

**SABERES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE PREESCOLAR Y PRIMERO
EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

LIBIA FARIDE FLOREZ CASTRO

Tesis de Grado

Maestría en Educación – Línea Comunicación y Educación

RITA FLÓREZ ROMERO

Directora

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

BOGOTÁ, D.C; MAYO DE 2010

A Dios, fortaleza en la debilidad

A mi madre Libia, ejemplo de vida

A mi hija Viviana, motivación permanente

A mi esposo Carlos, apoyo y solidaridad

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación del Distrito.

A las docentes que depositaron su confianza en mí e hicieron posible la investigación.

A mi Directora de Tesis, profesora Rita Flórez, por su asesoría y motivación.

A mis maestros, maestras y tutores por sus enseñanzas.

A mi esposo, mi hija y mi madre por su apoyo y tolerancia.

A las compañeras de la Maestría por compartir generosamente sus conocimientos.

A mis familiares, quienes me brindaron su apoyo en los momentos más difíciles

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	14
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	26
4. OBJETIVOS.....	26
5. PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	27
6. RESULTADOS.....	34
7. CONCLUSIONES.....	52
8. REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PREESCOLAR Y PRIMERO	64
9. REFERENCIAS.....	67
ANEXOS.....	72

TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	7
2.	PERSPECTIVAS TEÓRICAS	14
2.1	Contexto de la lectura	14
2.2	Procesos que intervienen en la lectura	14
2.3	Acerca de las prácticas universales de calidad	16
2.4	Antecedentes de la enseñanza de la lectura	18
2.5	Saber y práctica del docente	22
2.6	Formación y prácticas	23
3.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	26
4.	OBJETIVOS	26
4.1	Objetivo General	26
4.2	Objetivos Específicos	26
5.	PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	27
5.1	Tipo de estudio	27
5.2	Participantes	27
5.3	Procedimiento	29
5.3.1	Etapas de exploración de saberes	29
5.3.2	Etapas de exploración de prácticas	31
5.4	Sistematización y análisis	31
5.4.1	Categorías de análisis – Cuadro	33
6.	RESULTADOS	34
6.1	Lo que saben los docentes	35
6.1.1	Experiencias personales en relación con la lectura	35
6.1.2	Enseñanza de la lectura en preescolar y primero	39
6.2	Prácticas de Aula – Lo que hacen los docentes	46
6.2.2	Usos de la lectura en el aula	48
7.	Conclusiones	52
7.1	Coincidencias entre el saber docente y las prácticas	53
7.2	De las diferencias existentes entre el saber y la práctica	57
8.	REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PREESCOLAR Y PRIMERO	64
9.	REFERENCIAS	67
	ANEXOS	72
	Anexo 1. Guión Entrevista a Docentes	72
	Anexo 2. Guía de observación de prácticas de aula	73
	Anexo 3. Referentes autobiografía como lectora	74
	Anexo 4. Corpus entrevista a docentes	75
	Anexo 5. Corpus autobiografía como lectora	100
	Anexo 6. Corpus visita a experiencia pedagógica exitosa	110

RESUMEN

Esta investigación planteó como objetivo describir y caracterizar los saberes y prácticas en la enseñanza de la lectura de un grupo de docentes de preescolar y primero de un colegio público de Bogotá. El proyecto partió de los siguientes supuestos: a) existen unos saberes que guían las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura; (b) los enfoques de los docentes son diversos en relación con las perspectivas desde las cuales se enseña la lectura a pesar de existir un plan de estudios conjunto y, c) existe un nivel de coherencia y relación entre saberes y prácticas. Se establecieron aspectos comunes frente a la formación inicial de los procesos lectores en la institución y su articulación entre los grados preescolar y primero. Con base en los resultados, se sugirieron algunas consideraciones pedagógicas en torno a la lectura en los grados iniciales. Para la realización de este estudio se empleó una metodología cualitativa y se seleccionaron estrategias que posibilitaran el análisis descriptivo-interpretativo de los datos a partir de la recolección de información de las docentes sobre su historia como lectoras, conceptos sobre la lectura y su enseñanza y el registro visual de las prácticas en el aula. Participaron siete docentes de los grados transición y primero de una institución educativa distrital que atiende niños y niñas, entre los 5 y 7 años de edad, perteneciente a los estratos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá.

Los hallazgos de este estudio contribuyeron a : (1) robustecer la información acerca de los procesos de enseñanza de la lectura utilizados por los maestros de los grados iniciales, (2) enriquecer el conocimiento sobre las formas de aproximación de los niños y las niñas de preescolar y primero a la lectura en ambientes de educación formal y 3) sugerir algunos elementos a tener en cuenta para establecer un diálogo de saberes y prácticas a nivel institucional con el fin de articular los procesos de enseñanza de la lectura entre preescolar y primero.

Palabras clave: saberes, práctica docente, lectura, enseñanza de la lectura.

INTRODUCCIÓN

La Declaración Mundial Educación Para Todos (UNESCO, 1990) estima que debe darse especial relevancia a la educación de los niños en la primera infancia (considerada hasta los 6 años de edad), como una forma de disminuir la brecha generada por las diferencias socioeconómicas y generar condiciones de equidad.

Algunos autores, como Flórez (2006), señalan que las experiencias durante estos años resultan vitales en relación con los desempeños posteriores; Torrado (2003) además considera que las intervenciones tempranas adecuadas proveen bases que permiten superar las condiciones socioeconómicas desfavorables y posibilitan el máximo desarrollo del potencial humano generando mayores condiciones de equidad.

Los niños y niñas merecen ingresar a instituciones escolares que potencien ambientes de aprendizaje para la adquisición del código escrito, aprovechando los conocimientos previos que poseen para llevarlos a desarrollar al máximo su potencial cognitivo y afectivo en torno a la lectura. Se entiende que ello no solo conduce a una lectura para la comprensión, sino a una lectura para construir la ciudadanía (Pérez, 2004).

El ICBF refiere datos significativos en relación con la situación en la cual se encuentran los niños y niñas del país; según datos del Censo 2005 realizado por el DANE, el 52% del total de la población está por debajo de la línea de pobreza, siendo el 65% menores de 18 años; de éstos, el 15,82% son niños entre 0 y 5 años; la población indigente se estima en el 18%, de la cual el 25% está constituida por niños y niñas. De éstos el 17.22 % están en Primera infancia (DANE, 2005).

El Ministerio de Educación reconoce la importancia de las experiencias en estos primeros años y lo que implican en la proyección futura de los niños y niñas. Reafirma que la educación inicial aporta a la reducción de la pobreza y la desigualdad; lastimosamente la

cobertura de estos programas de formación entre los 3 y 4 años es apenas del 38% (estratos I – IV del SISBEN) llegando al 80% en niños y niñas de 5-6 años en el grado obligatorio de preescolar (Ley 115/94).

El Estado para dar respuesta a ello, formula una nueva política de Primera Infancia, que le permita garantizar al niño un medio ambiente adecuado para el crecimiento y desarrollo sano a la población de 0 a 6 años que se encuentra en alto riesgo. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con el Proyecto Educativo Comunitario (ICBF, 1999) pretende ampliar la cobertura y mejorar la atención al preescolar. Frente a esta problemática, el gobierno distrital a través de la Secretaría de Integración Social ha venido implementando una serie de acciones, desde el año 1998 en el cual fue lanzado el Plan Distrital de Atención a la Infancia, encaminadas a ampliar la cobertura en atención educativa a la población de niños y niñas de 0-5 años.

La escolarización de los niños y niñas, pertenecientes a los estratos 1 a 4 del SISBEN, se inicia hacia los cinco o seis años de edad, cuando se da paso a la enseñanza obligatoria de preescolar en el sistema educativo colombiano; durante esta etapa escolar se pretende que los estudiantes adquieran las bases que les permitan el acceso a los códigos lingüísticos. En consecuencia, a las aulas llegan niños y niñas con diversos niveles de aproximación y familiarización con el proceso lector (Torrado, 2003), lo cual complejiza aún más el contexto desde el cual los docentes de preescolar y primero deben abordar la iniciación formal a la lectura.

Según el Censo de Población 2005 realizado por el DANE, solo el 39 % de los niños y niñas entre 3 y 4 años de edad asistían a instituciones educativas. El Ministerio de Educación (2006) reporta que no cuenta con datos que evidencien la obtención de logros en los grados iniciales y, por ende, no es posible hacer un estimativo alrededor de la calidad de la educación que reciben los menores. Sin embargo, se señala que el porcentaje de los

estudiantes que reprueban el primer grado es del 7,4 % en el país, y del 8,3% en el sector oficial.

La deserción escolar en el primer año de educación básica y las carencias de tipo educativo, cultural y social con que llegan los niños a la educación formal constituyen un aspecto que preocupa y urge a emprender acciones para mejorar la calidad educativa de los agentes comunitarios, encargados del cuidado de los menores más pobres; de igual forma, plantea la necesidad de promover el trabajo de estrategias de cuidado en la escuela (ICBF, 2006). La Secretaría de Educación de Bogotá menciona en el boletín Vía Educativa (N° 75, agosto de 2006) que al inicio del año lectivo, en la ciudad, 1.600 estudiantes se encontraban repitiendo primer grado por causas atribuidas a falencias en lectura y escritura; un buen número de ellos repite varias veces los primeros grados.

Como se puede observar los logros en la adquisición de la lectura tienen una alta importancia en la obtención del éxito escolar de los niños y niñas; así mismo, la dificultad para acceder a la lectura determina la promoción en los siguientes grados escolares, la repitencia e incluso el aumento en los índices de deserción escolar. La continuidad de estudiantes en el primer ciclo (preescolar, primero y segundo) promovida por la Secretaría de Educación Distrital (2006) atiende a esta preocupación por la repitencia, la deserción y el bajo logro en los procesos comunicativos, pero no basta tan solo con la promoción sino que se hace necesario convocar a los docentes para que incorporen prácticas efectivas de lectura a fin de que sus estudiantes sean exitosos y desarrollen todo su potencial cognitivo.

No se puede desconocer que los niños y niñas han estado inmersos en ambientes que promueven o desalientan el aprendizaje de la lectura, tampoco se puede ignorar que poseen un bagaje de conocimientos previos que enriquecen este contexto y lo llenan de sentido. El ingreso a la escuela denota una serie de supuestos por parte de la sociedad, de los padres y de los mismos niños y niñas que, de forma perentoria, señalan a la escuela como la gran responsable social del ingreso formal a la cultura mediante el aprendizaje de la lectura.

Algunos autores precisan que la lectura es un factor necesario para el ejercicio de la ciudadanía y el camino hacia la equidad social (Pérez, 2004).

Existe una relación estrecha entre los bajos desempeños escolares en los estudiantes durante la primera infancia y su situación de pobreza, no en sí por las condiciones socioeconómicas mismas o las capacidades cognitivas de los menores sino más bien influenciadas por las relaciones padres-hijos, la insatisfacción de necesidades básicas, el ambiente del hogar, el acceso a materiales impresos, la calidad conversacional y las creencias acerca de los niños como interlocutores, entre otras. En consecuencia, Flórez (2006) refiere que los niños y niñas con estas características:

- (a) tienen mayor probabilidad de presentar un bajo desarrollo de habilidades lingüísticas (Hart y Risley, 1992; Wells, 1981);
- (b) un menor vocabulario receptivo expresivo (Hart y Risley, 1992; Hart et al., 1995; Graves y Brunetti, 1982; White y Graves, 1990);
- (c) un menor desarrollo de conceptos relacionados con el alfabetismo (Dixon y Smith, 1995); y
- (d) una pobre conciencia fonológica (Raz y Bryant, 1990).

Las políticas públicas distritales de lectura le reclaman a la escuela ejercer un papel de mayor protagonismo en la formación de lectores, ante el analfabetismo reconocido en el documento Políticas Distritales de Lectura y Escritura (2006). En ellas se establece como segunda prioridad el fortalecimiento de las escuelas con el objeto de promover la formación de lectores y escritores que hagan uso de la lectura y la escritura en forma significativa y permanente. La enseñanza de la lectura, se constituye en una función inherente a la educación formal que, determina algunas particularidades como el rol del docente y su correspondencia frente a las expectativas de las políticas públicas, los estudiantes y de los padres.

El rol del docente como mediador en la enseñanza de la lectura implica un proceso de toma de decisiones antes, durante y después de su trabajo en el aula (Colomina et al; 2004);

requiere un proceso de reflexividad sobre los saberes y las prácticas, el cual puede constituirse en factor fundamental si se acompaña de una acción transformadora sobre ello, a partir de actividades sistemáticas y estructuradas de formación docente, siempre y cuando respondan a una problemática sentida como propia (Elliot, 1994). El Ministerio de Educación en el reciente Plan Decenal de Educación (2006) plantea que los docentes deben ser competentes “para promover en sus alumnos el aprendizaje autónomo mediante la utilización de estrategias efectivas...”. Las investigaciones señalan que existen ciertas características en los docentes que acompañan estos primeros grados que permiten avanzar en la adquisición del código lector:

- Establecer relaciones positivas y auténticas con los menores, valorándolos como interlocutores válidos.
- Conocimiento actualizado acerca de los procesos evolutivos del niño, atención a sus necesidades, detección de alteraciones en el ambiente que favorecen el alfabetismo, etc.

Recientes investigaciones sobre alfabetismo inicial destacan la complejidad del proceso de adquisición de la lectura como consecuencia de los dominios de conocimiento que ella comprende; de acuerdo con Van Kleeck (1998), cada uno de ellos posee su propia secuencia de desarrollo. Es por ello que a pesar de existir numerosos estudios sobre el lenguaje y su desarrollo se hace necesario profundizar en ellos, a fin de constituir un corpus robusto que incida en la incorporación de prácticas efectivas para el desarrollo de la lectura en los menores con mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural.

Resultados de proyectos como el liderado por la Universidad de Georgia (PAVEd for success, 2003) y Promoción del Alfabetismo Emergente y Prevención de las Dificultades en la Lectura: Una experiencia Pedagógica en el Aula (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009) ponen de presente la importancia de incorporar prácticas universales y experimentales en la enseñanza de la lectura en la escuela como una manera de prevenir las dificultades académicas y llevar al éxito en la vida adulta.

No todas las prácticas reconocidas son desarrolladas por docentes, algunas de ellas, como la experiencia *Bookstart: The first five years* (Moore y Wade, 1996-2003), indaga por la efectividad de un programa de lectura compartida desarrollada con padres e hijos de comunidades vulnerables. Esta investigación inglesa promueve las experiencias interactivas en familia a partir de la lectura compartida y sus resultados muestran mejores niveles de actividad y participación de los niños y niñas participantes en la investigación.

El estudio Bristol realizado en Inglaterra (1972-1981) resalta entre sus hallazgos la importancia que tiene las experiencias significativas en torno al significado del alfabetismo, las formas y funciones con el éxito en el aprendizaje de la lectura. De tal forma que la lectura compartida en familia durante la primera infancia se identifica como una de las prácticas sociales más relevantes para promover el alfabetismo inicial y el éxito académico (Wells, 1981, 1986).

En Colombia instituciones como Taller Espantapájaros, la Biblioteca del Parque y Fundalectura promueven programas y acciones que estimulan la participación conjunta alrededor de la lectura, como estrategia para formar lectores y fortalecer los vínculos afectivos (Flórez, 2006). Estos esfuerzos deben extenderse a las acciones formales, sistemáticas e intencionadas que dinamiza la escuela y aprovechar la documentación, estudios e investigaciones sobre alfabetismo inicial para incorporar las prácticas más efectivas en la adquisición de la lectura.

Planteadas así las cosas, surgen inquietudes en el ámbito académico y escolar en relación con los saberes que circulan entre los docentes acerca de la enseñanza de la lectura con niños de preescolar y primero y la implementación de las prácticas; de manera específica sobre las maneras como los docentes aproximan a sus estudiantes a los procesos lectores, las prácticas lectoras que se fomentan en el aula y los efectos que ellas tienen en el aprendizaje de los estudiantes de los grados mencionados.

Por eso es importante describir e interpretar la coherencia existente, entre las prácticas de enseñanza de la lectura y los planteamientos que hacen sobre este proceso las docentes; de forma que a partir de los hallazgos se avance en la comprensión del tema y se robustezca el

estado del arte en la materia. En este marco, se desarrolla la presente investigación cuyo objetivo es establecer contraste entre los saberes y las prácticas pedagógicas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura y definir la existencia o no de elementos conceptuales relacionados con las prácticas.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

La presente investigación se realizó en el campo de la enseñanza de la lectura en los grados de preescolar y primero ya que es un tema de sumo interés pedagógico por la relación existente entre los saberes y las prácticas docentes que lo determinan; debido a su complejidad, éstos se establecen a partir de la descripción y la caracterización en un contexto escolar determinado. En razón a que existen unos saberes que guían las prácticas y éstas, a su vez, son la cristalización de unos enfoques pedagógicos particulares, es importante hacer referencia en este capítulo a algunos teóricos que señalan orientaciones conceptuales, que se complementan, desde las cuales fue posible guiar el viaje investigativo concerniente a este campo temático. Los resultados de la investigación, se constituyeron en insumos necesario para realizar una descripción interpretativa del panorama particular que rodea la articulación preescolar – primero en relación con la enseñanza de la lectura. Posteriormente, se efectuaron algunas recomendaciones y propuestas pedagógicas, a tener en cuenta para construir conjuntamente una articulación institucional en los grados preescolar y primero, en relación con la enseñanza de la lectura.

2.1 Contexto de la lectura

Por lectura se entiende el proceso complejo de orden cognitivo a través del cual se construye significado a partir de símbolos impresos, utilizando lo que se conoce sobre el alfabeto escrito y sobre la estructura de sonidos de la lengua oral, con el propósito de alcanzar la comprensión (Snow, 1990). La lectura tiene componentes de orden psicológico, emocional y social que se entretajan formando un conglomerado que actúa interactiva e interdependientemente (Flórez & Cuervo, 2004).

Gough y Tunmer (1986) y Hoover y Gough (1990) proponen una definición sobre la lectura consistente en dos procesos a saber, la decodificación y la comprensión. El primero de ellos a

través de una labor de reconocimiento transforma lo impreso en palabras; mientras el segundo, entiende e interpreta las palabras, las oraciones y los discursos. La decodificación desarrolla rutas directas (visual, ortográfica) y rutas indirectas (correspondencia sonido-símbolo). La comprensión pertenece a un pensamiento de alto nivel, que conlleva la construcción de significados y sentidos e involucra los conocimientos previos existentes (Flórez, 2006).

También es cierto que no solo se lee lo alfabético, aunque sea esta una de las funciones que caracteriza la acción formal de la escuela, sino también el contexto, las emociones y otras expresiones propias de la comunicación. Afirma Cabrejo-Parra (2004) que, el bebé lee el estado emocional de los adultos que le rodean por la entonación que imprimen a sus expresiones verbales (manejo lector de la voz) y, de este modo, se sientan las bases de una competencia interpretativa necesaria para la construcción de sentido y significado.

Snow, Burns y Griffin (1998) sostienen que la adquisición de habilidades para la lectura son predecibles en forma relativa para niños y niñas que (a) tienen un desarrollo típico o superior de la oralidad; (b) han tenido experiencias motivantes hacia la lectura y dispuesto de ambientes ricos en experiencias de uso de la lectura y la escritura; (c) han dispuesto de oportunidades para aprender letras y reconocer que la estructura interna de la palabra hablada se constituye en información sobre la naturaleza del sistema de escritura y explica las diferencias entre el lenguaje hablado y escrito; y (d) han asistido a instituciones educativas que les ofrecen mejores alternativas hacia el aprendizaje de la lectura y les proporcionan experiencias significativas de alfabetismo (Flórez, 2006).

Los niños y niñas que suelen estar en el caso contrario, pueden exhibir trastornos en el aprendizaje de la lectura, situación que amerita emprender acciones sistemáticas, estructuradas e intencionadas por parte de la escuela y sus actores docentes de tal forma que se procure un entorno significativo a partir de experiencias ricas en alfabetismo. La escuela es un espacio privilegiado para proveer oportunidades que promuevan un aprendizaje exitoso

de la lectura con proyección a posibilitar mejores opciones de vida a través de un desarrollo cada vez más complejo de sus competencias y habilidades.

2.2 Procesos que intervienen en la lectura

Para comprender el alfabetismo inicial es conveniente iniciar por los dominios del conocimiento que lo constituyen (Van Kleeck, 1998) y las secuencias de desarrollo propias de ellos. Para tal efecto Adams (1999) proporcionó un marco bajo un modelo denominado comprensivo, que incluye cuatro componentes que procesan información distinta:

- (1) El *procesador ortográfico* cuyo input (o información de entrada) lo constituyen las letras, contiene unidades de reconocimiento de cada una de ellas y las asociaciones que se hace entre ellas. El tiempo permite consolidar estos vínculos de forma que las secuencias de letras son procesadas simultáneamente.
- (2) El *procesador fonológico* posibilita la asociación entre los sonidos y sus equivalentes gráficos o impresos. Allí está implícito un conocimiento consciente de los fonemas que forman las palabras, se ve reflejado en la conversión de la combinación de letras impresas en secuencias de sonido.
- (3) El *procesador de significado* está determinado por los significados de las palabras, sus usos y sus funciones en situaciones reales. Está constituido por el vocabulario aprendido en los contextos de socialización del infante.
- (4) El *procesador de contexto* construye una interpretación coherente del texto a partir de la integración de diversas fuentes de información (perceptual, sociocultural, cognoscitiva, lingüística, paralingüística, no lingüística, emocional, etc).

Cuetos (2004) clasifica en perceptivos, léxicos, semánticos y sintácticos los procesos que intervienen en la lectura. En esta se dan cita una serie de procesos de orden cognitivo situados en el plano psicológico, relacionados con dispositivos básicos para el aprendizaje, de orden perceptivo, atencional y de memoria (a corto y largo plazo). A fin de economizar esfuerzos cognitivos, se mecanizan actividades que requieren de procesamiento semántico y

sintáctico, así como de los significados almacenados en la memoria. Hace su aporte, en este proceso, la influencia cultural la cual determina factores que coadyuvan para pasar a niveles más complejos de desarrollo.

La lectura implica ejercicios de metacognición y metalenguaje, a través de los cuales se evidencian habilidades que posibilitan reflexionar sobre el uso que se le da al lenguaje como sistema para lograr cada vez mejores desempeños (Flórez y Cols., 2006). Mediante actividades pedagógicas que precisan la lectura de imágenes se facilita llevar a los niños, del primer ciclo de enseñanza, hacia la inferencia y la predicción

2.3 Acerca de las prácticas universales de alta calidad

Las formas en que los niños llegan a desarrollar el proceso lector pueden estar enmarcadas en prácticas que le faciliten u obstaculicen el camino. Investigaciones recientes en el campo del lenguaje y de la psicología dan cuenta de una serie de prácticas que de acuerdo a sus resultados entrañan mejores pronósticos para el éxito escolar de los niños, se les ha llamado “prácticas universales de alta calidad”, las cuales pueden clasificarse en tres grupos (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007):

1. Prácticas o escenarios que promueven el desarrollo de los procesos y conocimientos relacionados con el procesador de contexto y el de significado. Entre ellas encontramos las siguientes: lectura compartida o dialógica, el crecimiento o aprendizaje de vocabulario nuevo y los ambientes impresos en el aula de clase.
2. Prácticas y escenarios que promueven los procesos o conocimientos relacionados con los procesadores alfabéticos y ortográficos. El conocimiento del nombre y del sonido de las letras y la conciencia fonológica son prácticas constitutivas de este segundo grupo.
3. Prácticas que apuntan a las condiciones ambientales y psicológicas que favorecen la lectura: el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los niños y niñas y el

adulto significativo (en este caso el docente) y el desarrollo de actividades alfabéticas en pequeños grupos.

A continuación se describen algunas de las prácticas universales que, probablemente, sean las más populares entre los docentes:

Aumento o aprendizaje de vocabulario nuevo: Esta práctica se enfoca a crear mejores relaciones entre la capacidad para vincular letras y sonidos con una representación semántica ya adquirida (Flórez et al., 2007). Se reportan que observaciones con jóvenes lectores aportan evidencia acerca de la dificultad para determinar el significado de una palabra a pesar de haber sido decodificada en forma apropiada. Whitehurst y Lonigan (2001) citados por Flórez et al. (2007) destacan que cuando el niño tiene la posibilidad de recuperar la representación semántica de lo que codifica, obtiene una retroalimentación que le permite experimentar que ha leído en forma acertada; Stahl (1999) reseña que se afectan tanto la decodificación como la comprensión cuando el niño o la niña no conocen el significado de una palabra específica.

En conclusión, si se asegura que los niños y niñas adquieran un vocabulario que les permita enfrentar las demandas de la tarea de lectura se está promoviendo el éxito en la lectura inicial. En el caso de los niños y niñas de preescolar y primero es importante implementar medidas que ayuden a solucionar esta condición, ya que de ello dependen, a futuro, tanto la lectura literal como la inferencial y, por lo tanto, el éxito escolar.

Conciencia Fonológica: Se sabe que las unidades que configuran el sistema de sonidos de una lengua se llaman fonemas; para leer, entonces, se requiere convertir las letras del sistema escrito en fonemas. Esta práctica promueve la habilidad para manejar y dividir el lenguaje en unidades de sonido: sílabas, fonemas y rimas (Blachman, 1991; Treiman y Zukowski, 1991).

Si bien es cierto existe discusión acerca del valor predictivo que la conciencia fonológica tiene sobre las habilidades subsiguientes a la decodificación de la lectura, resultados de

investigaciones proponen que ésta sea incluida en programas de educación inicial y en los primeros grados. Tal vez sea importante señalar que los resultados han sido más efectivos en aplicaciones realizadas por investigadores sobre grupos experimentales que aquellos implementados por maestros en aula. Una posible explicación a ello se encuentra relacionada con las condiciones escolares y ambientales en las que se desarrolla la acción docente que no permiten la transferencia educativa del modelo de manera exacta.

Fortalecimiento de vínculos afectivos o emocionales: Esta práctica hace parte de la tercera categoría y hace relación a la calidad y frecuencia de las relaciones entre padres e hijos en torno a la lectura. Se señala que tanto los padres como los maestros pueden servir de referentes de identificación. De hecho, los estudiantes con relaciones más positivas encaran mejor las demandas escolares y desarrollan mejores habilidades académicas (Birch y Ladd, 1997; Pianta y Steinberg, 1995). Este afianzamiento permite un acercamiento más relajado y natural del niño o niña con el docente para solucionar inquietudes. Esta actitud, además permite desarrollar en el docente una sensibilidad frente a las necesidades y expectativas de los niños y se evidencia un compromiso al respecto (Pianta, 1997).

Howes y Hamilton (1992) refieren que esta familiaridad con las figuras de adultos de confianza posibilitan la interactividad comunicativa y llevan hacia conversaciones más elaboradas y sostenidas. Todo ello incrementa las habilidades del lenguaje; como ya vimos, esto se constituye en un predictor importante para determinar el éxito en la adquisición de la lectura y del éxito académico.

2.4 Antecedentes de la enseñanza de la lectura

Con el fin de ofrecer una contextualización desde la cual se puedan interpretar las concepciones acerca de la enseñanza de la lectura, se brindará una somera recapitulación acerca de la misma, retomando los postulados pedagógicos colombianos emanados de documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales han servido como marco de referencia para el ejercicio docente durante algunas épocas.

Durante la década de los 80's muchos docentes utilizaron los Programas Curriculares por grados y los Marcos Generales de los Programas Curriculares como un elemento teórico de apoyo para realizar la intervención pedagógica en el aula. En este apartado revisaremos, en particular, los programas elaborados para el primer grado de educación básica (MEN, 1983), específicamente en lo relacionado con la lectura.

El documento proporcionaba una descripción sobre los métodos más usados a fin de que el docente eligiera el más conveniente. Se detallan a continuación: a) *el método de deletreo*, consistente en aprender primero todas las letras del alfabeto, tal como se llaman (a, be, ce, che, etc), en la etapa siguiente se combinaban las consonantes con las vocales para formar palabras simples y finalmente se llegaba a la formación de la palabra; b) *el método fónico*, en él se enseñaba a pronunciar los sonidos de las letras, generalmente se enseñaban primero las vocales, para luego combinarlas con las consonantes formando sílabas pronunciando los sonidos, /b/, /a/ /m/, /e/, finalmente, se llegaba a la formación de palabras, frases y oraciones; c) *el método silábico*: empleaba como punto de partida la sílaba. De las sílabas se pasaba a las palabras, frases y oraciones, por lo general, se empezaba por las sílabas directas (una consonante y una vocal) luego las compuestas por diptongos, así hasta formar palabras nuevas: /ca/ de casa y /ma/ de mano se usan para formar /cama/. Este método facilitaba la pronunciación de algunas consonantes difíciles de pronunciar sin el apoyo vocálico; d) *método de palabras normales*: se presentaba al niño una serie planeada de palabras, generalmente de aquellas cuyo significado pertenecían al medio social del niño; luego se descomponían hasta llegar a la letra. Este método comprendía dos etapas: analítica y sintética. La etapa analítica presentaba la palabra escrita en varios lugares del aula, se leía la palabra por el maestro y luego por los estudiantes, usando diversas intensidades de voz; se suprimían gradualmente sílabas y sonidos hasta dejar tan solo el sonido que se quiere enseñar. La segunda etapa comprendía la combinación del sonido con las vocales y, posteriormente, la combinación de sílabas para formar palabras, y e) *método global*: la frase u oración como unidad significativa era la base de este método. Esta frase u oración expresaba una acción realizada o por realizar por el niño o por un objeto relacionado con él.

En este método se realizaban asociaciones referidas a la observación de objetos, eventos o hechos con la manera de expresarlos. El niño reconocía oraciones y palabras, estableciendo relaciones espontáneamente. De esta forma, el niño se encontraba ante fórmulas significativas que expresaban lo que pensaba (MEN, 1983).

De acuerdo con el documento Marcos Generales, el aprendizaje de la lectura se inicia en el primer grado, se señala que es fundamental que haya comprensión total de lo leído (comprensión literal), asume que la actitud crítica y la relación de lo leído con experiencias y conocimientos anteriores es parte de un proceso gradual al que se llega en la medida que se avanza en el programa y en los grados.

Le sugiere darle una orientación a la lectura de los estudiantes para lograr la lectura comprensiva de la siguiente manera:

1. En relación con el significado literal de un texto

- Realizar una primera lectura del texto para determinar el grado de dificultad.
- Hacer una segunda lectura, deteniéndose en el título y subtítulos, fijándose su conformación en párrafos, capítulos, unidades.
- Búsqueda de significados de palabras desconocidas en el diccionario.
- Relectura subrayando ideas principales y encerrando ideas claves.
- Integrar ideas principales del texto en un cuadro sinóptico, esquema, resumen o ficha.

2. En relación con el significado complementario del texto:

- Revisión mental del contenido a fin de asociar con experiencias y
- Conocimientos derivados de las prácticas.

3. En relación con el significado implícito del texto:

- Deducir lo que se encuentra entre líneas.
- Para lograr este paso, debe haber alcanzado los pasos de significado literal y complementario de la lectura.

Propone para los primeros grados la prevalencia de la lectura oral, sin obviar la lectura silenciosa a la cual debe acceder el niño cuando tenga un mayor dominio de la lectura oral. Se recomienda que el docente provea las indicaciones desde el “punto de vista mecánico y de formación de hábitos” (MEN, p. 97, 1989) para realizar una buena lectura:

- Posición del lector frente al libro (referido a postura corporal)
- Hábitos deseables en el lector (cuidado y conservación del libro, uso de guías para la lectura, movimiento ocular, actitud de silencio)
- Lectura oral (intensidad, tono de voz, dicción, pausas en la lectura, manejo del público)

Los Marcos Generales del MEN enfatizan la importancia del maestro como figura que modela acciones más que como un ejemplo de hábitos lectores. En este documento se sugería al maestro el siguiente procedimiento (MEN, 1989):

- Lectura oral modelo (profesor)
- Lectura individual (alumnos)
- Corrección de los defectos de pronunciación (escritura de errores comunes en el tablero, pedir que digan palabras cuyas combinaciones sean semejantes, anotarlas en el tablero, repetirlas en grupo y con cada niño que presente dificultades especiales).
- Preguntas sobre el contenido (sobre aspectos literales, complementario e implícito)
- Ejercicios complementarios a la lectura de textos (recreación de lo leído, cambio de una de las partes de lo leído)
- Lectura silenciosa
- De nuevo, preguntas sobre la comprensión del texto en los tres niveles (literal, complementario e implícito)

En caso de evidencias de no comprensión del texto, se sugería **repetir el ejercicio**.

En los 90's la metodología da un vuelco centrado en las relaciones entre niño-niña docente y el maestro, se orienta el concepto de aprendizaje formal en la escuela hacia una mediación que activa la construcción de los aprendizajes y se promueve que el centro del proceso

enseñanza-aprendizaje es el alumno. La construcción del conocimiento se da por una interacción entre el sujeto y el conocimiento con la mediación de un tercero (adulto acompañante, docente). Este enfoque pedagógico rescata la capacidad cognitiva del niño desde una perspectiva de desarrollo, según la cual es necesario establecer unas estructuras que se van transformando y que dan paso a otras nuevas, en la medida en que se sacan de sí y se retroalimentan con la puesta en escena de los conocimientos.

Posteriormente el documento Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (MEN, p. 72, 1998) define la lectura como “*un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector*”; de esta forma se determina la comprensión. Señala que la lectura es de carácter cognitivo y lingüístico y está determinada por el pensamiento y el lenguaje. Recientemente, en el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje se actualizan y definen aspectos fundamentales respecto del lenguaje: por una parte, considera que el lenguaje es una capacidad humana de carácter subjetivo y social; a través de él es posible conocer, acercarse, comprender y asignarle un sentido y significado al mundo real y simbólico; así mismo, es posible establecer relaciones sociales con otros, negociar significados y construir sociedad y cultura.

En cuanto a las competencias derivadas del lenguaje, estima que se encuentran relacionadas con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y que fluctúan dependiendo de las condiciones del contexto en el que se encuentren inmersos los aprendices. Por otra parte, se refiere que coexisten el lenguaje *verbal* y el lenguaje *no verbal*; en estas dos clasificaciones se presentan dos procesos, uno denominado *producción* a través del cual se manifiesta y expresa el individuo, y el segundo llamado *comprensión*, en el cual se realiza la construcción de significado y sentido a lo expresado por otros. En ellos se evidencian desarrollos cognitivos representados en funciones como abstracción, análisis, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación y asociación. El desarrollo de estos procesos debe estar mediado transversalmente por la comunicación como un medio de interacción y crecimiento entre los individuos; entre los individuos y su contexto; entre los individuos y su interioridad; entre los individuos y el conocimiento, etc. (MEN, 2006. pp. 18-44).

2.5 Saber y práctica del docente

Se entiende por **saber docente** la construcción particular que conjuga un conjunto de teorías pedagógicas y metodológicas, la historia de vida, la formación epistemológica disciplinar, la motivación y las expectativas con que se ejerce la actividad docente (Mercado, 2004). Por lo tanto, no se restringe a una referencia meramente teórica sino que incorpora la cotidianidad, la experiencia y el razonamiento en general.

Porlan y Rivero (1998) diferencian el saber en tres categorías: *formal*, *informal* e *interactivo-reflexivo*; el *saber formal* se expresa en el saber académico, basado en el conocimiento de las disciplinas, el docente que lo utiliza privilegia la transmisión verbal de su materia y/o asignatura. El *saber informal* tiene su proyección, fundamento, y aprendizaje en el contexto mismo de la actividad como tal, es decir se prioriza en las prácticas lo que se sabe por el hacer cotidiano o por lo que se conoce popularmente. Por último, el *saber interactivo-reflexivo*, en el cual se encuentra vinculada la formación con la resolución de problemas cotidianos, allí el maestro revisa, reflexiona e investiga su propia práctica mediante estrategias dialógicas (Mercado, 2003).

Carr & Kemmis (1998) clasifican el saber de los docentes así: *saber de sentido común*, aquellos referidos a las prácticas, conformado por suposiciones u opiniones; *saber popular*, hace relación a las ideas que rondan en torno al impacto que pueden generar eventos externos en el comportamiento de los estudiantes; *destrezas*, manejos que hace el docente con los estudiantes para garantizar la realización de una actividad; *saber contextual*, se refiere a la comprensión de las dinámicas de la comunidad, estudiantes o situaciones específicas que permite valorar la pertinencia de una acción propuesta; *conocimientos profesionales*, vinculados con las estrategias de enseñanza y el currículo; *saberes morales y sociales*, los

relacionados con planteamientos filosóficos acerca de las relaciones interpersonales, la concepción de clases, el sentido y la proyección social del saber.

Villoro (1989) señala que el saber responde básicamente a dos ámbitos, uno relacionado con la fundamentación teórico-científica y el segundo referido a lo experiencial. Las prácticas docentes hacen referencia a la puesta en escena del libreto elaborado con el saber docente, constituido por una complejidad de elementos como los ya señalados, utilizando el sentido común con eficiencia (Geertz, 1994) . Conformando así un entramado en el cual se vive la situación educativa apoyada en estos conceptos de naturaleza recíproca e interdependiente.

2.6 Formación y prácticas

La participación de un adulto como orientador reflexivo de los aprendizajes de los niños y niñas, resulta de innegable importancia puesto que la interactividad que se suscita alrededor de las relaciones docente-estudiantes-tarea (objetivo de enseñanza y aprendizaje), permite consolidar un ambiente ecológico en el aula y constituye un tejido propicio para redimensionar y resignificar continuamente las situaciones de clase en un contexto particular y específico.

Este proceso se considera en una dimensión temporal (antes, durante y después) con miras a la obtención de logros manifestados en desempeños con la comunidad de estudiantes (Colomina et al; 2004). La figura de un mediador adulto contribuye a otorgarle sentido a las experiencias y potencia el desarrollo del cual es capaz el aprendiz, además toma del contexto los elementos que lo propician y estructura intencionada y sistemáticamente la enseñanza para que se produzca el aprendizaje.

Fernández Enguita (2001) considera que una vez identificado un problema o situación en el aula, el maestro debe definir una serie de estrategias o una secuencia de operaciones que corresponden a un proyecto. Éstas se remiten a un cuerpo de conocimientos, que ajusta según la situación y que reacomoda según los resultados. De tal forma que, conforme a las

circunstancias particulares, el docente pueda definir las estrategias y modalidades más convenientes y pertinentes que le permitan garantizar la enseñanza y el aprendizaje de lo que se espera que se enseñe y que se aprenda.

En la perspectiva actual el profesorado se enfrenta a una necesidad de resignificar constantemente su trabajo en una dinámica permanente de enseñanza y aprendizaje; es así como el docente requiere reflexionar sobre su práctica e indagar sobre los nuevos conocimientos, estudios e investigaciones que lo conduzcan a encontrar posibles soluciones a sus inquietudes.

De acuerdo con Ávalos (2004) un maestro profesional necesita (a) comprender los procesos de desarrollo psicológico y social de los niños; (b) manejar un repertorio de formas de enseñar y de evaluar que le permita guiar su labor y alcanzar los logros propuestos; (c) conocer y tomar en cuenta el contexto social y cultural que influye en el modo de ser y en la comprensión del mundo que poseen sus alumnos y alumnas; y (d) una perspectiva educacional basada en la reflexión sobre lo que significa educar y el valor de la educación.

Graciela Messina (1999) señala, en un estudio realizado y publicado en la Revista Iberoamericana de Educación N° 19, sobre la investigación y los programas de formación del profesorado, que se caracterizan por ser discontinuos, poco frecuentes y disociados del conjunto de los procesos educativos; también refiere que hay distancia entre lo declarativo y lo procedimental en los cursos de perfeccionamiento, que el conocimiento previo de los docentes condiciona el aprendizaje en este tipo de formación y que en ellos no se respeta, ni se recupera la experiencia de los maestros. Así mismo hay una infantilización de los contenidos, se dan relaciones autoritarias, los profesores no participan en el diseño ni en la elección de tales cursos; el curso de perfeccionamiento se erige en una estrategia de control pedagógico y social. Por consiguiente, se realiza la importancia de la reflexión sobre la práctica como un mecanismo potente que permita la revalorización del papel docente y como una modalidad de enseñanza y aprendizaje del rol profesoral.

La mirada desde un ángulo pedagógico didáctico realizada por Braslavsky (1999) señala que los profesores deben exhibir criterios de selección para elegir entre una serie de estrategias conocidas y así entrar a mediar intencionalmente para promover el aprendizaje de los niños y niñas. De igual manera, Messina (1999), se refiere a la necesidad de generar autonomía en los estudiantes sin prescindir de la intervención en las tareas de aprendizaje, especialmente cuando de niños y niñas de sectores populares se trata, ya que en su opinión cuando no hay una orientación de los aprendizajes de esta población se afecta sensiblemente. En consecuencia sugiere que los profesores conozcan, seleccionen, utilicen, evalúen, perfeccionen, recreen estrategias de intervención didácticas efectivas existentes o creen unas nuevas.

En el marco de la enseñanza de la lectura en preescolar y primer grado se hace necesaria la confrontación relativa a las prácticas y los saberes a partir de procesos de reflexión y significación, ya que la reflexividad es un elemento de valor pedagógico que moviliza a la acción y permite la construcción de conocimiento en el aula.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los saberes docentes y las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en preescolar y primero? ¿Son coherentes las posturas teóricas de los docentes con las prácticas pedagógicas en el aula en relación con la enseñanza de la lectura en preescolar y primero?

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general

Describir y caracterizar los saberes y las prácticas docentes en relación con la enseñanza de la lectura en preescolar y primero.

4.2 Objetivos Específicos

4.2.1 Describir las prácticas docentes en relación con la enseñanza de la lectura en preescolar y primero.

4.2.2 Caracterizar los saberes docentes relacionados con la enseñanza de la lectura.

4.2.3 Establecer las relaciones entre los saberes y las prácticas en la enseñanza de la lectura de los docentes de preescolar y primero.

5. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos que se requirieron para el desarrollo de la investigación “Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura”. A continuación se describen los aspectos

relacionados con el tipo de estudio, la población participante, el procedimiento empleado, los instrumentos utilizados y las estrategias analíticas usadas.

5.1 Tipo de estudio

El proyecto se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de investigación en educación y para ello aborda la temática, específicamente desde una perspectiva descriptiva interpretativa, con el objetivo de caracterizar y encontrar sentido a una dinámica educativa cotidiana y compleja; para tal efecto, se sitúa en un contexto institucional particular y estudia los aspectos que fundamentan la acción de las docentes en una dinámica que se teje continuamente con los saberes de que disponen en relación con la enseñanza de la lectura. Este tipo de enfoque posibilita un acercamiento a la realidad, estudia y configura como un sistema los detalles y la generalidad de la forma como las personas construyen este panorama y aporta una visión social y pedagógica de los procesos (Wittrock, 1989).

Dentro de este paradigma investigativo, la investigación descriptiva – interpretativa es la metodología más apropiada para unir estas tramas, por centrarse en la comprensión de la intención, la motivación, el objetivo, el propósito, los valores y las creencias que subyacen a la actuación (acción). Con el fin de configurar, dar sentido y significado a la acción en la interacción educativa se recoge y analiza información de carácter cualitativo como las palabras, los textos, los dibujos, imágenes y el contexto en el que se presentan. Velasco y Díaz (1997) señalan que el elemento interpretativo ayuda a develar las intenciones presentes en una situación, permitiendo establecer pautas o patrones (no leyes), demuestra la coherencia entre aspectos y, más que explicar, pretende interpretar; por lo tanto, no se propone determinar ni generalizar sino suponer con base en las relaciones que se cruzan para la situación en estudio.

Con relación a la investigación descriptiva-interpretativa, Weber, 1984; Schutz, 1974 y Merleau-Ponty, (1976) han utilizado una estructura explicativa fenomenológica que coincide en los siguientes elementos:

- Intención – significado de la acción

- Conocimientos y/o valores que orientan la acción
- Medios para lograr la acción
- Contexto social en el cual se desarrolla la situación objetiva
- Conducta expresada (de hecho)

Se consideró pertinente usar este modelo investigativo teniendo en cuenta que a) facilita el conocimiento de fenómenos complejos de la realidad; b) es útil para conocer la naturaleza de un grupo que conforma un todo específico (docentes); c) ayuda a develar intenciones que no son claras para los participantes y d) promueve el estudio y comprensión de las relaciones sociales que sólo se visualizan en el colectivo docente (Sandoval, 2002).

5.2 Participantes

Este estudio se realizó con los docentes de los grados preescolar y primero, ya que se consideró que en esta parte inicial de la escolaridad emerge el proceso lector convencional, lo cual marca significativamente el desarrollo lingüístico y cognoscitivo de los niños. Las participantes en esta investigación fueron cinco docentes (5) de preescolar y dos (2) docentes del grado primero, de un colegio distrital que atiende población infantil de estratos 1 y 2 en la localidad de Suba, para un total de siete docentes de la jornada de la mañana. El total de docentes tiene formación profesional en pedagogía, 6 son licenciadas en preescolar y una es licenciada en básica primaria; el tiempo de experiencia pedagógica de las docentes está en un rango que oscila entre los 12 años de ejercicio docente y los 23 años de práctica educativa, por lo tanto se puede afirmar que las maestras cuentan con una experticia considerable en su campo.

Durante el proceso se abordó el muestreo no probabilístico basado en criterios de oportunidad, conveniencia y acceso a la población (Sandoval, 1996). Para la selección se tuvo en cuenta que las docentes trabajaran en la misma jornada, hicieran parte de una institución educativa y estuvieran vinculadas al sector público; de esta forma se pudo valorar la integración curricular y pedagógica de los saberes, las prácticas en un mismo contexto

escolar y la correspondencia en cuanto a condiciones socioeconómicas y culturales de la población atendida.

5.3 Procedimiento

En esta investigación las etapas que se describen no se desarrollaron de manera estrictamente secuencial; esta característica, propia de este tipo de estudio, posibilita la realización en forma simultánea o superpuesta de los procedimientos necesarios para el investigador, para este caso fueron los siguientes: exploración de los saberes, observación de las prácticas, búsqueda de información y confrontación con las referencias teóricas pertinentes. Se procuró, especialmente, conservar las características naturales del contexto, la precisión en la observación y el registro, a fin de posibilitar la descripción detallada y coherente de la realidad estudiada (Wittrock, 1986).

5.3.1 Etapa de exploración de saberes

Durante esta etapa se recolectó información a partir de la realización de siete entrevistas personales e individuales a las docentes participantes en el estudio con el fin de recolectar datos, percepciones y concepciones acerca de la lectura, la enseñanza de ésta y los procesos que en preescolar y primero se desarrollan. Para esta entrevista se realizaron preguntas referidas a los tópicos señalados en las preguntas de investigación, dependiendo del curso de la entrevista se profundizó sobre algunos aspectos comentados por las profesoras; Wittrock (1986) señala que cuando:

los enseñantes son entrevistados extensamente acerca de sus actividades y elecciones, así como sobre el fundamento de sus elecciones (...) los investigadores desarrollan una teoría para el conocimiento pedagógico práctico a partir de los datos de la entrevista y de observaciones coordinadas. (p. 64).

El fin de la entrevista con cada docente era establecer en forma individual los aspectos conceptuales que atañen a la lectura, la enseñanza de la lectura y la percepción acerca de la articulación existente entre los docentes de preescolar y primero en la materia de estudio. El modelo de la entrevista semiestructurada se encuentra en el Anexo 1.

En un segundo momento de esta etapa se solicitó a cada docente que realizara un escrito sobre su biografía como lectora; este instrumento se hizo necesario para reconstruir los antecedentes frente a la formación inicial en la lectura, y así comprender en un contexto integral, los aspectos subyacentes a los saberes y a las prácticas. Se pidió a las docentes que registraran por escrito y en forma individual sus experiencias considerando algunos aspectos básicos que permitieran establecer valores comunes presentes en ellas. Se hizo claridad a las participantes que podían ampliar las respuestas en los puntos que consideraran necesario y se abrió la posibilidad de complementar si a su juicio se excluían aspectos fundamentales que requirieran ser expresados; estos tópicos se enuncian en el Anexo 2 de esta investigación.

Para describir e interpretar esta información se elaboraron categorías que permitieron caracterizar las relaciones allí develadas y elaborar supuestos pedagógicos referentes a los saberes y prácticas en la enseñanza de la lectura en los grados preescolar y primero. Esta información se incorporó en los resultados y conclusiones en sus apartes fundamentales para apoyar la presentación de algunos resultados y conclusiones.

Las entrevistas y las autobiografías se transcribieron en su totalidad para conformar el corpus escrito de la investigación, información que aparece al final de este documento, anexos 3 y 4, como datos que soportan y evidencian las descripciones realizadas y la interpretación de la información disponible.

5.3.2 Etapa de exploración de prácticas

Durante la etapa de exploración de prácticas se realizaron un total de 7 registros audiovisuales de las sesiones de clase de las docentes participantes. Se solicitó a las docentes

su permiso para grabar sus prácticas centradas en la enseñanza lectura, las docentes realizaron de manera libre la elección de la actividad a desarrollar con sus estudiantes, la investigadora no refirió ningún tipo de pauta diferente a la de permitir la grabación de una clase de lectura con sus alumnos. Para hacer más fácil el registro de los elementos pedagógicos presentes en cada una se elaboró un formato de observación o guión de la actividad que se describe más adelante en el anexo 5. Con este tipo de guía se buscó evidenciar cuáles tipos de prácticas lectoras se privilegiaban en el aula, específicamente en las clases en las cuales se observaron las prácticas docentes en relación con la enseñanza de la lectura.

5. 4 Sistematización y análisis

En este paso se reconstruyeron en forma organizada las temáticas encontradas, los datos presentes en las entrevistas, las biografías, las opiniones de los docentes frente a experiencias pedagógicas, los registros de observación realizados y las grabaciones audiovisuales. Una vez realizadas en su totalidad las entrevistas se transcribieron para consolidar el corpus de la investigación; igual procedimiento se siguió con la autobiografía de las docentes como lectoras. En este paso se buscó respetar las características propias de la investigación cualitativa según lo expuesto por Sandoval (2002):

- a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículo para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (p. 35).

La validez de los resultados y la importancia de los hallazgos obtenidos son relativos a la muestra escogida y al contexto del estudio como tal, ya que para poder establecer lo pertinente y significativo es conveniente recordar que no se pretende generalizar lo encontrado, sino señalar algunas pautas o patrones que puedan resultar pertinentes para

realizar una construcción reflexiva frente al tema de la enseñanza de la lectura en los primeros grados de la educación formal.

Las biografías docentes permitieron caracterizar significativamente algunos aspectos que subyacen a las prácticas y a los saberes, aportando en forma importante al establecimiento de aspectos relevantes en relación con la historia como lectores, los perfiles encontrados contribuyeron a aumentar el conocimiento sobre los interrogantes planteados en esta investigación. Esta información se cruzó con las entrevistas individuales para hallar información estratégica que diera cuenta del entramado pedagógico, social, cultural e individual que acompaña la enseñanza de la lectura con estudiantes de preescolar y primero. Y finalmente, se establecieron relaciones con las observaciones realizadas de las prácticas docentes para configurar el panorama de la investigación y analizar la información en sus particularidades y en su integralidad.

Con base en los referentes teóricos planteados en esta investigación se pretende, producto del análisis, entrelazar los aspectos correspondientes a los saberes y las prácticas docentes para describir e interpretar el nivel de coherencia y correspondencia entre ellas.

A continuación se presenta el cuadro que muestra las categorías presentes en la investigación; el establecimiento de referentes para el análisis fue de gran ayuda para focalizar la mirada investigativa en aspectos fundamentales y centrar la reflexión crítica frente a los saberes y las prácticas docentes en relación con la lectura. Igualmente se constituyeron en una gran ayuda al momento de formular las consideraciones pertinentes respecto al proceso de mejoramiento de las prácticas que entraña todo acto educativo:

5.4.1 Categorías de Análisis

- Cuadro 1 -

INDAGACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	
LO QUE SABEN LOS DOCENTES	EXPERIENCIAS PERSONALES EN RELACIÓN CON LA LECTURA	Gusto – motivación Cómo aprendieron,	Actitud hacia la lectura	
		Uso general de la lectura (tipos de textos que leen)	Qué leen los docentes.	
		Definición	Proceso global Proceso cognitivo	
	ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PREESCOLAR Y PRIMERO	Cómo se dice que se debe enseñar a leer:		Proceso Estrategias y prácticas efectivas para enseñar a leer
				Autoevaluación
				Edad
		Proceso preescolar y primero		Aproximación
		Fundamentación para la enseñanza de la lectura		Autores
				Formación Experiencia Laboral
	PRÁCTICAS DE AULA - LO QUE HACEN LOS DOCENTES	METODOLOGÍAS	Cómo se enseña a leer	Función del Maestro Objetivos de la enseñanza de la lectura Estrategias de enseñanza
		USO DE LA LECTURA EN EL AULA	Para qué se lee	Funciones de la lectura Informar Entretener Aprender vocabulario Fortalecer vínculos emocionales Decodificar
			Qué se lee	Tipo de texto Intencionalidad del texto
Cómo se lee			En grupo Lectura en voz alta Lectura compartida	

6. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación “SABERES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PREESCOLAR Y PRIMERO”. Por ser un estudio de tipo descriptivo interpretativo, sus resultados aunque pueden ser tomados como referencia para posteriores estudios, responden a una interpretación subjetiva que se hace en la investigación en relación con el objeto de estudio en un contexto específico, de acuerdo con la postura que se asume frente a los saberes y las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura.

La presentación de los resultados se hizo con base en las categorías de análisis descritas anteriormente, de las cuales se recoge la información de los docentes respecto a: 1) lo que saben y 2) lo que hacen en las prácticas y 3) las relaciones entre lo que saben y lo que hacen. Se detalla especialmente la actitud de las docentes hacia la lectura, la relación entre la forma como aprendieron a leer y su motivación hacia la lectura, lo que leen, el concepto que tienen sobre la lectura, la forma como enseñan, las estrategias que emplean para aproximar a los niños a la lectura, la articulación existente entre los grados preescolar y primero en relación con la forma como se desarrolla el proceso lector, lo que se lee en el aula, las funciones de lectura, el ambiente que rodea las prácticas y la fundamentación en la que basan las mismas. En el capítulo dedicado a las conclusiones se detallarán los aspectos más reveladores de esta investigación sobre saberes y prácticas en relación con la enseñanza de la lectura en preescolar y primero.

Esta investigación no pretende elaborar juicios de valor en relación con la enseñanza de la lectura en preescolar y primero, el objetivo de la misma es describir e interpretar los saberes y prácticas de los docentes en relación con la enseñanza de la lectura y así caracterizar los resultados a la luz de referentes teóricos recientes que aporten a la cualificación docente e institucional de los participantes. De igual forma, estos resultados contribuyen a robustecer el

corpus investigativo en torno a los saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en el primer ciclo y así fundamentar futuras investigaciones en este campo.

6.1 Lo que saben los docentes

Anteriormente se ha señalado la conjunción de una serie de aspectos en la configuración del “saber” docente, en él se dan cita de forma diversa pero integrada referentes teórico-metodológicos, la formación, la experiencia personal con la lectura, los conceptos comunes, etc. Carr y Kemmis (1988) sostienen que “los que participan en actividades educativas están comprometidos en algún conjunto de creencias (...) en relación con lo que hacen (...) ya poseen algún marco teórico de referencia que les sirve para explicar y al mismo tiempo orientar sus prácticas.” A continuación se muestran indicios de cómo se va configurando esta trama de elementos.

6.1.1 Experiencias personales en relación con la lectura

¿Cómo aprendieron a leer?

De las siete docentes cuatro refieren haber aprendido con el método tradicional mediante el silabeo, la memorización y la repetición de frases, una de ellas menciona que recuerda haber utilizado la cartilla “Coquito”. Las otras docentes (tres) mencionan experiencias familiares que las aproximan a la lectura, siendo principalmente la madre quien inicia e incentiva el aprendizaje de la lectura; el tipo de texto por excelencia a través del cual se realiza este aprendizaje es el cuento, la literatura infantil y de hadas; tan solo una de las docentes refiere la lectura de periódicos o revistas, más obligados a ello por la situación económica y el costo de la literatura; se rescata la importancia de la narración oral en la lectura por parte de un par de docentes.

Escuchando lecturas o historias sanas y divertidas que mi mamá con mucha entonación nos contaba; así mismo me permitía leer de las imágenes...

...son recuerdos muy agradables porque están unidos a mi madre...me contaba sus historias en el campo y aquí en la ciudad...

Dos docentes relatan que sus madres a través del uso de imágenes y el manejo del tono de voz durante las lecturas y/o la narración de historias les abren las puertas al mundo de la lectura; se observa reiteradamente que los recuerdos agradables y la vinculación afectiva con la lectura surgen de las relaciones familiares. La figura del docente está relacionada con aspectos negativos de la lectura, ya sea porque se encuentra dicho en forma explícita o porque tácitamente se sugiere ello. Se hace tan solo una referencia al papel del docente como mediador afectivo en la lectura y lo característico de su acompañamiento en este proceso:

La maestra era muy maternal y comprensiva.

nos leían muy poco y como de mala gana...

me permitía leer de las imágenes

Su trabajo era de manera personalizada en los momentos en que teníamos alguna dificultad o temor para leer

Gusto – Motivación

En forma explícita tres docentes manifiestan que en su infancia tuvieron interés genuino y personal en la lectura, una de ellas a pesar de que su modelo docente no era el más motivador. En estas mismas acotaciones se percibe la valoración de la lectura como fuente de superación, independencia y autonomía, se destaca el aprendizaje de la lectura y la motivación hacia esta práctica como una recompensa para superar una condición de salud :

...me gustaba escuchar cuentos, pero nos leían muy poco y como de mala gana, un día la hija de la profesora fue y nos leyó el cuento de Caperucita Roja, y hacía gestos y voces y a mí me enamoró esa clase de lectura y me motivó a aprender

... siempre fue divertido leer, nunca una obligación, imposición o castigo...

...por gusto propio. Siempre había querido leer por sí sola los cuentos y sólo así lo logré....

Por situaciones de salud debía yo asistir sin falta mensualmente a un control médico... Para motivar mi asistencia puntual, mi madre prometía darme en cada cita un librito nuevo de historietas, lo cual fue en el momento un gran incentivo para leer

Uso general de la lectura

Existe heterogeneidad en los usos y las funciones que se atribuían a la lectura en las familias de las docentes participantes. Se aprecian algunas de las funciones que se le atribuyen a la lectura, a) como función social (información) representada en la lectura del periódico, se asume como la posibilidad de mantenerse informado sobre el transcurrir de la vida nacional e internacional e igualmente se constituye en una instancia dialógica familiar; b) la lectura como fuente de acceso al conocimiento y al desarrollo académico, las docentes refieren cómo veían a sus familiares leer para apropiarse conocimientos y responder a las tareas escolares. A continuación se señalan los momentos en los cuales se leía y para qué se realizaba la lectura:

El periódico llegaba diariamente, las noticias se comentaban...

Se leían las noticias de los periódicos los domingos

Cuando mis hermanos mayores estudiaban...

La situación de la lectura en el ambiente escolar, allí se leía en la mayoría de los casos con un fin académico establecido. Por ejemplo, para corregir la forma de leer, mejorar la capacidad o la velocidad lectora. Además se recuerda que era especialmente en la clase de español donde se hacía uso de la lectura y en la cual se propiciaba la lectura de los “clásicos de la literatura”. Esporádicamente en otras materias, casi siempre para la realización de trabajo y actividades escolares:

...la lectura se hacía por parte del docente, o por el estudiante para corregir puntuación y entonación

En el colegio se leía poco y se copiaba mucho

Concepto de lectura

La lectura se consideraba como entretenimiento y posibilidad creativa en la niñez de las participantes y así es reportada por las docentes, una percepción y concepto que reciben de

su progenitora o en sus familias. Durante la época de infancia, señalan que la lectura se concebía como una habilidad mecánica, que debía perfeccionarse y por ello se leía para:

“...corregir puntuación y entonación”

“...mejorar la capacidad lectora”

Otro aspecto en el cual se configuran los conceptos de lectura se realizan en los años de formación de pregrado, la universidad provee unos elementos conceptuales que señalan lo que los estudiantes desarrollan cuando acceden al universo de la lectura; frente a las bases brindadas por la formación universitaria, algunas docentes reconocen la lectura como un proceso a través del cual, el niño:

forma un concepto más amplio del mundo y adquiere conocimientos

puede promoverse de grado, comunicarse, (y el docente) detectar problemas de aprendizaje

Otro concepto sobre la funcionalidad de la lectura y su impacto en la vida de los seres humanos está relacionado con la posibilidad que denota para formarse en el ejercicio de la ciudadanía y una señal connotativa de la posibilidad de acceso a los textos; aquí debe señalarse que no es la idea más recurrente sino apenas una posibilidad referida de manera aislada, lo cual no deja de ser extraño en un colegio cuyo enfoque pedagógico está centrado en la pedagogía crítica:

... y servía para...formar un concepto más amplio del mundo,... adquirir conciencia de los deberes y derechos

Los demás conceptos tienen que ver con la motivación, el interés, el entretenimiento, la posibilidad de acceder a otros mundos y como una forma de ascender socialmente. La formación básica para el ejercicio docente, en apariencia, no le dio suficiente importancia a la lectura como proceso sino como elemento para la comunicación.

La referencia a la lectura como una lectura del contexto, en la que se lee todo y todo lo que se lee es válido como proceso lector, es una idea central de las docentes de preescolar que se

relaciona con algunos aspectos señalados en los documentos del MEN sobre competencias, en consecuencia se lee todo:

La lectura más que decodificar signos; es jugar, correr, saltar, dibujar, hacer garabatos, leer al compañero, leerse a sí mismo, es cantar...

leer todo, no solamente una frase o una palabra o lo que está escrito en el tablero; leer todo, todo lo que él trae (...) que se encontró, la hermana que le acabaron de regalar, todo.

La lectura está en todo, o sea, leer no es descifrar una serie de signos que tú te encuentras en un libro. Leer es leer la relación con el otro, leer es ver tu realidad, leer es la interacción familiar, leer es también mirar un cuento...

El niño puede salir leyendo imágenes sin necesidad de estar leyendo la combinación de signos silábicos, fonéticos, él lee lo que está a su alrededor, él lee sus cuentos sin necesidad de utilizar las letras

... desde la cotidianidad del niño, desde lo que el trae, por que el ya trae, él ya lee... lo que pasa es que él lee a su manera y a nosotros nos cuesta trabajo entender...

6.1.2 Enseñanza de la lectura en preescolar y primero

¿Cómo se enseña a leer?

Las docentes refieren en el discurso mayoritariamente un uso de la imagen para iniciar al estudiante en el proceso lector; en la práctica se corrobora que a través de la ilustración se promueve la inferencia en el estudiante, se le interroga acerca de lo que puede decir con relación a detalles de la misma.

De manera práctica desde el juego-lectura diaria teniendo en cuenta imágenes,...

Presentar inicialmente lecturas cortas, sencillas e ilustradas...

La observación en el aula permite dar cuenta del interés del estudiante por observar el dibujo que tiene un momento particular, cuando la lectura es en voz alta, al finalizar el párrafo. La

lectura como proceso de pensamiento, es decir la lectura como un complejo proceso de orden cognitivo, es referida por una docente del grado primero:

Defino la lectura en el primer ciclo como un proceso del pensamiento...

Se considera que el concepto de lectura y la forma en que se desarrollo el proceso de enseñanza distan mucho entre ambos grados, aún siendo de un mismo ciclo educativo:

En preescolar estamos trabajando muchísimo el constructivismo, y ya enfocados a nivel lector y ligado al escritor, porque nosotros estamos ligando el lector al escritor, estamos trabajando de acuerdo de algunas teorías de Ferreiro y Teberosky, unas discípulas de Piaget que han mejorado muchas cosas en el sentido de entender las etapas por las cuales pasa el niño para acceder al proceso que lleva y que va muy pegado a la lectoescritura, pues ahí lo hemos pegado realmente nosotras y ha funcionado; entonces tenemos un enfoque y una metodología constructivista : partiendo de los intereses del niño, los conocimientos y la historia que tiene.

Sí, lastimosamente creo que sí es, por llamarlo de alguna manera, incoherente. O sea, nosotros manejamos algo muy informal entre comillas, porque es algo que no tenemos trazado como “o se hace o se hace”.

Proceso preescolar y primero

Existe una diferencia notoria entre las docentes de preescolar y las docentes de primero respecto de cómo piensan que se debe introducir y desarrollar los procesos lectores, especialmente con los cursos del grado primero de la jornada de la tarde; la organización administrativa del colegio está configurada de forma que sólo algunos cursos de primaria están ubicados en la mañana (dos cursos primero en la mañana y cinco cursos primero en la tarde):

En primero, ellas trabajan con un método que se llama el método natural donde ellas de manera natural, como su nombre lo indica, “supuestamente de manera natural” (...) entonces ellas tienen sus guías, nosotras no manejamos guías exactas para la lectoescritura

Hay un abismo gigante entre preescolar y primaria, por eso es que los niños le tienen miedo a pasar a primero. ¿Por qué? Porque (...) para nosotros existe primero el niño, existe su ritmo, lo que él tiene, sus necesidades, lo que está viviendo, sus problemas cotidianos para nosotros son más importantes, cómo está ese niño, cómo es su vida.

En primero si hay una estructura muy sólida alrededor de... y además una metodología previamente superestructurada para todo el mundo, entonces obligatoriamente el niño debe ceñirse a ese sistema, se adapte, no se adapte, le guste o no le guste, le motive o no le motive (...) Entonces, el niño sí... ha sentido el choque y ha manifestado “no es que yo no quiero volver, es que no me gusta”, entonces ahí es claro para nosotros que sí hay un rompimiento, hay un rompimiento fuerte.

Mientras que en primero aún se conservan muchas de las ... la lectura natural y metodologías que llevan de pronto al niño en una parte más rígida, más estática, que se preocupa más por otras cosas que por la interpretación, que por la creación, y de pronto...no hacen tan motivante ese inicio a la lectura en primero.”

Y ya pasan a primero y se cree, erróneamente, que ya no puede hacer eso más, que ya tiene que leer de verdad; para ellas, “leer de verdad” es empezar a encasillar palabra, frase y oración; entonces empiezan a leer oraciones

La visión de las profesoras de primero de la jornada de la mañana frente al proceso de lectura, de acuerdo con la percepción de las docentes en general tiende a ser un poco más flexible, considerando el ritmo del estudiante y los procesos que viene desarrollando en preescolar. Sin embargo se aprecian algunas distinciones como la precisión que se hace respecto a los aspectos cognitivos que rodean la lectura:

... en el preescolar es ante todo un hecho afectivo, y en primero debe continuar siendo afectivo pero empezar a interpretar los símbolos y su asociación presentando una escala de perfeccionamiento que se continuará en los grados siguientes.

Partiendo de mi experiencia del año pasado no la debería haber, creo que va relacionado más con la iniciativa del maestro. Debe ser una vivencia y creación constante. “ (Enseñó en el curso primero siendo docente licenciada en preescolar por necesidad institucional)

Fundamentación para la enseñanza de la lectura

Las docentes relatan a partir de ejemplos las actividades en las que consideran se fomentan las prácticas lectoras y se promueve el aprendizaje de la lectura. En estos testimonios se registra constantemente que las profesoras se refieren a la lectoescritura, sin desligar una práctica de la otra; en las entrevistas se mencionan actividades ligadas a la escritura para aprender a leer:

es... sobre escritos y cosas que para mí signifiquen algo. Entonces, “el día de la Madre”, la tarjeta para el día de la madre, la receta de lo que más le gusta: los ingredientes, entonces, el niño está tan metido en el cuento que puede que no escriba harina, pero con lo que él escribió sabe que es harina porque es lo que le gusta comer, entonces dentro de su receta él va haciendo garabatos ... “bueno, cuál es tu receta?” “Ah, no, los pasteles de pollo?”, “Listo, qué escribiste?”, “la harina, el pollo, los huevos...?”, y ahí de pronto si tú lees como adulto no dice nada de eso, pero está dentro de su sentir que lo que más le gusta es lo que él escribió. Entonces ¿qué hace uno como docente?, tú le transfieres “papi, te voy a escribir al ladito lo que es, porque tú entiendes lo que escribiste, pero yo lo voy a escribir como yo lo entiendo”

La poesía, la rima, la canción con el sonido, sonido con palmada, corporal y auditivo, ... utilizar elementos táctiles

Autoevaluación

Las docentes evalúan su práctica tomando como referente el gusto del estudiante por las actividades propuestas es decir basados en el estado motivacional y emocional de los niños; por lo demás no se mencionan otras formas de evaluar las prácticas, particularidad bastante frecuente observada en las docentes de preescolar con relación a la evaluación de sus prácticas de enseñanza de la lectura:

Cuando el niño está feliz, motivado, cuando expresa en su rostro satisfacción y quiere entrar en el proceso de construir y querer hacer

Las ganas de decir, de opinar, de armar nuevas historias a partir de lo que escucharon, pues eso lo motiva a uno y siente que de verdad los niños van por donde uno quiere.

Edad

En general las docentes manifiestan que no hay una edad en la que se pueda establecer la adquisición de la lectura, hablan de unos procesos madurativos y de respetar los ritmos particulares de desarrollo. Otras docentes sin especificar edad, sitúan en los primeros años este inicio; se vuelve a observar frente al tema de la edad cómo se incorpora la lectura como un proceso atemporal:

... no se puede decretar una edad para leer...

... el niño aprende a leer desde que está en el vientre de la madre, porque está leyendo los labios de su mamá, está leyendo las caricias de su mamá, y ya como con todo su proceso...

La lectura no tiene edad específica, cada niño despierta el interés por la lectura teniendo en cuenta el buen apoyo que tenga en casa y por parte del docente, motivación, interés y curiosidad por el conocimiento de cada letra...

... el niño desde siempre inicia en la lectura, sencillamente lo que pasa es que hay que tener cierta medida y que el niño no sienta como imposición esto, que sea una forma muy práctica, entonces creo yo que desde que inicia su proceso en la escuela lleva o inicia la lectura.

Desde muy pequeños los niños pueden recibir información visual...

Que debe darse sí, en una edad X, entre 5 – 8 años, pero que no necesariamente todos tienen que aprender ahí porque es el período y se considera que es ahí

Debemos formar lectores desde temprana edad...

Sin embargo se deja entrever que llegando al tercer grado deben estar resueltos estos procesos, es decir, cerca de los 8 años de edad. Interrogadas las profesoras acerca de la dificultad que pudieran tener con algunos padres que consideren que sus hijos deberían terminar grado preescolar leyendo, las docentes contestaron lo siguiente:

Les digo: “démosle el espacio para que lo aprendan, que lo van a aprender” y los pongo a hacer el ejercicio de que lean con el niño... Entonces los acerco, los llamo y pongo al niño que haga la lectura que él sabe hacer, y le digo al papá que si siente que no es importante lo que él ya está haciendo acá.

El niño es más que conocimientos, el niño es más que letras y el niño es más que significados de palabras, el niño es un ser integral y más que enseñarle a leer los códigos lingüísticos quiero enseñarlo a ser un niño feliz, el niño va a ser feliz desde que él aprenda lo que le rodea en su mundo

... que respete ese espacio, ese tiempo, ese proceso personal y que le dé el tiempo necesario para llegar...

Que todo tiene un orden y que no debemos atropellarle al niño su criterio, su forma de pensar, sus opiniones.

Las profesoras sugieren las siguientes actividades para promover el fomento de la lectura en casa y el apoyo familiar al proceso que desarrollan las docentes de los grados preescolar y primero:

Que le lea divertido con gritos o emociones sentidas de la lectura, que le muestre láminas y que construya con él todo lo que sueñen.

Que la lectura va acompañada de muchas fortalezas ya desarrolladas, como el interés, un buen aprestamiento motriz y una buena habla expresiva y se va dando paulatinamente.

Que se le respete el ritmo de aprendizaje y el proceso, pero que lo ayude motivándolo a la lectura con el ejemplo y que se creen hábitos o se fomente la lectura en familia

Desde el comienzo él es un buen lector que seguirá siendo si los adultos (...) se rehúsan a transformar en carga lo que era un placer, y sostienen ese placer hasta que se convierta en deber (Pennac, 2002). En los cursos de preescolar las docentes afirman que se basan en el juego y en la lectura de imágenes; así mismo se registra la lectura de cuentos como una de las formas más empleadas para la introducción de los niños a la lectura:

Igualmente se reconoce el valor que tienen las experiencias previas, los vínculos afectivos que el niño establece con los adultos próximos y la construcción del conocimiento para el desarrollo del proceso lector:

En preescolar estamos trabajando muchísimo el constructivismo, y ya enfocados a nivel lector y ligado al escritor

(...) tenemos un enfoque y una metodología constructivista: partiendo de los intereses del niño, los conocimientos y la historia que tiene.

Mencionan cómo esta forma de promover la enseñanza de la lectura se restringe cuando el niño cursa primer grado o, por lo menos, cómo se va perdiendo el sentido de goce en los años posteriores al preescolar adentrándose en una práctica que tiene mucho de repetitivo, esquemático y descontextualizado. Este cambio abrupto se profundiza especialmente con los estudiantes que pasan a la jornada de la tarde, debido a la diferencia marcada en cuanto a enfoques de enseñanza:

... en primero se pierde la esencia del niño, piensan que el juego es pérdida de tiempo, que lo corporal ya pasó, que él tiene que volverse niño, niño juicioso y empezamos a llenar al niño de conocimiento: la “eme”, la “ese”, la “te”, la “pe” pero es que tiene que ser así, que el cuadrado, que no se salga de los cajones, (...) y que la letra tiene que subir hasta acá y que bajar

Fundamentación para la enseñanza de la lectura

Las docentes coinciden en cuanto a la fundamentación teórica de sus prácticas en los siguientes autores: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Piaget:

Ana Teberosky, Vygotski, Emilia Ferreiro porque son personas que ante todo le dan importancia a esto, a vivenciarlo, a permitir que el niño sea el niño, que experimente, que construya...

... en Piaget yo rescato las etapas de desarrollo que propone a nivel lingüístico...

Se centran especialmente en las etapas que señalan Ferreiro y Teberosky para argumentar y sustentar el desarrollo de la lectura. Algunas referencias incluyen una variedad de autores como Juan Carlos Negret, Tolchinsky, Vigotsky y Gardner, los cuales representan escuelas del pensamiento en las cuales se retoma el aprendizaje del niño desde perspectivas distintas:

... Juan Carlos Negret, o sea, yo pienso que él recogió esa experiencia y creo que es una experiencia que es muy válida; primero, porque yo tuve o he tenido, a partir de la experiencia que te cuento de mi trabajo, experimentarla de pronto inicialmente con algo de inseguridad, y constaté que servía, y constaté que era buena y constaté que resultaba y que efectivamente los niños leían y escribían de una manera muy personal, pero finalmente llegaban todos a leer y escribir, sin tener temor a ..., sin de pronto sentirse asustados porque no lo estoy haciendo bien o no voy como el otro que es el pilo del salón, sino que iban llegando de una forma muy agradable. Juan Carlos Negret rescata eso, rescata “mirémoslo que sea por el lado rico” y en esa medida yo lo rescataría.

... Vigotsky por la cuestión de la sociedad y el sistema histórico- sociocultural. Pero que yo entienda a dos autores que manejen muy bien la construcción del conocimiento, porque yo sí creo que el niño sí construye, ya, suficiente

Experiencia Laboral

En general las docentes presentan una larga trayectoria en la profesión docente, entre 15 y 23 años de servicio; la mayoría ha desarrollado su ejercicio docente en el sector público con el Distrito, con una permanencia mínima de 5 años en la institución donde se realiza la investigación.

La experiencia laboral ha marcado una huella importante en la configuración de sus prácticas; sin embargo, sus desarrollos profesionales posteriores no han estado necesariamente ligados a la cualificación en el tema de la enseñanza de la dimensión comunicativa, a excepción de una docente de primero quien ha estado inquieta por actualizarse mediante la estrategia “maestros que aprenden de maestros”.

6.2 Prácticas de Aula - Lo que hacen los docentes

En este apartado se tomaron como base las observaciones realizadas en el aula, las cuales se constituyen en la mayor fuente de información para realizar la lectura paralela del discurso (saber) con las prácticas (hacer). En relación con la enseñanza de la lectura en preescolar y primero.

6.2.1 Metodologías

Cómo se enseña a leer

Las docentes refieren, desde lo conceptual, que prefieren realizar actividades de tipo constructivo y/o significativo con los estudiantes. De acuerdo con las observaciones de clase se evidencian tres prácticas: la primera de ellas conocida como lectura en voz alta, implementada por cinco de las siete docentes, se realiza la lectura de un cuento u otro tipo de texto por la docente para todo su grupo de estudiantes; en otra se observó la realización de lectura compartida, el docente leía y los estudiantes acompañaban desde su cuento (en

fotocopia) y finalmente, otra docente trabajó la lectura a partir de la escritura de la fecha y de una actividad grupal de supermercado, a partir de fichas (letras y vocales).

...con imágenes, leyendo su oralidad, dando herramientas, otra vez vuelvo allá como a los pasos que, de pronto, citan algunos autores, en estos momentos me acuerdo que son Ferreiro, ... Teberosky, ... Tolchinsky, que son autores latinoamericanos, que nos dan los pasos para que el niño no sea forzado a la lectura sino que él mismo pueda leer.

Los maestros muestran prácticas basadas en el aprendizaje significativo de la lectura e introducen elementos como los siguientes:

... estamos hablando del cuento del “León y la mariposa”, a mí me gustó la palabra mariposa, a través de esa palabra “mariposa” voy a empezar a ver, no solamente el dibujo de la mariposa, qué es la mariposa, cómo es el animal como tal sino que para yo poder saber cómo es la mariposa ese proceso debe ir acompañado de los signos lingüísticos que es la palabra mariposa...

La observación de clases corroboró que algunas prácticas se ajustan a estas consideraciones. El proceso lector apoyado en la oralidad es bastante recurrente en la práctica de las docentes, frecuentemente se pregunta a los estudiantes con base en la imagen, a lo largo de la clase:

...¿Qué vemos en la imagen?

¿Cómo le queda el traje a?

¿Ustedes creen que cómo estaba la mamá de Pepe?

¿Quién tiene este mismo inicio del cuento?, etc.

La revisión de los registros fílmicos evidencia la predominancia de la lectura de cuentos como la actividad que introduce al mundo letrado, esta forma se apoya en la exposición permanente de la imagen (ilustración) como motivación a la lectura.

Función del maestro

Las docentes aparecen como mediadoras entre el texto y los niños; le dan a sus voces una entonación particular para contextualizar al niño con las emociones que se sugieren o se explicitan en la lectura. El ejercicio docente también está permeado por una constante negociación de significado entre el lector en voz alta (docente) y sus escuchas (estudiantes) ya que en forma continua se está presentando retroalimentación de los niveles de comprensión literal de los estudiantes. Las docentes refieren que es fundamental reconocer el contexto que rodea a los niños, ya que la realidad familiar y social de los menores determina en gran parte las prácticas que se pueden implementar en el aula (Carr y Kemmis, 1988).

6.2.2 Uso de la lectura en el aula

¿Para qué se lee?

Observando las prácticas se observa que se lee para divertir, para crear un ambiente agradable en torno a la lectura, para invitar e introducirlo en el mundo de los símbolos. Las docentes buscan estrechar los vínculos motivacionales del niño con el texto (principalmente de literatura).

¿Qué se lee?

La mayoría de las docentes leen a los niños textos de **literatura** infantil, algunos de cuentos tradicionales; se insiste en la interpretación del lenguaje gestual y en la lectura de sentimientos a partir de las posturas corporales y las imágenes. No es claro ni se especifica cuáles son los criterios con los cuales se seleccionan o eligen las lecturas que hacen para los estudiantes.

Se observó la lectura de una noticia tomada de un periódico, sobre la inseguridad alrededor de las universidades, (texto informativo), clase desarrollada a propósito de la temática que la profesora trataba con los niños sobre los medios de comunicación, sin embargo el nivel de lectura y la temática parecían corresponder muy poco a la edad y a los intereses de los estudiantes, en ese momento se notó poca participación de los estudiantes; contrario a lo que sucedió posteriormente, cuando la docente les contextualizó mediante una explicación respecto al tema de los medios de comunicación, las funciones y las formas de presentación de los mismos.

En esta última lectura, se observó poca explicación y/o indagación sobre palabras recurrentes poco comunes y sobre los conocimientos previos que los estudiantes tuvieran sobre el tema de la lectura, ante la falta de preguntas de los niños, la docente continuaba con la lectura. Se destaca la capacidad de los estudiantes para mantener la atención, a pesar del tema abordado, lo cual permite suponer que existe un trabajo de atención importante a nivel del grupo; aspecto que se corroboró cuando la docente hizo que mediante ejercicios cortos se focalizara la atención del curso y se pudiera continuar la actividad.

Otra dinámica observada fue la realizada por una docente cuya actividad se basó en la lectura y la escritura de la fecha, para ello utilizó material didáctico (fichas con letras) realizado conjuntamente por padres y estudiantes en casa. Esta docente recurre también a la lectura logográfica, los niños llevan sus empaques y trabajan posteriormente en la actividad de la tienda.

Algunas docentes implementan estrategias parecidas a las llamadas “prácticas universales de calidad”, se enuncia la presencia de la lectura logográfica.

El “supermercado escolar” que son las diferentes etiquetas de los productos que ellos consumen y se van pegando en la pared, entonces ellos ya saben que dice, p.ej., “Todorico”, sin necesidad de que es la “t” con la “o” “to”, no; ellos ya saben que dice “Todorico”, ya empiezan a separar los signos vocálicos sin yo haberles enseñado las vocales, empiezan a ver sonidos vocálicos: la i, la o, la a, la e, la u.

Cuando yo veo que están en ese proceso es cuando empiezo yo “bueno vamos a empezar a ver sonidos, no vocales, sino sonidos, entonces cada vez que vamos a escuchar p.ej., la “o”, sonido vocálico “o”, entonces vamos a dar un aplauso, cuando usted escuche p.ej., la palabra oso entonces cada vez que vamos a escuchar el sonido “o” entonces vamos a dar un aplauso, p.ej., cuando usted escuche la palabra “oso”: o- aplauso- so- aplauso; entonces ya está empezando a reconocer sonidos

con su nombre también, ellos saben que esta palabra se escribe así porque lleva la letra de mi nombre...

Se trabaja el cuento, el cuento mucho se basa el preescolar en cuento: se ve el cuento general, se empiezan a hacer deducciones, vamos a representar el cuento, se ve una parte del cuento y otra completan, o vamos a inventar nuestro propio cuento, o a través de una palabra vamos a crear un cuento alrededor de eso o simplemente vamos a leer una página del cuento que se lee diariamente y qué fue lo que más me llamó la atención de ese cuento. Bueno, yo voy a sacar, digamos estamos hablando del cuento del “León y la mariposa”, a mí me gustó la palabra mariposa, a través de esa palabra “mariposa” voy a empezar a ver no solamente el dibujo de la mariposa, qué es la mariposa, cómo es el animal como tal sino que para yo poder saber cómo es la mariposa ese proceso debe ir acompañado de los signos lingüísticos que es la palabra mariposa, no necesariamente tengo que ver la “eme” con la “a” , no, se escribe la palabra completa y a través de esa palabra el niño va a saber que hay unos signos lingüísticos pero no necesariamente que tienen que ser fonéticamente tal cosa. El niño ya sabe que ahí dice mariposa, sin saber que van acompañados de vocales, ni de letras como tal. Después de ese proceso de estar esa palabra, puedo acompañarlo todos los días de una frase que se coloca arriba en el tablero o que está en el salón pegada por semanas, ellos dicen cada semana empieza una frase, pero ellos son muy curiosos, qué dice ahí? ¿Por qué suena así? No necesariamente lo que sigue es “bueno, vamos a leer”, ellos mismos se interesan por saber, porque allá hay algo nuevo en el salón, cada cosa que aparece es un mundo nuevo.

¿Cómo se lee?

Las docentes leen utilizando un tono de voz y una cadencia diferente a la que se emplea cuando están hablando normalmente. Esta lectura es realizada por la docente, participan los estudiantes a solicitud del mediador y se fomenta la elaboración de inferencias a partir de las imágenes.

Se lee gesticulando y actuando lo leído por el docente; unas veces la docente inicia la acción, le solicita a sus estudiantes que la imiten. Al finalizar el párrafo, se pregunta si el personaje citado estaba contento, triste, preocupado, etc; así mismo, se vuelve a solicitar a los estudiantes que imiten la emoción o sentimiento que manifiesta el personaje citado.

En uno de estos grupos observados, se realiza una lectura conjunta ya que todos leen un mismo texto durante un período de tiempo, desarrollan actividades, consultas y trabajos alrededor de temáticas relacionadas con los temas que surjan de ella.

Se distinguen dos formas de lectura: la lectura en voz alta, dirigida por la docente quien lee para todos los niños, hace preguntas a medida que avanza en la lectura ya sea sobre lo leído y/o sobre la ilustración. En esta modalidad de lectura, a pesar de ser realizada por gran parte de las docentes, se pueden observar diferencias en el modo de acceder y desarrollar la misma. Por ejemplo, en la estructura, fondo y contenido de las preguntas, así como en la forma en que se propicia la participación de los niños así como en la interacción estudiante – docente.

A pesar de que la actividad planteada gira básicamente sobre los mismos elementos, el sello personal que le imprime cada docente determina la respuesta de los niños, su participación, la interacción y la forma como se reconoce, se rescata o soslaya el contexto socioafectivo del niño. Se aprecia que algunas implementaciones movilizan en el niño el establecimiento de mayores conexiones de tipo cognoscitivo, mientras que otras se enfocan más en el entretenimiento, en los valores o en el desarrollo de contenidos curriculares.

La otra forma en que se lee con los niños es mediante la “lectura compartida”, en ella la docente lee conjuntamente con sus estudiantes una página de un mismo texto que ha sido escogido para leer por un determinado tiempo, la docente guía la lectura, se observa que algunos leen por sí mismos, otros siguen lo que leen los demás. La docente efectúa preguntas durante la lectura, invitando a la participación a los niños; posteriormente identifican palabras dentro del texto y vocales y finalmente colorean la ilustración.

7. CONCLUSIONES

“El modo en el que el niño experimente el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona” (Bettelheim y Zelan, 1981)

Este trabajo permitió develar las divergencias, los consensos, los encuentros y desencuentros existentes entre los saberes y las prácticas, las concepciones sobre la lectura, también acerca de la enseñanza de la lectura y de los procesos que se desarrollan en los niños para acceder a ella. Quedó evidenciado que circulan diversos enfoques en torno a la lectura y que, en medio de las grandes coincidencias, se mueven distintos conceptos que circulan cotidianamente en las aulas. De este estudio se desprenden conclusiones que, aunque no son novedosas, sí aportan a la reflexión sobre aspectos constitutivos de los saberes docentes y de las prácticas desarrolladas en las aulas, por lo menos en cuanto a la investigación en cuestión se refiere.

Una primera gran conclusión, reafirma la idea según la cual la forma como se aprende a leer determina en gran parte la actitud que se desarrolla hacia la lectura; en este sentido, se observa que los docentes del grado preescolar tienen en cuenta esta premisa y buscan aproximar a sus estudiantes de forma lúdica, agradable y familiar a sus estudiantes hacia la lectura; algunas docentes de primero continúan con esta perspectiva su trabajo, pero también se observa que en algunas experiencias se pierde esta consideración de vista y se torna tediosa la enseñanza de la lectura en el aula.

Las experiencias positivas que refieren las docentes frente a la lectura en su infancia están más ligadas con los modelos familiares que con los modelos ofrecidos por el sistema escolar; ello probablemente explica en parte la aproximación que hacen las maestras de preescolar con sus estudiantes. Este acercamiento a la lectura tiene bases en el establecimiento de vínculos afectivos con un adulto significativo (la maestra, en este caso), dejando sin embargo un poco al lado las consideraciones de tipo cognitivo inherentes a la lectura. Esta situación se

hace evidente con el paso del estudiante al grado primero, grado en el cual el énfasis educativo se centra en la decodificación del símbolo, la enseñanza del sonido y su correspondencia con la palabra según se mencionó en las entrevistas. Aquí encontramos una gran diferencia que tiene su mayor expresión en la actitud del niño hacia la lectura y hacia el colegio.

7.1 COINCIDENCIAS ENTRE EL SABER DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS

En términos generales puede considerarse que las prácticas de las docentes y sus saberes poseen un nivel de relación en cuanto al concepto de lectura que tienen en conjunto. Sin embargo, se observa tendencia a privilegiar en forma amplia la motivación hacia la lectura, desconociendo los aportes que hace la psicología a este proceso (Snow, C.E., 1990) que se reconoce como de considerable complejidad, obviando la posibilidad de que el niño pueda obtener una adecuada comprensión del significado del texto y del contexto en el que se propicia el intercambio comunicativo y reduciendo el concepto de lectura a una especie de recomendación que procede más de un saber de tipo popular:

(...) debe ser una aproximación tranquila y divertida en la que los niños disfruten, creen y expresen sus propias experiencias sin ningún tipo de angustia

Este tipo de afirmaciones contradice la idea, según la cual le corresponde a la escuela como acción formal introducir al niño en la lectura alfabética del símbolo. Las profesoras de preescolar resaltan la lectura basada en el contexto, las emociones, las imágenes y otras expresiones comunicativas. No obstante, una no descarta la otra y sí posibilita mediante una consciente discusión propiciar un mayor desarrollo de las capacidades de los niños para adentrarse en la cultura escrita.

Si bien la motivación y la atención son factores psicosociales que juegan un papel importante en el aprendizaje de la lectura, ello no descarta que a la escuela le corresponda, como acción formal, introducir al niño en la lectura formal del texto y simultáneamente incentivar la motivación, la atención y el uso de la lúdica en la enseñanza de la lectura. Sin embargo, es

comprensible que las docentes al carecer de experiencias escolares que contribuyeran a crear esos vínculos emocionales, ahora desde los saberes le otorguen gran importancia a que el niño desarrolle interés y demuestre alegría por estas actividades, ya que las docentes de preescolar asocian la enseñanza formal de la lectura con una práctica aburrida, repetitiva y tradicional en la que se desconocen las características de desarrollo de los niños.

Probablemente la idea expuesta tenga un hilo conductor con el hecho de que las profesoras de primer grado utilizan una metodología distinta que se expresa con relación a la forma en que se ambienta al niño con la lectura, se asocia el conocimiento de las letras y su sonido con la enseñanza tradicional, repetitiva y arbitraria.

ellas trabajan con un método que se llama el método natural donde ellas de manera natural, como su nombre lo indica, supuestamente de manera natural (hace comillas con las manos) el niño va metiendo palabras dentro de unos cajoncitos que le indican si la letra va arriba o abajo y que ya se da una letra y la semana entrante otra letra y parten de frases significativas para los niños y les enseñan a escribir la frase, entonces ellas tienen sus guías, nosotras no manejamos guías exactas para la lectoescritura, no. Ellas si tienen sus guías donde paulatinamente el niño va adquiriendo el manejo de esas guías por determinado tiempo. Dicen que es muy efectivo para que aprendan a leer, puede ser efectivo pero yo no puedo dar fe porque no lo he trabajado, sé que es así, pero no lo he trabajado.

Una gran diferencia la constituye la forma, la continuidad y la importancia que se le otorga a la lectura en preescolar y la ruptura frente a esto que se produce en primero, específicamente en los grupos de la jornada de la tarde:

(Exactamente las diferencias en la lectura son): De pronto es la validez que se le da. En primero, no sé por qué, pero en primero no hay validez a ese tipo de lectura... de imágenes... por ej., no porque se pierda del todo no, pero se le da menos importancia, entonces se le da mayor importancia a la lectura o a la escritura en el papel, yo lo siento así.

Según se aprecia las posiciones y enfoques entre preescolar y primero se perciben bastante distantes, especialmente en lo que hace referencia al énfasis que se le da al constructivismo y al aprendizaje significativo por parte de las docentes de la jornada de la mañana y a la

enseñanza natural desarrollada con especial convicción por las docentes de la jornada de la tarde; como se ha visto en lo expuesto en las entrevistas realizadas la percepción que reflejan las docentes es que la participación del estudiante se permite más en preescolar, aspecto que al parecer se reduce cuando es promovido al grado primero que funciona en la jornada contraria.

Es muy notorio el quiebre que existe entre las jornadas del colegio, hecho que no es tan evidente con los cursos del grado primero que funcionan en la jornada de la mañana. Esta situación probablemente se pueda explicar por la posibilidad de compartir, más de cerca como pares pedagógicos, los procesos que se desarrollan a nivel de aula. En la tarde refieren que es más perentoria la utilización de guías con frases preestablecidas en el trabajo con los niños, igualmente se informa que en las jornadas de lectura que se realizaron a nivel distrital, las docentes de esta jornada no reportaron la lectura del texto. Un aspecto que pudiera resultar interesante indagar en otra investigación es si las guías de trabajo finalmente se convierten, sin pretenderlo, en una especie de cartilla dosificada para el aprendizaje de la lectura.

Las docentes de preescolar manifiestan desacuerdo frente a la metodología mencionada en el párrafo anterior, y consideran que se desarrolla de manera arbitraria sin reconocer el contexto de los niños, dejando a un lado la motivación como base para la enseñanza de la lectura; sin embargo realizan acciones en las cuales enfatizan el fonema y la asociación con el grafema, mostrando una faceta que responde a las consideraciones rechazadas; por ejemplo, cuando se exagera el sonido que corresponde a la letra escrita o cuando se pide al niño que escriba la letra correspondiente a un fonema. Para realizar este tipo de proceso se requiere utilizar una ruta visual (Hoover y Gough, 1990), que es privilegiada por actividades que desarrollan la atención o la capacidad de observación que se deriva de la lectura de imágenes.

Otro aspecto importante observado en las prácticas, pero poco reconocido, es el relacionado con la oralidad. Por tanto, aunque las docentes en sus conceptos declarativos y en sus

testimonios escritos no la documentan, en la cotidianidad aprovechan el conocimiento lingüístico que poseen sus estudiantes puesto que, continuamente, durante la lectura en voz alta se privilegian las acciones de hablar y escuchar. En las autobiografías sí se reconoce este elemento como prerrequisito para el proceso lector:

... mi madre, quien me acompañó en todo el proceso.... me contaba sus historias en el campo y aquí en la ciudad...

Es probable que la importancia de la oralidad para la adquisición de la lectura que las docentes reconocen en la historia familiar (autobiografía), no se haga explícita en las entrevistas porque se le considere como un elemento comunicativo de orden menor en las prácticas docentes y en el desarrollo del niño. Así las cosas, se hace necesario rescatar con las docentes la valoración pedagógica de este aspecto fundamental, su cualificación y su implementación intencional de tal forma que se le da a la oralidad el lugar que se merece como un factor iniciador y fundamental del proceso lector (Flórez, 2007).

En este orden de ideas, se propone que se rescaten esas experiencias de oralidad pero con el conocimiento académico que implica la profesión docente y las investigaciones recientes sobre el tema para implementar acciones de calidad que sistemáticamente apoyen los desarrollos comunicativos, especialmente los referidos a la enseñanza de la lectura en preescolar y primero.

Cuando se llama la atención sobre la correspondencia entre el fonema y la letra se está diciendo que a mayor reconocimiento rápido de la palabra mejor se desarrollará la lectura, ya que la familiarización entre el sonido y su relación con la forma escrita potencia el reconocimiento de la misma, por lo tanto se favorece su comprensión en un entorno letrado. Sin duda, es una forma de potenciar el ingreso a la lectura en los niños e impulsar su participación en la sociedad de la comunicación. Si se acoge esta idea, un niño que accede a la lectura se convierte en un ser que incide en la consolidación de su propio proyecto de vida personal, familiar y social.

El discurso de las docentes evidencia la unión que hacen de la lectura y la escritura, consideran que la una desarrolla la otra, que son interdependientes y se superponen una a la otra indistintamente. No es comprensible que tengan rutas de desarrollo paralelas, motivo por el cual vale la pena profundizar en el conocimiento de las investigaciones recientes que dan cuenta de los mecanismos a través de los cuales se puede acceder a los procesos de una y otra.

... y ya enfocados a nivel lector y ligado al escritor, porque nosotros estamos ligando el lector al escritor, estamos trabajando de acuerdo de algunas teorías de Ferreiro y Teberosky, unas discípulas de Piaget que han mejorado muchas cosas, en el sentido de entender las etapas por las cuales pasa el niño para acceder al proceso que lleva y que va muy pegado a la lectoescritura, pues ahí lo hemos pegado realmente nosotras y ha funcionado

La investigación confirma que las docentes consideran que la formación recibida mantiene una distancia importante entre lo declarativo y lo procedimental (Messina, 1999), lo cual se refleja especialmente en el impacto que les causó en su momento encontrarse con una realidad en el aula en la que no cabía o no era exitoso implementar lo aprendido en la normal o en la universidad respecto a la enseñanza de la lectura. Se aprecian conceptos propios del saber popular entre los docentes de preescolar, la anterior no es una aseveración probada ni que esté soportada por algún estudio, pero es recurrente entre el grupo de docentes de este ciclo,

7.2 De las diferencias existentes entre el saber y la práctica

Las diferencias entre el saber de las docentes y las prácticas en relación con la enseñanza de la lectura se notan significativamente entre lo que se hace en preescolar y primero.

Edad

Esto parece mostrar que a medida que el niño avanza en su escolaridad y en el proceso “formal” de la lectura, se pierde de vista que el tránsito de un grado a otro es parte de un proceso, lo cual no implica que el menor pierda sus características distintivas como niño: la

lúdica, el asombro, la necesidad de que se le motive y las actividades físicas. Igualmente, aunque expresan la importancia, no asumen con interés la lectura de textos en los grados primero: cuentos, relatos, historias, poemas, adivinanzas, etc; también mencionan que el juego se excluye del aula y la enseñanza se torna más formal y seria.

Formación

“Los maestros nos formamos en la institución escolar, y es allí donde nos transformamos y transformamos la escuela”

(Castañeda, 2005)

Si bien en algunos testimonios se reconoce la importancia de la formación universitaria, esta influencia es menor frente al impacto que genera en el saber de los maestros la reflexión sobre las prácticas. Por los relatos presentados en este estudio es claro que la experiencia docente les ha requerido unas acciones distintas a las sugeridas en su formación universitaria de base. En otras palabras, la universidad ofrece unos elementos teóricos que los docentes deben reconstruir y perfeccionar en un universo pedagógico real en el cual la reflexión crítica es cotidiana:

No, desafortunadamente. Aquí no quisiera echarle la culpa a la universidad pero le enseñan a uno un mundo ideal y llega y se enfrenta a la realidad. A mí no me enseñaron en la universidad estas autoras de las que te estoy hablando, ... si me enseñaron muchas dinámicas, muchos procesos pero cuando yo voy a aplicar eso y uno va a la práctica pedagógica ...

...más que en la Universidad, la tuve en un colegio que quiero muchísimo, que es un colegio privado, donde trabajé mucho tiempo con Juan Carlos Negret,...

(...)La escuela (formación universitaria) te da muchos elementos, pero cuando llegas, te encuentras con personas reales y a veces se entra con mucha motivación pero entras mal, desencanta las ganas de leer porque no es lo que el niño está esperando, y tú lo estás manejando desde tu sentir, más no desde su sentir...

Para validarse en sus prácticas han buscado los elementos que les permita responder a la realidad de los estudiantes y ser más efectivas frente a las expectativas de la comunidad académica, familiar y a las necesidades e intereses personales de los niños. Los docentes buscan fundamentación teórica que sustente las prácticas que vienen realizando con los niños, contrario a lo que siempre se ha pensado (que el docente lee y luego aplica); por lo tanto se infiere que el docente necesita validar sus prácticas y desde esta necesidad construye el marco teórico que le es pertinente:

Yo últimamente, como hace cerca de año y medio he estado muy interesada en el proceso lector y más como en la sustentación y me he encontrado que estas dos autoras, además que son mujeres, por casualidad tienen unas bases muy bonitas.” porque se centran en lo que a mí me gusta (y hace): que es el respeto a lo que el niño tiene y las etapas de desarrollo lógico que deben tener

En las entrevistas se menciona con bastante frecuencia la lectura del contexto por parte del niño como un elemento a tener en cuenta para la enseñanza de la lectura, sobre todo teniendo en cuenta que son niños de clases populares aquejados por la problemática social que vive el país; sin embargo en las prácticas de aula no se observa que se retomen sus vivencias (procesador de contexto) para trabajar su aproximación a la lectura, por ejemplo rescatando las vivencias familiares o potenciando el uso de vocablos particulares de los niños.

El rol del docente

Los docentes en su interacción modelan los comportamientos lectores. El rol del docente implica un proceso de toma de decisiones antes, durante y después de su trabajo en el aula (Colomina et al; 2004); por ello requiere indagar los conocimientos previos de los estudiantes, valorar las acciones a emprender de acuerdo con los objetivos propuestos, evaluar permanentemente el proceso durante su desarrollo y verificar los resultados en forma objetiva para retroalimentar lo realizado. En la mediación se encuentra la negociación del docente como mediador entre el proceso, el estudiante y el conocimiento.

Las prácticas que pretenden consolidar las docentes según lo expresado están enfocadas hacia que los estudiantes establezcan relaciones entre los conocimientos previos y los aprendizajes que están por conseguir; Castillo (2007) propone que el docente actúe como mediador entre sus estudiantes y el conocimiento, ya que guía y orienta en forma constructiva y reflexiva, evaluando sus propias prácticas al tiempo. Esta reflexividad puede constituirse en factor fundamental si se acompaña de una acción transformadora de la práctica a partir de actividades sistemáticas y estructuradas de formación docente, siempre y cuando ellas respondan a una problemática sentida como propia (Elliot, 1994)

Las docentes reconocen en la práctica la importancia de precurrentes para la lectura como la atención y trabajan su enseñanza enfatizando en este proceso, aunque esto no sea explícito en el discurso oral ni escrito; ello se refleja en horarios asignados para la labor, ejercicios previos a la actividad central, solicitud de silencio durante la clase, utilización de estrategias para enfocar la atención de estudiantes que se distraen, etc.

Frente a las consideraciones expuestas por las docentes en relación con las características que el contexto familiar y social de los estudiantes ofrece para los estudiantes, algunos autores resaltan con respecto a la lectura y el papel del docente en la enseñanza de ésta: *“Cuando el impacto del hogar haya sido negativo puede que las experiencias escolares del pequeño ejerzan, en condiciones óptimas, una influencia correctiva aunque sólo con el paso del tiempo.”* (Bettelheim & Zelan, p. 15, 1981).

Estos mismos autores refuerzan esta idea con la consideración siguiente: *“Con independencia del bagaje familiar que el niño lleve a la escuela, una vez en clase el factor más importante para aprender a leer es el modo en que el maestro le presente la lectura y la literatura (su valor y significado).”*

A pesar de lo expuesto por las docentes sobre la importancia de la actividad del niño y su protagonismo en el proceso lector, poco se pudo observar de la participación de los menores en la lectura del texto escrito debido probablemente a que, casi la totalidad de las clases de lectura observadas, estuvieron lideradas por el docente a través de la lectura del texto impreso, llamada también “lectura en voz alta”. Su participación se potencia principalmente a partir de la oralidad en preescolar y un poco más desde la lectura de frases del tablero o del cuaderno en primero.

Otro detalle interesante lo constituye el hecho de que las docentes prefieren realizar su clase de lectura en las primeras horas de la jornada, al parecer porque se considera que la atención de los estudiantes se encuentra más dispuesta y se dispone de una manera agradable el día (motivación). Así mismo, muchas veces esta lectura es la generadora de las actividades a realizar durante la mañana.

No fue muy notoria la relación que los docentes establecen entre los niños y sus padres a través de la lectura; aunque las docentes asignan tareas para que sean realizadas en casa conjuntamente por padres e hijo, no es claramente perceptible esta vinculación emocional. La cual de darse, abonaría un terreno importante para la adquisición del código escrito bien como modelos lectores y/o como coadyuvadores en la consolidación de los vínculos afectivos y emocionales del menor con la lectura.

Aunque las docentes utilizan en su práctica varios procesadores de la lectura y se configuran actividades pedagógicas básicas que podrían considerarse dentro de las prácticas universales de calidad en relación con la lectura, se concluye que éstas no se argumentan con base en estudios recientes o en otra clase de fuente conceptual, por lo que parecieran corresponder a un saber contextual de las docentes.

Si bien es cierto que se observaron algunas prácticas en la enseñanza de la lectura semejantes a las ya conocidas como “prácticas universales de calidad”, también es cierto que su desarrollo no es sistemático, y además su implementación no obedece, precisamente, a un

conocimiento teórico o disciplinar que lo fundamente y lo respalde por lo que se pudo observar, a pesar de la buena voluntad con la que las maestras las realizan. Por lo tanto, se percibe que las concepciones expresadas por las docentes responden a unas bases documentales que las docentes han buscado con posterioridad a la experiencia pedagógica en la enseñanza de la lectura para sustentar sus prácticas. Aunque, probablemente, su principal sustento al asumir la labor docente con sus estudiantes se base más en un saber de tipo contextual referido al conocimiento del entorno de sus alumnos (Carr y Kemmis, 1997).

También se evidencia como la huella que han dejado en sus vidas las experiencias iniciales propias respecto del propio aprendizaje de la lectura, lo que consideraron agradable y aquello que no lo fue, y las experiencias pedagógicas que consideran han sido exitosas con sus estudiantes, hacen que se orienten las prácticas de la enseñanza de la lectura principalmente hacia las actividades que promueven el gusto y la motivación por la lectura, desplazando un poco acciones que trasciendan esta primera etapa y potencien el desarrollo cognitivo del niño. Se podría hablar entonces de una prevalencia del saber popular y contextual del docente frente a la enseñanza de la lectura, configurando una aproximación a la lectura en el niño que tiene mucho de sentido común, en la cual se cualificaría la intervención pedagógica mediante la revisión y fundamentación de las docentes sobre investigaciones y publicaciones recientes frente al tema de la promoción y enseñanza de la lectura en la formación inicial.

Las docentes desempeñan su papel como mediadoras dependiendo de su formación inicial como lectoras; las docentes que manifiestan en su historia como lectoras mejores relaciones con el adulto significativo basadas en los vínculos establecidos, configuran de forma semejante la labor con sus estudiantes, así como también se ve reflejado ello en el fomento de mejores vínculos con los adultos representativos para el niño a nivel familiar, se nota la búsqueda de mayor sustentación teórica y se sigue percibiendo un alto nivel motivacional en estas docentes hacia la lectura.

8. REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PREESCOLAR Y PRIMERO

Se sugiere entablar un diálogo de saberes y prácticas entre las docentes de preescolar y primero, despojándose de prevenciones y prejuicios que impidan la circulación libre de las opiniones, concepciones, creencias y experiencias en relación con la enseñanza de la lectura; es importante que se trascienda el tema de las diferencias entre jornadas de trabajo y se logren acuerdos sobre aspectos fundamentales que permitan la revisión de las perspectivas frente a los temas ya mencionados y beneficien el desarrollo lector de los estudiantes, habida cuenta de la importancia que reviste para el éxito escolar el desarrollo de la lectura en estos primeros años de educación formal.

La profundización en el conocimiento disciplinar y en el ejercicio de la reflexión crítica frente a las prácticas y los saberes con relación a la enseñanza de la lectura, posibilitaría un avance hacia la consolidación de una propuesta conjunta, de preescolar y primero, frente a la aproximación y desarrollo que deben realizar las docentes con los niños en estos grados para garantizar la continuidad y la mejora en los procesos lectores. En vista de la necesidad expuesta por las docentes de búsqueda de fundamentación teórica que les brinde respaldo a las prácticas consideradas exitosas o significativas se sugiere configurar a nivel institucional un grupo de investigación pedagógica de docentes de primer ciclo para que sistemáticamente recoja la experiencia. Las razones expuestas son a) los docentes son los actores de las prácticas pedagógicas, b) mediante la reflexión crítica sobre las prácticas se producen los ajustes necesarios, c) se apoya la toma de decisiones y d) se posibilita compartir un enfoque que articule los procesos de desarrollo lector entre los grados constitutivos de este ciclo (González, 2000).

Se recomienda otorgarle otra connotación a la evaluación de los procesos de adquisición de la lectura ya que solo mediante la verificación de los avances y las dificultades específicas frente a este proceso es posible producir cambios que beneficien a los estudiantes. De acuerdo con Ávalos (2004) un maestro profesional necesita (a) comprender los procesos de desarrollo psicológico y social de los niños; (b) manejar un repertorio de formas de enseñar y de evaluar que le permita guiar su labor y alcanzar los logros propuestos; (c) conocer y tomar en cuenta el contexto social y cultural que influye en el modo de ser y en la comprensión del mundo que poseen sus alumnos.

Rodríguez (1999) citando a varios autores afirma que el niño como “ser social desarrolla su capacidad oral inicialmente en el círculo familiar, al llegar a la escuela muestra sus habilidades y las afina como hablante usando la lengua para diferentes propósitos comunicativos”; así mismo, reconoce la intencionalidad de las expresiones lingüísticas que escucha y percibe la diferencia entre una solicitud o una orden por la entonación con que se habla. También está en capacidad de adecuar su lenguaje a la situación comunicativa dependiendo del interlocutor, diferencia entre géneros discursivos de circulación social, diferencia los tipos de texto oral: adivinanzas, rimas, canciones, retahílas, cuentos y entiende que un relato normal debe tener un tema central para llamar la atención de su interlocutor.

Otro aspecto fundamental para la formación de los estudiantes como lectores lo constituye la exposición sistemática de los niños de estos primeros grados con la diversidad textual, estas experiencias hacen que se desarrolle el pensamiento ya que exigen diferenciar las estructuras constitutivas de la persuasión, la argumentación, la descripción, la narración y la explicación (Pérez, 2006). Así mismo es necesario vincular esta diversidad textual con los intereses, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de disfrute y goce de la lectura y el enriquecimiento de vocabulario. En relación con el uso del periódico que parece ser una inquietud de algunas participantes puede resultar pertinente el hacer uso de informativos escolares (periódicos) o revistas para este tipo de público lector. Igualmente, si se utiliza el periódico normal, realizar una selección de la lectura teniendo en cuenta los intereses y el nivel de pertinencia (Ávalos, 2004).

La enseñanza de la lectura debe fomentar la adquisición de vocabulario nuevo de forma que se amplíe el universo cultural que poseen los niños, a través de la lectura generando condiciones futuras para la equidad. Se observa que existe diversidad de prácticas de lectura que se desarrollan en el aula y las docentes las implementan con una gran voluntad, sin embargo es importante que se desarrollen en forma metódica, sistemática y significativa. Para mejorar el impacto de las prácticas en el desarrollo lector se propone que se ofrezca a los estudiantes una diversidad textual de manera sistemática y organizada por niveles de complejidad, particularmente en lo que respecta a los grados de preescolar y primero.

9. REFERENCIAS

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B. (2004) La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas. En *Paideia. Revista de Educación No. 38*, p. 9. Santiago de Chile, Universidad de Concepción.

Bettelheim, B. y Zelan. K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.

Birch, S., y Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35: 61 – 79.

Blachman, B. A. (1991). *Phonological processes in literacy: a tribute to Isabelle Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Castañeda, A.L. (2005): “La Red Podemos Leer y Escribir: un espacio para la formación de docentes en Bogotá” en *Red Podemos Leer y Escribir: 21 relatos de una búsqueda pedagógica*, p. 27. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital – Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

Castillo, J. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Horizonte Docente*. Disponible en: <http://members.fortunecity.com/dinamico/articulos/art028.htm>. Consultado el 8 de marzo de 2010.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona - Buenos Aires: Paidós.

Cuetos, F. (2002). *Psicología de la lectura, 4ta ed.* Barcelona: Praxis.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2005). *Censo General 2005 Nivel Nacional*. Bogotá: Autor.

Dixon, R. G., y Smith, S. S. (1995). Literacy concepts of low and middle class four years olds entering preschool. *Journal of Educational Research*, 88, 243- 253.

Ferreiro, E. (coord., 1989). *Los hijos del analfabetismo: Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.

Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y Banco Mundial (1990, organizadores). *Declaración Mundial Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia: Organizadores.

Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading disability. *Remedial and Special Education*, 7: 6 – 10.

Graves, M. F. & Brunetti, G. J. (1982). The reading vocabularies of primary grade children's of varying geographic and social backgrounds. In J. A. Niles & L. A. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction*. Rochester, NY: National Reading Conference.

Hart, B., y Risley, T. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28(6): 1096-1105

Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2: 127 – 160.

Howes, C., y Hamilton, C. E. (1992). Children's relationship with caregivers: mothers and child-care teachers. *Child Development*, 63: 859 – 866.

Messina, G. (1999): Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19: 145 – 210.

Ministerio de Educación Nacional, (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Documento No. 3 (pp. 18-44).

Ministerio de Educación Nacional (2006, org). *Plan Decenal de Educación 2006 – 2016*. Bogotá: Organizador.

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición de la política. En *6º Congreso Nacional de Lectura para construir nación. Memorias* (pp. 75-88). Bogotá: Fundalectura.

Pianta, R. C. (1997). Adult – child relationship processes and early schooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 8: 11 – 26.

Pianta, R. C. y Steinberg, M. (1995). The first two years of school: teacher – child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7: 297 – 312.

Raz, I. S., y Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3): 209-225.

Rockwell, E. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Pedagógico Nacional [“La práctica docente y la formación del maestro”, p. 31].

Rodríguez, M. E. (1999) *Prácticas del lenguaje: Hablar en el jardín. Anteproyecto del Diseño Curricular del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Rodríguez, A. (2000). *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Cooperativa Editorial Magisterio. [«Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros», pp. 79-159].

Schwanenflugel, P., Hamilton, C., Bradley, B. A., Rouston, H. P. Neuhart – Pritchett, S. y Restrepo, M. A. (2009). Classroom practices for vocabulary enhancement in Prekindergarten: lessons from PAVEd for Success. En E. Hiebert y M. L. Kamil (eds.), *Teaching and learning vocabulary. Bringing research to practice*, pp. 157 – 176. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sandoval, C. A. (2002). Investigación Cualitativa. En *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Módulo Cuatro. Bogotá: ICFES.

Snow, C. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 17: 697 – 710.

Snow, C., Burns, M. S. y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academic Press.

Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge, Mass: Brookline.

Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (eds.) (1998). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Treiman, R. y Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. A. Brady y D. P. Schankweiler (ed.), *Phonological Process in Literacy. A tribute to Isabel Y. Liberman*, pp. 67 – 83. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T. A. (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona - Buenos Aires: Paidós.

Van Kleeck, A., (1998). Preliteracy Domains and stages: laying the foundations for beginning Reading. *Journal of Children's Communication Development*, 20: 33-51.

Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (1981). *The meaning makers*. Londres: Hodder y Stoughton.

White, T. G. & Graves, M. F. (1990). Growth in reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82: 281-290.

Whitehurst, G., y Lonigan, C. (2002). Emergent literacy: development from prereaders to readers. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, pp. 11 – 29. New York: The Guilford Press.

Wittrock, M. (1989) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. España: Paidós

ANEXO 1

“SABERES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE PREESCOLAR Y PRIMERO EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA”

Nombre de la docente: _____

Grado: _____ Tiempo de vinculación docente: _____

Entrevista sobre creencias y concepciones docentes

1. ¿Cómo definiría la lectura en el primer ciclo? En consecuencia, ¿qué piensa acerca de la enseñanza de la lectura en preescolar y, específicamente, en el primer ciclo?
2. Desde esta perspectiva, ¿cómo puede o debe abordarse la enseñanza de la lectura en el primer ciclo, más concretamente durante los grados preescolar y primero?
3. ¿A qué edad considera que se debe enseñar a leer? ¿Por qué?
4. De acuerdo con su formación y su saber, ¿cuáles son las prácticas más efectivas para la enseñanza de la lectura?
5. ¿Qué le diría a un padre de familia que insiste en que se le enseñe a leer a su hijo(a) en el preescolar?
6. ¿Existen diferencias entre el trabajo de lectura que se hace en preescolar y el que se realiza en primer grado? ¿Cuáles son a su parecer?
7. ¿Cuáles aspectos son importantes para el trabajo en lectura con niños de preescolar y primero?
8. Si tuviera que mencionar tres autores que han influido en usted, en relación con la enseñanza de la lectura, ¿a quiénes escogería y por qué?
9. ¿Cómo evaluaría su práctica en la enseñanza de la lectura?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2

Guía de observación de Práctica de Aula

Proyecto de Investigación “Saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en preescolar y primero”

Nombre de la docente:

Curso: _____ No. De Estudiantes: _____ Fecha: _____

Descriptor de enseñanza de la lectura	S	F	E	N	Observaciones
Utiliza los títulos y las ilustraciones para que el estudiante realice predicciones orales					
Señala palabras u oraciones escritas en el texto a sus estudiantes					
Da ejemplos para que el estudiante comprenda cómo está organizado lo impreso (señala lo impreso en la página)					
Da a conocer a los estudiantes las partes del libro					
Hace énfasis a los estudiantes que se lee de arriba abajo					
Hace énfasis a los estudiantes que se lee de derecha a izquierda					
Evidencia a los estudiantes que al leer se salta a la izquierda en el siguiente renglón					
Da a conocer los nombres de las letras del alfabeto, tanto mayúsculas como minúsculas a los estudiantes					
Recalca los sonidos de las letras del alfabeto a sus estudiantes					
Promueve la comprensión del concepto de las palabras					
Permite la construcción de significado mediante la lectura compartida entre estudiantes, ilustraciones, gráficos, cuadros					
Comprende que lo impreso transmite significado					
Identifica palabras de alta frecuencia de ocurrencia					
Identifica palabras que nombran personas, lugares o cosas y palabras que nombran acciones					
Pregunta la idea principal o mensaje esencial de una historia o trozo de información evidencia en voz alta					
Estimula la selección de material de lectura por placer					
Enfatiza que las ilustraciones apoyan la información del texto					
Cambia el tono de voz durante la lectura en voz alta					

--	--	--	--	--	--

Las convenciones significan

S: Siempre; F: Frecuentemente; E: Esporádicamente; N: No lo hace

ANEXO 3

“SABERES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE PREESCOLAR Y PRIMERO EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA”

AUTOBIOGRAFÍA COMO LECTORA

Estimada Docente: Comedidamente le solicitamos que con base en estos referentes construya su historia como lectora; puede ampliar los datos que considere convenientes o agregar los datos que considere no fueron contemplados en este formato.

Nombre:

Años de experiencia docente:

1. Curso en el que se desempeña:
 - a. ¿Cómo aprendió usted a leer?
 - b. ¿Recuerda a qué edad empezó a leer?
 - c. ¿Tiene usted recuerdos agradables de este aprendizaje? Amplíe su respuesta y profundice cuanto quiera frente a esta inquietud
 - d. ¿Qué rescataría de su formación y qué cambiaría para aplicarlo a la enseñanza de la lectura con sus estudiantes?
 - e. ¿En qué situaciones se leía en su casa?
 - f. ¿En qué situaciones se leía en su colegio o su escuela? Amplíe cuanto desee esta respuesta
 - g. ¿Cuándo y por qué lee ahora?
 - h. En su formación como maestra (normal, universidad) le decían que la lectura era..... y servía para...

- i. En su formación como maestra, le decían que para enseñar a leer se debía hacer lo siguiente ...

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO

ANEXO No. 4

SABERES Y PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PREESCOLAR Y PRIMERO CONSOLIDADO ENTREVISTA A DOCENTES

1. ¿Cómo definiría la lectura en el primer ciclo? En consecuencia, ¿qué piensa acerca de la enseñanza de la lectura en preescolar y, específicamente, en el primer ciclo?

Bueno, la definiría principalmente como una lectura de imágenes, porque en preescolar... pienso que es más a través de la lectura de imágenes que el niño logra acceder al proceso lector como tal. Pero me encantaría ver en segundo plano, en segundo momento que debe resultar en una lectura un poco comprensiva así suene ...soñador; pero si uno en preescolar intenta que ellos le den todo el sentido a la lectura, de pronto al finalizar el primer ciclo lo alcanzaría.

Cómo es la lectura en este primer ciclo, ve diferencias entre lo que se hace de un grado a otro en el ciclo?

Sí. Yo veo, incluso en el primer ciclo, diferencias. Se trabajan varias posturas, y ahora se está tratando de unificar, que eso es un gran logro y a nivel pedagógico me parece espectacular. Tal vez uno en preescolar se va más hacia el lado del juego y de dejar al niño leer, leer todo, no solamente una frase o una palabra o lo que está escrito en el tablero; leer todo, todo lo que él trae, la que se encontró, la hermana que le acabaron de regalar, todo. Y ya pasan a primero y se cree, erróneamente, que ya no puede hacer eso más, que ya tiene que leer de

verdad; para ellas, “leer de verdad” es empezar a encasillar palabra, frase y oración; entonces empiezan a leer oraciones.

La lectura más que decodificar signos; es jugar, correr, saltar, dibujar, hacer garabatos, leer al compañero, leerse a sí mismo, es cantar, es poder conocer muchas cosas que de pronto son nuevas para él. Es poder involucrarse dentro de un grupo social, eso es leer, leer es internarse en un mundo o mundos diferentes a los que de pronto él vive. Eso para mí es leer.

Desafortunadamente la concepción de la enseñanza de la lectura, es en mi concepto vacío y tergiversado, de pronto se obliga a que el niño salga leyendo del preescolar cuando, como acabo de decir, el va mucho más que decodificar signos, vocales y letras. El niño puede salir leyendo imágenes sin necesidad de estar leyendo la combinación de signos silábicos, fonéticos, él lee lo que está a su alrededor, él lee sus cuentos sin necesidad de utilizar las letras. Creo, para mi concepto, que la lectura en depende también del ritmo de cada niño, hay niños que están interesados más en imágenes que, de pronto, en el texto escrito y hay otros que van mucho más allá porque además de la imagen hay otras cosas que complementan esa imagen y ahí es cuando se les puede dar esas herramientas para que empiecen a lo que ya es el código silábico, el código fonético; ya es diferente, como presilábico, silábico, todo el proceso que se lleva para la lectura, pero no debe ser una obligación para el profesor ni para el niño que el niño salga leyendo de preescolar. Que hay niños que tienen como más motivación por saber bueno y estos signos qué hacen ahí junto al dibujo pero no necesariamente debe ser algo impositivo; el mismo ritmo del niño da para que tú le des las herramientas para que siga y quiera leer ya con signos o simplemente imágenes o lo que esté a su alrededor. Debe llevarse por proceso; el proceso de la lectura que es visto como un proceso como aparte, debe ser como un complemento del proceso de la lectura.

Debe empezar en el preescolar como te digo, con imágenes, leyendo su oralidad, dando

herramientas, otra vez vuelvo allá como a los pasos que, de pronto, citan algunos autores, en estos momentos me acuerdo que son Ferreiro, que son Teberosky, que son Tolchinsky, que son autores latinoamericanos, que nos dan los pasos para que el niño no sea forzado a la lectura sino que el mismo pueda leer.

El niño sí debe salir leyendo después del primer ciclo, sí; pero no como una obligación y porque el Ministerio dice que tiene que salir leyendo sino porque el niño en el proceso que está si se empieza en el preescolar el proceso, el niño en primero después lo va a seguir el deseo sin que la profesora esté imponiendo de querer saber más de esos signos lingüísticos y o mismo en segundo; es decir, al llevar paso por paso un proceso y no algo que primero las vocales y luego consonante, sino un proceso; el niño pueda madurar en ese proceso lingüístico y pueda llegar a una lectura sin que uno le esté obligando, como imponiendo, porque él mismo va a querer leer, porque escucha a los demás leer, porque ve que nos demás leer, porque ve que su medio lo motiva a que él quiere saber que dice cada cosa que lo rodea pero el niño; pero es un proceso, puede en preescolar empezar y debe en preescolar empezar pero no se debe quedar ahí sino debe seguir como dice en primer ciclo, en primerito dan las herramientas y en segundo complementar todas esas herramientas y sacar un niño lector pero más que decodificador, lector completo que pueda comprender eso que está leyendo, sea corto, sea sencillo.

La lectura está en todo, o sea, leer no es descifrar una serie de signos que tú te encuentras en un libro. Leer es leer la relación con el otro, leer es ver tu realidad, leer es la interacción familiar, leer es también mirar un cuento y ver que te dice a través de sus imágenes, leer es también coger y descifrar, pero leer también es mucho más que letras, para mí.

Considero que hay que meterse por el lado que agrada al niño, para ese aprendizaje de la lectura y la escritura. De hecho, a veces, medimos el aprendizaje más por unas exigencias que por una real significación y para mí el aprendizaje consiste en darle más validez a lo agradable, a lo significativo, a lo rico de hacer, que de pronto a lo que un programa pueda

esperar de un rendimiento docente o de un rendimiento homogenizado del grupo porque se espera que lleguen hasta X punto para poderlos entregar a otro. Entonces considero que eso es más como dentro de lo agradable de hacer, de lo rico de vivenciar, de lo que yo decía del estímulo, de lo que motive porque a través de eso es que realmente se aprende; sino tal vez se mecaniza, pero no se aprende.

Tristemente pienso que, no todos, pero si en general, el docente reduce eso a un grafismo, a una interpretación de un escrito, sin medir que es mucho más que eso.

La lectura en el primer ciclo es muy importante porque es una herramienta fundamental para el desarrollo de una adecuada comunicación.

Se desarrolla la creatividad, espontaneidad en los niños, amor e interés por la lectura.

Que debe ser una aproximación tranquila y divertida en la que los niños disfruten, creen y expresen sus propias experiencias sin ningún tipo de angustia

Es un acercamiento al niño, a ese otro mundo, en el cual no ha tenido una verdadera relación ni una cercanía muy profunda.

El niño desde que tiene algo de razón empieza a tener su propia percepción de la lectura, él ve todo lo que ve.

La enseñanza de la lectura en el preescolar es sencillamente vivenciar, día a día lo que el niño tiene al frente y brindarle la oportunidad de expresar lo que piensa y lo que siente cuando ve algo.

Es la base fundamental para que el niño tenga una real comunicación con los demás una suficiente adaptación al medio, pueda de verdad tomar buenas opciones en su vida para opinar, para valorar a los demás, para dar sus aportes y tener criterio para expresar lo que está y lo que no está de acuerdo.

Defino la lectura en el primer ciclo como un proceso del pensamiento que permite favorecer vínculos afectivos, ampliar la comunicación y el conocimiento.

2. Desde esta perspectiva, ¿cómo puede o debe abordarse la enseñanza de la lectura en el primer ciclo, más concretamente durante los grados preescolar y primero?

Pienso que se aborda desde la cotidianidad del niño, desde lo que él trae, por que él ya trae, él ya lee... lo que pasa es que él lee a su manera y a nosotros nos cuesta trabajo entender, ya que por que uno ya es viejito le parece fácil, lleva 12 años de haber terminado la universidad entonces uno ya sabe, me parece fácil. El trae su proceso lector ya, entonces el niño le dice a uno "mira aquí dice", "aquí me escribieron" y uno trabaja mucho con que escriban mensajes. Me parece que hay que partir de lo que él trae y seguirle con lo que él trae, porque es el proceso de él, no el mío. No puedo partir de lo que yo sé, sino de lo que sabe el niño, para que él siga enriqueciendo su proceso; como uno trabaja desde lo que él trae, que trae muchas cosas, como uno trabaja con niños de la costa atlántica, de la costa pacífica, desplazados de no sé dónde, por problemas de no sé qué. Eso es muy rico, el material que ellos traen es bastante rico. Entonces partir de lo que ellos traen y de pronto la función de uno si es mirar y meter elementos que ellos no conocían pero sí partir de eso y de ahí, a partir de eso construir, en base a lo que ellos traen el proceso lector de cada uno.

Entrevistadora: Cuando dice incluir o incorporar elementos que no conocían, ¿a qué hace referencia?

Algunos tristemente a libros y cuentos, tristemente algunos niños conocen mucho p.ej., el espacio y el hoy y los periódicos, pero el cuento no, entonces se sorprenden de las imágenes, del cuento como tal. No de pronto la caricatura o el programa de televisión, no. El cuento, incluso el tradicional, hay niños que no lo conocen.

Hay demasiadas herramientas para que el docente apoye ese proceso. Voy a hablar de mi experiencia, de mi experiencia personal. De nada serviría hablar de otras cosas sino de lo que uno está haciendo. Se trabaja el cuento, el cuento mucho se basa el preescolar en cuento: se ve el cuento general, se empiezan a hacer deducciones, vamos a representar el cuento, se ve una parte del cuento y otra completan, o vamos a inventar nuestro propio cuento, o a través de una palabra vamos a crear un cuento alrededor de eso o simplemente vamos a leer una página del cuento que se lee diariamente y qué fue lo que más me llamó la atención de

ese cuento. Bueno, yo voy a sacar, digamos estamos hablando del cuento del “León y la mariposa”, a mí me gustó la palabra mariposa, a través de esa palabra “mariposa” voy a empezar a ver no solamente el dibujo de la mariposa, qué es la mariposa, cómo es el animal como tal sino que para yo poder saber cómo es la mariposa ese proceso debe ir acompañado de los signos lingüísticos que es la palabra mariposa, no necesariamente tengo que ver la “eme” con la “a”, no, se escribe la palabra completa y a través de esa palabra el niño va a saber que hay unos signos lingüísticos pero no necesariamente que tienen que ser fonéticamente tal cosa. El niño ya sabe que ahí dice mariposa, sin saber que van acompañados de vocales, ni de letras como tal. Después de ese proceso de estar esa palabra, puedo acompañarlo todos los días de una frase que se coloca arriba en el tablero o que está en el salón pegada por semanas, ellos dicen cada semana empieza una frase, pero ellos son muy curiosos, qué dice ahí? ¿Por qué suena así? No necesariamente lo que sigue es “bueno, vamos a leer”, ellos mismos se interesan por saber, porque allá hay algo nuevo en el salón, cada cosa que aparece es muro nuevo.

El “supermercado escolar” que son las diferentes etiquetas de los productos que ellos consumen y se van pegando en la pared, entonces ellos ya saben que dice, p.ej., “Todo rico”, sin necesidad de que es la “t” con la “o” “to”, no; ellos ya saben que dice “Todo rico”, ya empiezan a separar los signos vocálicos sin yo haberles enseñado las vocales, empiezan a ver sonidos vocálicos: la i, la o, la a, la e, la u. Cuando yo veo que están en ese proceso es cuando empiezo yo “bueno vamos a empezar a ver sonidos, no vocales, sino sonidos, entonces cada vez que vamos a escuchar p.ej., la “o”, sonido vocálico “o”, entonces vamos a dar un aplauso, cuando usted escuche p.ej., la palabra oso entonces cada vez que vamos a escuchar el sonido “o” entonces vamos a dar un aplauso, p.ej., cuando usted escuche la palabra “oso”: o- aplauso- so- aplauso; entonces ya está empezando a reconocer sonidos. Ya hay otros niños que se interesan por la “ese”, por la “eme”, por la “Te”, no necesariamente tengo que aprenderme la ... sino que ellos mismos con su nombre también, ellos saben que esta palabra se escribe así porque lleva la letra de mi nombre.... son demasiadas, a veces son pequeñitas cosas, pero son muchas cosas... eh, la fecha, se saca de la caja mágica que es por

ejemplo donde hay recetas, donde hay nombres de animales, nombres de personas, es una caja mágica y tú sacas de ahí lo que tú quieras y la palabra, bueno tú que conoces de ahí, que el sonido vocálico “i”, sonido “o” y son formas que ellos van a empezar a sacar de ellos mismos sin que necesariamente yo tenga que decir: vamos por primero la “m”, la “s”, la “t”, no. Ellos mismos van reconociéndola y ellos me dan a mí el ritmo de aprendizaje entonces más me exigen a mí me toca (ademán de avanzar, correr) ir dándoles, dándoles más. Son demasiadas las estrategias que sacar de ahí, canciones con los sonidos que no son la canción típica de “salió la “a”, no, son canciones con cada vocal que van a tener ese sonido, ellos ya leí su canción, y a los papás mire ya leí su canción. Bueno y podemos hablar de muchas cosas.

Lo que yo te decía, a través de la interacción con el otro, entonces de pronto un puño; bueno, cómo lees eso, por qué crees que este niño te dio un puño? Porque está de mal genio, porque no le caes bien, porque ... Entonces ya estás leyendo ahí una interacción, de pronto también si le trabajas a partir de un cuento, listo ¿qué crees tú que te dice esta imagen? Ah, que es que aquí el pollito estaba con la mamá pero la mamá estaba haciendo un pastel, estás leyendo lo que para ti dice esa imagen y es otro tipo de lectura, pero también estás leyendo. Estás leyendo, de pronto, en mí mi actitud, cuando yo llego triste el niño es el primero en darse cuenta “profe, por qué estás triste hoy?” , “No, mira, pasó tal cosa”, entonces compartes tú, está leyendo mi realidad. Y todas son lecturas. Por eso digo que son distintos tipos de lectura. En preescolar, es donde más se valida ese tipo de lectura, porque hay lectura más allá de... Entonces todo eso permite que el niño entre en un mundo de leer muchas cosas, de leer sensaciones, de leer actitudes, de leer sentimientos, de leer mil cosas y a partir de eso empieza uno a trabajar, eso da pie para hablar, da pie para escribir, da pie para dibujar, da pie para imaginar y a raíz de eso parte la lectura, mira que el niño empieza, desde que el niño empieza a leer todo eso con agrado, y empieza como a aferrarse a un mundo rico de hacer, de disfrutar; entonces, tú qué haces? Entonces, nosotras en preescolar que hacemos, empezamos a manejar eso en imágenes: la cara triste, la cara feliz y el dibujo del amigo, porque muchas veces el niño es duro al juzgar, entonces “no, mira, el dibujo que él está haciendo es para él, para él representa”, “pero es que eso tan feo”, “para ti es feo, para él no”. Es su forma de

exclusión. Entonces, empezamos a leer como en esa parte individual, valora al otro, mira lo que él hace, es igual de valioso a lo tuyo, entonces ya empezamos a mirar dentro de las imágenes el niño va acercándose ya a la escritura, ya se da cuenta que aparecen unos signos que todo el mundo utiliza, pero él no, entonces como él va leyendo empieza a leer ahí y de pronto nada que ver con los signos que tú ves allá en la pared, de pronto rayas, palos, pero va acercándose porque el niño se da cuenta que eso es lo que todo el mundo lee, tú como adulto, el maestro, y va como simultáneamente haciendo un aprendizaje entre leer y escribir, va ya arañando de lo que el mundo da, te rodea, de los libros que también traen escritos porque el niño no es bobo; el niño se da cuenta que yo leo algo que está ahí, que tú puedes leer y que si yo no lo hago pero el niño se va aproximando como a pequeños pasos, pero hay que validar el tipo de lectura que hacen mis alumnos porque ver una imagen y describirla es leer, que interpretar mis sentimientos es leer, lo que pasa es que a veces reducimos al plano del papel, solo eso es leer. No, nos da un acercamiento, de pronto, a una forma que tenemos ya estandarizada de leer pero hay muchas formas de leer, más allá de ellas.

Presentar inicialmente lecturas cortas, sencillas e ilustradas y gradualmente ampliar textos para que los niños adquieran progresivamente el hábito de escuchar, reflexionar, comentar y dar su opinión sin que sientan angustia por su participación.

Debe abordarse desde un punto de vista muy práctico partiendo de los verdaderos intereses del niño, de sus gustos, no debe ser de algo impuesto. Debe ser algo muy dialogado con ellos y que la maestra de verdad se acerque a él y le pueda brindar las experiencias que el niño desea a la lectura.

A partir de los intereses de los estudiantes haciendo de la lectura una acción de creación, esparcimiento y fantasía.

De manera práctica desde el juego-lectura diaria teniendo en cuenta imágenes, entorno e interés del niño.

3. ¿A qué edad considera que se debe enseñar a leer? ¿Por qué?

Pienso que no se puede decretar una edad para leer, por lo que hablábamos al comienzo; hay niños en preescolar que leen, o sea, incluso a veces me atrevería a decir que comprenden un poco lo que leen; pero hay muchos que descifran los códigos que se han establecido y hay otros que no alcanzan, por eso la importancia del primer ciclo para mí. Porque si en preescolar no lee, no quiere decir que sea bruto sino que va en su proceso, seguramente en primero lo logrará... al final de primero, a mitad de primero o iniciando segundo, pero entonces pienso que no se puede decretar, ahora si no nos podemos parar tampoco con un niño esperamos a ver si leyó o no, aunque no creo porque generalmente salen de preescolar listos para leer y hacer un proceso bonito.

En mi concepción de lectura que te estoy diciendo, el niño aprende a leer desde que está en el vientre de la madre, porque está leyendo los labios de su mamá, está leyendo las acaricias de su mamá, y ya como con todo su proceso. Pero enseñar, nosotros como docentes, más que eso es orientar ese proceso lector y yo creo que el contexto, el niño y la familia le dan a uno saber cuándo debe extenderse, el mismo niño te va a decir con sus estímulos, con su interés, con tantas cosas te va a decir: estoy listo, ya quiero, me estoy interesando, el niño te va a decir.... Eso depende de uno para mí.

De la lectura ya formal?

Yo pienso que de todos modos hay que tener en cuenta un proceso de desarrollo, o sea, que no puedo desconocer. Que debe darse sí, en una edad X, entre 5 – 8 años, pero que no necesariamente todos tienen que aprender ahí porque es el período y se considera que es ahí. No, hay procesos individuales y yo hago también respetar eso, que de pronto dentro de ese rasgo de estas edades haya unos que antes, de pronto, ya lo puedan hacer, como habrá otros que, dentro de esa edad, no lo puedan hacer. Pero siempre como digo la parte personal, al mirar lo que dentro de tu proceso tú puedes llegar a hacer; a veces le atribuimos a la madurez, considero que la madurez es un elemento importante más no determinante dentro de ese proceso de aprendizaje.

Desde muy pequeños los niños pueden recibir información visual que con ayuda del adulto

va formando hábitos lectores y de construcción textual.
Bueno, como decía ahorita, el niño desde siempre inicia en la lectura , sencillamente lo que pasa es que hay que tener cierta medida y que el niño no sienta como imposición esto, que sea una forma muy práctica, entonces creo yo que desde que inicia su proceso en la escuela lleva o inicia la lectura.
El tiene sus propias interpretaciones y se atreve a decir lo que piensa y lo que siente cosa que no ocurre con muchos muchachos o con los adultos en sí, porque siempre tienden a decir lo que en algún momento conviene o que esperan que los demás escuchen.
Debemos formar lectores desde temprana edad, despertando el gusto por la lectura de manera que vaya desarrollando su capacidad de percepción y comprensión.
De manera práctica desde el juego-lectura diaria teniendo en cuenta imágenes, entorno e interés del niño.

4. De acuerdo con su formación y su saber, ¿cuáles son las prácticas más efectivas para la enseñanza de la lectura?
De pronto suene reiterativa pero iniciando si pensé que tenía que enseñar a leer como yo sabía y eso es catastrófico porque el niño no lee, el niño hace lo que yo quiero que haga, yo soy más grande.... Pero pienso que la práctica es iniciar en su contexto inmediato, en lo que él sabe, en lo que el trae de casa, en su maleta, en su lonchera, porque normalmente la lonchera comunica muchas cosas, la maleta comunica muchas cosas, el ambiente que yo le propongo, intencionalmente, comunica también un inicio lector. Generalmente, los primeros meses plantea muchas figuras e imágenes alusivas a los chitos, y luego va metiendo el signo que representa esa imagen marcarles p.ej., con el nombre, darle toda la importancia al nombre de cada niño y que el niño reconozcan que al leer hace referencia a ellos, es interesante.
Inicialmente, la Universidad Pedagógica que para mí fue una formación excelente a mí

nunca me dijeron usted llega y enseña la a y luego la e, no... ni primero el trazo, no. Todo era más construcción de conocimiento y acercarme al niño como era; pero cuando empecé a trabajar ya como la docente titular y todo, me encontré con el currículo, con que la coordinadora “mire, este es lo que hay que hacer, primer bimestre las vocales, segundo período...”, (yo dije) “esto es lo que toca hacer” y empecé así, entonces cuando me di cuenta que estaba atropellando al niño, yo por qué soy tan bruta, si yo sé que así no se hace. Entonces, el primer año fue terrible, me da pesar con los chiquitos porque yo los veía a ellos con ese afán (ademán de escribir sobre el papel) y yo decía esto no es, y sin embargo me tocaba hacerlo ya al final de año ya traté un poquito de meterlos más en el cuento, en el segundo año, gané más confianza, ya les dije “no me parece” déjenme y yo les enseñé las vocales al final del año. Así empecé a entender que el saber que yo tenía era muy bueno, porque a mí no me dieron la receta sino me explicaron cómo se hace, cómo es que él logra, no la receta para enseñarles cinco vocales porque ellos ni brutos que fueran. Esta es la letra que hay que imitar, (los niños) la repiten, como cuando a usted le dicen esto es un cuadrado, un cuadrado, un cuadrado, pero que entiendan y disfruten no. Entonces yo empecé a cambiar por la forma como a mí me habían explicado en la universidad, que era él el que aprendía, que yo no podía ser tan arbitraria de pasar por encima de él, y aprender como yo quiero que aprenda, el que aprende es él (estudiante). Con qué herramientas? Con las que él trae y con las que yo le pueda dar como herramienta, no como que debe hacerse, sino una herramienta que pueda utilizar. No, para mí fue lo contrario, la universidad me había dicho lo ideal y cuando yo llegué “hay que hacerlo así”, yo me metí en eso, en hacerlo así (como decía el currículo), pero uno nada más mira a los niños (caras de aburrimiento, de resignación), cuando el niño se ríe, y dice ay sí eso era y llega animado a preguntar por sus tareas. Esa fue la transformación.

No. Desafortunadamente aquí no quisiera echarle la culpa a la universidad pero le enseñan a uno un mundo ideal y llega y se enfrenta a la realidad. A mí no me enseñaron en la universidad estas autoras de las que te estoy hablando, ni me enseñaron... si me enseñaron muchas dinámicas, muchos procesos pero cuando yo voy a aplicar eso y uno va a la práctica pedagógica todo lo que tu viste en la universidad ... muchas herramientas te sirven pero

realmente a ti te toca es estar constantemente como investigando, mirando otras prácticas pedagógicas porque uno aprende de otros maestros, de otras formas que tú dices yo estoy bien en lo que estoy haciendo, pero tú tienes que renovarte a ti misma y decir “no, hay otras formas en que se puede enseñar” y que son mucho más práctica, lúdica, creativa, es como ese renovar pedagógico que tú tienes que tener definitivamente. Si yo me hubiese quedado con o de la universidad, en este momento me sentiría fracasada, pero uno como maestro es un investigador constante, que uno no se queda quieto un minuto, es muy inquieto y uno mira al niño y dice pero por qué este niño no, si, no comparándolo con los demás pero uno por ese niño dice yo tengo, yo quiero algo que ese niño pueda mejorar. Es como eso, cada día los mismos niños te dan herramientas y estrategias que uno (ademán de desconocer y de no tener dea) nunca imaginaría en la universidad utilizar pero apenas al niño le sale uno se.. (ademán de proyectarse)

La poesía, la rima, la canción con el sonido, sonido con palmada, corporal y auditivo, la de utilizar elementos táctiles.

Bueno, yo tuve una experiencia muy enriquecedora y pienso que más que en la Universidad, la tuve en un colegio que quiero muchísimo, que es un colegio privado donde trabajé mucho tiempo con Juan Carlos Negret, entonces es el aprendizaje significativo, tanto para la lectura como para la escritura. Entonces tuve la oportunidad de trabajar algo que era novedoso para mí, supernovedoso porque yo siempre he sido muy insegura como de esas cosas nuevas, pero allá no era si tú quieres o no, es que aquí se hace o se hace, entonces tuve la oportunidad de empezar a trabajar con él a través de la experiencia, de la experiencia comunicativa, que es de pronto lo que tratamos de hacer ahora acá, digamos en preescolar; y es... sobre escritos y cosas que para mí signifiquen algo. Entonces, “el día de la Madre”, la tarjeta para el día de la madre, la receta de lo que más le gusta: los ingredientes, entonces, el niño está tan metido en el cuento que puede que no escriba harina, pero con lo que él escribió sabe que es harina porque es lo que le gusta comer, entonces dentro de su receta él va haciendo garabatos sino o que uno: “bueno, cuál es tu receta?” “Ah, no, los pasteles de pollo?”, “Listo, qué escribiste?”, “la harina, el pollo, los huevos...?”, y ahí de pronto si tú lees como adulto no dice nada de eso, pero está dentro de su sentir que lo que más le gusta es lo que él escribió.

Entonces ¿qué hace uno como docente?, tú le transfieres “papi, te voy a escribir al ladito lo que es porque tú entiendes lo que escribiste pero yo lo voy a escribir como yo lo entiendo”, tú vas haciendo eso y ahí va el niño acercándose a la lectura porque lo que yo te decía el niño no es bobo, entonces él empieza a contrastar “esto es lo que yo hice, esto es lo que la profe hizo y mi mamá también maneja un escrito parecido al escrito de la profe” y el niño se va acercando a esa lectura que cada vez va a aproximarse más a la lectura normal dentro de esa experiencia, además muy rica porque no es lo que le gusta a él, sino es la receta de lo que a mí me gusta, no es la carta para la mamá del otro sino es la carta para mi mamá o la carta para el profe, entonces es rico porque ellos lo hacen dentro de su querer, dentro de su sentir y el niño se va dando como unos pasitos porque eso de todos modos tiene un proceso X, que no es que el niño escribió ya con todas las consonantes, no el niño empieza garabateando, de pronto empieza a utilizar ya las vocales, de pronto una consonante, pega todo, entonces está a transcripción que tú hagas como el ir abordando esa forma de acercamiento entre tu forma de leer – mi forma de leer, tu forma de escribir – mi forma de escribir; entonces el niño va pasando ciertas etapas hasta que se va acercando a la lectura y a la escritura que conocemos como formal.

La formación de la U tiene unos elementos que puestos en la práctica estaban por debajo de lo que necesitabas y ha sido la práctica (y la formación in situ) la que te ha formado y dado elementos para decir que ahora se abordan los aspectos del ejercicio de la pedagogía de una manera más efectiva para responder a las necesidades cotidianas del grupo escolar y del contexto en referencia con la lectura.

La escuela (formación universitaria) te da muchos elementos, pero cuando llegas, te encuentras con personas reales y a veces se entra con mucha motivación pero entra mal, desencanta las ganas de leer porque no es lo que el niño está esperando, y tú lo estás manejando desde tu sentir, más no desde su sentir. Sólo en la interacción hay posibilidad de intercambio, es que tú te das cuenta que estás, ahí si Davivienda y dices no, empiezas a mirar qué paso, en qué me equivoqué, porqué entraron entusiastas y ahora están aburridos, entonces tienes que empezar a mediar entre los dos, a ver de dónde me agarro para que la

enseñanza sea agradable y lo que te digo tuve una gran oportunidad de compartir esa experiencia muy rica que de pronto si la vida no me la hubiera dado, me habría una gran oportunidad de aprendizaje.

La lectura sencilla, reflexiva, de análisis, los audiovisuales evocando diversas situaciones, observar imágenes y permitir a los niños la expresión y creación libre y espontánea.

Siempre he partido de vivencias y la parte familiar y la parte escolar deben estar muy ligadas, deben estar de acuerdo en no utilizar técnicas estrictas ni rígidas como se utilizaban antes para que aprendan a leer, sencillamente con involucrarle los símbolos de una vez, sino que debe ser muy práctico, muy vivencial, con imágenes, con un acercamiento a la naturaleza y con todo lo que está en su medio.

Debe haber acuerdos desde el principio que es lo que se está procurando o procuro yo hoy en día, explicar mucho a los padres que leer nos es solamente los símbolos establecidos, sino permitirle al niño que tenga su propia interpretación, que se le hagan preguntas siempre y cuando el niño no sienta que está siendo interrogado, que se le permita crear a partir de lo que él ve diariamente.

Se debe iniciar con la lectura de su propio cuerpo de imágenes, de su entorno y luego la lectura enriquecida referente al lenguaje, a poner en juego la imaginación, la creatividad y la fantasía facilitando el desarrollo integral del niño mediante una lectura lúdica como camino al conocimiento pero de forma creativa.

La lectura no tiene edad específica, cada niño despierta el interés por la lectura teniendo en cuenta el buen apoyo que tenga en casa y por parte del docente, motivación, interés y curiosidad por el conocimiento de cada letra.

¿Qué le diría a un padre de familia que insiste en que se le enseñe a leer a su hijo(a) en el preescolar?

Yo trato siempre de tener un primer acercamiento a ellos muy jovial, muy ameno, para que me coman después el cuento que les quiero echar; y les digo que son niños que llevan cinco años en este mundo y no vamos a estar jalando como a nosotros, para que se pongan a cargar el mundo y (les digo) mira todo lo que ya han tenido que aprender y lo han

aprendido, son muy inteligentes. Les digo: “ démosle el espacio para que lo aprendan, que lo van a aprender” y los pongo a hacer el ejercicio de que lean con el niño. Entonces ya cuando los papás se afanan, y veo que se afanan hacia agosto, que ya dicen: “no están haciendo nada, que no leen nada, que no aprenden nada”. Entonces los acerco, los llamo y pongo al niño que haga la lectura que él sabe hacer, y le digo al papá que si siente que no es importante lo que él ya está haciendo acá. Y entonces “Ay sí, pero es que como no han hecho la plana y no lee la palabra que quiero que lea”, pero (les digo) “¿entiende lo que el niño está haciendo?”, y generalmente los papás si son muy abiertos cuando uno les explica bien, cuando uno los llama con cariño; a mí siempre me ha funcionado, no hay ningún papá que me diga. “cambié el método” o yo quiero que....no

Ya nos ha pasado, los padres como desafortunadamente están como nosotros aprendimos así ellos quieren que uno, que sus hijos aprendan así. Qué le diría? El niño es más que conocimientos, el niño es más que letras y el niño es más que significados de palabras, el niño es un ser integral y más que enseñarle a leer los códigos lingüísticos quiero enseñarlo a ser un niño feliz, el niño va ser feliz desde que él aprenda lo que le rodea en su mundo, no quiero ver niños infelices que saben leer, que saben escribir pero que son infelices, que no hay un niño feliz con él para que pueda ser feliz también con su familia.

Yo lo llamaría más bien a valorar un proceso, yo le diría es que eso no es ni mecánico, ni inmediato, no se preocupe... O sea, de hecho el niño va a aprender, de pronto en preescolar, de pronto en primero, pero no se angustie por eso. El padre sufre de una angustia increíble por eso y si tú no estás enseñando en preescolar, no estás haciendo nada; entonces, como tratar de que se tranquilice un poco, o sea que entienda que esos no es de vida o muerte, y de que se va a dar, se va a dar!, entonces que respete ese espacio, ese tiempo, ese proceso personal y que le de el tiempo necesario para llegar a... Independientemente de que sea en preescolar, de que sea en primero, o en lo que sea .

Que le lea divertido con gritos o emociones sentidas de la lectura, que le muestre láminas y que construya con él todo lo que sueñen.

Que todo tiene un orden y que no debemos atropellarle al niño su criterio, su forma de pensar, sus opiniones. Es más el niño puede enseñarle más a leer desde su perspectiva, que el adulto; porque el adulto está pegado solo a simbologías que ya conoce, y que pretende que el niño desde el principio esté reconociendo y esté repitiendo como un lorito.

Que se le respete el ritmo de aprendizaje y el proceso, pero que lo ayude motivándolo a la lectura con el ejemplo y que se creen hábitos o se fomente la lectura en familia.

Buena motivación por la lectura tanto de cuentos, láminas, descripciones, sonidos de palabras y como se escriben, una buena entonación de cuentos para que se interesen por conocer lo que se dice; buena pronunciación y exageración en el sonido de cada letra acompañada de la sílaba para que ellos se den cuenta qué letras van para escribirlas.

¿Existen diferencias entre el trabajo de lectura que se hace en preescolar y el que se realiza en primer grado? ¿Cuáles son a su parecer?

En preescolar estamos trabajando muchísimo el constructivismo, y ya enfocados a nivel lector y ligado al escritor, porque nosotros estamos ligando el lector al escritor, estamos trabajando de acuerdo de algunas teorías de Ferreiro y Teberosky, unas discípulas de Piaget que han mejorado muchas cosas en el sentido de entender las etapas por las cuales pasa el niño para acceder al proceso que lleva y que va muy pegado a la lectoescritura, pues ahí lo hemos pegado realmente nosotras y ha funcionado; entonces tenemos un enfoque y una metodología constructivista : partiendo de los intereses del niño, los conocimientos y la historia que tiene.

En primero, ellas trabajan con un método que se llama el método natural donde ellas de manera natural, como su nombre lo indica, supuestamente de manera natural el niño va metiendo palabras dentro de unos cajoncitos que le indica si la letra va arriba o abajo y que

ya se da una letra y la semana entrante otra letra y parten de frases significativas para los niños y les enseñan a escribir la frase, entonces ellas tienen sus guías, nosotras no manejamos guías exactas para la lectoescritura, no. Ellas sí tienen sus guías donde paulatinamente el niño va adquiriendo el manejo de esas guías por determinado tiempo. Dicen que es muy efectivo para que aprendan a leer, puede ser efectivo pero yo no puedo dar fe porque no lo he trabajado, sé que es así, pero no lo he trabajado.

La entrevistadora aclara que de los cinco grados de preescolar, solo dos tienen continuidad en la jornada de la mañana, los tres restantes pasan a la tarde. Ya había mencionado que las experiencias previas, la escritura de los padres por parte de los padres a los niños.

Actualmente sí, actualmente sí. Hay un abismo gigante entre preescolar y primaria, por eso es que los niños le tienen miedo a pasar a primero. Por qué? Porque nosotros como te decía antes no es que en el primer período tenemos que enseñar la “a”, en el segundo la “e” y si no vemos pues terrible se nos acabó el año, teníamos que ver tantas letras. No, para nosotros no es esta visión, para nosotros existe primero el niño, existe su ritmo, lo que él tiene, sus necesidades, lo que está viviendo, sus problemas cotidianos para nosotros son más importantes, cómo está ese niño, cómo es su vida. Por el contrario en primero se pierde la esencia del niño, piensan que el juego es pérdida de tiempo, que lo corporal ya pasó, que él tiene que volverse niño, niño juicioso y empezamos a llenar al niño de conocimiento: la “eme”, la “ese”, la “te”, la “pe” pero es que tiene que ser así, que el cuadrado, que no se salga de los cajones, tales llamados cajones y que la letra tiene que subir hasta acá y que bajar. Yo creo que el niño está más allá de un cajón; el niño está como nosotros, somos seres humanos, y en una familia tenemos dificultades y eso me afecta a mí trabajar, ahora imagínate un niño que viene de unas condiciones, a veces no desayunan, unos niños que de pronto son golpeados antes de venir al colegio y uno la “eme con la a”, él no le va a encontrar nada de significado, mientras que si yo me siento y hablo con él antes de, veo qué está pasando con él, él ve que estoy interesado en él más que llenar un tablero. Sí creo que hay un abismo gigante que se debe cerrar para que el niño diga voy a seguir en eso, porque el niño siente que uno es su segunda mamá pero en primero siente que va a “pasar a los

grandes”, que se les va a exigir otras cosas entonces ese es como el temor que hay. Sí creo que hay mucha diferencia, que no debe haber porque están en la misma, es un proceso y no han terminado el proceso.

Sí, lastimosamente creo que sí es, por llamarlo de alguna manera, incoherente. O sea, nosotros manejamos algo muy informal entre comillas, porque es algo que no tenemos trazado como “o se hace o se hace”. En primero si hay una estructura muy sólida alrededor de... y además una metodología previamente superestructurada para todo el mundo, entonces obligatoriamente el niño debe ceñirse a ese sistema, se adapte, no se adapte, le guste o no le guste, le motive o no le motive; entonces, de hecho hay un rompimiento tremendamente fuerte del manejo que le damos nosotros que es mucho más libre, mucho más pausado, mucho más tranquilo a llegar a primero donde hay un corte bastante (ademán de rectitud), una directriz mucho más fuerte que es por ahí, que es por ahí y es ya. Entonces, el niño sí... pienso ha sentido el choque y ha manifestado “no es que yo no quiero volver, es que no me gusta”, entonces ahí es claro para nosotros que sí hay un rompimiento, hay un rompimiento fuerte.

Entrevistadora: (Exactamente las diferencias en la lectura son:)

De pronto es la validez que se le da. En primero, no sé por qué, pero en primero no hay validez a ese tipo de lectura... de imágenes... por ej., no porque se pierda del todo no, pero se le da menos importancia, entonces se le da mayor importancia a la lectura o a la escritura en el papel, yo lo siento así. Entonces, la grafía debe ser perfecta, el espacio debe ser el renglón y bien manejado dentro de sus límites, que no se salga de acá, o de allá, si se comió a “l” gravísimo, porque no ve que ahí iba, entonces, empieza la plana, empieza eso le quedó mal, esos está feo, eso no es así, le falta, ya lea. Entonces es una contraposición totalmente con lo que nosotras hacemos, el niño de pronto hace puros garabatos y tú le lees, le dices “¡listo!” y le colocas la carita, le colocas bien, muy bien; en primero no, en primero no se

aceptan esos garabatos, no se valora el proceso personal, entonces el niño que de pronto yo miro, ese niño que iba más quedadito preescolar, pero que cuando sale de preescolar yo ví que había un avance enorme así no maneje vocales; en primero, de pronto, no se mira ese pedacito... “si tú no manejas las vocales como son y que yo conozco, eso no vale”, porque es que yo necesito las vocales tal cual se manejan o las letras tal cual se manejan, si el niño te hace una frase toda pegada no te sirve, eso no se entiende, no ve que eso no se puede leer porque está todo pegado. Mientras que nosotros somos en eso, bueno, que le falta pero se está acercando, ya va llegando al proceso normal, “mira esta letra, acuérdate... la que suena al “r””. En primero se le da mucha, mucha importancia a los trazos y si se maneja la cursiva peor, entonces la plana de la “r” hasta que quede perfecta y la plana de la “f” que es tan difícil y eso es un martirio para el niño, porque además no tiene sentido, ¿qué sentido tiene que tú hagas una plana del trazo?, y una plana, y una plana, finalmente ni haces el trazo ni estuviste a gusto el rato que lo tuviste que hacer; entonces es ahí donde se rompe la magia, pienso yo, porque ya no es agradable, ya no es rico de hacer, además es obligatorio y todo el mundo igual.

(¿El cuento se trabaja en primero?)

Pienso que se trabaja pero de pronto, no sé si le da con la riqueza que podría, se le limita; lo que tú dices una frase, vamos a buscar de algo lo que más nos gustó del cuento, entonces ‘el oso era perezoso’, el oso era perezoso hacia adelante, el oso era perezoso hacia atrás, el oso era perezoso en un escrito de arriba para abajo, de derecha a izquierda, de izquierda a derecha, todo el tiempo lo mismo; mientras que tú pones eso, lo puedes enriquecer hartísimo: voy a hacer una carta al oso, qué tal si el oso pelea con el otro qué le diría, se puede explorar muchísimo más, y el niño, pienso que de pronto en primero se angustia mucho porque cuando el aprendizaje es significativo: él va en la “l”, él va en la “ch”, él va en la “s”, y éste ni conoce qué es eso pero cada uno va con lo que le gusta; en primero, todo el mundo va en la “r”, todo el mundo va en la “l”, todo el mundo va en la “s”, todo el mundo al tiempo, homogéneo, entonces eso obliga a que como todo el mundo va en lo mismo, la frase es la misma, dura un mes y se repite, se repite y se repite. Eso cansa al niño y le hace perder la significancia de lo que de pronto inicialmente fue muy agradable: el cuento, pero como se

limitó a una frase, durante tanto tiempo y mirando lo mismo, pues termina por perder lo agradable de ese espacio.

Partiendo de mi experiencia de año pasado (Enseñó primero, siendo docente licenciada en preescolar por necesidad institucional) no la debería haber, creo que va relacionado más con la iniciativa del maestro. Debe ser una vivencia y creación constante.

De pronto en estos momentos se está tratando de hacer un empalme que nos ayude a llevar el mismo camino. Si existe porque de todos modos, en preescolar se trata de hacer una pedagogía más constructiva. Mientras que en primero aún se conservan muchas de las ... la lectura natural y metodologías que llevan de pronto al niño en una parte más rígida, más estática, que se preocupa más por otras cosas que por la interpretación, que por la creación, y de pronto...no hacen tan motivante ese inicio a la lectura en primero.

Sí, porque en el preescolar es ante todo un hecho afectivo, , y en primero debe continuar siendo afectivo pero empezar a interpretar los símbolos y su asociación presentando una escala de perfeccionamiento que se continuará en los grados siguientes.

Que la lectura va acompañada de muchas fortalezas ya desarrolladas, como el interés, un buen aprestamiento motriz y una buena habla expresiva y se va dando paulatinamente.

¿Cuáles aspectos son importantes para el trabajo en lectura con niños de preescolar y primero?

Todos por igual, pero, para es que para mí el conocimiento de todo y la construcción de todo el proceso deben estar así en un nichito de felicidad, de afectividad. Todo lo que tú le hagas a los niños, si el niño está contento, lo va a hacer bien. Eso es lo más importante, la afectividad con que uno se acerque a los niños y a todos, en general ,posibilita que haya una cosa bien rica, y tener en cuenta lo que él sabe porque él sabe. Entonces cuando tú le dices: ‘Claro! es que tú sabes leer’, entonces el niño como que dice pero si yo no sé (con timidez..... Esa confianza también genera que, independiente del proceso que sea, muy probablemente el niño va a ser capaz de hacer las cosas. Entonces de pronto se me había quedado por fuera eso, aparte de lo que el trae, colocarle su nombre, hacerle un ambiente

bien rico, ese ambiente de felicidad, de afectividad, de estar contento. Me parece que es fundamental eso.

Su parte motriz, su parte corporal su parte afectiva, impresionante y básico trabajar su parte afectiva. De ahí, uno es un ser afectivo, el niño mucho, mucho más, acaba de salir, está en ese desprendimiento de su familia, entonces esa adaptación , la que se debe trabajar que eso no es fácil, si a nosotros como seres humanos, el cambiar de un lado a otro nos afecta, imagínate al niño salir de su familia a conocer amigos, a esa persona de allá que se llama profesora, profesor, es bastante difícil. Entonces, adaptación, áreas motrices finas y gruesas, su corporeidad, su identidad como él y su respeto con los otros, su parte social, su parte afectiva que es la base de todo, el cuerpo, la lúdica, pero no jugar por jugar ni ponerles a ‘jueguen ahí con fichas’, no; el juego con significado, la lúdica para una meta, trabajar con su familia porque solos no podemos lograr muchas cosas pero con la familia sí, es difícil, muy difícil pero al hacerlo sé que vamos a lograr mucho, mucho más que nosotros solitos; porque una cosa es que nosotros trabajemos y el niño llegue allá y... Pero si tratamos de trabajar con la familia, yo sé que vamos a tener buen resultado.

Debe haber como una secuencialidad, un proceso que no se termina ahí, voy a poner un ejemplo el recortado ¿quién de nosotros sabe recortar muy bien? No, nosotros seguimos en el proceso de saber recortar muy bien. El niño empieza el proceso de recortado, en primero lo afianza, pero en segundo ya debe estar siguiendo límites exactos. No es que tiene que parar el recortado en segundo y ya, no estamos en ciclo y de ahora en adelante debe quedar claro que vamos a hablar de procesos.

Pienso que lo más importante es que sea agradable de hacer, o sea si el niño está motivado, si le gusta lo que hace, creo que jalonar el proceso de lectura es muy fácil porque no se va a sentir obligado. El elemento fundamental, la motivación. Un proceso, respetar un proceso; puede darse desde dos proyecciones: la parte grupal, porque a veces un grupo es muy homogéneo como grupo, permite que tú avances rapidísimo; pero dentro del proceso grupal también tienes que ver el proceso individual, entonces si hay respeto en el proceso individual seguramente el resultado es muy bueno porque le estás validando a cada uno lo que puede

hacer. Cuando se mira el grupo como si fuese un solo individuo, sí es muy difícil porque entonces se pierde el elemento importante de la individualidad y tú empiezas a jalonar desde la misma línea independientemente de que cada uno venga desde más atrás, uno en el medio y otro adelante. Entonces, estás viendo que lo que generas con eso es ser arbitrario en el desarrollo individual, como te dije son dos aspectos: el motivacional, que sea agradable y que se respete el proceso individual.

Lo divertido, lo fantástico, el ensueño, el derroche de imaginación, etc.

Un niño que no escucha leer, no le va a gustar leer .

Un niño que no tiene la oportunidad de escuchar historias, así sea fantasías o de la vida diaria, no va a ser un niño creador ni un niño motivado a descubrir nuevas cosas.

Entonces, hay que partir por eso, desde siempre hay que leerles, hay que inventarles, hay que dramatizarles, de la manera más jovial o más cercana a la realidad para que el niño se sienta en ese contexto, se sienta como en una película, se sienta motivado a eso, a buscar nuevas experiencias, a leer, a inventar.

La motivación, vinculación de la lectura al círculo familiar como actividad de fortalecimiento del vínculo familiar, hacer de la lectura un espacio de recreación y esparcimiento.

Motivación, interés, trabajo práctico y didáctico

Si tuviera que mencionar tres autores que han influido en usted, en relación con la enseñanza de la lectura, ¿ a quiénes escogería y por qué?

Yo últimamente es como hace cerca de año y medio he estado muy interesada en el proceso lector y en más como en la sustentación y me he encontrado que

estas dos autoras, además que son mujeres, por casualidad tienen unas bases muy bonitas porque se centran en lo que a mí me gusta: que es el respeto a lo que el niño tiene y las etapas de desarrollo lógico que deben tener. Me gustaría trabajar con ellas y Gardner por las inteligencias múltiples porque me parece muy importante valorar todo el proceso educativo y no para la lectura únicamente, porque está uno leyendo casi toda la mañana. Sí, me gustaría trabajar con ellos, porque yo pienso que si pudiésemos entender a estos tres autores, bueno, de pronto a Vigotsky por la cuestión de la sociedad y el sistema histórico- sociocultural. Pero que yo entienda a dos autores que manejen muy bien la construcción del conocimiento, porque yo sí creo que el niño sí construye, ya, suficiente. No me gustaría llamar un poco de autores por decir que yo sé mucho, que leo mucho, porque la verdad uno no alcanza leer todo eso. Pero, con que yo maneje estos autores y vea experiencias, porque ellas tienen experiencias, en un contexto diferente sí, pero ni menor ni peor, diferente. Yo creo que estaría bien, yo le diría a la gente, de hecho les digo “miren con que leamos a estas dos personas que respetan al niño, porque eso es importante, respetar el proceso que lleva, démonos por bien servidas”; de pronto el año entrante queremos meter otra cuestión o nos parece interesante otro autor, hagámoslo pero entendiendo, no de hecho cinco, seis, porque de pronto es un artículo así de chiquito, de un artículo, no valdría mucho.

(Estas autoras las conoce después de la época universitaria, cuando busca fundamentación teórica que esté acorde a la experiencia pedagógica que viene desarrollando con sus estudiantes).

Empezando a Piaget, Piaget es desconocido en muchas cosas, tiene muchas por reevaluar, pero en Piaget yo rescato las etapas de desarrollo que propone a nivel lingüístico porque a nivel de desarrollo también propone unas que me parecen buenas pero que hay otras que pueden serlo mejor. Y tenía otros pero con esto de los ciclos, con de innovar y todo eso he aprendido mucho de Ferreiro, Vigotsky; Vigotsky en la parte social, todo lo que es contexto el niño aprende de su contexto, de su medio; en la manera.... Ferreiro y Tolchinsky, y Teberosky, Ferreiro y Teberosky en la lectura (presilábico, silábico), en las etapas que hay en

el proceso lector, Wallon, alguien que está ahorita con los Zubiría, que están nombrando mucho, esos son como los que más.

Teberosky, Ferreiro y no sé si podría hablar de Juan Carlos Negret, o sea yo pienso que él recogió esa experiencia y creo que es una experiencia que es muy válida; primero, porque yo tuve o he tenido, a partir de la experiencia que te cuento de mi trabajo experimentarla, de pronto inicialmente con algo de inseguridad, y constaté que servía, y constaté que era buena y constaté que resultaba y que efectivamente los niños leían y escribían de una manera muy personal, pero finalmente llegaban todos a leer y escribir, sin tener temor a ..., sin de pronto sentirse asustados porque no lo estoy haciendo bien o no voy como el otro que es el pilo del salón, sino que iban llegando de una forma muy agradable. Juan Carlos Negret rescata eso, rescata “mirémoslo que sea por el lado rico” y en esa medida yo lo rescataría. No hay necesidad de las planas, no hay necesidad de estar comparando, no hay necesidad del regaño y el niño va llegando dentro de su propio desarrollo, sin tener ni que de pronto violentarle a él su proceso ni quemarle las pestañas, mire cómo este va quedando, ahora cómo voy a hacer para que se vaya a primero, por eso rescataría a esos autores porque lo manejan desde una perspectiva mucho más personal que académica, miremos al niño y sus necesidades más que a los contenidos que hay que desarrollar.

Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Rafael Pombo me parecen con una visión muy tranquila y natural de estos aprendizajes que para los niños son eso “muy divertidos, naturales y tranquilos”.

Ana Teberosky, Vygotski, Emilia Ferreiro porque son personas que ante todo le dan importancia a esto, a vivenciarlo, a permitir que el niño sea el niño, que experimente, que construya, no porque es un niño tiene que recibir todo masticadito y tiene que decirle todo y tiene que aceptarle exactamente todo como dice que si ese símbolo es así, es así y no tiene derecho a preguntar porque ni a decir no estoy de acuerdo. Y son personas que siempre han influido o que piensan como uno piensa actualmente en que el niño tiene derecho a construir y la base de todo en el niño es construir para luego tener fundamentos para discutir

o para opinar o para dar sus puntos de vista.
Mabel Condemaráin: ha propuesto metodologías y además ha escrito textos para iniciación en la lectura.
Emilia Ferreiro y Ana Teberosky: porque hablan de cómo el proceso lector va simultáneo con el proceso de la escritura
Ana Teberosky, María Montessori, Julián de Zubiría, Emilia Ferreiro

Autoevaluación de la enseñanza de la lectura
Cuando el niño está feliz, motivado, cuando expresa en su rostro satisfacción y quiere entrar en el proceso de construir y querer hacer
Creo que voy por buen camino porque primero que todo leo mucho con los niños, les permito dar sus opiniones, sus ideas, crear a partir de lo que ya existe y que ellos propongan nuevas cosas. De pronto si hay momentos en los que uno deja que la influencia natural interfiera un poquito en eso y de pronto si en ciertos momentos uno, por el tiempo, qué se yo, de pronto no les permiten en determinados momentos ser como tan libres en esa expresión como uno quisiera. Los niños esperan todos el tiempo de una historia, el momento de terminar determinada historia que se les haya leído o les haya inventado, de proponer nuevas cosas, todo el tiempo y la alegría que muestran es super! Y todos los días están incrementando esa parte creativa, no?Las ganas de decir, de opinar, de armar nuevas historias a partir de lo que escucharon , pues eso lo motiva a uno y siente que de verdad los niños van por donde uno quiere.

ANEXO 5

*SABERES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE PREESCOLAR Y PRIMERO EN RELACIÓN CON
LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
AUTOBIOGRAFÍA COMO LECTORAS
RESULTADOS CONSOLIDADOS*

Tiempo de trabajo como docente:

20 años
15 años
18 años
12 años
21 AÑOS
13 años
23 años

2. Curso en el que se desempeña:

Primer ciclo. Grado primero
Preescolar
Preescolar
Primero
Preescolar
Transición
Preescolar

j. ¿Cómo aprendió usted a leer?

Lectura de las consonantes combinándolas con las vocales (silabeo)
Aprendí a leer en sílabas
Escuchando lecturas o historias sanas y divertidas que mi mamá con mucha

<p>entonación nos contaba; así mismo me permitía leer de las imágenes donde yo expresaba mis ideas. ¡Fue hermoso!</p>
<p>Aprendiendo de memoria y repitiendo</p>
<p>Con manejo de imágenes y actividades pre lectoescritoras organizadas por la profe además la típica cartilla coquito y algunos cuentos clásicos</p>
<p>Por medio de mi madre, quien me acompañó en todo el proceso. Me leía no solo cuentos (pues no era mucha la plata para ese material) pero si el periódico, o revistas, o me contaba sus historias en el campo y aquí en la ciudad. Sin tener mucho estudio siempre nos reforzaba lo visto en el colegio y también veíamos que leía mucho pues quería superarse.</p>
<p>Mi historia como lectora se inicia en mi niñez y se genera a partir de un hecho realmente curioso. Por alguna notable deficiencia en salud, debía yo asistir sin falta mensualmente a un control médico, el cual no me agradaba. Para motivar mi asistencia puntual, mi madre prometía darme en cada cita un librito nuevo de historietas, lo cual fue en el momento un gran incentivo para leer. Tiempo después fue mi familia quien en diferentes acontecimientos fue ampliando mi biblioteca personal, obsequiándome cada vez libros acorde al aumento en mi edad, pasando de historietas a cuentos de hadas, que despertaban en mí la fantasía e imaginación; años después fueron los libros de ficción, que me permitieron vivenciar otros mundos y soñar en el espacio habitado por seres grotescos y mitológicos; vinieron luego, las revistas de cultura y los libros de literatura, que representaban el aprendizaje y debían corroborar en mí, la madurez de los años ya vividos.</p>

a. ¿Recuerda a qué edad empezó a leer?

<p>A los siete años</p>

5 a 6 años
Cerca de los 5 años en la escuela donde mi mamá trabajaba. Era el sonido de la naturaleza en plena tranquilidad.
A los 7 años
5
La verdad no mucho, se que empecé el colegio muy temprano como a los 3 o 4
5 años

- b. ¿Tiene usted recuerdos agradables de este aprendizaje? Amplíe su respuesta y profundice cuanto quiera frente a esta inquietud

Los recuerdos no son gratos ya que este tipo de lectura se basaba en la repetición y no tenía significación.
Aprendizaje muy normal
Todos hermosos! Los sonidos, olores, sabores, imágenes, experiencias tan próximas que podría decir ... de ensueño. Fue una delicia.
Me gustaba escuchar cuentos, pero nos leían muy poco y como de mala gana, pero recuerdo que un día la hija de la profesora fue y nos leyó el cuento de caperucita roja, y hacía gestos y voces y a mí me enamoro esa clase de lectura y me motivó a aprender
Si mi maestra era muy maternal y comprensiva trabajo de manera personalizada en los momentos en que teníamos alguna dificultad o temor para leer.

Como dije anteriormente son recuerdos muy agradables por que están unidos a mi madre, y aunque trabaja, hacia oficio y preparaba todo en casa, siempre tenía tiempo para nosotros. La verdad no se con qué tiempo pero siempre fue así; y tal vez debido a esto amo leer y escribir, le tome mucho aprecio a la lectura y escritura en todas sus clases; siempre fue divertido leer nunca una obligación, imposición o castigo. Además antes de que llegara y aun estado ahí la tele, la lectura era nuestra mayor entretención, aparte por supuesto de los juegos que nunca pueden faltar.
Sí, porque no fue obligado, sino por gusto propio.

c. ¿En qué situaciones se leía en su casa?

Se leían las noticias de los periódicos los domingos.
Mis padres leían muchos libros del círculo de lectores
Yo vivía en la escuela, no había demasiado traumatismo y se hacía observándolo todo.
Cuando mis hermanos mayores estudiaban y cuando mi papa nos leía de libros antiguos
Todo lo que encontraba en casa lo leía para hacerlo mejor, sin que nadie me presionara, desde caricaturas, bolsas de supermercado y cuentitos que me compraron.
Todo el tiempo: en las comidas, al salir de paseo, al cocinar, al hacer tareas, al ir a dormir, etc.
En todas. El periódico llegaba diariamente, las noticias se comentaban. Siempre había un libro sobre las diferentes mesas de noche. La revista Selecciones rotaba por todas las manos. Había una rica biblioteca con cuentos, enciclopedias, literatura, etc.

- d. ¿En qué situaciones se leía en su colegio o su escuela? Amplíe cuanto desee esta respuesta

En primaria recuerdo la lectura de cuentos de fantasía, pero la lectura se hacía por parte del docente, o por el estudiante para corregir puntuación y entonación. En el bachillerato se imponían lecturas de obras literarias sin despertar el interés del lector, por lo tanto se hacía por obligación.

En clase de español nos ponían a leer en voz alta

En diferentes momentos y circunstancias, todo partía de la lectura o narración fantásica de “cada historia”

Se leía en clase de español para mejorar la capacidad lectora y en las otras materias para tomar dictado.

Diariamente se realizaba una actividad lectora de la maestra y la participación de los niños.

Pues que me acuerde en muy escasas situaciones; en primaria me imagino que en las horas de lenguaje o algo similar. En el bachillerato peor, era obligación leer un libro por mes y además nada interesante, los famosos clásicos que por demás no entiendo a estas alturas y no quisiera volverlos a leer.

En el colegio se leía poco y se copiaba mucho. La verdad la lectura no se incentivaba dentro del mismo, aunque si se daban títulos de libros para leer en casa un tanto adridados y difíciles de comprender.

- e. ¿En qué momentos lee, qué lee y por qué lee ahora? Qué libro está leyendo actualmente?

Generalmente leo en la noche o en el momento que encuentre tema de interés. Me gusta leer poesía, leo temas de pedagogía, noticias, curiosidades y temas ambientales.

En vacaciones, puentes, días festivos, muy de vez en cuando entre semana. Claro está que si está muy interesante el libro hasta que lo termine. El código Da Vinci
En la noche, o cuando tenga tiempo. Leo algunas noticias, la biblia o chismecitos curiosos. Por interés.
Leo siempre, me encanta leer, aun leo cuentos a mis hijos y trato de leer algún libro como costumbre
Cuando no estoy muy cansada además ya no veo igual q antes (risa), actualmente las lecturas son realizadas de acuerdo a las necesidades de los trabajos o proyectos por lo tanto estoy en lectura de documentos de prevención, emergencias, lúdica.
Cuando hay un poco de tiempo libre y aun si no lo hay si encuentro un libro o una lectura interesante, pues ahí está mi atención, no importa el lugar o la hora Leo la Biblia (el mayor y mejor libro que he leído), historietas para niños, comics, recetas, libros cristianos (mis favoritos), cuentos, novelas, investigaciones, libros electrónicos (pdf) de temas de pedagogía, revistas, noticias, artículos en el periódico. Actualmente estoy leyendo: torturados por Cristo (cristiano), e Internet sin riesgos: Educación en medios.
Generalmente leo en las tardes o en la noche. Leo sobre superación personal con gran frecuencia y sobre temas de interés general que me llamen la atención: ecología, calentamiento global, universo y otros. ‘El despertar del milenio’, y apartes de algunos otros de formación personal y pedagogía.

- f. En su formación como maestra (normal, universidad) le decían que la lectura era.....
y servía para...

le decían que la lectura era.... *Un proceso del pensamiento, no solo interpretar los símbolos con rapidez sino que se interprete* , se retenga la información, se capte el sentido de lo que se nos quiere comunicar... y servía para...formar un concepto más amplio del mundo, adquirir conocimientos, como esparcimiento, adquirir conciencia de los deberes y derechos...

La lectura es un medio de comunicación escrito y sirve para comunicarse, transmitir conocimientos, información, historias, etc

La lectura era “fantástica”, nos transporta a sitios inimaginados, nos enseña diferentes cosas y lo más interesante es que nos distrae.

Una pasión que se debía cultivar en los niños y servía para...motivarlos a aprender y a acceder de manera agradable al conocimiento. En su formación como maestra, le decían que para enseñar a leer se debía ...encantar, intrigar, motivar

Un canal importante en la comunicación

Era uno de los procesos más importantes y más difíciles para enseñar y servía para que se pudieran promover a otro curso, como medio de comunicación, detectar problemas de aprendizaje

Que era imprescindible y determinante y que el que no leía no llegaba a ningún lado, hecho que he podido constatar.

- g. En su formación como maestra, le decían que para enseñar a leer se debía hacer lo siguiente...

- Una buena motivación
- Utilización de variados materiales.
- Utilización de materiales llamativos.
- Permitir que los niños lean imágenes.
- Permitir fantasear, inventar, cambiar.

-Partir de temas de interés para los niños.
Motivar, incentivar, despertar el interés y la curiosidad.
Enseñar con el ejemplo, haciendo muy divertidas las prácticas y transportándonos a los sitios con los vaivenes del sonido, aire, brincos y gritos, etc.
Encantar, intrigar, motivar
Hacer o buscar la manera más amena y práctica para llegar al estudiante para lograr despertar en ellos el deseo y amor por la lectura.
Pues me acuerdo de ciertas “recetas” como las famosas planas o para llamarlo de otra forma los cuadritos para llenar de consonantes con vocales pero en dueto no fonéticamente.
No hubo nunca una fórmula, más bien se insistía en que fuera a través de mecanismos que estimularan la gana de aprender, que fueran motivantes y coherentes y que tuvieran significancia para el aprendiz.

- h. ¿Qué rescataría de su formación para aplicarlo a la enseñanza de la lectura con sus estudiantes?

Rescato todos estos aspectos y complemento con otros que me den resultado.
Rescataría todo, sobretodo el interés y la curiosidad de lo que diría, como es el amor a la lectura.
Eso que acabo de decir, “la diversión, lo fantástico y que también puedo a partir de las mágenes crear mis propias historias.
El amor, el cariño como elemento indispensable en el proceso lector
No refiere
Pues la verdad no mucho pues me vi confrontada cuando empecé a trabajar, es decir en la realidad, donde me vi corta, frágil y en muchas ocasiones como si no hubiera pasado

por una universidad. Si los conceptos perduraban en mi cabeza pero no servían de mucho, así que creo que he aprendido mucho más en estos años de trabajo.

En mi formación siempre rescataré a dos personas con las que pude compartir no sólo a nivel personal sino en la práctica de sus teorías y la efectividad de las mismas: Juan Carlos Negret, en la parte de lengua escrita y Jorge Castaño, en el desarrollo cognitivo, interpretativo y comprensivo de cualquier lectura, incluso la de la vida.

- i. Qué cambiaría de la forma como le enseñaron a leer para aplicarlo a la enseñanza de la lectura con sus estudiantes?

La metodología.
No refiere
En el caso de los niños mayores, que ya leen, les permitiría exteriorizar en grupo sus propias ideas y fantasías aunque para muchos suene fuera de lo común; no le criticaría porque a partir de esas construcciones pueden surgir diversidad diversidad de ideas, además que para los niños es muy motivante que los demás escuchen que los demás escuchen, se rían y/o se pongan tristes.
Pienso que ya lo cambie hace rato y era ver la lectura como algo aburrido, tedioso y hasta con tintes de castigo
La practica típica que aun conservan los padres de buscar la cartilla con las frases más comunes y encasilladoras sin tomar en cuenta el cambio en la sociedad, los avances tecnológicos y los intereses de la infancia actual.
Todo. Creo que es un error sacar pedagogas o licenciadas con la mentalidad de dictar o simplemente angustias por la urgente necesidad de que el niño salga leyendo del preescolar.
Es importante estar a la vanguardia de los cambios de las generaciones de niños como de los avances en los sistemas que aportan elementos valiosos para el aprendizaje de la lectura.

No se trata aquí de “recetas mágicas” sacadas de los cabellos (no se dé quien) o de encontrar la fórmula precisa; es necesario recordar que cada niño es diferente y su proceso también, y que si bien existen metodologías que nos pueden ayudar, el 100% de nuestros estudiantes no responderán con el mismo nivel ante las mismas. Por eso es mejor disfrutar con ellos este proceso tan hermoso, que aunque es lento en algunos casos cuando menos esperamos vemos los frutos. Quisiera que al igual que yo tengo muy buenos recuerdos de mi aprendizaje de la lectura y no precisamente gracias al colegio o mis profes, estos niños que Dios ha puesto en mis manos puedan recordar con una sonrisa en su rostro el día que empezaron a leer en su colegio.

La mecanización de la misma, pues se “leía” y luego no se sabía ni de que trataba lo leído. Se obviaba la comprensión, la interpretación y la propia construcción. Lo importante era la entonación y parar adecuadamente en donde lo señalaban los signos, no se daba mucha importancia a la aprehensión de la lectura.

ANEXO 6

DE LA VISITA DE LOS DOCENTES A UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EXITOSA EN LECTURA Y ESCRITURA

Los docentes asistieron a una jornada dispuesta especialmente para ellos, en la que se les refirió la experiencia de un colegio distrital de la localidad de Fontibón, proyecto pedagógico que mereció un reconocimiento distrital como uno de los dos PILE más notables y exitosos durante el año 2007

Al finalizar la jornada se hicieron las siguientes preguntas a los docentes; se registran las respuestas.

1. Expectativas al comenzar la jornada
2. Cómo le pareció el proceso que evidenciamos el día de hoy?
3. En qué medida se cumplieron las expectativas iniciales y qué aspectos quedaron pendientes?
4. Reflexión personal como docente integrante del equipo de primer ciclo.

Pregunta 1. Expectativas al iniciar la jornada

- *Poder observar el proceso en el aula. Poder observar la actitud de participación y desempeño de los niños dentro y fuera del aula. Aprender de la experiencia de otros maestros. (Primero)*
- *Como se integraban el proceso lector y escritor en el diario vivir. Como lo manejaban en el aula. (Primero)*
- *Introducir nuevas técnicas y propuestas para el enriquecimiento del trabajo en el aula para beneficio de los niños.*
- *Conocimiento del colegio. Exploración en el aula de clase sobre el proyecto. Enriquecimiento del proyecto y abstraer ideas para formación personal.*
- *Ver el trabajo “práctico”. El que realiza el niño en el aula. Conocer el trabajo de articulación en el ciclo inicial. Enriquecimiento del proyecto y abstraer ideas para formación personal.*
- *Ver el trabajo “práctico”. El que realiza el niño en el aula. Conocer el trabajo de articulación en el ciclo inicial. Conocer una experiencia que se realiza en un contexto similar al del colegio. Conocer el proyecto ganador del PILE. Conocer como han podido ganar espacios de reflexión pedagógica de los maestros para enriquecer el proyecto.*
- *Que había de innovador en la propuesta. Poder observar el trabajo en el aula de clase con los niños.*
- *Conocer aspectos, conceptos, prácticas que ayudaran a complementar el trabajo que vengo haciendo con mis niños, especialmente con quienes presentan más dificultades quienes son los que más me preocupan.*
- *Ciclo inicial – conocimiento sobre el trabajo de este ciclo que se está realizando en el Colegio Luis Ángel Arango – Observación en el aula del trabajo.*

Pregunta 2. ¿Cómo les pareció el trabajo del día de hoy, qué opinión le merece?

- *...me pareció muy enriquecedora, debido a que las docentes de la institución nos recibieron con agrado, fueron muy amables y dedicaron tiempo para exponernos la experiencia que vienen liderando en su diario pedagógico y profesional. Me aporta*

ya que puedo aplicar en mi quehacer muchas estrategias que a mi parecer me sirven de acuerdo al grado y al nivel que manejo. Además he aprendido que en la institución se puede hacer mucho con los medios y recursos humanos y físicos con los que contamos. Aprendí que tenemos que acercarnos a los padres para que ellos también sean cooperadores del proceso que se desarrolla con sus hijos.(Primero)

- *Como integrar proyectos a nivel de todos los tres grados y como unifican actividades (que permiten el desarrollo del pensamiento del niño y como se inicia en la escritura) (Primero)*
- *Fue un proceso claro enfocado específicamente al desarrollo del trabajo por las docentes encargadas del ciclo inicial y dispuesto a mostrar evidencias del proceso.*
- *Excelente por su temática, presentación y enriquecimiento para el docente.*
- *Me pareció una experiencia significativa en la medida que abre “camino” “posibilidades” para realizar un buen trabajo en nuestra institución. Es valioso en la medida en que podemos aprender:*
 - *La posibilidad de realizar un proyecto institucional*
 - *Lo valioso del trabajo que se realiza cotidianamente en el aula*
 - *Formas de innovación pedagógica*
 - *Importancia y posibilidad de un trabajo en equipo: preescolar, primero y segundo.*
 - *Importancia de vincular a padres de familia*
- *...me pareció buena para darme cuenta que mi quehacer pedagógico no está alejado de lo que aquí se hace. Me enriquece la labor pedagógica.*
- *Es muy similar al trabajo que se viene realizando en Nueva Colombia.*
- *Enriquecedor en cuanto a nuevas formas de pedagogía que me ayudan a mejorar mi trabajo en el aula con los estudiantes.*

Pregunta 3. ¿En qué medida se cumplieron sus expectativas iniciales y qué aspectos quedaron pendientes?

Grado Preescolar

- *...en la misma medida en que fue claro y me mostró que el proceso en realidad está en marcha y todas las docentes aplican a su manera técnicas y actividades enfocadas a incrementar el interés y el desempeño de los niños.*
- *...al máximo porque conocí formas de trabajar en lectura, escritura y matemáticas y quedó pendiente el ingreso al aula y forma de trabajo con cada niño.*
- *Se cumplieron en gran medida. Quedó pendiente ver el trabajo de los niños en el aula: “un día normal de clase”.*
- *Muy enriquecedora la experiencia.*
- *Me hubiera gustado ver el trabajo en el aula, porque de charla muy bien, cuadernos estamos igual, no veo muchas cosas que se puedan llamar innovación.*
- *Se cumplieron en tanto que el trabajo que estoy haciendo este año no está tan alejado.*

Grado Primero

- *Aprendí mucho de una experiencia exitosa de otros compañeros, otra institución, otra localidad.*
- *Se cumplieron las expectativas y quedan muchas reflexiones y cambios a nivel de aula, al compartir saberes, a unificar proyectos. Integrar padres a las actividades académicas de la institución.*

Pregunta 4. Reflexión como docente y como integrante del grupo

Preescolar

- *...considero que se debe reactivar con mayor intensidad el verdadero trabajo en equipo y cumplir todos los acuerdos a los que se lleguen en la parte administrativa y académica, sin pasar por alto ningún aspecto en beneficio del desarrollo integral de los niños y del crecimiento como docentes y equipo.*
- *Es un proyecto integrado innovador de investigación permanente, lo cual lo cuestiona a uno como docente en su quehacer dentro del aula de clase.*
- *...darle importancia y validez al trabajo pedagógico que se realiza en el aula. Cada*

uno trata de mejorar a diario su labor. Como docente del ciclo inicial es fundamental el trabajo, colaborar y de acuerdos mínimos para lograr un buen trabajo.

- *Que la labor pedagógica necesita ser socializada con mis compañeras y con la institución en general. Para que se dé un cambio todos tenemos que estar en lo mismo y tener unos acuerdos mínimos. Que el apoyo y colaboración de los padres de familia es fundamental.*
- *A nosotras en Nueva Colombia nos falta:*
 - *Consignar y tener evidencias de trabajos realizados*
 - *Espacios de tiempo para que trabajemos en equipo*
 - *Como docentes todos hablar más o menos lo mismo*
 - *Intercambiar experiencias, más comunicación y hablar con la verdad sobre el avance de nuestros niños al pasar de un grado a otro especialmente.*
 - *Involucrar más al padre de familia*
- *Aunque soy muy comprometida con mi trabajo, me falta involucrarme más, como meterle más el hombro, poner aún más, implementando lo conocido hoy.*

Primero

- *Que maravilloso reconocer que desde nuestra humilde profesión podemos construir personas maravillosas y grandes, cultivar muchos talentos, cuando nuestra actitud, ejercicio, nuestros deseos, nuestra capacidad se pone en forma incondicional hacia la responsabilidad que tenemos profesionalmente frente a esta materia prima que son los niños. Puedo aportar a la educación de los niños con los mismos recursos tanto físicos, pedagógicos, etc, con los que contamos, no necesitamos recursos tan sofisticados. No necesitamos grandes espacios, debemos poner en juego nuestra creatividad y no seguir quejándonos sobre situaciones que se dan en el transcurrir diario de nuestra labor.*
- *Falta trabajo en equipo a nivel de todos los docentes.*