensión lectora de primer grado de educación básica mediante una observación de clase no participante.

**Descripción del instrumento:**

El instrumento tiene un total de 31 ítems enmarcados dentro de la categoría comprensión lectora, la cual, tienen en cuenta aspectos como enfoque de enseñanza de la lectura, fluidez lectora, comprensión lectora, estrategias y uso de materiales y recursos.

**Población a la que va dirigido:**

Maestros de primer grado de educación básica primaria

**Instrumento de planificación y observación de la clase**

Categorías	Ítems	Valoración				Observación
		Planeación		Práctica (observación)		
		Existe	No existe	Evidencia	No se evidencia	
Enfoque de enseñanza de la lectura	Los objetivos de enseñanza de la clase se enmarcan en el fortalecimiento de la lectura					

	<p>desde la <b>competencia sintáctica o gramatical</b> donde se privilegia el aprendizaje de la estructura del texto, de las frases o palabras.</p>						
	<p>Los objetivos de enseñanza de la clase se enmarcan en el fortalecimiento de la lectura desde la competencia semántica donde se hace énfasis en el aprendizaje de la recuperación de información explícita e implícita del texto y en el significado de vocabulario.</p>						
	<p>Los objetivos de enseñanza de la clase se enmarcan desde</p>						

	<p>la competencia pragmática donde se busca evaluar información desde el propósito o la intencionalidad del texto.</p>						
	<p>La enseñanza de la lectura se desarrolla desde un enfoque estructuralista donde predomina lo gramatical y sintáctico.</p>						
	<p>La planeación o el desarrollo de la clase tiene el enfoque semántico comunicativo como construcción de significados, comunicación e interacción desde el desarrollo de las habilidades comunicativas.</p>						

	La enseñanza de la lectura se desarrolla desde un enfoque de la significación donde se hace énfasis en procesos de construcción de sentidos y significados.					
	La enseñanza de la lectura se desarrolla desde un enfoque psicolingüístico donde se trabaja la conciencia fonológica, es decir, juegos con los sonidos de las palabras.					
Métodos de enseñanza de la lectura.	Para la enseñanza de la lectura se emplea uno de los métodos sintéticos (alfabético, fonético o silábico).					
	Para la enseñanza de la lectura se					

	emplea uno de los métodos analíticos (léxico, fraseológico o contextual).					
	Para la enseñanza de la lectura se emplea un método mixto o ecléctico donde se combinan métodos sintéticos y analíticos.					
Tipologías textuales	Propone actividades de lectura de textos literarios y no literarios como textos explicativos, informativos o argumentativos.					
Fluidez lectora	Las actividades para la enseñanza de la lectura se enmarcan en el desarrollo de actividades que profundizan en la decodificación de palabras.					

	<p>Las actividades para la enseñanza de la lectura se basan en la conciencia fonológica (añadir unidades, sustituir o suprimir unidades, discriminación visual, integración visual)</p>						
	<p>Las actividades para la enseñanza de la lectura se basan en fortalecer la calidad lectora de textos o palabras para verificar omisión de palabras, cambio de palabras, falta de pausas, anomalías de acento y si hace autocorrección.</p>						
	<p>Las actividades para la enseñanza de la lectura se basan</p>						

	en fortalecer la velocidad lectora (cantidad de palabras leídas por minuto, es decir, cronolectura de palabras o texto completo).					
Comprensión lectora	Las actividades propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora se enmarcan en un nivel literal del texto, con actividades asociadas a los subniveles: transcriptivo o a la paráfrasis.					
	Las actividades propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora se enmarcan en una comprensión inferencial del texto asociado a los subniveles: de enciclopedia, coherencia					

	<p>global – progresión temática o coherencia global – cohesión.</p>					
	<p>Las actividades propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora se enmarcan en una comprensión critica del texto asociadas a la argumentación en los subniveles: toma de posición, contexto, intencionalidad e intertextualidad.</p>					
<p>Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora</p>	<p><b>Las estrategias propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora desde lo cognitivo se basan en:</b> Plantear preguntas para activar los conocimientos previos.</p>					

	Analizar la descripción de personajes del texto leído.						
	Emplear el muestreo de información (palabras, imágenes o ideas del texto).						
	Proponer actividades para generar la predicción (lectura de los paratextos).						
	Proponer actividades para generar la anticipación (lo que va a suceder).						
	Plantear preguntas para generar inferencias (juicios o conclusiones).						
	Realizar relectura del texto para analizar información.						

	La realización de resúmenes, donde la lectura se enmarca en la paráfrasis.					
	Realización de organizadores gráficos para sintetizar información (causa y efecto, secuencia de eventos, silueta textual...).					
	<p><b>Las estrategias propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora desde lo metacognitivo se basan en:</b></p> <p>Aplicar la estrategia del antes, durante y después de la lectura para realizar seguimiento, control y evaluación del texto.</p>					
Materiales y recursos	<b>Los materiales empleados para la enseñanza de</b>					

	<p><b>la comprensión de lectura son:</b></p> <p>Libros de Aprendamos Todos A Leer o de lenguaje Entre Textos del PTA.</p>						
	<p>Libros como Colección semilla, Colección Lectores Consentido, entre otros.</p>						
	<p>Libros tradicionales (cartilla Nacho Lee, Coquito, entre otros).</p>						
	<p>Fichas imprimibles o fotocopias.</p>						
	<p>Objetos concretos del contexto</p>						
	<p>Recursos multimedia (imágenes, audios o videos).</p>						
	<p>Recursos interactivos (juegos</p>						

	digitales).					
--	-------------	--	--	--	--	--

A continuación, puede realizar su valoración para determinar la validez del instrumento - guion de observación de clase:

Validez	
Aplicable	No aplicable
Aplicando haciendo los respectivos cambios	

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que el investigador analice detalles específicos de la planeación y durante el desarrollo de la clase			
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación			
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial			
El número de ítems es suficiente para recoger la información (en caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir)			

Complete la siguiente información personal y profesional:

Validado por:

Experiencia docente:

Nivel Académico:

Fecha de validación:

Observaciones en general: