



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CENTRO

EDUCATIVO RURAL OBDULIO DUQUE

BLANCA AURORA MONTOYA HERRERA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2015

Biblioteca Digital CEED

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CENTRO

EDUCATIVO RURAL OBDULIO DUQUE

BLANCA AURORA MONTOYA HERRERA

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Asesora: Gloria María Zapata Marín

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2015

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

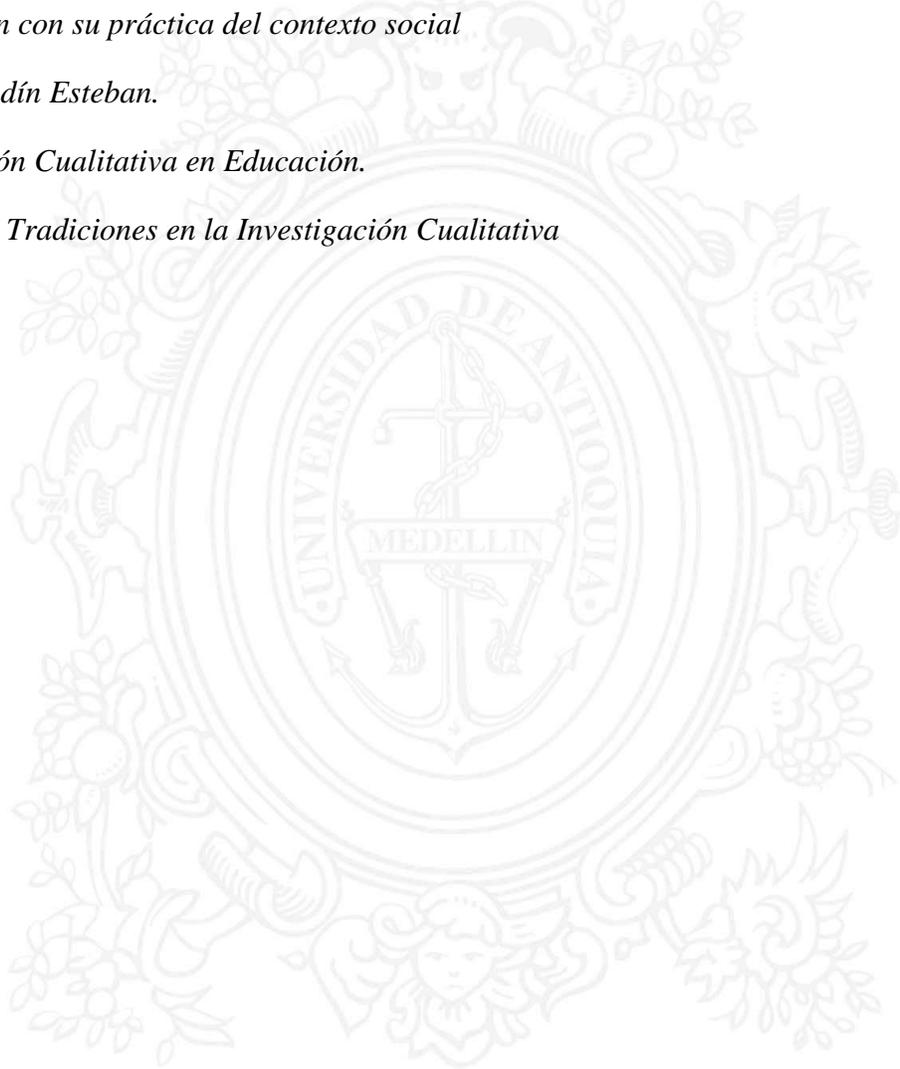
Facultad de Educación

La espiral autorreflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social

M. Paz Sandín Esteban.

Investigación Cualitativa en Educación.

Capítulo 7 Tradiciones en la Investigación Cualitativa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Contenido

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CENTRO EDUCATIVO RURAL OBDULIO DUQUE	1
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CENTRO EDUCATIVO RURAL OBDULIO DUQUE	2
Trabajo para optar al título de Magíster en Educación	2
AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9
ALCANCE.....	11
CAPITULO I.....	12
1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	12
1.1 ANTECEDENTES	14
1.1.1 Antecedentes legales.....	15
1.1.2 Artículos y documentos.....	20
1.1.3 Investigaciones sobre las prácticas de enseñanza de docentes.....	24
1.1.4	26
1.2 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	29
1.2.1 Lectura de Contexto	29
1.2.2 Formulación del Problema.....	33
1.2.3 Preguntas orientadoras	34
1.3 OBJETIVOS.....	35
1.3.1 Objetivo general.....	35
1.3.2 Objetivos específicos.	35
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	35
CAPÍTULO II.....	38
2. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	38
2.1 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	40
2.1.1 Prácticas de enseñanza desde el constructivismo.	41



2.1.2 La práctica de enseñanza sociocultural en la escuela.	42
2.1.3 Reflexión didáctica sobre las prácticas de enseñanza y el papel protagónico de la lectura y la escritura	44
2.2 LA LECTURA Y LA ESCRITURA	46
2.2.1 la lectura y la escritura: una construcción paso a paso	48
2.2.2 La lectura y la escritura un reto sociocultural.	52
CAPITULO III	56
3. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA	56
.....	57
3.1 UNA MIRADA CUALITATIVA	57
3.2 LA INVESTIGACIÓN ACCION EDUCATIVA EN EL CER OBdulio DUQUE	59
3.3 EL MAESTRO INVESTIGADOR DE SU PRACTICA DE ENSEÑANZA Y DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	60
3.4 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	61
3.4.1 La observación.....	61
3.4.2 La entrevista.	62
3.4.3 El Grupo de Discusión	65
3.4.4 Análisis documental	67
3.5 RECOLECCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN.....	68
3.5.1 Fase de deconstrucción	68
3.5.2 Fase de construcción.....	68
3.5.3 Fase de producción de conocimiento y evaluación.....	69
CAPITULO IV	71
4. REFLEXIÓN Y ANÁLISIS	71
.....	72
4.1 ELEMENTOS DE QUIEBRE.....	74
4.1.1La enseñanza de la lectura y la escritura parte de creer que los niños no saben leer y escribir.	76
.....	76



4.1.2 El modelo tradicional en la práctica de enseñanza	78
4.2 ELEMENTOS ARTICULADORES	84
4.2.1 La lectura del mundo	84
4.2.2 El rol del maestro.	88
4.2.3 La actualización de la enseñanza.	90
4.2.4 El niño y el maestro como sujetos de derecho	94
4.3 HALLAZGOS Y RETOS	98
4.3.2 Hacia una transformación de la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura.	99
4.3.3 Experiencia reflexiva compartida en lugar de distanciamiento.	100
4.3.4 Conformación de comunidad académica.	102
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA	104
DE TIPO LEGAL	104
REFERENCIAS DE LIBROS, REVISTAS Y DOCUMENTOS	104
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	108
APÉNDICES	110
1. Enfoque del área de Lengua Castellana en el PEI	110
2. Formatos de consentimiento informado	110
3. Ficha de observación de clases	111
4. Guía de entrevista semiestructurada	112
5. Planeación del grupo de discusión y ficha de reflexión	113
6. Sábana de entrevistas	116
7. Observaciones de clases	124
8. Planeación Anual Dimensión Comunicativa	129
9. Planeación y diario de campo del grado primero	132
10. Transcripción grupo de discusión	135



AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda económica, el soporte intelectual y afectivo de mi esposo Carlos Mario; sin la colaboración de mis hijos Efraín y Sol Natasha, ya que se comportaron con gran responsabilidad cuando los tenía que dejar solos para ir a estudiar, cumplir con las asesorías y realizar el trabajo investigativo.

Sin la orientación, el conocimiento, interés y especial acompañamiento de mi asesora Gloria María Zapata Marín, quien con su tiempo, capacidad intelectual, firmeza y amor por el estudio y la investigación me llevó a ir más allá de mis límites, concretando el informe de investigación con detalle y profundidad en cada una de sus etapas.

Sin la especial trayectoria formativa, investigativa, intelectual y comprensiva de cada uno de mis maestros en los diferentes encuentros de la maestría: al Doctor Bernardo Restrepo, Diela Bibiana Betancur, Leandro Garzón, Sandra Céspedes, Mauricio Múnera, Erica Areiza, Andrés Klaus, Carlos Ospina, Carlos Andrés Aristizábal; a todos ellos mi admiración y respeto.

A Claudia Arcila y a todos los presentes en los coloquios, porque con sus aportes y preguntas colaboraron en la profundización y claridad de la investigación.

A Jesús Pérez, quien fue mi primer evaluador del Proyecto de Investigación y con su aplicación, interés, conocimiento y formación investigativa supo dar en los puntos clave del trabajo y realizar los aportes pertinentes con un gran respeto, sensibilidad y sentido crítico.

A todas las maestras del Microcentro de Marinilla y especialmente a mis compañeras de trabajo, Gloria Elsy, Isabel Cristina, Flor María, Cruz Elena e Iván Darío, que intervinieron con una actitud de acogida y sensibilidad frente a la investigación ya que fueron sujetos claves para su desarrollo y concreción con sus aportes en las entrevistas, grupos de discusión y demás estrategias aplicadas. Mi más sentido reconocimiento por su acompañamiento, disposición y colaboración en todos los momentos que necesité de ellos y que muy generosamente me brindaron.

También agradecer a todas aquellas personas que de una u otra manera participaron en la realización de este trabajo, me acompañaron y dieron ánimo, como son mis compañeros de estudio de la maestría y los jurados que con su lectura atenta y sus sugerencias puntualizaron aspectos de forma y organización en lo escrito.

Finalmente debo agradecer a Dios por haberme otorgado el tiempo, la salud, la capacidad intelectual y comprensiva, el esfuerzo y la disposición para realizar esta investigación, así como también el haber podido sobrellevar los momentos más críticos de la maestría, el aspecto económico y del hogar, hasta finiquitar la investigación.



INTRODUCCIÓN

Conocer, en forma más profunda, me ha llevado a cristalizar en un trabajo de investigación, inquietudes que desde tiempo atrás vienen conformándose en verdaderos retos al pasar de los años y de la experiencia como maestra del grado formal de preescolar. Para quien lea esta investigación y no sea conocedor de la norma legal en educación, encontrará tal vez extraño el término “formal”, lo cual sólo significa que el grado obligatorio de preescolar, oficialmente conocido como *grado transición* hace parte de la educación formal, cuando inició la integración a las instituciones educativas de educación básica y media, cuya cobertura fue instaurada en la Ley 115 de 1994. Fue entonces cuando comenzó para las maestras de preescolar un proceso de articulación con la Institución Educativa (I.E.), a la cual se pertenecía por cobertura del grado en mención. La cobertura inicialmente tenía vínculos administrativos, de contratación y a medida que han pasado los años se ha visto la importancia de la atención a este grado y de su articulación con los procesos pedagógico-curriculares que se llevan a cabo al interior de la I.E., especialmente con el grado primero.

En el presente informe, la inquietud en torno al problema de investigación comenzó por develar los vacíos en el proceso de articulación entre el grado transición y primero de



básica primaria, hasta concretarse en un objetivo claro y pertinente para el desarrollo de la investigación.

En su desarrollo, el trabajo de investigación realizado en el Centro Educativo Rural Obdulio Duque de Marinilla¹, abarcó tres grandes fases, pero, para dar mayor claridad en la escritura del informe, son presentados en cuatro capítulos.

El Capítulo I sintetiza la primera fase. El objetivo, de esta fase, consistió en develar y determinar con claridad cuál era el problema de investigación. Realicé un ejercicio de análisis comprensivo de las situaciones que me llevaron a plantearlo, el rastreo de antecedentes relacionados con estas situaciones y la deconstrucción de mi propia práctica de enseñanza fue fundamental para determinar que entre el grado preescolar y el grado primero hay brechas, distancias, vacíos en la concepción de enseñanza de las maestras y en la forma en que se llevan a cabo las prácticas de la lectura y la escritura, en el CER Obdulio Duque de Marinilla.

El Capítulo II presenta la segunda fase; en ella se plantea de manera crítica todo un proceso de profundización conceptual con respecto a la lectura y la escritura y a las prácticas de enseñanza, ejes principales que se constituyeron en categorías iniciales para abordar la problemática elegida.

El Capítulo III refiere una primera parte de la tercera fase de la investigación. En ésta fue necesario incursionar en el conocimiento de los enfoques metodológicos, instrumentos y técnicas aplicadas al campo de la investigación. Teniendo en cuenta: la problemática detectada, el contexto, los objetivos de la investigación, las preguntas orientadoras, los

¹ Centro Educativo Rural, en adelante se verá con la sigla CER.



actores de la investigación y el tiempo con que contaba para realizarla, me inscribí en el ámbito de la investigación cualitativa, por las características de la misma y especialmente por tratarse de un tipo de paradigma que acoge al sujeto mismo como parte de la investigación, en todos sus aspectos y permite la aplicación de una amplia gama de técnicas e instrumentos para llevarla a cabo. De igual manera, siendo maestra interesada en un proceso investigativo de mi propio grado y de su articulación con el grado primero, elegí la Investigación Acción Educativa como la metodología más apropiada para concretar los objetivos planteados en la problemática detectada.

El Capítulo IV, recoge la segunda y última parte de la tercera fase, en la cual, jugó un papel muy importante el análisis reflexivo y comprensivo de la información recogida en las fases anteriores, especialmente de los textos producidos por los discursos de las maestras², recogidos a través de técnicas e instrumentos aplicados. El análisis arrojó nuevas perspectivas respecto a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, tanto para el grado transición como para el grado primero, y elementos valiosos para ser tenidos en cuenta en su articulación. Finalizando este capítulo, se plantean *Hallazgos y nuevos retos*, en clave de conclusiones y aperturas que permitan otros procesos de investigación.

ALCANCE

Este trabajo de investigación plantea como alcance abordar, desde su práctica de enseñanza, a las maestras de los grados transición y primero del CER Obdulio Duque, en la zona rural de Marinilla, para aproximarme a su concepción de enseñanza y metodologías usadas en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y, mediante el ejercicio de la

² Estos textos son las transcripciones de: entrevistas, observaciones registradas, y del grupo de discusión. Se encuentran en la parte final del informe, bajo la denominación de Apéndices.



reflexión y el análisis comprensivo de las prácticas de enseñanza, tender puentes de articulación entre ambos grados.

CAPITULO I

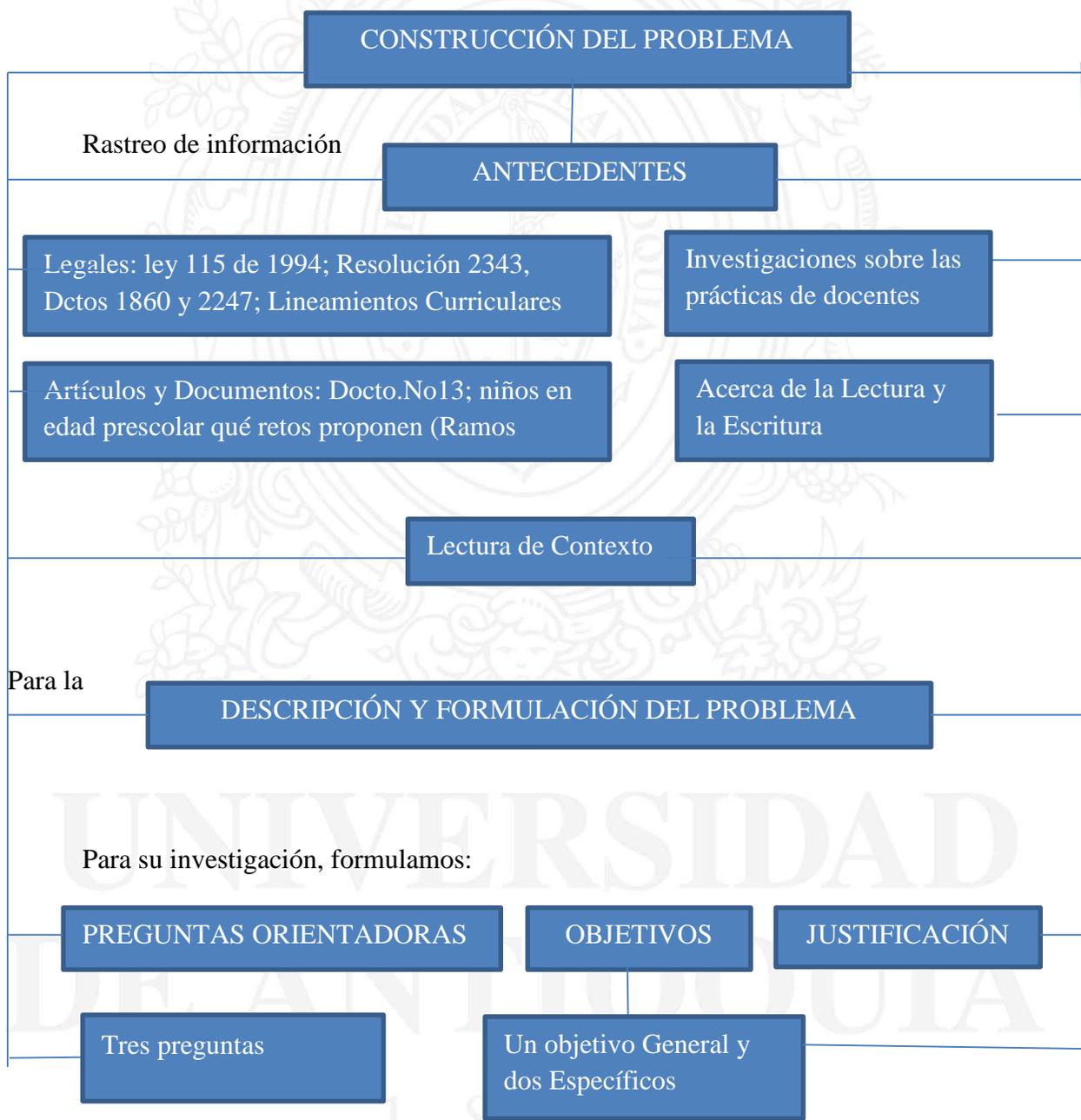
1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Para abordar la construcción del problema ha sido necesaria la revisión de antecedentes con respecto a mis inquietudes iniciales sobre los vacíos que se presentan en la articulación del grado preescolar y el grado primero, del CER Obdulio Duque. La intencionalidad y el sentido de la problemática se enfocaron a obtener claridad respecto a metodologías, develar las situaciones didácticas, concepciones y modos de enseñar la lectura y la escritura que paulatina y progresivamente se constituyen en elementos de distanciamiento entre ambos grados. De esta forma se hizo evidente la problemática a investigar.

A partir de la lectura de los documentos legales identifiqué los más pertinentes tanto a la educación preescolar como a la básica primaria, en relación con la problemática detectada; también rastree otros documentos que dan luces sobre las diferentes metodologías que se usan en ambos grados. El rastreo de investigaciones y teorías sobre el proceso de la lectura y la escritura en los niños, mostró diferentes formas de abordar al niño en el aprendizaje de la lectura y la escritura como también sistemas de enseñanza que se enmarcan en un determinado método, aportes significativos que fueron usados posteriormente en el análisis.

Para tener una mirada general del primer capítulo de investigación elaboré el siguiente esquema, que muestra el proceso que se realizó para la construcción del problema.

Esquema No.1³



³ Esquema diseñado por la maestra investigadora, el cual brinda una mirada general del Capítulo 1.



1.1 ANTECEDENTES

A finales del siglo XX y durante lo recorrido del siglo XXI, en el campo del preescolar y de la básica primaria, se han incrementado las investigaciones publicadas en las revistas científicas reconocidas. Gracias a la tecnología actual, logré tener acceso a algunas de ellas, las cuales me aportaron elementos muy significativos respecto a metodologías, prácticas de enseñanza y formas de enseñar la lectura y la escritura. También pude navegar en las páginas web de diversos documentos en PDF publicados por eminentes profesores de diversas universidades y por maestros investigadores que se han dado a la tarea de incursionar en la temática que concierne al presente informe. Así mismo, las orientaciones de la asesora, los maestros y los documentos aportados en el ámbito de la maestría en la Línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, me llevaron a objetivar y puntualizar el problema a investigar. Por tanto, plantear las diferencias metodológicas y didácticas de la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura, así como la concepción de niño que se maneja tanto en el grado transición como en el grado primero, se constituyeron en elementos claves para formular el problema de investigación.

Ha sido necesario organizar, codificar y sistematizar los diversos aspectos encontrados, pero, además, realizar un ejercicio de “depuración de escritura minucioso”⁴ para brindar mayor comprensión y claridad respecto al trabajo realizado. Es por ello que los

⁴ Hago hincapié en este ejercicio de escritura ya que es uno de los esfuerzos que valoro como maestra investigadora y que presento a través de este informe.



antecedentes de orden legal, de artículos y documentos, de investigaciones sobre prácticas de docentes y sobre la lectura y la escritura, orientaron el ejercicio de indagación presentado en este informe.

1.1.1 Antecedentes legales. Rastreado las políticas educativas colombianas en el marco de la educación preescolar, encuentro que La Ley General de Educación⁵ en el artículo 15 define la Educación Preescolar como “una educación para el desarrollo integral del niño teniendo en cuenta cinco aspectos: biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativas” (Avendaño, 2001:118). El aspecto comunicativo se hace explícito en los lineamientos curriculares para preescolar (Ministerio de Educación Nacional,(en adelante MEN) 2012).

La educación integral del niño es un aspecto que se ha ido desarrollando a través de las políticas nacionales de atención a la niñez y es un factor fundamental en el diseño del plan de estudios de las maestras de preescolar.

El marco que ofrece la Ley 115 para el preescolar sólo contempla el último grado de los tres que componen el nivel⁶ “como obligatorio en todas las instituciones educativas estatales, para niños menores de seis años” (Avendaño, 2001: 119). Este grado es denominado grado *transición*, (MEN, 1997), corresponde a niños entre 5 y 6 años y es el grado específico de preescolar que trata el presente informe.

⁵ Ley 115 de Febrero 8 de 1994:por la cual se expide la Ley General de Educación.

⁶ Según el Decreto 1860: La Educación Básica Formal se organiza por niveles, ciclos y grados. Define el nivel como una etapa del proceso de formación en la educación formal, con los fines y objetivos definidos por la Ley

En la Resolución No. 2343 del 5 de junio de 1996⁷ se establecen los indicadores de logro para el grado transición por Dimensiones del Desarrollo Humano, las cuales según Miguel Martínez, “conciben al ser humano como un todo integral, formado por subsistemas perfectamente coordinados” (Martínez, 2009:2), el enfoque por dimensiones está en concordancia con el objetivo primordial que dicta la Ley 115 para los niños del grado transición ya que tiene en cuenta al niño como un todo integral orientando los procesos de enseñanza hacia una educación que propenda por el desarrollo de todas sus capacidades y habilidades. Para los demás niveles de la educación formal, “estos indicadores se formulan desde las áreas obligatorias y fundamentales...” (Avendaño, 2001: 313), vemos acá que la propuesta de organización para la enseñanza de la básica primaria está dada en función de las áreas de conocimiento y no en función de dimensiones del desarrollo lo que, a mi modo de ver, establece una diferencia en el modo de enseñar de las maestras de primaria por cuanto ya no enfocan los procesos de manera integral sino de acuerdo a las áreas, ésta diferenciación también ha suscitado tensiones didácticas y pedagógicas entre las maestras de preescolar y primero cuando se abordan las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, que es la temática que concierne al presente informe.

A este respecto pienso que, debido a que las prácticas de enseñanza en transición se orientan desde una metodología integral, basada en las dimensiones del ser humano, se prioriza al niño como centro de la educación y esto viene a contrastar en el grado primero ya que se dejan de lado las dimensiones y se enfoca el conocimiento desde las áreas, priorizando no al estudiante sino su hacer académico y al maestro como figura central que tiene el

⁷ Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal, desde preescolar.



saber disciplinar. Desde este punto de vista puede considerarse que trabajar por dimensiones y por áreas son elementos que requieren un mayor análisis y que contribuirán al desarrollo de la investigación en cuanto a la forma como se concibe al niño específicamente en su proceso de lectura y escritura. Me pregunto: ¿el proceso de formación basado en áreas específicas, contribuye a la integración y articulación del grado transición con el grado primero?

Es importante aclarar que:

En 1976 el MEN incluye el nivel de educación preescolar dentro de la educación formal, lo cual facilita la formulación y aplicación de un plan de estudios (decreto 1002 / 84) en una concepción de atención integral de la niñez con participación de la familia y la comunidad. En ese año se creó el nivel de preescolar pero no se ordenó como obligatorio.

Como ya se dijo, esa obligatoriedad fue establecida por la Constitución Política de 1991. (...) Esta determinación se sustenta en el carácter sistémico de la educación y en el desarrollo del postulado sobre una “educación básica”, que se inicia a los cinco años, reconociendo este grado como vital en la vida escolar para el desarrollo de procesos de integración y articulación con los siguientes niveles. (MEN, serie lineamientos curriculares, 1996:4). Posteriormente el decreto 2247, reglamenta este grado obligatorio y le denomina grado Transición.

Desde la misma ley se reconoce la necesidad de articulación del grado preescolar con los niveles de la básica. No obstante, antes de la década de los noventa no existía una política educativa clara para el nivel formal de preescolar, quizá por no considerarse obligatorio. Las



maestras de este grado nos apoyábamos en las teorías del desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños, para configurar el plan de estudios correspondiente.

A partir de la Ley 115 de 1994, el MEN comenzó a implementar los decretos y resoluciones que poco a poco fueron precisando el marco legal dado por la Ley 115 para el grado preescolar. En 1996 el MEN publica los lineamientos curriculares⁸ generales incluyendo el grado Preescolar, la resolución 2343 formula los indicadores de logro de este nivel; los decretos 1860 y 2247 de Septiembre 11 de 1997 establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y denomina el grado obligatorio de preescolar como grado Transición⁹.

En 1998 aparecen los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, para la básica y la media, en los cuales se introducen aportes muy importantes como la significación y el sentido a la hora de enseñar el acto comunicativo, ampliando el enfoque semántico-comunicativo de la lengua.¹⁰(MEN, 1998).

Vemos como esta década de los 90 ofreció el marco legal para la educación formal, incluyendo el grado obligatorio de preescolar denominado Transición¹¹. Sin embargo, a pesar de tener lineamientos específicos para preescolar, en la práctica se siguen adaptando los

⁸ Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

⁹ El término transición sustituyó el de grado cero, que era como antes se denominaba al grado obligatorio de preescolar en las Instituciones Educativas. Para ampliación de este tema, ver decreto 2247 de 1997.

¹⁰ Ver lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

¹¹ Para evitar confusiones, cuando se hable de la o las maestras de preescolar, se refiere específicamente a las que laboramos en el grado transición, grado obligatorio de preescolar incluido en las Instituciones Educativas.



estándares del grado primero para determinar algunos contenidos en el plan de estudios y responder a requerimientos institucionales, municipales y nacionales.

Lo anterior ha generado tensiones entre estos grados ya que, en reuniones de docentes del CER, se ha planteado la necesidad de articular procesos curriculares, prácticas de enseñanza, metodologías; hace falta reflexión y claridad sobre las formas de integrar y transitar las prácticas de enseñanza por una parte y por otra, falta diálogo y acercamiento para compartir las prácticas de lectura y escritura entre las maestras de transición y primero, pero aún no se sacan estos espacios de reflexión pedagógica.

En el artículo 77 de la Ley 115 se plantea que cada establecimiento educativo tiene la libertad y la autonomía para “adoptar los métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional” (Avendaño, 2001: 141). Si bien, en aras de esta autonomía se tienen metodologías¹² diferentes en la enseñanza del nivel preescolar y la básica primaria, cada vez más se hace necesario el diálogo entre estos niveles para reflexionar y visibilizar los vacíos, que, aunque ya existen investigaciones de este tema, sigue siendo un problema por resolver en nuestro Centro Educativo, especialmente analizando el impacto que producen en el proceso de aprendizaje de los niños, con el fin de que éstos puedan tener continuidad en los procesos formativos de su desarrollo humano y personal, específicamente en los procesos relacionados con la lectura y la escritura.

Si bien la Ley General en el art.15 plantea una educación integral, no plantea la metodología para lograr esta educación integral. Este aspecto lo ha dejado al libre albedrío

¹² Metodologías tradicionales, sean estas activas o pasivas



de quienes son formadores de maestros, es decir, lo ha dejado en manos de las instituciones de Educación Superior¹³ y de las Normales, pero también lo ha dejado en manos de los mismos maestros al permitir “las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Avendaño, 2001: 8). Este es un elemento importante en la investigación para la comprensión de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en el sentido de si esa práctica es contextualizada en forma reflexiva, qué papel desempeña el maestro, como orienta su práctica, si actualiza e investiga para generar mejores aprendizajes en sus estudiantes. Es conocido el dicho que más vale 1 año de experiencia que 10 años de repetir la experiencia, refiriéndose tanto a los maestros que actualizan y contextualizan su práctica como a aquellos que no lo hacen.

1.1.2 Artículos y documentos. En el artículo titulado “Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?” (Ramos, 2004) se ve claramente el papel que juegan dos concepciones sobre educación que caracterizan el trabajo en el aula, una de ellas es la *de aula tradicional* (Ramos, 2004), la cual se desprende de una *concepción de enseñanza tradicional* cuyo fundamento fue la escolástica que significa método y orden. El profesor es el cimiento y condición del éxito educativo, a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar lo que debe ser aprendido, trazar el camino por el que marcharán sus alumnos¹⁴. El profesor es modelo y guía, al que se debe imitar y obedecer. La disciplina y el castigo se consideran fundamentales, la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas de los alumnos. La clase y la vida colectiva son

¹³ Ver Ley 130 de 1992

¹⁴ Nótese que cuando se habla de educación tradicional se enfoca al niño como “alumno”, que significa: persona que aprende respecto de otra que le enseña. Cuando se habla de educación activa se enfoca al niño como estudiante, que, según el diccionario significa: que se dedica al estudio y estudiar significa: ejercitar el conocimiento para comprender una cosa. Entonces las perspectivas en que es enfocado el niño difieren enormemente en uno y otro tipo de educación.



organizadas, ordenadas y programadas. El método de enseñanza es el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro dijo, tiene un papel fundamental en ese método¹⁵.

La otra concepción es la de una *metodología activa* o *aula abierta* (Ramos, 2004). La enseñanza basada en metodologías activas tiene la particularidad de estar centrada en el estudiante, es flexible y atiende a sus ritmos de desarrollo y madurez. Esta última es la que plantea el MEN para la enseñanza en el grado preescolar, pero no así para el grado primero, como lo anota el mismo Ramos.

En esta línea de sentido es evidente otro elemento de distanciamiento que existe entre el grado transición y el grado primero y que se extiende a la básica primaria puesto que, desde esta perspectiva de aula abierta se trabaja en el preescolar y en la básica primaria se trabaja más desde el aula tradicional. Se hace evidente en el aula tradicional una metodología¹⁶ basada en contenidos programados por los maestros, ordenados y secuenciales de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que propone para su clase y - en el aula abierta- una metodología cuyos contenidos son flexibles, de acuerdo al ritmo de desarrollo y madurez de los niños.

No obstante, sean metodologías abiertas o tradicionales están avaladas por las teorías psicológicas y educativas de las cuales se desprenden, según el caso: aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1960), aprendizaje significativo (Ausubel 1983), aprendizaje instruccional (Gagné, 1974).

¹⁵ Recuperado el 23 de Noviembre del 2014 en hadoc.azc.uam.mx/enfoques/tradicional.htm.

¹⁶ entendiéndolo como “metodología” la aplicación de procedimientos que los maestros usan para la transmisión del conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

Desde la década del 2000-2010, el Ministerio de Educación Nacional¹⁷ ha mostrado un interés especial por la educación de la primera infancia y por la articulación del grado preescolar con el primer ciclo de la básica, como lo explicita en el documento titulado “Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición” (MEN, 2010, Dcto. No.13). En este documento, la articulación del grado Transición con la básica primaria es planteada bajo el enfoque por competencias.

No compete en este informe en forma alguna decir si el enfoque por competencias es el más apropiado para los niños de transición y menos aún si es la mejor forma de lograr articular estos grados. Lo que se mira es que hay un interés en lograr continuidad de procesos y se está tratando de encontrar la forma. No obstante, es importante aclarar que las maestras de preescolar y primero del CER Obdulio Duque, trabajan enfoques diferentes al de competencias en los procesos de aproximación al lenguaje y a la escritura. En el grado primero, las prácticas se desarrollan por contenidos, o siguiendo un texto guía en el área de “español”¹⁸. Sería necesario plantear a las maestras del CER, un trabajo investigativo que movilice sus prácticas actuales. La siguiente cita aclara esta intencionalidad.

(...) trascender la concepción tradicional de plan de estudios como la fragmentación del conocimiento por áreas, con contenidos definidos para cada grado, en tiempos y secuencias determinadas, hacia la concepción de un plan de estudios construido desde los procesos de desarrollo y aprendizaje y desde la globalización e interdisciplinariedad. Así, el énfasis está en la adquisición de las herramientas básicas para aprender a aprender y no en la acumulación de contenidos (MEN; Lineamientos para preescolar, p.28).

¹⁷ En adelante MEN

¹⁸ Así se le llama en el CER a la asignatura de lengua Castellana

Por otra parte, los niños a sus cinco años, saben hacer entre otras, muchas cosas como vestirse, ir al baño, asearse, comunicarse con bastante claridad. Sin embargo, el proceso escolar es un nuevo campo de aprendizaje para ellos, que implica para la maestra de este grado una gran preparación y habilidad para llevarlos hacia el descubrimiento y asombro de la escritura, del lenguaje -no solo oral, sino corporal, estético, simbólico, artístico- y la exploración de todas sus habilidades y capacidades. El niño está inmerso en un proceso natural de adquisición de saberes, habilidades, sentidos y significados de las cosas, más que de competencias específicas¹⁹, y es en este sentido que el trabajo que realizo en el grado transición no asume un enfoque por competencias sino que tiene sus bases en las dimensiones del ser humano.

De acuerdo con lo anterior, pienso que, la visión de competencia en el niño no se instaaura hasta que toda su corporeidad, emocionalidad, inteligencia, y capacidad no madure. Por esto es tan importante su proceso de desarrollo, visualizar al niño en todas sus dimensiones y generar ambientes propicios para el aprendizaje.

En este sentido en los lineamientos para Preescolar, el ambiente es un elemento especialmente significativo, ya que es concebido como:

...un lugar donde cada niño y cada niña encuentren su espacio de vida, encuentren respuesta a sus necesidades: fisiológicas, afectivas, de autonomía, de socialización, de movimiento, de juego, de expresión, de experimentación, de descubrimiento.

Visto así, el ambiente se contempla como una fuente de riqueza, como una estrategia

¹⁹ El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en actos de comunicación (MEN, Lineamientos curriculares para preescolar, 1996)



educativa y como un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, al ofrecer propuestas, ocasiones de intercambio, información y recursos. (MEN, Lineamientos Preescolar:28).

Hasta este punto he encontrado elementos que, desde la normatividad legal, abogan por la articulación entre el último grado del nivel preescolar, llamado *transición* y el grado primero que corresponde al primer ciclo de la básica primaria, y otros que, al comparar la normatividad y la forma de desarrollar la práctica de enseñanza, distancian o producen vacíos, tales como la aplicación de un estilo tradicional de enseñanza para el grado primero y la aplicación de un estilo de enseñanza abierto en el grado transición; el trabajo por áreas y el trabajo por dimensiones. Continuó este rastreo con investigaciones de maestrías y artículos importantes que me han brindado otros elementos para abordar esta problemática desde otros ángulos.

1.1.3 Investigaciones sobre las prácticas de enseñanza de docentes. También, con el fin de presentar antecedentes relacionados con la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura y el paso de una enseñanza tradicional a otra más abierta e inclusiva, planteo el siguiente rastreo bibliográfico en el trabajo presentado por Rudy Doria Correa y Tomás Pérez M. en el marco de la Maestría en Educación SUE CARIBE 2007-2008, titulada: “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura: concepciones y metodologías”. Los investigadores develan la concepción tradicional en la enseñanza de la lectura y la escritura, en dos escuelas de Montería, que privilegia la enseñanza del código escrito, la gramática, la sintaxis, la morfología, de forma normativa en algunos casos, en otros casos de manera más flexible y en otros aproximándose a metodologías más actuales como las proporcionadas por la texto lingüística.

Esta investigación aporta -al referir en el análisis de los datos- la posibilidad viable de pasar de la concepción tradicional y normativa en la enseñanza de la lengua y la escritura, a una enseñanza basada en un enfoque sociocultural y discursivo, movilizándolo la concepción previa a través de la red de lenguaje y del grupo de trabajo GET, conformado para los fines de esta investigación. La investigación se apoyó en investigadores y teóricos como: Carlos Lomas, Anna Camps, María Cristina Martínez, Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón. En esta misma investigación se referencian los trabajos realizados por COLCIENCIAS, con 214 investigaciones en educación, resaltando la investigación sobre “Enseñanza del Lenguaje” dirigida por el doctor Jesús Alfonso Cárdenas Páez (Doria y Pérez, 2008).

En esta línea de sentido, las investigadoras Rosa Julia Guzmán y Mónica Guevara (2010), directora y profesora, respectivamente, en la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana de Bogotá, presentan en “Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras” definiciones interesantes sobre el término *concepción*, especialmente en relación con la transformación que pueden tener las concepciones iniciales de los maestros en formación al ingresar a la Universidad, con las concepciones ya contextualizadas con las cuales ellos terminan en los últimos semestres en relación con los niños: “se pasa de concebir a un niño como carente y necesitado a una concepción de *niño como sujeto de derecho*” (Guzmán y Guevara, 2010).

El aporte que encuentro en esta investigación es que logra la visión del niño como sujeto de derecho, visión que está de acuerdo con nuestra Constitución, la cual plantea en el artículo 67, la concepción de “la *educación como derecho*” enmarcando al individuo como *sujeto de derecho*, (Constitución, 1991:24) es decir, posiciona al individuo como alguien que piensa y es reconocido en sus capacidades para el desarrollo de todas sus habilidades y



su formación como núcleo básico de la sociedad, para la sociedad y en la sociedad, por eso cumple una función social. Los niños, entonces como individuos, son sujetos de derecho. Pero además, se concibe al niño como sujeto de derecho cuando se reconoce como "...un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo" (Chaves citando a Ferreiro y Teberosky, 1982: 29).

El sentido de esta investigación llevó a plantearme las siguientes preguntas: ¿Tener la concepción del niño como sujeto de derecho, posiciona al maestro de manera diferente a si concibe al niño como un mero receptor de conocimiento? ¿Cuál es el rol del maestro frente al niño, en su práctica de enseñanza?

1.1.4 Acerca de la lectura y la escritura. Con el fin de ampliar la visión, continué el rastreo en el ámbito centroamericano con la investigación realizada por Ana Lupita Chaves²⁰, de Costa Rica, en su investigación titulada: "Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial" (Chaves 2002), amplía la visión constructivista y el aporte de las metodologías activas, con una visión sociocultural en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Además, expone una síntesis de los métodos de enseñanza en el nivel inicial de educación, que contempla niños de dos a siete años, muy similar a la que se ha realizado en nuestro país.

²⁰ Doctora en Educación con énfasis en Investigación Educativa de la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica. Maestría en Educación de Adultos de la Universidad de Costa Rica. Bachiller y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Costa Rica. Directora del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC). Profesora de la Escuela de Formación Docente, Sección de Preescolar.



En este estudio Chaves hace un recorrido por los diferentes métodos de enseñanza de la lectura y la escritura que han tenido mayor influencia en su país como son: el método montessoriano en el cual “el sujeto recibe el conocimiento del objeto y del medio a través de los sentidos y de la repetición de las experiencias”(Chavés 2002:7); el método global o audiovisual y la organización del currículo en centros de interés propuesto por Ovidio Decroly²¹, quien concibió la lectura como un “acto global e ideo visual” donde lo fundamental es reconocer globalmente las palabras u oraciones para luego analizar las partes que la componen(p.8); el método ecléctico que consiste en integrar diferentes aspectos de los métodos anteriores, realizando un diagnóstico previo de los niños para tener en cuenta sus diferencias individuales; “este método hace énfasis especial en la adquisición de destrezas y habilidades necesarias para iniciar con éxito el aprendizaje formal de la lectura y la escritura” (p.9).

He de anotar que, en el desarrollo de mi práctica de enseñanza, en el grado transición, hay un énfasis particular en la ejercitación para el desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a leer y escribir, pero, además, se ha ido convirtiendo en una exigencia de las maestras de primaria.

Este estudio revela que, aunque los métodos aplicados para la enseñanza de la lectura y la escritura han proporcionado aportes valiosos y han contribuido al progreso de la renovación en la enseñanza,

²¹ Ovidio Decroly (1871-1932) Propuso una metodología de ideas asociadas a partir de los intereses y de la realidad que rodea a los niños. Su método global de lectura surge como una reacción contra el método fonético. Citado por Chaves en Torres 1996.



“(…)en todos sobresale un sujeto que aprende como receptor de un conocimiento proporcionado desde afuera, donde los protagonistas son el educador y el método y no el sujeto que conoce, de ahí el énfasis que se le ha otorgado al aprestamiento como etapa básica de preparación para iniciar el aprendizaje formal de la lecto-escritura.” (Chaves 2002:10).

La renovación de metodologías tradicionales por otras más activas, mostró en nuestro país, a partir de los setenta, la necesidad de actualizar la enseñanza. Este es un aspecto importante ya que requiere reflexión profunda por parte de los maestros para salir de una enseñanza cuyo método central es el tradicional, la cual trae aparejada una concepción de niño que necesita aprender desde afuera y parafraseando a Chaves, no un sujeto que conoce y que tiene la capacidad de aprender desde sí mismo, de resolver situaciones poniendo en juego sus propias capacidades, como lo avalan las teorías constructivistas (2002:11), los lineamientos curriculares para el preescolar y las normas legales establecidas en la ley 115 y en nuestra Constitución.

Sin embargo, la apropiación del conocimiento no es sólo mediante la actividad individual. Es necesaria la interacción con el medio. Los procesos de lectura y escritura no atañen solo al individuo. A este respecto, encuentro también una fundamentación teórica sociocultural la cual, a mi modo de ver, completa la visión constructivista:

(…) en la apropiación de la lengua escrita es fundamental el contexto sociocultural y el uso funcional que le dé el niño al lenguaje para comunicar significados; por tal razón, es necesario que las educadoras, los educadores y otros adultos que interactúan con las niñas y los niños, promuevan en ellos la capacidad comunicativa en todas sus

formas, lo que les permitirá la socialización de sus actos, la integración con su cultura y el conocimiento del mundo (Chaves, 2010:15).

Este acercamiento a las perspectivas investigativas referidas me invitó a detenerme y cuestionar más profundamente la práctica de enseñanza del grado transición, en la cual la enseñanza del lenguaje involucra tanto el conocimiento del maestro como el conocimiento previo del niño y la construcción de sentido a través de la comunicación entre ambos. Estos elementos son puntuales en las teorías constructivista y socio cultural, las cuales considero fundamentales no solo para mí sino también para generar en las maestras del CER Obdulio Duque, inquietudes que movilicen sus actuales prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

1.2 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Para la formulación del problema, además de rastrear los antecedentes anteriormente expuestos, realicé una lectura de contexto, en el CER Obdulio Duque. De esta lectura rescato elementos significativos para el desarrollo del trabajo como veremos a continuación.

1.2.1 Lectura de Contexto. El CER Obdulio Duque, es un establecimiento educativo, de carácter público, situado en la zona rural occidental del municipio de Marinilla, a 45 minutos del casco urbano. Es escuela graduada, es decir, cada maestra(o) atiende un solo grado, a diferencia de la mayoría de escuelas rurales de Marinilla que tienen la modalidad de Escuela Nueva, en la cual, una o dos maestras atienden todos los grados. Cuenta con 3 maestras normalistas y un maestro, licenciados en básica primaria, una profesional en psicología y una licenciada en preescolar.

La población escolar está constituida por niños entre 5 y 13 años, provenientes de las veredas cercanas al centro educativo como son: Cascajo Abajo, Cascajo Arriba, Cimarronas, La Esmeralda y Campo Alegre. Los niños de preescolar y primero se encuentran entre los 5 y 8 años. El número de niños por grado es variable durante el año, entre 18 y 20 niños en preescolar y de 20 a 25 niños en el grado primero; número que varía por los continuos desplazamientos de las familias hacia otras zonas rurales, generalmente, por motivos de trabajo de los padres quienes se desempeñan como mayordomos de fincas, o agricultores y se desplazan a zonas de cosecha u otras fincas; otros lo hacen por carecer de vivienda propia.

Regularmente se presentan casos de familias en situación de desplazamiento forzoso de otros municipios por lo cual su situación se torna inestable hasta que encuentran un lugar para estabilizarse o regresan a su tierra de origen lo cual resulta –en la mayoría de los casos– problemático o desfavorable para los niños que traen a la escuela, porque nuevamente se van y no terminan sus estudios. Durante el año 2014, por ejemplo, tuve tres estudiantes que sufrieron dos y tres traslados por este motivo y se fueron a otro lugar en Octubre. Durante el año 2015 dos estudiantes se han trasladado y he logrado retener a otros dos, dialogando con los padres sobre la necesidad de que los niños tengan estabilidad en sus estudios, lo cual es un factor que favorece su aprendizaje escolar.

Cuando he preguntado a los padres de familia sobre sus expectativas en relación con los procesos escolares, muchos de ellos quieren que sus hijos los superen con el estudio ya que ellos mismos no han estudiado o terminado la primaria. La escuela es un espacio



reconocido por ellos como fuente de aprendizaje para “que los niños aprendan mucho”, “que aprendan a leer, a escribir...”²².

En este contexto referido y en algunos momentos de conversación informal con las maestras del CER Obdulio Duque, ellas aseguran que el enfoque de enseñanza es holístico-humanístico, porque se trata a los niños como seres humanos, que requieren de afecto y se les brinda conocimiento, atención y cuidado; sin embargo, rastreando documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional²³, encuentro que el enfoque que allí está especificado es el sistémico constructivista. Pero, observando las planeaciones y diarios de la maestra del grado primero en el área de español²⁴, considero que la metodología de enseñanza usada se basa en el aprendizaje normativo de la lengua, en un proceso de enseñanza tradicional, no sistémico-constructivista.

De esta manera, en el ejercicio de aproximación al problema de investigación, también tengo en cuenta las inconsistencias que encuentro en el enfoque propuesto en el PEI, para el grado primero, en relación con el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

Considero que esta brecha aún no se ha investigado, ni abordado desde las dinámicas del aula, desde la reflexión y análisis crítico de los maestros y maestras de estos grados, desde las implicaciones que tiene el abordaje de diferentes metodologías en el aprendizaje de los niños y el impacto que estas producen en ellos a la hora de aproximarse a los procesos de aprender a leer y escribir, desde la concepción del niño como sujeto de derecho, con todas

²² Esto se hizo evidente en el grupo de discusión. Ver apéndice 10. Transcripción grupo de discusión

²³ En adelante PEI. Ver apéndice 1. Enfoque del área de Lengua Castellana en el PEI.

²⁴ Ver en la parte de los apéndices el 9. Planeación y diarios de campo de la maestra de primero.



sus posibilidades, habilidades y destrezas que deben ser atendidas por una educación que propenda por el desarrollo humano integral, por la expresión estética individual, por la manifestación del sujeto en su creatividad y sus posibilidades de interacción y comunicación social y no un como un ente fraccionado, como dan cuenta de esto los vacíos e inconsistencias encontrados en los antecedentes mencionados y en el contexto escolar del CER; por último, desde la distancia entre lo que dicen las maestras, lo que está escrito en el PEI y mi mirada como investigadora con respecto al enfoque educativo del CER Obdulio Duque.

Esta situación de vacío e inconsistencia entre estos dos niveles de educación formal, la defino con el término “brecha” y precisamente, me ha dado elementos significativos para definir como tema de investigación las “prácticas de enseñanza de lectura y escritura” ya que son procesos fuertes que se desarrollan en la básica primaria, y que son abordados desde el preescolar como “aprestamiento para la lectura y la escritura” y desde el grado primero como el inicio de la “alfabetización”, entendiendo este término como la enseñanza normativa del código de escritura de la lengua Castellana.

Por tanto, es necesario reflexionar y analizar sus diferentes aspectos hasta tener una mirada integral de los mismos, que brinde elementos nuevos ya sea para mejorar los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, como para ampliar las perspectivas formativas de las maestras que asumen dicha enseñanza.

Me preocupa también acercarme con mi investigación a la fuerte coyuntura que, al interior del CER en el cual me desempeño como maestra, se tiene con el grado Transición, ya que prácticamente se está transformando en un grado Primero por la exigencia de las maestras de la básica primaria de adelantar a los niños en el aprendizaje de la lectura y la



escritura. Exigencia que requiere la apertura de espacios de discusión, reflexión e investigación pedagógica en el CER, que nos permitan reconocer teóricos, enfoques metodológicos, aproximaciones didácticas que posibiliten una discusión y posición crítica y también puntos de encuentro y acuerdo, respecto a las prácticas de enseñanza de los procesos de lectura y escritura.

1.2.2 Formulación del Problema. El propósito de este estudio, en el CER Obdulio Duque de la vereda Cascajo Abajo de Marinilla, es realizar un análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de las maestras de preescolar y primero, con miras a tender puentes de acercamiento entre estos dos grados.

Para efectos de este trabajo de investigación, me centraré en este propósito ya que es urgente una reflexión y análisis profundo de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, ya que –como también lo avala Bernardo Restrepo citando a Donald Shon, en su teoría sobre “enseñanza reflexiva” (1987) y, a este respecto escribe:

Cuando el docente pone atención a lo que el estudiante hace o dice, cuando confiere razón a sus problemas y los analiza, cuando la supervisión y la evaluación del maestro van más allá de un seguimiento al aprendizaje de contenidos, “entonces la enseñanza misma viene a ser una reflexión en la acción” (Restrepo, 2009:5).

El maestro “construye saber pedagógico contextualizado” (Restrepo, 2009:5), mediante la reflexión permanente de su práctica de enseñanza y de esta manera es posible lograr una transformación de la misma. La reflexión y el análisis en el grado transición se hace necesaria para tener claridad frente a lo que este grado aborda, cómo y desde qué



perspectivas metodológicas lo hace e, igualmente, desde el grado primero para garantizar la articulación de los aspectos trabajados y de esta manera acercar ambos grados en una continuidad en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

La reflexión es una apuesta importante en este proyecto, como también lo es encontrar espacios de encuentro pedagógico, diálogos compartidos, experiencia investigativa sobre la práctica por parte de las maestras de ambos grados.

1.2.3 Preguntas orientadoras. El grado transición está en la base de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje formal, no solo de la lectura y la escritura, sino también del sano desenvolvimiento del futuro ciudadano colombiano y aún no se articula debidamente con los procesos escolares de la básica primaria ni se le atiende con la profesionalización que merece²⁵. De acuerdo a las anteriores situaciones expuestas, surgen entonces los siguientes interrogantes que me permiten orientar y vislumbrar hacia dónde se conduce mi ejercicio de indagación:

¿Qué usos se dan a la lectura y a la escritura en el grado transición y primero?

¿Qué prácticas de enseñanza implementan las maestras del CER en el grado transición y primero?

¿Cuáles son los elementos de quiebre y de articulación entre el grado preescolar y el grado primero y sus repercusiones?

²⁵ Se entiende aquí el término “profesionalización” en el mismo sentido como lo expresa Bernardo Restrepo como una profesionalización ampliada al ámbito del maestro investigador, que no se limita al ejercicio de profesionalización restringida a poner en práctica teorías de otros.



1.3 OBJETIVOS

A continuación presento los objetivos de mi trabajo, los cuales permitieron marcar el camino a seguir en este proceso de rastreo y comprensión de cara a las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el CER Obdulio Duque.

1.3.1 Objetivo general.

Realizar un análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de las maestras de preescolar y primero en el CER Obdulio Duque con miras a tender puentes de acercamiento entre estos dos grados.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Comprender las prácticas de enseñanza de lectura y escritura llevadas a cabo en los grados transición y primero.
- Analizar los elementos articuladores y de quiebre entre las prácticas de transición y primero.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Investigar la transición entre el grado preescolar y el grado primero es un tema que necesita ser abordado con urgencia ya que se trata de grados en donde es imprescindible tener claridad y continuidad en los procesos; particularmente porque es en el grado transición donde los niños inician un proceso importante como es la escolaridad –el paso de la familia



a la escuela- y en el grado primero porque, habiéndose iniciado ya un proceso de escolarización se continúa con el proceso de alfabetización. .

Este proyecto de investigación también está ampliamente justificado por la necesidad de reflexión de la práctica docente como parte de mi formación profesional, personal y humana y la responsabilidad social que tengo como maestra formadora de niños de preescolar. Se justifica, además, por la necesidad de crear espacios de formación e investigación de la práctica docente en el CER Obdulio Duque ya que no se tienen y considero de vital importancia que todas las maestras reflexionemos sobre nuestro quehacer pedagógico y sus implicaciones en el día a día en la educación de nuestros niños.

Pienso también que esta investigación puede servir como punto de partida para un análisis más profundo sobre las metodologías actuales, aplicadas a los procesos de enseñanza de lectura y escritura para actualizar la propia práctica y tejer una nueva visión del niño.

Lo anterior tiene que ver con el reconocimiento del niño como sujeto de derecho, planteamiento que necesariamente implica una revisión de para qué enseñamos a leer y a escribir en la escuela: porqué y para qué es importante que un niño desde pequeño aprenda a reconocerse como sujeto de derecho desde la lectura y la escritura y a todos los niveles que a ésta compete; cabe también preguntarnos por la responsabilidad social de tejer una posición crítica y una toma de conciencia de lo que significa ser un ciudadano, al día de hoy, desde pequeños. Quizás es probable que luego no hablemos de práctica de enseñanza sino de *práctica compartida*²⁶, en ese reconocimiento recíproco de que los niños –como sujetos de derecho - también nos enseñan y que todos aprendemos de todos, si bien el término *enseñar*

²⁶“Práctica compartida” términos acuñados por la maestra investigadora.



implica tanto al estudiante como al maestro, en la práctica muchas veces, lo referimos sólo al maestro que enseña, porque concebimos al estudiante sólo como el que aprende.

En nuestro campo laboral, como maestras, se hace necesario abordar el tema de la lectura y la escritura desde la perspectiva política, en la cual la construcción de democracia y la formación del ciudadano -parafraseando a Pérez Abril²⁷ - necesariamente están vinculadas con leer y escribir, y esto nos lleva a considerar la posibilidad de la toma de una posición crítica de la escuela frente a una política pública sobre la lectura y la escritura. (Pérez, 2004, pág. 8).

Desde esta perspectiva considero que el acto de leer y de escribir necesariamente vincula una posición crítica y política del sujeto que lee y escribe. El individuo está íntimamente relacionado con su cultura y las interrelaciones sociales son fundamentales para lograr nuevos aprendizajes. Es necesario, entonces, generar una práctica pedagógica que desarrolle y amplíe el sentido crítico, político y social que ya tenga el niño y para ello, la lectura y la escritura, son condiciones necesarias; pero también sería necesario un maestro reflexivo, participativo, curioso, investigador.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

²⁷ Docente investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana



CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

2. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

Teniendo la claridad en lo que al problema de investigación se refiere, me di a la tarea de ahondar en la conceptualización de esos dos aspectos fundamentales inicialmente encontrados a través del rastreo de antecedentes y del análisis del contexto en el cual desarrollo mi práctica como docente.

De esta manera el ejercicio de la investigación fue encontrando un camino en el cual nuevos conocimientos iban siendo develados y puestos en la mira de la reflexión y el análisis.

El siguiente esquema plantea el encuentro con el conocimiento teórico sobre dos aspectos de suma importancia: la práctica de enseñanza y el proceso de lectura y escritura en los niños de transición y primero. Aspectos que van a ir mostrando diversas caras, distintos posicionamientos, nuevos saberes, nuevas formas de ser abordados. Pero esencialmente nos muestran las bases epistemológicas del conocimiento de estos procesos. También nos muestran aspectos antes no tenidos en cuenta -por parte de los maestros- y que inciden directamente en la práctica de enseñanza o en el mismo proceso de la lectura y la escritura.

De esta manera, esta breve pero significativa conceptualización, me ha puesto de cara con el problema encontrado, ampliando mi visión y llevándome a cuestionamientos más íntimos y profundos con respecto a mi propia práctica como maestra de preescolar.

De la misma forma en que he diseñado un esquema general como guía para el Capítulo I, el esquema No.2 ofrece una visión sobre los apartes del siguiente capítulo.

Esquema No.2²⁸



²⁸ Esquema que resume la construcción conceptual del capítulo dos del informe de investigación, diseñando por la maestra investigadora.



2.1 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

La defino como el modo en que la maestra comparte su saber con el saber de otros, específicamente cómo la maestra genera el ambiente de aprendizaje apropiado a través de su planeación, su discurso, el uso de recursos, sus acciones e interacciones con los estudiantes.

A este respecto pienso que es interesante develar *concepciones*, es decir, lo que se cree sobre la enseñanza y *enfoques sobre la enseñanza*, es decir, el cómo se enseña (Cid Sabucedo, Alfonso; Pérez Abellás, Adolfo; Zabalza, Miguel A; 2009:9).

Es muy ilustrativa la investigación de los autores antes citados ya que desarrollan los conceptos de concepción y enfoque de enseñanza planteando en su estudio dos tipos de enseñanza: La enseñanza centrada en el profesor y la enseñanza centrada en el estudiante. Ambas sirven de guía para reflexionar y observar en la práctica cotidiana sobre qué concepción y enfoque trabajamos las maestras de preescolar y primero en el CER Obdulio Duque.

Sin embargo, estos conceptos ratifican los antecedentes sobre *artículos* y *documentos* referidos en este trabajo, cuando se habla de aula tradicional (el maestro es el centro); y aula abierta (el estudiante es el centro). Prácticamente se está hablando en el mismo sentido. Veamos porqué. Según Cid Sabucedo y sus colegas investigadores sobre las prácticas de enseñanza:

El enfoque y concepción de la enseñanza “centrada en el profesor” se caracteriza por la “transmisión” de información por parte del profesor y por la “adquisición/recepción” del mismo por parte de los alumnos. Este enfoque produce un “aprendizaje superficial” (de baja calidad) y reproductor de contenidos (Biggs, 1978; Entwisle y Ramsdem, 1983). En este enfoque se considera a los alumnos como destinatarios pasivos de la información recibida. El enfoque y concepción centrada



en el estudiante tiene como objeto que los estudiantes construyan su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes. Este enfoque produce un “aprendizaje profundo”, y para ello la planificación parte de las necesidades de los estudiantes (Biggs, 2003). En este enfoque se considera la enseñanza como una manera de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y está más asociado con una enseñanza de calidad (Tringwell, Prosser y Watherhouse, 1999).

Si bien han sido muchos los pedagogos que han aportado a la educación en el mundo, es evidente que hay una gran dificultad para adoptar modos de enseñar más abiertos e inclusivos ya que, como muestran las investigaciones de Doria y Pérez (2008), Guzmán y Guevara (2010), entre muchas otras, se continúa en forma generalizada con una enseñanza tradicional, es decir, con un enfoque que posiciona al maestro como centro y artífice de la enseñanza, dando al estudiante un papel de mero receptor de la misma.

2.1.1 Prácticas de enseñanza desde el constructivismo. Una enseñanza de la lectura y la escritura, basada en estas etapas de adquisición de la lengua escrita, como parte de un modelo constructivista, privilegia al niño como centro del proceso educativo ya que se respeta la etapa de adquisición en la que se encuentra; siendo el maestro un mediador cognitivo en el proceso, que facilita el “andamiaje”²⁹ necesario para transitar de una etapa o fase a otra. Se requiere por parte del maestro un conocimiento profundo e investigativo de estos procesos, de la circunstancia en la cual se encuentra cada niño, de sus conocimientos previos, capacidad cognitiva y respuesta a los diferentes estímulos del contexto que le rodea

²⁹ Término acuñado por Bruner



y de los medios apropiados de que se dispone para efectuar el proceso de enseñanza de lectura y escritura.

2.1.2 La práctica de enseñanza sociocultural en la escuela. La práctica de enseñanza no se excluye al abordar la lectura y la escritura sino que es una condición necesaria en el proceso de aprender a leer y escribir, en la escuela. Desde esta posición la práctica de enseñanza la defino como el modo en que el maestro comparte su saber con otro u otros y ejerce realmente un papel de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuando el maestro a través de su práctica de enseñanza, de sus estrategias didácticas, estimula el ansía de saber y brinda elementos para que el conocimiento sea un verdadero descubrimiento por parte del estudiante, desencadena en éste un verdadero proceso de aprendizaje, realmente lo hace posible. El maestro y el estudiante van de la mano en el proceso y son ambos coejecutores y hacedores del mismo. El maestro ya no se posiciona como un mero transmisor de conocimientos o un simple instructor.

En este sentido, la práctica de enseñanza, por parte del maestro, estaría ligada a un conocimiento certero no solo de las condiciones socioculturales y de conocimientos previos que tienen los niños al ingresar a la escuela sino además de un conocimiento investigativo cada vez más actualizado, para lograr el desarrollo integral de las capacidades de los niños y la adquisición de nuevos conocimientos.

A este respecto es muy valioso el aporte que ha hecho a la pedagogía el eminente profesor Leontiev Vigotsky (1978), quien en su teoría sobre el aprendizaje expone varios puntos interesantes sobre el papel maestro y la forma en que éste acompaña pedagógicamente al niño para llevarlo paulatinamente a pasar de una zona de desarrollo previo o confort, a una zona donde se devela un nuevo aprendizaje, que en términos de su teoría denomina, *zona de desarrollo próximo* (ZDP). La ZDP pone de manifiesto la participación del maestro dentro de los límites del desarrollo interno hasta que el alumno, con su propio desempeño, adquiere



el dominio consciente de su aprendizaje y comienza un nuevo proceso de desarrollo cuyas etapas han diseñado autores más recientes (Gallimore y Tharp, 1990).

No podemos desconocer que tanto la educación como los modos de enseñar a leer y escribir, han ido cambiando de acuerdo a los tiempos y a los avances de los pueblos y las culturas, determinando así diferentes usos de la lectura y la escritura según el contexto específico en que éstas se desarrollan. En el contexto escolar, ¿qué usos se dan a la lectura y a la escritura? Estas preguntas cuestionan el por qué y el para qué se enseña a leer y escribir en la escuela.

Desde la perspectiva del maestro, la lectura y la escritura en un proceso de enseñanza estarían delimitadas por la situación de uso de las mismas; de esta manera tendrían un sentido, una finalidad; por esto, leer y escribir también deben ser concebidos como actos situados, contextualizados, extrapolados con la realidad circundante y provistos de un contexto social y político significativo.

En consonancia con Freire y Kalman, tanto el acto de leer como de escribir tienen significado primeramente para quien lee y escribe. Leer y escribir son verbos cuya conjugación pasa por todos los pronombres personales estableciendo necesariamente una relación o conjunto de relaciones: yo, tú, él, ella, nosotros, ustedes, ellos, “leen y escriben”. Cada una de estas relaciones puede generar un evento comunicativo determinado, con un significado determinado.

De esta manera, es necesario reconocer que la escuela es también un medio social, en el cual se dan – por una parte -diferentes situaciones comunicativas³⁰ determinadas por las

³⁰ El concepto de situación comunicativa comprende a los actores que intervienen en ella, pero no se agota en ellos, va más allá. Comprende las intencionalidades, los propósitos, los géneros discursivos, etc. Aporte tomado



relaciones entre los sujetos, a saber: la situación comunicativa entre pares de niños o de maestros, la situación comunicativa entre maestro-estudiante; la situación comunicativa entre maestro-padre de familia; la situación comunicativa entre maestro-directivo, entre otras.

Por otra parte, y en la misma línea de sentido, según Kalman (2003), “en los eventos comunicativos en donde se lee y escribe se crean oportunidades de acceso a la lengua escrita” (pag.9) o como también expresa Gordon Wells (2001) “el diálogo se trava en la escritura (con el destinatario) o en la lectura de textos (con el interlocutor no presente)”. Puede verse entonces que tanto la lectura como la escritura no son procesos desarticulados, aislados de las relaciones y eventos comunicativos entre las personas sino por el contrario son mediadores dialógicos, aun cuando no estén presentes las personas. En este sentido es que entiendo la contextualización de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la escuela y este es otro de los grandes aportes del enfoque sociocultural a la investigación.

2.1.3 Reflexión didáctica sobre las prácticas de enseñanza y el papel protagónico de la lectura y la escritura. Por ser una investigación que aborda la práctica de enseñanza en la lectura y la escritura es indudable que, indagar por la didáctica de la lengua como disciplina del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, es fundamental. El campo de la práctica de enseñanza en lectura y escritura está íntimamente entrelazado con el campo de la didáctica de la lengua.

La historia de la didáctica hace parte de los paradigmas, tradiciones, enfoques o modalidades de investigación cualitativas. Está inmersa en ellas y también ha sido permeada por las diferentes disciplinas que han impulsado los avances educativos en general. De esta

de la profesora Diela Betancur de la U de A, durante el Seminario Específico II de la Línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura.



manera, al día de hoy, la Nueva Agenda Didáctica, se constituye en una nueva propuesta didáctica en la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que – a diferencia de la agenda clásica que se sitúa en un enfoque de corte tradicional, la Nueva Agenda Didáctica se sitúa en clave de lo *discursivo*; toma elementos de las disciplinas (psicología, antropología, sociología, lingüística, entre otras) y los reelabora creando un nuevo discurso que moviliza la comprensión que los maestros tienen sobre lectura y escritura y que deben actualizar de acuerdo a las nuevas perspectivas investigadas.

Según Edith Litwin:

Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben(...)Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado.(1998:3).

Es, desde este punto de vista que los aportes de la Nueva Agenda Didáctica al trabajo de investigación son valiosos ya que representan un *nuevo discurso*, es decir, una nueva forma de compartir el saber, una nueva forma de usar los recursos, una nueva forma de realizar el proceso de enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y al contexto actual que lo rodea, en otras palabras, la nueva agenda didáctica incursiona y profundiza en aspectos significativos, comprensivos y metacognitivos en el campo de la lectura y la



escritura, sin dejar de lado los aspectos estructurales organizativos de la lengua. Es por esta razón que está orientada hacia la transformación de la práctica del maestro.

En esta línea de sentido, la escuela y por ende el maestro no pueden estar al margen de algo tan importante como es el papel de la cultura en el aprendizaje, la transmisión social histórica y política del conocimiento -no exclusivo del maestro-, las múltiples formas de “leer” “escribir” y conocer el mundo, que implican definitivamente una interacción social, es decir, la participación social, histórica y política del individuo vinculada con las prácticas de lectura y escritura. Es un llamado a la escuela a mirar otra perspectiva de educar en la práctica social escolar, a salir del marco limitado a la adquisición del código escrito donde los procesos de lectura y escritura se conciben como medios y fines en sí mismos y no como verdaderos actos de transformación individual y social.

2.2 LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Defino las prácticas de lectura y escritura como: todas aquellas acciones, actividades, recursos didácticos, estrategias evaluativas, proyectos e intencionalidades significativas, realizadas por parte de la maestra, para que los niños de preescolar y primero lean y escriban.

Ineludiblemente para acercarme a la conceptualización de la lectura y la escritura fue necesario partir de mis propios conceptos y preguntarme: ¿cuál es mi concepto de lectura y escritura?

Pienso que estas dos palabras encierran en sí el poder de convocar dos verbos: leer y escribir. Miremos entonces cómo esta pregunta me ha llevado a una nueva búsqueda de



sentido. De acuerdo con Ospina (2012) si todo “enigma nos mueve a buscar”, de la misma manera, la respuesta a la pregunta ¿Qué es leer y escribir?, implica hoy para mí una nueva búsqueda de sentido que, a la luz de este trabajo de investigación, no puede quedarse anclada en los conocimientos que tengo en este momento ni a las definiciones del diccionario académico, como si leer se redujera al mero hecho de “pasar la vista por los escritos y enterarse de lo que allí se dice, o que escribir es “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos”³¹. No. Puedo ir más allá de mi propia concepción y de las definiciones no contextualizadas, como las de un diccionario.

Inicié este viaje tratando de dilucidar los conceptos que implican el acto de leer y escribir, como actos complejos, contextualizados, que responden a intereses y necesidades no sólo individuales sino también históricas, sociales, políticas, artísticas, económicas y culturales y me atrevo a decir, de desarrollo evolutivo para la humanidad. De esta manera, desde una perspectiva histórica valido la escritura como un legado de nuestros ancestros y el acto de leer como el esfuerzo humano que a través del tiempo se ha ido implantando en las culturas hasta llegar a constituirse en símbolo de cultura. A este respecto Kalman (2004) acuña el término “cultura escrita”.

El código escrito se inscribe en la historia de la humanidad y hoy disfrutamos de este legado, que ha sido transmitido de generación en generación desde que los primeros monjes abandonaron sus monasterios y comenzaron a expandir la escritura hasta hoy en día, desde la escuela, con los procesos de alfabetización que se llevan a cabo en ella.

³¹ Definiciones tomadas del Diccionario Académico Español Ilustrado



2.2.1 la lectura y la escritura: una construcción paso a paso. Desde el punto de vista del individuo, varios psicólogos entre ellos Jean Piaget³², estudiaron y teorizaron sobre los procesos mentales que lleva a cabo el niño para conocer su mundo. Estos procesos mentales dan cuenta de la palabra como herramienta-símbolo a través del cual el lenguaje se origina en interacción con la actividad sensorial y motora del niño. A este respecto Chaves expresa:

En el proceso de interacción con el medio social y físico, el infante recibe los estímulos, los transforma mediante el proceso de asimilación, los interpreta de acuerdo con sus esquemas mentales y construye su concepción de mundo al transformar las imágenes estáticas en imágenes activas por medio del lenguaje, el juego, el dibujo y la imitación. El pensamiento del párvulo surge, entonces, a través de la acción, a partir de la cual interioriza ciertas imágenes que posteriormente, aprenderá que tienen correspondencia con un nombre y de esa manera, se origina el lenguaje. (Chaves 2002 :11).

De la misma manera, y en la misma línea de sentido, algunos estudiosos y pedagogos, siguiendo a Piaget con su teoría constructivista, como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky³³ (1979) han contribuido de manera experiencial a descifrar las etapas del desarrollo de la escritura en los infantes, identificando seis etapas en las cuales se muestran características típicas en todos los niños de cualquier lugar del mundo, en relación con el proceso de adquisición de la lengua escrita; de esta manera “las producciones e

³² Jean William Fritz Piaget fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, creador de la epistemología genética, formuló la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia realizando aportes valiosos en el campo del desarrollo infantil.

³³ Emilia Ferreiro: Investigadora, pedagoga y psicóloga, junto con Ana Teberosky investigaron y comprobaron las tres grandes etapas, identificando las fases por las cuales los niños y niñas aprenden a leer y escribir, desde el constructivismo.



interpretaciones que los niños realizan, así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se escribe y lo que se lee” Ferreiro (1988), da cuenta de cada uno de los momentos en que el proceso de la adquisición de la lengua escrita tiene lugar, a grandes rasgos éstos están condensados en el siguiente cuadro.³⁴

Cuadro No.1³⁵

FASE	ETAPA
<p>REPRESENTACIONES DE TIPO PRESILÁBICO en la cual aún no se diferencia el trazo-escritura del trazo-dibujo y el texto no tiene ningún significado para el niño. En esta fase se diferencian algunas etapas entre las cuales el niño comienza a diferenciar el trazo-dibujo y el trazo-escritura:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe dentro del dibujo una grafía o pseudografía Establece una relación de pertenencia al objeto dibujado ya que inserta la grafía en el dibujo mismo. 2. Escribe fuera del dibujo Ordena las grafías en el contorno del dibujo; poco a poco la grafía que acompaña el dibujo es un signo convencional del sistema de escritura. 3. Escrituras unigráficas: el niño hace corresponder una grafía o pseudografía a cada palabra o enunciado, sin apoyo alguno del dibujo. 4. Escrituras sin control de cantidad: el niño establece que la escritura nombra un objeto o persona, entonces emplea la organización espacial lineal en sus escritos, sin controlar la cantidad de grafías que usa; para representar una palabra, algunos niños repiten una grafía indefinidamente, otros usan dos grafías y otros varias grafías.

³⁴ Para ampliar esta información ver: Ferreiro (1988). La construcción de la escritura en el niño.

³⁵ Cuadro diseñado por la maestra investigadora, el cual resume las fases y etapas del proceso de adquisición de la escritura descrito por Ferreiro y Teberosky.



	<p>5. Escrituras fijas: La misma cantidad de grafías y en el mismo orden le sirven para representar diferentes significados. 6. Escrituras diferenciadas: El repertorio de grafías del niño es amplio, puede usar diferentes grafías, todas o algunas, para palabras diferentes; pero cuando el repertorio de grafías es reducido, cambia el orden de éstas para diferenciar una escritura de otra.</p>
<p>REPRESENTACIONES DE TIPO SILÁBICO: Al tratar de interpretar los textos, el niño elabora y prueba hipótesis que le permitirán descubrir que el habla no es un todo indivisible, y que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. la correspondencia grafía sílaba puede coexistir con la cantidad mínima de caracteres: para representar monosílabos considera que los monosílabos se escriben con una sola grafía, pero la hipótesis de cantidad le exige escribir más de una grafía.2. Consideran que en la palabra sobran letras, aun cuando sepan escribir correctamente una palabra.3. Saltan letras al leer.4. Hacen corresponder a cada una de las partes de la emisión sonora con cada una de las grafías de la escritura, sólo al comienzo de la palabra y la totalidad de ésta con la sílaba final.5. Adjudica un valor sonoro silábico estable sea vocal o consonante o combinar ambos criterios usando vocales y consonantes.



<p>REPRESENTACIONES DE TIPO ALFABÉTICO:</p> <p>Es el fracaso de la hipótesis silábica y la necesidad de comprender los textos que encuentra escritos los que lleva al niño a la reflexión y a la construcción de nuevas hipótesis que le permitirán descubrir que cada grafía representa gráficamente a los sonidos del habla.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Coexistencia de la concepción silábica y la alfabética: para establecer la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.2. Representaciones alfabéticas sin valor sonoro convencional: establece una relación silábica pero no necesariamente con la grafía sonora correspondiente.3. Representaciones alfabéticas con valor sonoro convencional: establece la relación sonido-grafía, con cada letra.
---	--

En esta investigación, tenemos entonces una propuesta teórica, que continúa siendo investigada y profundizada por sus autoras y que aporta elementos significativos a este trabajo de investigación pero no se agota en ellos, ya que si bien es muy importante conocer la estructura cognitiva por medio de la cual el lenguaje se desarrolla y el sujeto se apropia de él, también es importante develar cómo este conocimiento no se queda solo en el individuo, sino cómo se hace un conocimiento social. Es este recorrido es necesario entonces indagar sobre la propuesta sociocultural con respecto a los procesos de lectura y escritura, como da cuenta el siguiente aparte.

2.2.2 La lectura y la escritura un reto sociocultural. Aun cuando el niño pasa por todo un proceso para apropiarse del lenguaje oral, también lo hace para apropiarse del lenguaje escrito, como se explicó en párrafos anteriores. Sin embargo, el niño no realiza esta tarea sólo por sus propios medios, necesita la ayuda de otros que ya conocen y se han apropiado de las herramientas del lenguaje, necesita de “mediadores” (Vygotsky, 1978), como bien lo explica en su teoría del desarrollo del lenguaje y en muchos de sus escritos sobre lenguaje y educación y en numerosos estudios que se han realizado a partir de los fundamentos epistemológicos y el conocimiento investigado por Vygotsky, que ha sido de gran importancia por sus aportes a la pedagogía.

A diferencia del constructivismo, que tiene como punto central la adquisición del conocimiento como un acto individual, Vygotsky enfatiza la intervención de mediadores en el proceso de aprendizaje como también el valor de la cultura y la transmisión social del conocimiento. De esta manera, cuando los niños ingresan a la escuela ya tienen un trabajo reflexivo y de conocimiento sociocultural de la lengua escrita, proporcionado por el medio en el cual se desenvuelven.

Sin embargo, en nuestra sociedad actual, las oportunidades de acceso y apropiación de la lectura y a la escritura están distribuidas de manera desigual. Siendo mayormente favorecidos aquellos niños cuyo medio sociocultural sea rico en experiencias de lectura y escritura, por ejemplo, aquellos cuyas familias usan en forma habitual la lectura y la escritura, tendrán mayor contacto con ella y sus oportunidades de reflexionar y aprender sobre ese objeto de conocimiento serán mayores que las de otros provenientes de hogares en los que la lengua escrita no es usada, según Kalman (2003) “para distribuir más equitativamente la riqueza de la cultura escrita, hay que hacerla accesible para todos”(p. 27)

Los estudios sociológicos abordan la perspectiva de la lectura y la escritura no como procesos separados sino como prácticas socioculturales que están íntimamente ligadas a las relaciones que establecen los individuos en un contexto específico; son además prácticas que no son estáticas sino cambiantes, de acuerdo a los usos que se les da en la cultura. Desde esta perspectiva, podría decirse que hay una multiculturalidad en las prácticas de lectura y escritura: Serres, Freire, Bruner, Bajtín, entre otros, han trabajado fuertemente en esta línea de sentido.

Desde lo sociocultural podemos ver varias definiciones de lectura y escritura pero todas ellas tienen un eje común que las articula: el conocimiento se adquiere por la interacción social.

A este respecto, Kalman hace explícito el aporte de la teoría sociocultural al decir que las teorías clásicas plantean que la mente individual desarrolla los procesos de razonamiento por sus estructuras internas, en cambio la teoría sociocultural ubica los procesos de aprendizaje en un contexto de participación social y el conocimiento se construye por la mediación de las diferentes perspectivas, saberes y habilidades que aportan quienes participan. (Kalman 2003 pág. 6).

Según Freire:

...Escribir implica una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel...la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta

forma de “escribir” o de “reescribirlo”, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente (Freire, 1981:6).

En consonancia con lo anterior, infiero que aprendemos a leer el mundo mucho antes de aprender el código escrito y que es imprescindible esta lectura que hacemos de la realidad que vivimos para tomar una posición crítica a la hora de escribir sobre ese mundo que conocemos y ese hecho, ya es en sí un acto transformador consciente. También está presente todo el conjunto de relaciones entre el texto y el contexto, es decir, en qué mundo me muevo, qué leo y cómo lo leo, qué escribo de él. Pienso que aquí juega un papel muy importante la cultura del individuo, sus experiencias, relaciones, conocimiento, entre otros aspectos.

Esta lectura del mundo sería el equivalente a lo que los maestros llamamos *conocimientos previos*, es decir, ese conjunto de saberes que tiene el estudiante, en este caso, los niños de preescolar y primero sobre la lectura y la escritura; saberes que no salen del vacío sino de las condiciones socioculturales en que han vivido, así como también de un contexto histórico-político situado.

Según Kalman:

Los trabajos publicados por sociolingüistas como Gumperz (1984, 1986), Duranti (1992) Saville-Troike (1982) ofrecen elementos sustanciales para comprender cómo la lectura y la escritura se logran en un contexto de interacción social. Definen el contexto en términos de la situación de uso, la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado. (Kalman 2008, pag.9).

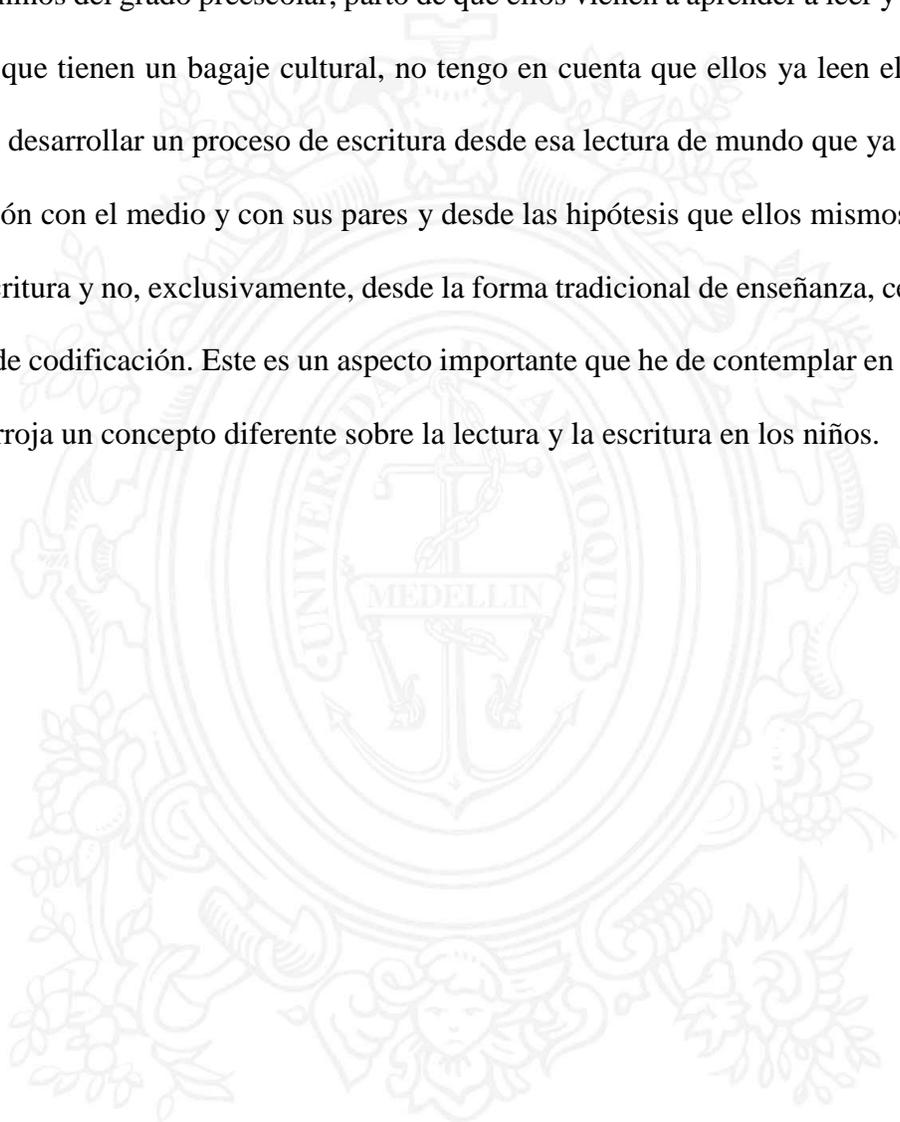


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Esto me conduce a cuestionar mi enfoque epistemológico ya que, como maestra de niños del grado preescolar, parto de que ellos vienen a aprender a leer y a escribir. Aunque sé que tienen un bagaje cultural, no tengo en cuenta que ellos ya leen el mundo y que pueden desarrollar un proceso de escritura desde esa lectura de mundo que ya tienen, de su interacción con el medio y con sus pares y desde las hipótesis que ellos mismos elaboran sobre la escritura y no, exclusivamente, desde la forma tradicional de enseñanza, centrada en el proceso de codificación. Este es un aspecto importante que he de contemplar en el análisis y que me arroja un concepto diferente sobre la lectura y la escritura en los niños.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPITULO III

3. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La construcción metodológica llevada a cabo durante el proceso investigativo está íntimamente relacionada con el paradigma de la investigación cualitativa, cuyo centro es el sujeto en toda su humanidad y condición socio-histórica, política, cultural y geográfica, determinando un contexto situado no sólo geográficamente sino social, político y cultural localizado en la vereda Cascajo Abajo del municipio de Marinilla-Antioquia-Colombia.

En este escrito se aborda la investigación cualitativa en el campo de la educación, *investigación educativa*³⁶ Restrepo (1996), no solo porque la investigación se lleva a cabo en un Centro Educativo Rural sino también porque su objeto principal está centrado en las prácticas que las maestras de preescolar y primero llevan a cabo en relación con la lectura y la escritura.

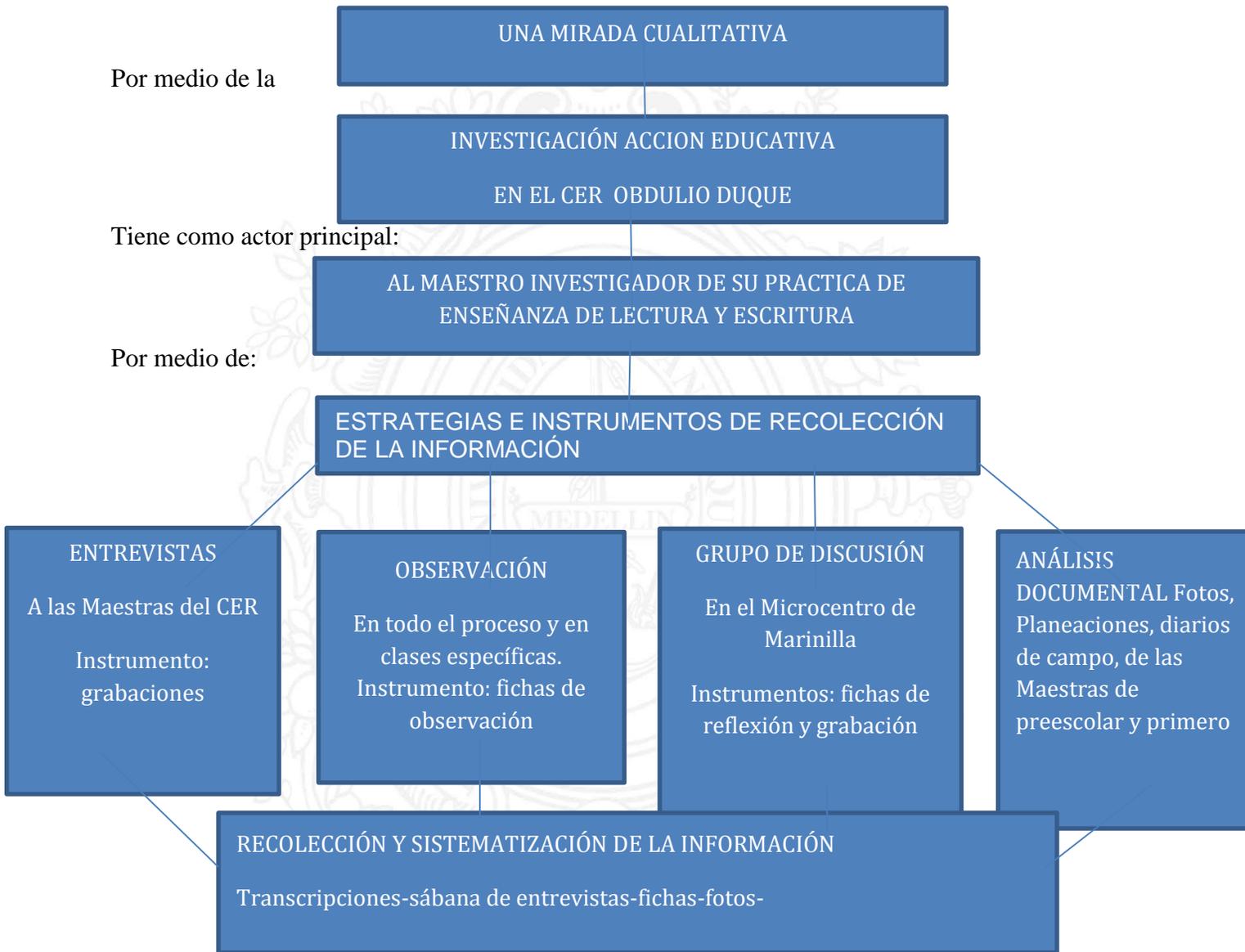
El esquema No.3, orienta el ejercicio de la lectura, la comprensión e interpretación que ha tomado la investigación bajo el paradigma cualitativo, y la mirada de la investigación acción educativa.

³⁶ El británico Lawrence Stenhouse, en su libro *La investigación como base de la enseñanza* (1987), señala que la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación, en la medida en que se realiza dentro del proyecto educativo y enriquece la empresa educativa. En cambio, es investigación sobre educación la que desde el punto de vista de otras disciplinas, la historia, la filosofía, la psicología, la sociología, realiza contribuciones incidentales a la empresa educativa.

El tercer término, investigación en educación, se usa para referirse a todo estudio investigativo relacionado con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación. Es, por ello, genérico, los otros dos, específicos.



Esquema No.3³⁷



3.1 UNA MIRADA CUALITATIVA

³⁷Esquema diseñado por la maestra investigadora, el cual resume la ruta metodológica utilizada en la investigación.



Interesa en esta investigación el sujeto como tal en su contexto, en este caso las maestras de preescolar y de primero, en el Centro Educativo Rural Obdulio Duque, por tanto, es una investigación que se cualifica en la medida en que las maestras asumen ser objeto y sujeto de investigación. Objeto porque son sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura las que observan en la búsqueda del conocimiento de las mismas y de nuevos saberes; sujetos porque son estas maestras quienes las piensan, planean, generan las situaciones de aprendizaje, desde sus concepciones, acciones o actividades y reflexionan sobre sí mismas, analizan y evalúan su proceder.

Por tanto, es a través de un trabajo metódico, de reflexión sobre su propia práctica a la luz de un trabajo investigativo que se posibilitarán nuevos sentidos a la práctica de enseñanza actual de la lectura y de la escritura, constituyéndose un nuevo saber pedagógico. Es precisamente esto la base de la ciencia: generar nuevo conocimiento, sin embargo este nuevo conocimiento no reside en un objeto experimental fuera del sujeto sino en el sujeto mismo de la investigación, en este caso las maestras. Es por esto que la investigación tiene, entonces, un enfoque cualitativo, que según Porta:

La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. Las reglas y el orden social constituyen las bases de sus acciones. La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por lo tanto, es imposible explicarla de la misma forma en que se explican los fenómenos en las ciencias naturales. (Porta 2003:4).

3.2 LA INVESTIGACIÓN ACCION EDUCATIVA EN EL CER OBDULIO DUQUE

La Investigación Acción Educativa es una metodología de investigación enfocada a la práctica educativa, según Carr y Kemmis (1988) «es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar» (p. 174).

La investigación-acción educativa tiene como finalidad la acción de reflexionar sobre nuestras propias prácticas, no es el estudio de lo que otros hacen. De esta manera posibilita al maestro como investigador. A este respecto Sandín explica:

Así, la investigación-acción ofrece la posibilidad de superar el binomio "teoría-práctica", "educador-investigador". Desde esta perspectiva, la práctica y la teoría encuentran un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierte en investigador, pues nadie mejor que las personas implicadas en una realidad determinada puede conocer los problemas que precisan solución. (Sandín, Cap. 7, pág. 41).

En Latinoamérica, el eminente sociólogo Fals Borda³⁸ (1925-2008), es el máximo representante de la metodología Investigación Acción aplicada en gran parte de su vida al estudio de comunidades campesinas. En Colombia, numerosos investigadores y educadores, entre ellos Bernardo Restrepo, María Cristina Salazar, José Federmann Muñoz, Josefina Quintero Corzo, Raúl Munévar Molina, de la Universidad de Antioquia, han desarrollado

³⁸ Fals Borda dejó un gran legado en su país y en Latinoamérica, como también en Europa, donde es reconocido por sus importantes aportes a la metodología IAP



importantes proyectos apoyados en las orientaciones de la investigación-acción educativa. Bernardo Restrepo³⁹ en su propuesta de la *investigación acción educativa e investigación acción pedagógica* diferencia la primera ligada a la indagación y la transformación de procesos escolares en general y la segunda focalizada hacia la práctica pedagógica de los maestros.

3.3 EL MAESTRO INVESTIGADOR DE SU PRACTICA DE ENSEÑANZA Y DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Para efectos de esta investigación asumo la metodología Investigación-acción educativa, la cual permite al maestro investigar y reflexionar sobre su práctica de enseñanza, al tiempo que encuentra, a través del análisis, nuevas formas para mejorar dicha práctica. Esto va de la mano con el objetivo de este proyecto conducente a la reflexión *sobre la práctica* para poder dar razón de los procesos que se llevan a cabo por medio de la lectura y la escritura y que puedan servir como elementos articuladores entre el grado preescolar y el grado primero. Además, combinaré la Investigación acción pedagógica con el análisis de contenido para “dar cuenta de lo que piensan y hacen las otras maestras y también apuntar de manera directa a develar un nuevo conocimiento al compartir sus reflexiones”⁴⁰.

³⁹ Este investigador expone una variante pedagógica de la investigación acción educativa.

⁴⁰ Frase tomada del Doctor Bernardo Restrepo en el seminario Metodología de Investigación II.



3.4 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para el logro de los objetivos propuestos y siendo coherente con la investigación acción educativa fomentaré las siguientes estrategias e instrumentos de recolección de información, a saber:

Estrategias: La observación, entrevistas, grupos de discusión, análisis de contenido, análisis documental.

Instrumentos: ficha de observación, ficha de reflexión, grabaciones, micro-curriculum o plan de estudios de preescolar y primero, diarios de campo de las maestras de preescolar y primero.

Este trabajo considera el uso de las estrategias e instrumentos de la siguiente manera:

3.4.1 La observación. La observación es una estrategia diseñada para la recolección de información, a través de la percepción directa de diversas situaciones que hacen parte de la realidad objeto de estudio.

La observación se realizó en el contexto escolar, es decir en el CER Obdulio Duque de Marinilla. Además, se observó el desarrollo de la Dimensión Comunicativa y la clase de lenguaje en el grado preescolar y primero respectivamente, con el consentimiento de las maestras⁴¹ Tomé notas importantes durante la observación pero el registro como tal se realizó posteriormente en la ficha de observación de clase⁴². En este instrumento registré información relacionada con los saberes, los objetivos, las metodologías, las interacciones,

⁴¹ Ver apéndice 2. Formatos de consentimiento informado.

⁴² Ver apéndice 3. Ficha de observación de clases.



el desarrollo de aprendizajes, el uso de recursos, entre otros aspectos importantes que tienen lugar en ese momento y contexto de aula escolar y en las que, las maestras desde su hacer, aportaron elementos sustanciales referidos al proyecto de investigación⁴³

Según Guber (2001), “es cierto que la observación no es del todo neutral o externa pues incide en los sujetos observados” (pág. 9); no obstante, la observación es una estrategia válida en investigación cualitativa y es una estrategia coherente con el modelo de investigación-acción-educativa, ya que me permitió dar cuenta de numerosos acontecimientos o situaciones que escapan a otras técnicas de investigación que involucran otras formas de acercamiento al objeto de estudio. Es por ello una forma de adquirir información de manera directa y puede ser triangulada con formas discursivas como el grupo de discusión o con formas escritas como el análisis documental.

Como se dijo en el párrafo anterior, la observación se llevó a cabo en el contexto escolar del CER Obdulio Duque, por tanto, no se limitó a la observación de las clases especificadas sino también a lo que acontecía diariamente en ese espacio, en donde todo podía ser objeto de estudio: las conversaciones informales entre las maestras, las respuestas a preguntas o inquietudes de los niños en los descansos, las actividades fuera del aula, entre otras.

3.4.2 La entrevista. La entrevista es una situación convenida y pactada por dos personas, en la cual una pregunta a la otra sobre un tema determinado que tiene una finalidad específica.

⁴³ Ver apéndice 7. Observaciones de clases.



Para efectos del proyecto de investigación usé la entrevista semiestructurada⁴⁴ ya que partí de unas preguntas concretas, específicamente relacionadas con las categorías *prácticas de enseñanza y lectura y escritura*, teniendo presente que, en el transcurso de la conversación aparecieran otras posibles preguntas que no estaban de antemano planteadas, pero que fue importante hacerlas porque surgieron de la misma temática y brindaron la posibilidad de profundizar en aspectos que no se tenían en cuenta al momento de elaborar las preguntas iniciales. A este respecto, según Galindo (1987):

El proceso de conocimiento en la entrevista es el encuentro entre los marcos de referencia de dos sujetos, durante la construcción del objeto. El entrevistador es un sujeto de investigación que va conociendo el marco de referencia del entrevistado-sujeto de investigación dos-entre ambos analizan ese marco de referencia como objeto de conocimiento (p.156).

Desde esta perspectiva de la entrevista semiestructurada se mantiene vigente la importancia de los sujetos que intervienen, en el paradigma de la investigación cualitativa y en la investigación acción educativa, como estrategias para la recolección de información y construcción del conocimiento que se investiga.

No obstante, según Guber (2001) es necesario tener en cuenta que:

Sin embargo, al plantear sus preguntas el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del

⁴⁴Ver apéndice 4. Guía de entrevista semiestructurada.

investigador. Este contexto se expresa a través de la selección temática y los términos de las preguntas” (pág.26).

De acuerdo con Guber, el contexto educativo es un rasgo característico de esta investigación, ya que, de antemano está contextualizada y situada en este ámbito, específicamente en este caso, el de la educación formal en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados preescolar y primero, y pretende establecer además, la relación con el universo conceptual del maestro y los factores que determinan su praxis. Sería entonces necesario indagar por las concepciones de: práctica de enseñanza y de lectura y escritura que tienen las maestras.

En la realización de las entrevistas semiestructuradas usé la grabación⁴⁵ como instrumento que recogió la información en forma tal que no se perdieran los detalles que puede suscitar el tomar notas u otro medio manual que no alcance a tomar la totalidad de lo hablado, siempre con el consentimiento informado de los entrevistados. Las grabaciones fueron transcritas tal cual se van desarrollando las entrevistas y de acuerdo al cronograma, para la codificación de los datos que arrojan. Para la codificación se realizó una sábana⁴⁶ que contiene: las preguntas, las respuestas y el número de entrevistados, como también las categorías iniciales, anteriormente expuestas, y las que emerjan de la reflexión y análisis.

Es importante subrayar que:

La situación de la entrevista coloca a la experiencia en el centro de la acción investigativa, y el contacto dialógico y narrativo que se desenvuelve en ella debe

⁴⁵ Las grabaciones son evidencias de audio, que pueden ser presentadas en el momento de la sustentación, si fueran solicitadas.

⁴⁶ Ver apéndice 6. Sábana de entrevistas.



asumirse de manera reflexiva, con razón y corazón. El tipo de interacción presente en la entrevista da cuenta de una compleja trama de relaciones humanas y sociales configuradas mediante juegos de comunicación antecedentes o precedentes, que están atravesadas por la ética y la experiencia. La ética hace referencia a la responsabilidad que tiene el entrevistador sobre los posibles impactos o trayectorias que el evento comunicativo, de la entrevista, puedan generar y la experiencia alude al conocimiento como el impulso vital e intencional que pone en juego interacción, reflexión y análisis. (Vélez 2002, pag.5).

3.4.3 El Grupo de Discusión. Es un espacio de interacción social, pedagógica y didáctica, convocado por la docente-investigadora, en el cual un grupo de maestras compartieron sus experiencias, enunciados, conceptos o modos de pensar en relación a un tema dado en el momento, en este caso concreto, con el fin de reflexionar sobre la propia práctica⁴⁷. Es una estrategia apropiada para recoger información de los sujetos que, aunque no son objeto de investigación aportaron a ella elementos importantes.

Según Kalman (2003):

Una de las premisas de la teoría sociocultural es que tanto el pensamiento como el conocimiento individuales son también sociales en la medida en que son producto de la apropiación de formas discursivas y experiencias compartidas atiborradas de los significados y enunciados de otros (pag.10).

De acuerdo con el enunciado de Kalman, infiero que el grupo de discusión es una estrategia clave para conocer los “significados y enunciados de otros” como formas

⁴⁷ Ver apéndice 5. Planeación del grupo de discusión y ficha de reflexión.



compartidas de conocimiento que enriquecen la experiencia investigativa y la posible adquisición de nuevos puntos de vista de las maestras.

Para facilitar la discusión, usé como instrumento la ficha de reflexión⁴⁸ que he elaborado de acuerdo al contexto situado en el cual se desarrolla la investigación. Las fichas de reflexión son guías que contienen el objetivo general del proyecto, y preguntas abiertas, que fueron contestadas por las integrantes del grupo, incluidas las maestras objeto de estudio. Las maestras, podían tomar estas reflexiones escritas como soporte para la discusión. Para abrir la conversación se planteó un tema específico y relacionado con los objetivos de la investigación.

Para facilitar la toma de notas, solicité permiso para la grabación⁴⁹ como instrumento para registrar lo que allí aconteció, todo con el consentimiento informado de las integrantes del grupo. Estas grabaciones fueron transcritas⁵⁰ posteriormente, conformando un canon de registro que, junto con las entrevistas, contribuyó a un análisis más profundo de la situación objeto de estudio. Las transcripciones son entendidas en el presente trabajo en la misma línea de sentido que le da Canales a los grupos de discusión, al concebirlos como:

...dispositivos de reproducción del discurso o del sentido, a partir de la conexión entre habla y lengua, o como discursos-ideologías, sujetos comunidades, que sostienen una dinámica de traspaso de la dirección del habla en la cual el investigador calla para posibilitar la constitución de un grupo a través del despliegue de su texto común (Canales 2006, pág. 21).

⁴⁸ Ver apéndice 5.

⁴⁹ El audio se llevará a la sustentación del presente trabajo y se presentará a los jurados si así lo pidieran.

⁵⁰ Ver apéndice 10. Transcripción del grupo de discusión

He ahí explícita la importancia de la grabación y de una fiel transcripción, como instrumentos que recogen la “reproducción del discurso o del sentido”, que emerge del grupo de discusión y que posiblemente permitirá encontrar nuevas líneas de sentido para comprender y transformar la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura.

3.4.4 Análisis documental.. La investigación documental es una estrategia dentro de la perspectiva cualitativa y también cuantitativa por ser fuente primordial de información numérica y no numérica, componente fundamental en los procesos de triangulación de información. Karl, Marx, Max Weber y Emilio Durkheim, fueron los primeros en usar fuentes documentales para soportar sus trabajos.

Mi objetivo como investigadora ha sido indagar sobre cuestiones particulares del tema de esta investigación, por tanto la información que otorgan los instrumentos usados como la revisión documental de los planes de estudio⁵¹, las planeaciones de las maestras y los diarios de campo⁵², como documentos formales de la práctica docente han sido de gran utilidad ya que me permitieron reflexionar acerca de los planes de estudio, en qué medida éstos se concretan en las planeaciones o en los diarios de campo o qué información no se corresponde, también me ha permitido contrastar concepciones con modos de hacer, e información relevante en relación al tema de la investigación.

Además, estos instrumentos pueden dejar ver otros aspectos importantes que contribuyen a encontrar elementos nuevos en lo que se refiere a la posibilidad de articulación de procesos de lectura y escritura en ambos grados, complementando esta información con

⁵¹ Ver apéndice 8 Planeación anual Dimensión Comunicativa

⁵² Ver apéndice 9 Planeación y diario de campo del grado primero



las observaciones de clase, las observaciones informales, los aportes del grupo de discusión⁵³ y las notas de campo tomadas durante la investigación.

De esta manera, con el uso de estas estrategias e instrumentos para la recolección de la información es que he llevado a cabo el análisis y he concretado los resultados de la investigación en un informe que da cuenta del proceso de reflexión, análisis e interpretación, así como de la posición crítica y de las alternativas que se desplegaron en el transitar por esta ruta metodológica.

3.5 RECOLECCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

Para efectos de la recolección y sistematización de la información ha sido necesario implementar un plan de acción y concretarlo mediante un cronograma. El plan de acción contempla las tres grandes fases del proceso reflexivo que contiene la metodología de investigación acción educativa, a saber:

3.5.1 Fase de deconstrucción. El maestro desmenuza su práctica para encontrar elementos reiterativos. Además recoge información de diversas fuentes.

3.5.2 Fase de construcción. El maestro investigador reúne toda la información recogida, selecciona la relacionada con su objeto de estudio y se aplica concienzudamente a su análisis.

⁵³ En el apéndice 10 están resaltados con amarillo, los que se tomaron para este trabajo.

3.5.3 Fase de producción de conocimiento y evaluación. El maestro investigador realiza durante todo su trayecto investigativo, el acto de leer y escribir, como producción de un nuevo saber.

Las tres fases están conectadas directamente con cada uno de los aspectos que desarrollan el trabajo de investigación, con tiempos marcados y delimitados para cada una, teniendo en cuenta el calendario propuesto para la terminación de la maestría, es decir, para noviembre 30 del 2015, con las revisiones del trabajo, como puede el lector observar en el siguiente cuadro.

Cuadro No.2⁵⁴

FASES	ASPECTOS A DESARROLLAR
<p>Fase de deconstrucción.</p> <p>El maestro desmenuza su práctica para encontrar elementos reiterativos. Además recoge información de diversas fuentes.</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Observación de clase</p> <p>Grupos de discusión-entrevistas</p> <p>Transcripción de las grabaciones</p> <p>Rastreo bibliográfico</p>
<p>Fase de construcción.</p> <p>El maestro investigador reúne toda la información recogida, selecciona la relacionada con su objeto</p>	<p>Codificación de la información- transcripciones</p> <p>Hallazgos de categorías de análisis</p> <p>Construcción de nuevos planteamientos</p>

⁵⁴El cuadro ha sido diseñado por la maestra investigadora y resume las fases y aspectos desarrollados durante todo el proceso de esta investigación.



de estudio y se aplica concienzudamente a su análisis.	
1ª. Revisión del Proyecto	Corrección de los aspectos sugeridos por el lector del proyecto
Fase de producción de conocimiento y evaluación. El maestro investigador realiza durante todo su trayecto investigativo, el acto de leer y escribir, como producción de un nuevo saber.	Escritura del Primer capítulo Escritura del segundo capítulo Escritura del tercer capítulo Escritura del cuarto capítulo
2ª. Revisión del Proyecto	Entrega del proyecto completo a la Asesora. Corrección de los aspectos sugeridos por el asesor. Entrega del proyecto a jurados y sustentación.

Una de las finalidades de la investigación acción es la *transformación*; en el caso de esta investigación se pretende una transformación en la medida en que se logre el objetivo general: la reflexión y el análisis de la práctica de enseñanza en la lectura y la escritura con miras a tender puentes entre los grados preescolar y primero y de ser posible lograr un primer acercamiento a la articulación entre estos grados. La articulación puede implicar un cambio real en la concepción de las prácticas, como puede implicar también cambios en la forma de enseñar la lectura y la escritura, todo esto dependerá de la dinámica reflexivo-crítica que se genere entre las maestras que a su vez son objeto y sujeto de la investigación.

Si bien en la investigación Acción Educativa se abordan tres fases: deconstrucción, construcción y nuevos planteamientos en la presente investigación esto ha sido posible a partir de la reflexión y el análisis personal de cada maestro ya que se trata de comprender y transformar el propio proceder, no se interviene en el proceso de los maestros sino que se deja a cada uno en su libertad de reflexionar e ir transformando su práctica en la medida en que vaya siendo posible para cada uno, e instalar paso a paso, el componente investigativo en el contexto escolar en el cual se desarrolla la investigación.

CAPITULO IV

4. REFLEXIÓN Y ANÁLISIS

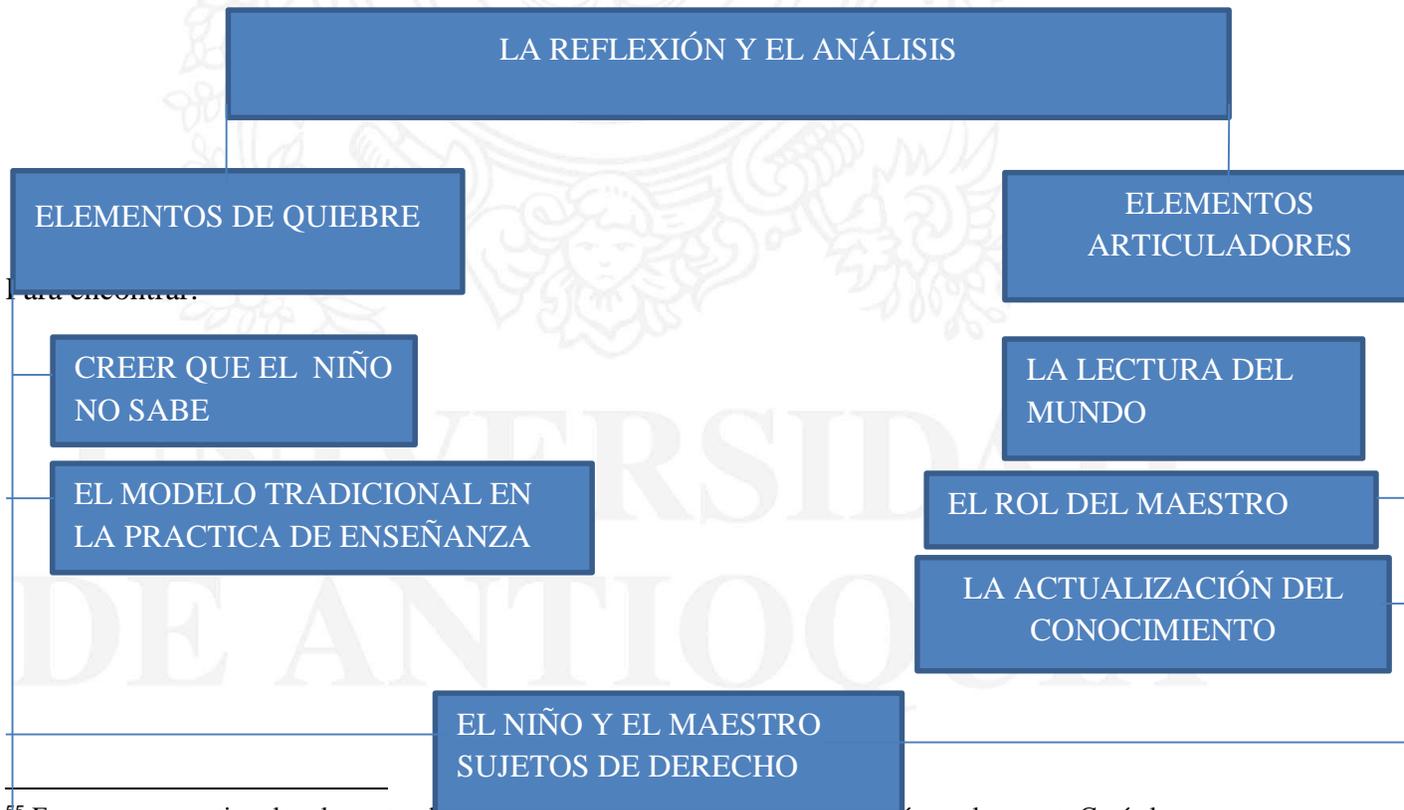
La reflexión y el análisis son tomados aquí como elementos dinamizadores de la transformación de la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura en el CER Obdulio Duque.

Valorar el camino recorrido es de gran importancia en este trabajo investigativo. Siendo esta mi primera experiencia como investigadora, he de anotar que la información adquirida no solo obedece a la aplicación de unas estrategias e instrumentos, como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, sino a la capacidad de llegar con ellos a los sujetos que, en este caso, son personas que día a día trabajan para que los niños de la zona rural de Cascajo Abajo (Marinilla-Antioquia y sus veredas, tengan una mejor educación; tengan, según Kalman: “disponibilidad, acceso y apropiación de la cultura escrita”(2003:4) y a las

posibilidades que la escuela puede ofrecer como una puerta de entrada a la reflexión y al análisis de lo que se lee y lo que se escribe.

Las maestras desde preescolar y especialmente en el grado primero, emprendemos la especial tarea de enseñar a leer y escribir. Partimos de la práctica de enseñanza y de la lectura y la escritura como categorías anticipatorias de las cuales emergen elementos de quiebre, entre los cuales encontramos: creer que el niño no sabe leer y escribir y el modelo tradicional; también encuentro elementos articuladores como: la lectura del mundo, el rol del maestro y el niño como sujeto de derecho. También se plantean los nuevos retos como son: experiencia reflexiva compartida en lugar de distanciamiento o separación; conformación de comunidad académica, como podrán observar en la parte final del siguiente esquema.

ESQUEMA NO. 4⁵⁵



⁵⁵ Esquema que contiene los elementos de análisis más importantes que se desarrollarán en el presente Capítulo; ha sido elaborado por la maestra-investigadora.



los siguientes subcapítulos presentados en forma interpretativa y descriptiva, para lograr un acercamiento a la información recogida durante el trabajo de campo realizado, configurada en torno al propósito de este estudio, el cual es realizar un análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura del CER Obdulio Duque de la vereda Cascajo Abajo de Marinilla, con miras a tender puentes de acercamiento entre los grados Preescolar y Primero, aplicando la metodología Investigación Acción Educativa.

Realizando un recorrido por lo que ha sido toda una experiencia de investigación en el marco de la Maestría en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura he de dar comienzo a este análisis sobre las Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura realizado en el CER Obdulio Duque de la vereda Cascajo Abajo de Marinilla, poniendo de relieve mi pensar político con respecto a los diversos aspectos encontrados tanto en los antecedentes y el marco teórico como en las respuestas de las maestras entrevistadas, de las aportantes en el grupo de discusión, de la información recogida en las observaciones de clase, notas tomadas en el contexto escolar y en la revisión documental.

De esta manera, invito al lector a “leer” este capítulo de investigación, con una mirada atenta, teniendo en cuenta que su conocimiento del tema y su propia interpretación sobre el escrito redundarán en una visión comprensiva y amplia del mismo, que permitirá una aproximación con el escritor y una profundización en la temática tratada.

Las fotos, observaciones y demás documentos que encontrarán en los apéndices de este trabajo, tienen la finalidad de ejemplificar, ampliar y completar el sentido de lo escrito, en algunos apartes, y son propiedad de la maestra investigadora.

Comencemos con el primer subcapítulo titulado:

4.1 ELEMENTOS DE QUIEBRE

Es necesario analizar estos elementos para aproximarnos a la comprensión de las prácticas de enseñanza tal cual se han observado y a la lectura y la escritura como se realizan en el contexto de desarrollo de la investigación.

Cuando los niños ingresan al CER Obdulio Duque, a los cinco años, entonces ya tienen un conocimiento del mundo, traen el bagaje cultural producto de su familia y el medio en el cual se han desenvuelto.

Como maestra de Preescolar realice un diagnóstico del grupo al iniciar el año escolar. Un diagnóstico que tiene en cuenta seis dimensiones básicas del ser humano: La Socio afectiva, la Corporal, la Comunicativa, la Espiritual y Ética, la Cognitiva y la Estética. Y sobre estas dimensiones realice el diagnóstico con el fin de detectar saberes previos y dificultades que presenten los niños.

La maestra del grado primero también realiza un diagnóstico basado en las áreas de matemática y español y consiste en verificar si el niño maneja adecuadamente el lápiz, el cuaderno, específicamente si maneja el renglón, si conoce las vocales, algunas consonantes, si escribe sílabas o palabras completas y los números hasta el 20. Hasta acá puede decirse que realizamos un diagnóstico teniendo en cuenta elementos básicos y fundamentales tanto en preescolar como en primero.

Sin embargo, al poner en la mira de la reflexión las actividades que proponemos en un diagnóstico, en relación con la planeación y los indicadores de logro, éstas pocas veces tienen relación con el contexto del cual provienen los niños. No partimos del contexto familiar, social y cultural en el cual ellos se han desenvuelto en el lapso de esos cinco años, sino que partimos de un diagnóstico con actividades que pensamos deben estar en el campo de lo que debe haber aprendido un niño o tener un niño de esta edad, por su proceso de desarrollo, como lo indican los estudios de la psicología moderna o de aquello que deben haber aprendido en preescolar y los posibilita para el proceso de la lectura y la escritura en el grado primero.

En el caso de leer y escribir, por supuesto, los niños aún no tienen una apropiación del código escrito, pero sí del mundo que han vivido, y esa lectura que ellos han hecho de su mundo, es como un eslabón perdido en el diagnóstico que realizamos del grupo, o para planear temas más específicos de acuerdo a sus vivencias, o para replantear los indicadores de logro del año anterior, ya que no la tenemos en cuenta, aunque sepamos la conformación



o procedencia de las familias de los niños o algunas situaciones difíciles por las cuales pasan⁵⁶.

4.1.1 La enseñanza de la lectura y la escritura parte de creer que los niños no saben leer y escribir. A través del análisis del diagnóstico que realizo a los niños de preescolar, como insumo para las planeaciones, he ido develando en mi misma una creencia que parecía no tener ninguna incidencia en el proceso de enseñanza que realizo con los niños: creer que ellos entran a la escuela porque no saben leer y escribir. Sin embargo, a la luz de los elementos de esta investigación he encontrado que no soy la única que tiene esta creencia. En una conversación informal, una maestra del CER expresó: “es que los niños vienen a la escuela a aprender a leer y a escribir”.

La misma creencia la tienen sus madres y familiares, por ejemplo, en la primera reunión de padres de familia realizada en el grado preescolar en enero del 2015, pregunté a las madres presentes ¿para qué traen a sus hijos a la escuela? Una de ellas, expresó “quiero que mi hijo aprenda a leer y a escribir, por eso lo traigo a la escuela”, otras, hicieron un movimiento afirmativo con la cabeza, dando a entender que estaban de acuerdo. “Sí”- dijo otra madre- “queremos que aprendan mucho: las letras, los números, a leer, a escribir”. Esta fue la respuesta general y todas estaban de acuerdo.

Lo anterior es corroborado en una actividad realizada al iniciar el año 2014 con niños de preescolar, específicamente en la Dimensión Comunicativa⁵⁷, en la cual le pido al niño:

⁵⁶ Ver apéndice 3 diagnóstico, planeación e indicadores del grado preescolar, en la dimensión socio-afectiva y comunicativa del primer trimestre. Tomados del cuaderno de planeación de la maestra investigadora, año 2013-2014.

⁵⁷ Ver apéndice 8. Planeación anual Dimensión Comunicativa.



“Escribe las vocales que conozcas”: _____; “Escribe los números que conozcas”: _____

Como varios niños expresan “no sé” y no escriben lo que la maestra espera: las vocales y los números que conocen, esto confirma la creencia de la maestra: “los niños no saben”, y como anteriormente se explicitó, por dejar por fuera la lectura del mundo que ya tiene el niño, se refuerza la creencia y se planea de acuerdo a ésta. Por esto, encuentro que la planeación se concentra en la enseñanza del código escrito y no logra llegar con sus contenidos tradicionales, al campo de conocimiento real que tienen los niños, es decir, no llega a ser un medio efectivo para elaborar en contexto situado – en base a lo que saben y no saben los niños, las actividades.

Por lo anterior, tanto el diagnóstico como la planeación, se constituyen en requisitos de entrada que se cumplen, pero no articulan elementos cognitivos y socioculturales previos de los niños. Para la planeación anual, partimos de lo que nos muestran los niños que no saben, en lugar de partir de lo que saben. Anclamos el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en los aspectos normativos de la lengua como son: enseñar las vocales, las consonantes, los fonemas, las combinaciones entre consonante y vocal, palabras monosílabas, bisílabas, entre otras. En síntesis, el proceso se reduce a la enseñanza del código escrito. Esto es un proceso fundamental, sin embargo, la aproximación al código escrito se hace de manera escueta, desligando la enseñanza de la lectura y la escritura de la experiencia del acto de leer y escribir en contexto.

Al llevar a cabo una planeación, con contenidos y actividades que se desligan de la práctica de la vivencia del mundo cotidiano de los niños, de su saber, de su capacidad para proponer, actuar y descubrir, se desconoce al niño como sujeto de derecho.

Esto fue un punto clave para que, como maestra investigadora comenzara a reflexionar sobre la posible articulación del *contexto de los niños* en la *práctica de enseñanza como acto de leer y escribir* y también indagar sobre *el niño como sujeto de derecho* con las otras maestras. Sin embargo, ha sido necesario ir más allá de la creencia misma, y encontrar otros aspectos relacionados con ésta, que inciden directamente en la enseñanza de la lectura y la escritura, como es la aplicación del modelo tradicional. Veamos a continuación cómo se devela este aspecto durante la investigación.

4.1.2 El modelo tradicional en la práctica de enseñanza. En este trabajo de investigación me encuentro con dos clases de práctica de enseñanza: Una práctica de enseñanza transmisionista, rutinaria y con sentido de obligatoriedad y autoritarismo de parte del maestro que está en función de un niño que obedece casi que ciegamente al adulto, que es organizado, atento, disciplinado y cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura está basado en la repetición, la copia de texto, el aprendizaje del código y las operaciones básicas lógico-matemáticas.

Y otra práctica de enseñanza que se asemejan a los modelos de escuela activa, enmarcadas en las dimensiones del ser humano, que intentan salir del marco de lo “tradicional” al tener en cuenta los talentos e iniciativas de los niños, su ritmo, sus capacidades y habilidades.



A pesar del adelanto tecnológico de nuestra época, de la diversidad de elementos educativos, de la ampliación de los recursos didácticos y de muchos avances en la educación a nivel de medios y estrategias, el modelo tradicional continúa siendo un elemento esencial en el proceso de enseñanza. Y al parecer, una de las razones de existencia de la escuela y de los maestros: “estamos para enseñar lo que otros no saben”, infiero del rol del maestro. Veamos un ejemplo referido al concepto de práctica de enseñanza, expresado por un maestro: “Mi concepto de práctica de enseñanza es ese proceso pedagógico por medio del cual se transmite un conocimiento que con anterioridad uno adquirió también mediante una transmisión”. (Entrevista 1)⁵⁸

Este concepto *transmisionista* es propio de la enseñanza tradicional como ya he referido anteriormente en los antecedentes de esta investigación.

Desde mi punto de vista, si se forman maestros para ser meros transmisores de conocimientos esto tiene implicaciones fuertes en el desarrollo social, político e histórico de una sociedad. Según Graff (2008): “Se ha asumido que saber leer y escribir es consonante con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos”. ¿Puede una comunidad desarrollarse cuando los sujetos -en este caso los maestros, encargados de *la educación, como motor de desarrollo del país*⁵⁹- se remiten a ser meros transmisores de un conocimiento adquirido, sin tocarlo ni transformarlo?⁶⁰

⁵⁸ Cuando se refiera a entrevistas, ver el apéndice 6. Sábana de entrevistas y allí están condensadas todas las respuestas.

⁵⁹ Frase que inspira el Plan Educativo Municipal actualmente en Marinilla.

⁶⁰ Es conveniente aclarar que en este texto se toma el concepto transmisionista de la tradición, entendiendo la tradición en el contexto escolar como el modelo tradicional de enseñanza que tuvo su origen en la escolástica y no como la transmisión del saber cultural de un pueblo o una cultura determinada.

Sin embargo, esto se confirma en el siguiente texto: “... nosotros no somos productores de conocimiento. Nosotros simplemente como maestros somos transmisores de conocimientos. Es tomar conceptos de estudiosos y llevarlos a que los niños los adquieran o nuestros estudiantes. (Entrevista: 1).

Como podemos observar en esta cita, el maestro no hace referencia a ningún proceso reflexivo o cuestionante sobre la transmisión. Al contrario, la confirma. Y... ¿cuál es el alcance que tiene este tipo de práctica de enseñanza en el aula?

Si reflexionamos, vemos que, el niño está continuamente leyendo su mundo y aprendiendo directamente de él, a través de su relación directa con otros sujetos que lo acompañan en su camino, con todo lo que ve y observa del medio que le rodea, con las etiquetas del paquete de papitas, que le dicen que se ha ganado otro paquete o que tiene que seguir intentándolo. Sin embargo, en la escuela copia y repite, hace planas y aprende el código en forma descontextualizada, que le lleva, no ha “estudiar” el conocimiento sino a “copiarlo”.

Del párrafo anterior podemos inferir que tanto la lectura como la escritura no son usadas como mediadores dialógicos que impulsan el saber y la conciencia del individuo, como lo plantea Vygotsky, sino que se constituyen en un medio y un fin en sí mismos, como lo podemos observar en la concepción de lectura y escritura de este maestro:

“(...) por medio de la lectura se permite recrear y transmitir también ese conocimiento que nosotros como maestros nos quedamos corticos y que nos podemos apoyar en base a otros autores” (...) Y por medio de la escritura, pues, ahí digamos que es un proceso o un



mecanismo (...) para que el niño recuerde todo lo que puede ir aprendiendo. Si en un momento, no lo recuerda simplemente se remite allí y lo puede recordar.” (Entrevista1)

Según lo anterior, tanto la lectura como la escritura sirven solo para recordar. Se reduce la escritura a una función meramente de lectura recordatoria en la cual el lector no cuestiona, no reflexiona, no produce, no asume una posición, en últimas no establece ningún tipo de vínculo íntimo o estético ni se relaciona con lo leído de manera personal. El texto es un vehículo simplemente informativo, de acumulación de conocimiento o saber de otros, cuyas fuentes la mayoría de las veces quedan en el olvido para remitirse sólo a fragmentos del recuerdo; porque sabemos que la mente olvida fácilmente lo que no ha sido importante para ella.

Por otra parte, una de las estrategias más usadas en la escuela para no “olvidar” es la repetición. Repetir para aprender, es la consigna y se sigue repitiendo para seguir aprendiendo. En las aulas esto se vivencia en la copia del tablero, en las planas, en la réplica de textos escritos en la repetición oral de los fonemas y las sílabas cuando se lee una palabra. La repetición es una forma muy usada en la práctica de enseñanza de la palabra escrita y oral, y es entendida como una ejercitación necesaria para fijar un aprendizaje determinado. Es una práctica muy difundida en la escuela y a la cual el maestro generalmente, dedica un tiempo especial. Pero, tiene sentido repetir y repetir, sin reflexionar, sin cuestionar el modelo, ¿a pesar de que muchas veces esa repetición no da los resultados esperados?

¿Comprenden los niños todo lo que repiten?

Es evidente que la enseñanza tradicional abre una brecha que deja un inmenso vacío en la enseñanza actual de la lectura y la escritura. Por esto se constituye en un elemento de



quiebre, pero, ya las maestras lo cuestionan. Leamos la reflexión de una maestra: “nosotros si nos desesperamos mucho porque el muchacho empieza con la letra rapidito y empieza a hacer planas, pues a eso -es lo que yo digo- que hay que trabajarle muy diferente” (Grupo de discusión).

Podríamos decir que el papel de este tipo de enseñanza ya está siendo muy cuestionado en la escuela, pero, aún es motivo de confusión el paso a otro tipo de enseñanza más amplia, más integral, más cercana al niño, que rescate los elementos interactivos, dialógicos, y mediadores de los cuales se puede valer el maestro en un proceso de enseñanza que tenga en cuenta el contexto familiar, social y cultural de los niños, del propio maestro, de la cultura del municipio y de las características de la zona de influencia de la misma escuela.

No es fácil comenzar, pero es el principio, cuestionar y reflexionar al respecto y, en esta medida, pienso que la investigación va dando frutos porque el mero hecho de expresar aquello que queremos cambiar no sólo en uno mismo sino también en otros colegas, ya denota ese proceso reflexivo fruto de la puesta en marcha de la investigación acción educativa, que, como espiral, tiene como eje la reflexión pedagógica para la transformación del maestro y por ende, de su práctica. Es una reflexión que se pone en marcha desde el interior del maestro y que él corrobora con la realidad que vivencia al interior del aula, con sus estudiantes.

El proceso de enseñanza tradicional ocupa un lugar en un mundo de continuo cambio como el que hoy vivimos. Me explico: en la educación estamos todavía, en muchos aspectos, anclados en el paradigma tradicional, por ejemplo, si vemos los contenidos que se



desarrollan en la planeación, de preescolar o de primero, basados en los estándares para el grado primero, en el área de Lenguaje, todas las temáticas son reiterativas, se repiten año tras año. Se tiene una planeación anual, que, a no ser que medie un proceso reflexivo, se mantiene vigente en el tiempo.

Históricamente la educación sirve de transmisora de los descubrimientos del conocimiento. Esto no es el problema, necesitamos conocer, saber lo que otros han descubierto, el conocimiento de otros nos enriquece, la cuestión es: cómo nos aproximamos a ese conocimiento y cómo llevamos a nuestros escolares a aproximarse a ese conocimiento. ¿Hay un camino diferente al de la tradición? Pienso que sí. Pienso que podemos aproximarnos al conocimiento de nuestro mundo y de las cosas, redescubriéndolo, en el presente.

Surge entonces la siguiente pregunta: ¿Cómo articular las dimensiones del desarrollo, enfoque usado en preescolar, con el modelo tradicional tan vigente y usado en la primaria?

De acuerdo con el párrafo anterior, es tarea del maestro brindar al estudiante el método de enseñanza más apropiado para su aprendizaje. En este sentido el maestro es llamado a desempeñar su rol de manera íntegra, no como un simple transmisor de un saber. Siendo así, veamos cómo, a través de esta investigación emerge el rol del maestro como factor clave en el proceso de articulación y transformación no sólo de la práctica de enseñanza sino también de la manera de abordar la lectura y la escritura, desde lo sociocultural como perspectiva metodológica.



4.2 ELEMENTOS ARTICULADORES

Agrupo en este segundo aparte todos aquellos elementos y aspectos que permitirán a las maestras de preescolar y primero un mayor acercamiento, comprensión y visión amplia de sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura, considerándolos como elementos relevantes que posibilitan la articulación no solo desde los aspectos curriculares formales, sino también de aspectos significativos fundamentales para una buena práctica de enseñanza que tiene como punto de partida una toma de conciencia que los vincule en un proceso de reflexión y acción que transforme la práctica. Estos aspectos encontrados son:

4.2.1 La lectura del mundo. Tareas aparentemente sencillas, como enseñar el alfabeto, la fonética, la gramática, la sintaxis, etc. se convierten hoy en día en verdaderos retos para el maestro. ¿Por qué? Veamos algunos apartes de una de las entrevistas realizada a una maestra:

“... no nos podemos referir solamente a que netamente lean o a que netamente escriban, porque se tiene que desarrollar en diferentes campos, en diferentes ambientes. Que es muy importante la lectura como tal, pero también hay que aprender a hacer una percepción o tener una percepción del mundo que nos rodea, cierto, de leer en diferentes formas, no solamente a través del libro”. (Entrevista 2).

Esta maestra refiere en su enunciado una práctica de enseñanza de la lectura articulada con “una percepción del mundo que nos rodea”, una percepción del mundo que responde a la concepción de mundo que cada individuo construye en su transitar por la vida, como bien decía Freire, en “la importancia del acto de leer”, escrito presentado en la apertura del congreso brasileño de lectura:



(...). Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “rescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. (Freire, 1981:6)

De esta manera tanto la maestra de nuestro ejemplo, como Freire, uno de los teóricos críticos del lenguaje, coinciden en la importancia de leer como un acto consciente, un acto que va más allá de la decodificación alfabética, de la gramática, de la sintaxis; de lo anterior infiero que es necesario incorporar a la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura otros elementos claves para su mejor desarrollo. Uno de esos elementos es tener en cuenta que desde la lectura del mundo, la palabra emerge con significado porque es el sujeto quien la vivencia desde su experiencia y desde su realidad.

En el caso concreto de los niños que ingresan al CER Obdulio Duque, sus experiencias están íntimamente relacionadas con las vivencias de su primera infancia: desde el seno de su familia, cómo son atendidas sus necesidades biológicas y afectivas, cuáles son sus juegos, sus juguetes preferidos; cómo expresa su necesidad de movimiento, de conocimiento y exploración de su mundo, su necesidad de ser tenidos en cuenta, escuchados y comprendidos, es decir, en las múltiples formas de expresión del niño como sujeto de derecho.

En ese tejido de relaciones familiares ellos vivencian su entorno, su mundo social y cultural, que ofrece tanto riesgos como nuevas motivaciones para su aprendizaje. El contacto con la naturaleza, los animales y el ambiente rural en general propician en ellos un acercamiento rico para la lectura de su mundo, especialmente si desde el hogar se les muestra el amor por la lectura y la escritura, como lo expresa una maestra:

(...). Porque los niños van tomando la disciplina de trabajo como tal y el gusto y el amor por lo que hacen desde que cogen sus cuadernos, desde la casa. Yo tengo referentes, por ejemplo, de mis sobrinos, que les gusta estudiar, que les gusta leer que les gusta escribir, desde antes de que entraran a la escuela. (Entrevista 2)

Planteo entonces, un giro en la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura para las maestras del CER, al enseñar las primeras letras, las primeras palabras desde el significado que éstas tienen para el sujeto que las está aprendiendo a usar, ya que, posiblemente no habrá significado para la palabra -oral o escrita- si ésta no tiene ningún vínculo con el sujeto, es decir, si es tomada en forma aislada de la experiencia del sujeto. La vivencia del mundo del sujeto es lo que, en gran medida le da valor y significado a la palabra. Rescatar este elemento es fundamental para el grado preescolar como también que tenga continuidad en el grado primero.

Partir del significado de la palabra para el sujeto dará la posibilidad a las maestras de tejer nuevos significados relacionados con ese punto de partida y de esa manera, en el acto de enseñar a leer y escribir se construye el contexto de la comunicación como acto significativo y de valor para la experiencia del niño y de la maestra. Por tanto, no excluye el proceso de alfabetización, todo lo contrario, amplía el contexto del que se parte. Al incluir



la lectura del mundo que traen los niños al ámbito escolar, se tiene en cuenta al niño como sujeto de derecho y, además, se amplía la noción de lo que se lee y se escribe en la escuela.



Ilustración 1: muestra un niño observando la imagen del libro en forma atenta. La observación es una forma de aprendizaje natural en el niño y es esencial en todo su proceso, especialmente cuando aborda la tarea de aprender de su entorno y, en el aula, en los procesos que le aproximan a la lectura y a la escritura.

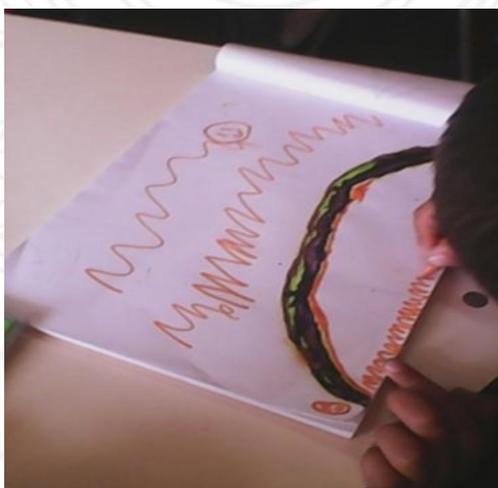


Ilustración 2 nos permite observar una figura en forma de puente, que, a modo de metáfora, es una invitación al lector a movilizar puntos de vista estructurados en torno a la forma como aprenden a leer y escribir los niños en la escuela.



Ilustración 3: muestra la construcción que el niño está realizando, en una actividad libre, es decir, sin instrucción por parte de la maestra, en la cual ha implicado grafías y dibujos que posiblemente expresan, en forma parcial, la percepción de su mundo. Si se le preguntara por el significado de su dibujo, seguramente nos daría una respuesta.

Plantear este giro tiene sus fundamentos investigativos, ya que, a través de la reflexión y el análisis documental, realizado al diagnóstico de grupo de ambos grados y de las técnicas metodológicas de la investigación, se encontraron elementos de quiebre y elementos articuladores en ambos grados, que competen directamente al objeto de estudio cuyo fundamento ha sido la aproximación al segundo objetivo planteado en la investigación: Analizar los elementos articuladores y de quiebre entre las prácticas de preescolar y primero para dar continuidad a los procesos de lectura y escritura en ambos grados.

4.2.2 El rol del maestro. La función principal del maestro es la de enseñar. El método da la forma en que puede enseñar. Cada maestro tiene, como persona su estilo y forma individual de enseñar, pero también este proceso tiene condiciones: un saber que es conocimiento certero. No se puede concebir un maestro que no sepa su saber: La pedagogía,



como ciencia del saber, es el elemento central en la formación del maestro. Pero esto ha ido cambiando ya que pasado y presente son tiempos que han transformado el rol del maestro.

Si nos detenemos un poco, y nos observamos, no siempre vivimos el presente, no siempre compartimos el presente con los estudiantes; no aprendemos del hoy, por repetir irreflexivamente, el ayer. Luego de una buena jornada de trabajo, nos sentimos satisfechos porque, como expresaba una maestra mientras organizábamos nuestras cosas para salir “hoy avancé mucho, los niños estuvieron muy juiciosos”, “qué bueno, le respondí”. Esta frase hizo que buscara en mi memoria las muchas veces que yo también he dicho lo mismo y reflexioné: como nos sentimos satisfechos con eso que pasó ayer, volvemos a repetir la misma estrategia, así como repetimos que dos más dos son cuatro; repetimos muchas cosas descubiertas por otros, y que estamos seguros que son así porque han sido comprobadas matemática o científicamente, eso es válido.

Lo que observo, es que generalmente, no se hace explícita una reflexión pedagógica sobre el proceso de enseñanza que realizamos. Esto a mi parecer amerita detenerse y reflexionar. Porque, desde el punto de vista académico, *desde el punto de vista pedagógico la función del maestro no es repetir, es aprender a pensar y a pensar no de cualquier manera, es aprender a aprender a pensar con sentido.*⁶¹

El momento presente, es entonces, un contexto diferente en el cual hoy el maestro está abocado a la tarea de enseñar en condiciones totalmente diferentes a las del ayer, es decir, a un pasado que ya no es, a un contexto socio-cultural, político e histórico totalmente diferente, en donde la familia, también cambió. En nuestra sociedad, la familia, hoy en día,

⁶¹ Expreso aquí mi concepción de lo que es enseñar.



ya no es sólo la familia nuclear (padres e hijos), ni la familia tradicional, más propia del campo (padres, hijos, tíos, abuelos, primos, conviviendo en forma muy cercana o bajo el mismo techo).

Encontramos, además, madre solterismo y otras formas de familia, llamadas disfuncionales; la disfuncionalidad en las familias, ha ido generando otra mirada diferente hacia los valores tradicionales y hacia la formación del niño. Y esto ha generado también fisuras y vacíos, como la delegación de responsabilidad de la educación en el maestro. Leamos a este respecto, los siguientes registros: “Que a veces los niños están solos en la escuela, netamente lo que uno haga por ellos porque la familia no se vincula en procesos de aprendizaje de los niños”⁶²

4.2.3 La actualización de la enseñanza. Los maestros nos enfrentamos entonces a otro reto: actualizar la enseñanza del conocimiento. Los Proyectos Educativos Obligatorios como directrices del MEN, son un llamado a los maestros a actualizar la enseñanza; el movimiento hacia lo socio-crítico brindado por la U de A en la línea de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura es otro llamado a los maestros para tomar una posición reflexiva y transformadora de la enseñanza. La cátedra de Educación ambiental, particularmente el proyecto PRAES (Proyecto de Ambientes Escolares Saludables), es otro llamado a actualizar la enseñanza, a ponerla en el contexto de lo que hoy vivimos. Son llamados que emergen del contexto social nacional o local por las mismas situaciones que se presentan y que ameritan conectarnos de manera intencionada con esa demanda del hoy.

⁶² Ver apéndice 9. Transcripción del grupo de discusión.

La pregunta es, entonces, ¿cómo pasar de la práctica de enseñanza tradicional a otra forma de enseñanza capaz de lograr una educación más reflexiva, y pertinente para la enseñanza de la lectura y la escritura?

Entre las muchas opciones que se perfilan, el siguiente ejemplo nos muestra un posible tránsito entre lo tradicional y una forma de enseñanza que tenga en cuenta aspectos antes mencionados y que son tenidos en cuenta en el enfoque por dimensiones, pero que, además éste enfoque también requiere complementación.

“Cuando durante las primeras clases motivaba a los estudiantes a escribir la fecha, ellos inmediatamente decían: “no sabemos”, “no soy capaz”; y yo les respondía: “por supuesto, pero por eso vienen a la escuela para aprender a leer y a escribir” y ellos, muy obedientes, hacían su esfuerzo en el cuaderno; mirando fijamente al tablero, quizá para captar el símbolo y poder escribirlo en su hoja. No obstante, en actividades de dibujo libre, cuando los motivaba a dibujar lo que ellos quisieran, salíamos al corredor, donde los niños podían extenderse en un espacio amplio y enfrentarse a un pliego de papel, no al tablero ni a una hoja de cuaderno; teniendo a su disposición lápiz y colores, nunca llegué a escuchar un no sé, no puedo, no soy capaz. Lo mismo sucedía cuando los invitaba a realizar los dibujos en el block: observé qué, además de dibujos, los niños trazaban esbozos de letras, en otros casos, líneas de letras, o letras agrupadas, y al compararlas con las etapas de la adquisición de la escritura de Ferreiro y Teberosky, pude identificar la etapa en la cual se encontraban, como lo muestran las siguientes ilustraciones:



Ilustración 4: Se pueden observar seudo-grafías dentro del dibujo, lo que corresponde a una etapa pre silábica.

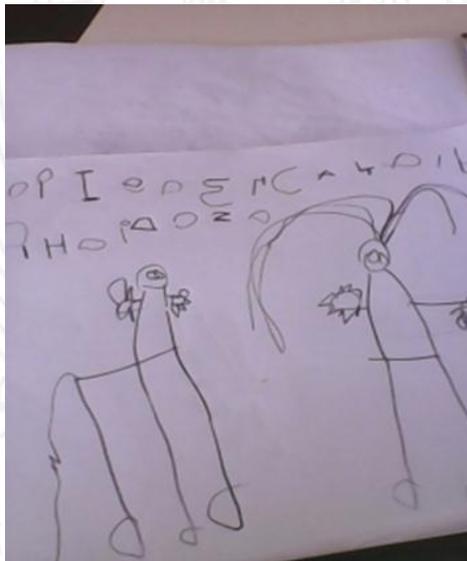


Ilustración 5: se observan grafías propias del sistema alfabético convencional en la parte superior, manteniendo la horizontalidad en el uso espacial de la hoja, predominando el dibujo como tema central, también corresponde a la etapa pre silábica, pero en la fase de escritura sin control de cantidad.

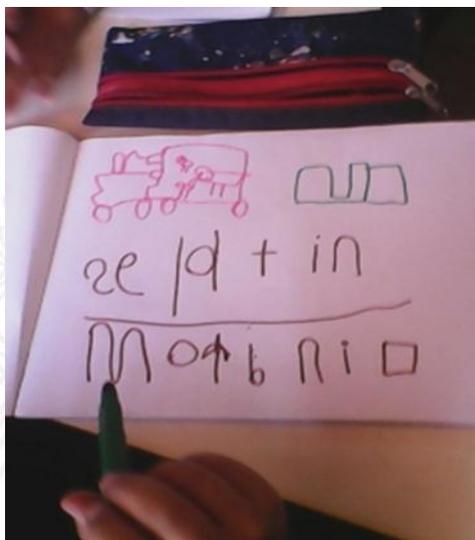


Ilustración 6: se puede observar que el dibujo no predomina, sino las grafías propias del sistema alfabético convencional, agrupadas; puede inferirse que el niño está pasando a una etapa silábica, ya que diferencia trazo dibujo, de trazo escritura y usa los símbolos que conoce del sistema alfabético.

El conocimiento que me mostraban los niños era realmente maravilloso, más aún podía corroborarlo a la luz de una teoría⁶³. Como maestra comencé a reflexionar que, si comenzaba por acercarme al conocimiento de los niños, podía mediar con mayor facilidad en su proceso y llevarlos a una zona de desarrollo próximo (ZDP), como plantea Vygotsky. A este respecto, la ZDP pone de manifiesto la participación del maestro dentro de los límites del desarrollo interno hasta que el alumno, con su propio desempeño, adquiere el dominio consciente de su aprendizaje y comienza un nuevo proceso de desarrollo cuyas etapas han diseñado autores más recientes (Gallimore y Tharp, 1990).

¿Cómo había obviado algo tan significativo? Son los niños quienes, en este caso, me muestran las posibilidades de un acercamiento diferente al conocimiento y el usar la teoría, no para transmitirla, sino para acercarme a un conocimiento desde la reflexión, cambia la

⁶³ Ferreiro y Teberosky: sistemas de escritura en el niño



perspectiva desde la cual el maestro está desempeñando su rol. Puedo afirmar como lo hace Sandín en su texto sobre “Tradiciones en Investigación Cualitativa”:

La espiral autorreflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social (Sandín, Cap.7:48)

Es por esto que, en el siguiente subcapítulo, encontraremos otros elementos que nos llevan a comprender con mayor profundidad *el rol del maestro*, desde otra perspectiva, al tener en cuenta al niño como *sujeto de derecho*.

4.2.4 El niño y el maestro como sujetos de derecho. Generalmente, los maestros nos valemos de muchos métodos para llevar el conocimiento a los estudiantes. Pocas veces nos hemos detenido a pensar que no necesitamos llevar el conocimiento a los estudiantes. El conocimiento es algo que ¿los estudiantes manejan? Podemos considerarlo dentro del campo de lo posible. En el paradigma tradicional, como lo corrobora Chaves, el método y el maestro son las figuras principales en el proceso de enseñanza, por más metodologías activas que se ensayen: “en todos sobresale un sujeto que aprende como receptor de un conocimiento proporcionado desde afuera, donde los protagonistas son el educador y el método” (Chaves 2002).

Todavía el maestro es el centro del proceso enseñanza aprendizaje. Qué pasa si ¿no es el maestro el centro, sino el estudiante?, ¿cuál sería el rol del maestro?, ¿qué funciones asumiría el estudiante en el proceso de leer y escribir? ¿Se dinamiza la práctica? ¿y si tanto el estudiante como el maestro son copartícipes de su propio proceso de aprendizaje?



Entonces, emerge del análisis: el niño y el maestro como sujetos de derecho, como sujetos que construyen conocimiento, como sujetos que recrean el conocimiento, como sujetos propositivos y creativos. Este ha sido uno de los hallazgos más maravillosos de este trabajo. Encontrarme de cara con que es el maestro que requiere ubicarse también en el marco constitucional como sujeto de derecho que aprende continuamente y cuyo saber, conocimiento y experiencia puede y debe ser enriquecida por todos aquellos con quienes comparte su día a día, especialmente en el contexto escolar, que es al que referimos este informe. de ahí deriva el poder de sentir al otro, también, como sujeto de derecho.

En la revisión de las entrevistas encuentro que cada docente concibe al niño desde su criterio y ubicación personal frente al otro. En la entrevista No.1 la concepción está centrada en el niño como un ser con derechos pero también con deberes, en donde el maestro tiene la tarea de orientar y se establece una clara distancia entre el niño y el adulto, veamos como lo expresa un maestro:

Es un ser que tiene unos derechos y también el niño tiene que comprender que también tiene unos deberes y ahí es donde nosotros tenemos que entrar a orientar y a llevar a ese niño por ese buen camino, ayudándole, permitiéndole que se equivoque y entrando a asesorarlo y a colaborarle en esa parte; no entrar a señalarlo o a pelear con él, porque es que los adultos somos nosotros. (Entrevista No.1).

Otra concepción que se devela en la entrevista No.2 es la de un niño que pone en juego su iniciativa, gusto y capacidad de elección, como parte de un aprendizaje social, como lo explicita el siguiente texto:



(...), sino que los niños sientan ese gusto por acercarse, porque en la casa también vean a su papá leyendo, que vean a su mamá leyendo, porque vean a su hermanito haciendo tareas y quieran acercarse a los libros y quieran ampliar su conocimiento. (Entrevista No.2).

En la entrevista No.3 se devela una concepción del niño que aprende explorando su mundo y el rol del adulto, madre, padre o maestro es el de permitirle esa exploración, como se puede inferir en el siguiente aparte:

Dejarlo si se quiere expresar a través de un dibujo, a través de una imagen que ellos están leyendo y haciendo una interpretación, dejarlo que ellos se suelten y exploren porque muchas veces le decimos: no tengo tiempo, o no quiero, o, ¡qué es eso!, ¡eso no es así! Yo pienso que la estimulación juega un papel muy importante y el niño sentir de que el padre de familia está ahí, en ese proceso acompañándolo. (Entrevista No.3).

Las anteriores concepciones sobre el niño como sujeto de derecho, permiten visualizar diferentes miradas que se relacionan directamente con la concepción de educación que se tiene, el rol que debe cumplir el maestro y su posición o no como sujeto de derecho, diferente en cada una de ellas. Así, por ejemplo, dentro de una concepción de educación tradicional el niño se concibe como sujeto de derechos y deberes y el maestro como orientador; una concepción de educación permeada por lo sociocultural concibe al niño como un ser que aprende de los otros, al tiempo que pone en juego sus capacidades, se puede inferir que subyace la figura del maestro como otro del cual se aprende, no necesariamente como una figura de autoridad y por último también se concibe al niño como sujeto de derecho desde



sus condiciones propias de aprendizaje, en consonancia con el constructivismo, como se observa en el caso de la entrevista No.3, que considera el acompañamiento y el estímulo como condiciones necesarias.

El análisis también arroja vacíos en la concepción del niño o del maestro como sujetos de derecho, es decir, encuentro testimonios donde está ausente o pareciera estar ausente la concepción del niño como sujeto de derecho, por ejemplo cuando una maestra llega a expresar, desde el conocimiento de la relación con los padres: “(...) al papá y la mamá no les preocupa saber cómo les fue, qué hicieron, que tienen por hacer”⁶⁴ (Entrevista No.2).

O la siguiente reflexión de un maestro:

Si Yo no entro a orientar también soy un gran culpable de lo que nuestros hijos o nuestros niños puedan tomar en el futuro de la orientación y de la actitud que ellos tomen frente a la sociedad, también somos culpables. (Entrevista No.1).

El no cumplir con el papel que tenemos como padres, madres o maestros, en relación a nuestra corresponsabilidad de *educar integralmente* a los niños, muestra nuestras falencias, sea como padres o docentes, con respecto al niño como sujeto de derecho y también hacia nosotros mismos. Veamos algunas de ellas:

En la revisión documental institucional se lee en la misión: “formación integral del niño” y en este sentido la misión del CER está en concordancia con la Ley 115 en su art. 15 que define la Educación Preescolar como “una educación para el desarrollo integral del

⁶⁴ La entrevistada está hablando sobre las tareas que llevan los niños a casa y que muchos padres no se preocupan por el proceso escolar del niño.



niño”. Sin embargo en la práctica se evidencia más una formación académica que privilegia el conocimiento más que otros aspectos del ser humano, sobre todo en la primaria, donde se enfatiza el conocimiento por áreas.

Se observa en las aulas de clase tanta diversidad de individuos como niños son; este principio de la diversidad y del respeto a la individualidad, condiciones del sujeto de derecho, riñe continuamente con la ardua tarea que se impone a las maestras y maestros con el sistema educativo actual, especialmente en aspectos relacionados con la evaluación, los contenidos, el uso de determinados textos.

El sistema actual de educación permite repetir el conocimiento sin recrearlo ni transformarlo; permite validar que en realidad estamos cumpliendo con ser meros transmisores de un conocimiento que –aunque todos sabemos que cambia y se transforma- continuamos cargando a los estudiantes con años de antigüedad, con lo que sucedió hace siglos o el siglo pasado, pero no pensamos ni cuestionamos la realidad presente, y cuando nos atrevemos a hacerlo, cae sobre el mismo maestro el peso de la tradición, sea por parte de sus compañeros de trabajo, otros maestros o los padres de familia que reaccionan ante los cambios o estrategias nuevas, o que tampoco asumen la responsabilidad que tienen en la educación de los niños, como también se hizo evidente en el grupo de discusión y en la descripción del problema.

4.3 HALLAZGOS Y RETOS

Es necesario reconocer nuevos hallazgos en el proceso de investigación como fruto de todo el proceso de aprendizaje que se ha dado al recorrer todas y cada una de sus etapas, especialmente al tomar distancia de los resultados encontrados. Hallazgos que se enuncian como nuevas categorías para continuar investigando en ellas o como aperturas que esbozan nuevos caminos para continuar profundizando y develando conocimiento investigativo.

A diferencia de otras investigaciones y dado el carácter cualitativo de ésta, los hallazgos encontrados se plantean desde una percepción amplia del problema de investigación que no se agota en planteamientos concluyentes sino que se deja abierto el camino para nuevas exploraciones e incursiones como maestra investigadora, en relación a los siguientes retos:

4.3.2 Hacia una transformación de la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura. Un hallazgo que evidencia la necesidad de mantener una actitud crítica e investigativa frente a las concepciones, prácticas y formas de enseñar a leer y a escribir contextualizadas socioculturalmente, es que cuando el maestro asume una posición crítica frente a la forma como concibe y opera con el niño-escolar, encuentra mayor motivación para transformar su práctica y es un insumo para trabajar con otros maestros en la articulación de los grados.

Se hace necesario caminar hacia una práctica de enseñanza transformadora que está en función de un niño que piensa, crea, tiene iniciativa, propone, ejecuta, demuestra, inventa, da respuesta y en la cual el maestro, también ejerce un papel transformador, propósito y participativo, construyendo sentido por medio del lenguaje, la cultura y el conocimiento, dentro de un ambiente de aprendizaje conjunto y significativo para todos.

Es un elemento emergente para el maestro hacerse “consciente” de cómo es su práctica de enseñanza en la realidad ya que puede distar mucho de su concepción, así como dista mucho entre el decir y el hacer, aquello de la formación integral del niño.

A este respecto Arango expresa:

Si los maestros y los demás agentes responsables del desarrollo de la educación decidiéramos realizar un cambio a fondo para asumir un mayor compromiso con el destino de los colombianos, éstos nos reconocerían como los más importantes hacedores de la patria. Pero esto sólo sucederá cuando la inmensa mayoría de los maestros se convierta para los estudiantes, en el espíritu que los guía en su destino, que les descubre el horizonte de lo posible, que les seduce por el conocimiento que posee, que les acompaña en la conquista de la libertad y sus propias vidas (Arango, 2007, pág. 13).

4.3.3 Experiencia reflexiva compartida en lugar de distanciamiento. Retomando las palabras de Arango y en relación con el documento No. 13 del MEN propondría al Ministerio que más bien, en lugar de instaurar el enfoque por competencias desde el grado preescolar, extendiera el enfoque por dimensiones a toda la básica primaria. Haría esta propuesta con el fin de que los niños -al menos hasta los 10 u 11 años- tengan la posibilidad de explorar y conocer su mismidad, su entorno, su mundo y vivir su cultura, ir encontrando su lugar en el mundo, como el mundo es, no como los adultos pretendemos que sea, o como los adultos pretendemos que los niños lo vivan. Uniendo además el enfoque por dimensiones con una mirada que involucre lo sociocultural en la práctica de enseñanza.

Los maestros conocemos realidades silenciadas por el temor, la ignorancia y la ironía marcadas en los rostros de los niños que día a día vemos en nuestras aulas, así también con



realidades expuestas por niños que se atreven a comunicarlas y a ponerlas delante de nuestros ojos y en nuestros oídos, a veces como súplicas, otras buscando consuelo, y otras simplemente tratando de encontrar a alguien que le importe lo a él le pasa. Es la realidad que a cada niño le toca vivir. En esto -pienso- las maestras y maestros estamos llamados a mostrar nuevos horizontes, “el horizonte de lo posible” como dice Arango, para que ellos tengan elementos que se traduzcan en nuevas posibilidades y puedan lograr su conformación como individuos plenos y libres.

Otro hallazgo importante ha sido encontrar que es necesario derrumbar las barreras entre los maestros- barreras que impiden el diálogo, la comunicación asertiva, el acuerdo, la planeación integrada, los equipos de trabajo y muchas cosas más. Una de esas barreras es el miedo. Los maestros tenemos miedos – ¿quién no los tiene?- miedo a ser evaluados, miedo a no dar la medida que se espera de nosotros, miedo a no sostenernos en nuestro trabajo, miedo a la crítica, pero el mayor miedo que he observado es a hablar y a expresar lo que realmente pensamos.

Vivimos en un país democrático, en el cual se permite la libre expresión pero nos encontramos con este temor de no decir, de no expresar lo que realmente pensamos y sentimos y más bien nos callamos.

Necesitamos romper ese miedo y reconocernos a nosotros mismos como sujetos de derecho. Con voz propia, dejando escuchar nuestra propia voz tal cual es, tal cual suena y vibra. Porque esa voz, es la que debe hacerse sentir y reflejar su realidad y de esa manera esa realidad no se encasillaría entre los muros de las aulas, esa voz se haría sentir y vibrar en cada uno de sus estudiantes, despertando en ellos no sólo el interés de aprender sino de



descubrir, de investigar, de trascender límites, de saltar barreras, de vivir con plenitud su libertad y su realidad, de vivir realmente su experiencia estudiantil.

4.3.4 Conformación de comunidad académica. Es el maestro el que tiene la llave de su propia transformación y el que abre la puerta para que otros vean más ampliamente el horizonte de sus posibilidades.

Es una invitación sincera, honesta, hacia todos los maestros de Colombia y el mundo y hacia todas las personas que de una forma u otra median procesos de enseñanza-aprendizaje, que más bien los llamaría, aprendizaje conjunto, la conformación de redes de investigación donde el conocimiento de nuestras realidades educativas locales pueda ser un aporte para las diversas comunidades y aprender conjuntamente de la experiencia de otros colegas, teniendo como eje central el investigativo. Un maestro que investigue, es un maestro que siempre estará con la puerta abierta hacia el aprendizaje, será un estudiante permanente, lo cual le posibilitará entenderse y comprenderse como estudiante, por tanto, entender y comprender a sus estudiantes.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA

DE TIPO LEGAL

“Constitución Nacional”. (1991). Versión 2008.

Avendaño, F. (Comp.). (2001). *Ley General de la Educación*. Momo Ediciones
Decreto 2247 de 1997. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Documento no. 13 del men:
<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/5-MEN-Documentonumero13.pdf>

Lineamientos curriculares para preescolar del men.
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf Lineamientos
curriculares Lengua Castellana.

Ministerio de Educación Nacional.[MEN]. (1994, Agosto 3). *Decreto 1860*. En edición actualizada 2001. MOMO Ediciones.

MEN.(1996, Junio 5). *Resolución 2343.Logros Curriculares*. En edición actualizada 2001.
MOMO Ediciones

MEN.(1994, Agosto 3). *Decreto 1860*. En edición actualizada 2001. MOMO Ediciones.

MEN.(2010). *Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Dcto. No.13.

P.E.I. CER Obdulio Duque

REFERENCIAS DE LIBROS, REVISTAS Y DOCUMENTOS

“Boletín para maestras y maestros”. Edición 07-2014, p.13



Canales Cerón, M.(2006). *Metodologías de investigación social* [texto impreso] Lom Ediciones, 1ª ed. – Santiago. ISBN : 956-282-840-9R.P.I. : 156.786.

Canales, M. y Binimelis, A. (1994). *El grupo de discusión*. En Revista de Sociología, Ediciones del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, Santiago.

Canales, M. y Peinado, A. (1994). *El grupo de discusión*. En Metodologías cualitativas de investigación social, Editorial Síntesis, Madrid.

Colmenares, Ana M. (2012). *Investigación Acción Participación. Una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Voces y Silencios: revista latinoamericana de educación. 3(1), 102-115.

De Camilloni, Alicia (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Argentina. Capítulo 4: El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, por Edith Litwin. PDF.

Durkheim, E.(s.f.). *Las Reglas del Método Sociológico*. Editorial La Pléyade, Buenos Aires.

Ferreiro, E. (1988). *La construcción de la escritura en el niño*. Conferencia. París. Universidad de Francia.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. S. XXI, México.

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Documento de apertura del Congreso Brasileño de Lectura realizado en Campiñas, Sau Paulo.



Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. S. XXI editores.

[Guber, R.\(2001\). *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá.](#)

Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista Mexicana de investigación educativa, enero-abril 8 (17): 16-66.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista iberoamericana de educación 46, 107-134.

Marmolejo Ramos, F. (2004). *Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?* Fundamentos en humanidades, Universidad Nacional de San Luis. Año V - N° II (10) 9 – 30.

Ospina, W. (2012). *La Lámpara Maravillosa. Cuatro ensayos sobre educación y un elogio a la lectura*. Cota. Cundinamarca. Colombia. Primera edición.

Pérez Abril, M. (2004). *Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición de la Política*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura. FUNDALECTURA.

Pérez Abril, M. (2008). *Conversar y Argumentar en la Educación Básica, Condiciones de la Vida Social y Ciudadana*. [Documento de Trabajo, impreso]. Universidad Javeriana.



Pérez Abril, M.(2005). *La didáctica de la lengua Materna. Estado de la discusión en Colombia: Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica.* Bogotá, Pp. 47-65. ISBN: 958-670-460-2.

Porta, Luis (2003). *La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa.* Universidad Nacional de Mar de Plata. p.4-18.

Restrepo, B. (1996). *La Investigación en Educación. Programa de Especialización en Teoría y Métodos de Investigación Social.* Módulo 7. Bogotá: ICFES, 97-134.

Restrepo, B (s.f.). *Una variante pedagógica de la investigación educativa.* OEI Revista Iberoamericana ISSN 1681 5653. Recuperado el 31 de octubre del 2014.

[Sandín, E. Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones.\(Cap.7\).](#)

Silva Ramírez, B. (Coord.) y Juárez Aguilar, J. (2013): *Manual del modelo de documentación de la Asociación de Psicología Americana (APA)*, en su sexta edición: México, Puebla: Centro de Lengua y Pensamiento Crítico UPAEP.

Vélez Restrepo, O.(2002, marzo). *La entrevista: diálogo intersubjetivo.* Universidad de Antioquia, Medellín.

Wells, G. (2001). *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación.* Traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez. Publicaciones MCEP: Sevilla. Título original de la obra: Action, talk an text. Learning and teaching through inquiry. Teachers College, Columbia. University New York.



REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

American Psychological Association. (2003). *APA style: Electronic references*. Recuperado de: <http://www.apastyle.org/elecref.html>.

Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). *Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo*. RELIEVE, v. 15, n. 2, p. 1-29.
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Chaves, A. (2002). *Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial*. Revista electrónica actualidades investigativas en educación. 2 (1),1-24. Universidad de Costa Rica. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.0a?id=44720104>, el 20 de noviembre del 2014.

Doria Correa, R. y Pérez Mora, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura: Concepciones y Metodologías*. ISBN: 978-958-9244-46-3 . Recuperado en Marzo de 2014, de <http://libros.edunexos.edu.co>.

Gallimore, R., Tharp, RG (1990). *La enseñanza de la mente y la sociedad: Una teoría de la educación y la escolarización*. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y Educación: Implicaciones educativas y aplicaciones de la psicología sociohistórica*. (Pp. 175-205). Cambridge: Cambridge University Press (PDF). Recuperado en www.google.com.co.



Guzmán, R. J.; Guevara, M. (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*. Revista latinoamericana, ciencia, sociedad, niñez y juventud 8(2): 861 - 872. Recuperado en Marzo del 2014.

Martínez Miguélez, M. (2009). *Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral*. Polis, revista de la Universidad Bolivariana. 8. (23),119-138. Recuperado el 24 de noviembre del 2014 en <http://scielo.cl/pdf/polis/rev>

La Escuela Tradicional. Artículo recuperado el 23 de noviembre del 2014 en www.google.hadoc.azc.uam.ms/enfoques/tradicional.htm

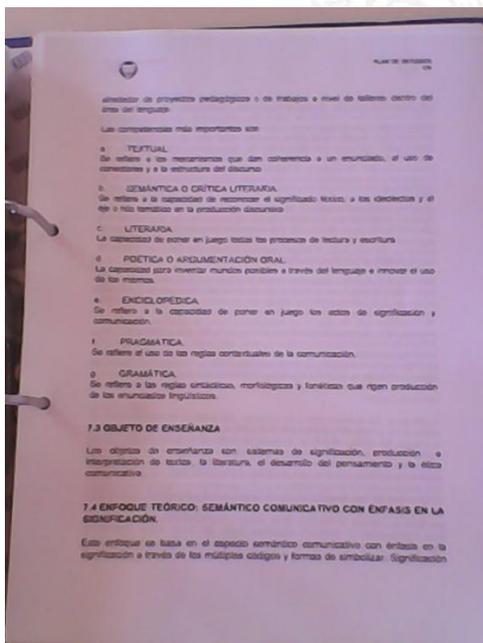
<http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2012/EducacionComun/Jornada4/FerreiroEPsicogenesisdelaescritura.pdf><http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2012/EducacionComun/Jornada4/FerreiroEPsicogenesisdelaescritura.pdf>

Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>



APÉNDICES

1. Enfoque del área de Lengua Castellana en el PEI



2. Formatos de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LAS MAESTRAS

Yo _____ C.C.

No. _____ De _____

Doy mi consentimiento para que las fotos, escritos o videos realizados durante las entrevistas u observaciones de clase o en conversaciones informales, sean usadas con fines académicos y formativos, en el marco del trabajo de investigación: “Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura en el CER Obdulio Duque”, el cual es realizado por la maestra Blanca Aurora Montoya Herrera, estudiante de la Maestría en Educación en la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Antioquia y puedan ser publicadas, si fuera necesario, en dicho trabajo.



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES DE FAMILIA

Yo _____ C.C.No. _____ De _____

Doy mi consentimiento para que las fotos, dibujos o escritos del niño(a) _____, sean usadas con fines académicos y formativos, en el marco del trabajo de investigación: “Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura en el CER Obdulio Duque”, el cual es realizado por la maestra Blanca Aurora Montoya Herrera, estudiante de la Maestría en Educación en la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Antioquia y puedan ser publicadas, si fuera necesario, en dicho trabajo.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS NIÑOS

Yo _____ R.C. _____
No. _____ De _____

Doy mi consentimiento para que las fotos, dibujos, escritos o videos sean usadas con fines académicos y formativos, en el marco del trabajo de investigación: “Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura en el CER Obdulio Duque”, el cual es realizado por la maestra Blanca Aurora Montoya Herrera, estudiante de la Maestría en Educación en la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Antioquia y puedan ser publicadas, si fuera necesario, en dicho trabajo.

3. Ficha de observación de clases

OBSERVACIÓN DE CLASES	
FECHA:	GRADO:



MAESTRA OBSERVADA:			
MAESTRA OBSERVADORA:			
AREA O DIMENSIÓN:			
ASPECTOS A OBSERVAR	OBSERVADOR	MAESTRA OBSERVADA	CATEGORIAS EMERGENTES
Objetivos			
Coherencia y pertinencia del plan de clase propuesto			
Metodologías empleadas para el desarrollo de la clase			
Interacciones que se presentan			
Desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes			
Uso de materiales y recursos			
Procesos de evaluación			
Clima del aula			
Apreciaciones, aportes y o reflexiones			

Objetivo: Comprender las prácticas de enseñanza de lectura y escritura llevadas a cabo en los grados preescolar y primero del CER Obdulio Duque.

4. Guía de entrevista semiestructurada

Investigación sobre:

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CER OBDULIO DUQUE DE MARINILLA.

Objetivo General: Realizar un análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de las maestras de preescolar y primero en el CER Obdulio Duque con miras a tender puentes de acercamiento entre estos dos grados.



Específicos:

- Comprender las prácticas de enseñanza de lectura y escritura llevadas a cabo en los grados preescolar y primero.
- Analizar los elementos articuladores entre las prácticas de preescolar y primero para dar continuidad a los procesos de lectura y escritura en ambos grados.

PREGUNTAS:

- 1.Cuál es su concepto de práctica de enseñanza?
- 2.Cuál es su concepto de lectura y de escritura?
3. Qué prácticas de lectura y escritura realizas con los estudiantes?
4. Qué usos da a la lectura y la escritura en el aula?
5. Cómo contextualiza su práctica de lectura y escritura con los estudiantes?
6. Para llevar a cabo su práctica de enseñanza de la lectura y la escritura se apoya en algún autor específicamente o sigue algún referente teórico o teoría?Cuál? Por qué?

5. Planeación del grupo de discusión y ficha de reflexión

PLANEACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

1. SALUDO Y PRESENTACIÓN DE LA DOCENTE INVESTIGADORA
2. OBJETIVOS
3. CONSENTIMIENTO INFORMADO
4. FICHA DE REFLEXIÓN No.1 (15 Minutos)
5. GRUPO DE DISCUSIÓN O CONVERSACIÓN (30 minutos)
6. CONCLUSIONES DEL GRUPO (10 minutos)
7. EXPOSICIÓN DEL PROCESO DE ADQUISIÓN DE LA LENGUA ESCRITA (20 MINUTOS).

DESARROLLO:

1. Me presentaré al grupo como la docente-investigadora Blanca Aurora Montoya H., maestra del grado Preescolar de la vereda Cascajo Abajo de Marinilla, con experiencia docente en el ámbito privado y público de 19 años. En el sector público



ingresé hace 9 años, en el concurso del 2004. Siempre he laborado en el nivel de la Primera Infancia y mi principal experiencia ha sido con el grado Preescolar.

2. El objetivo principal de estar acá con todas ustedes, gracias al espacio que me ha otorgado la jefe de Núcleo y que desde Noviembre del año pasado he gestionado, es llevar a cabo dos actividades: la primera tiene como soporte una ficha reflexiva que tiene -como su nombre lo indica,- el objetivo de hacer una reflexión sobre nuestra práctica docente y la segunda actividad es realizar una discusión, teniendo en cuenta lo que han reflexionado en la ficha, sobre un tema en particular que más adelante les mostraré, enfocado directamente hacia la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura.
3. Estas dos estrategias hacen parte del desarrollo del proyecto de investigación titulado: “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el CER Obdulio Duque”, en el marco de la maestría en la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la U de A, programa en el cual me desempeñé como estudiante. Por esta razón y con el propósito de recoger información relacionada con el tema, es requisito fundamental obtener el consentimiento informado de quienes participan, es decir, se trata de información que voluntariamente se obtiene de otra persona pero que esa persona certifica que está de acuerdo en brindar esa información; en este caso, se pedirá a quienes participen de la discusión su consentimiento para ser grabados y también para tomar fotos. La grabación tiene la finalidad de retomar aspectos como tono de voz, expresiones que escapan al oído de quien escucha y que pueden brindar información relevante o aspectos que de otra manera no se tienen en cuenta cuando se toma nota y pueden dar lugar a interpretaciones erradas. Grabar y tomar fotos serán evidencias documentales de la recolección de información. El texto que resultará de la grabación será de gran utilidad en la verificación de la misma lo que otorga, por una parte, validez y confiabilidad a la información y por otra, información de primera mano para profundizar el análisis.
4. He diseñado la ficha de reflexión teniendo en cuenta los siguientes aspectos:
 - Fecha de elaboración: Enero 6 del 2015
 - Fecha de ejecución: Marzo 7 del 2015
 - Lugar: I:E: San José
 - A quien va dirigido: Maestras del área rural del municipio de Marinilla-Antioquia
 - Responsable: Blanca Aurora Montoya Herrera
 - Objetivo: Diseñé esta ficha teniendo en cuenta el objetivo general del proyecto de investigación que estoy llevando a cabo con el fin de brindar un marco de referencia claro para la reflexión. El objetivo general del proyecto es el siguiente:
“Realizar un análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que se llevan a cabo en los grados preescolar y primero con miras a tender puentes de acercamiento entre estos dos grados”.



- A continuación he diseñado las siguientes preguntas, en relación con las categorías iniciales del proyecto de investigación con el propósito de que las maestras reflexionen sobre ellas y pongan por escrito las ideas principales de esta reflexión. Con este material se pretende develar: concepciones, prácticas, usos, contextos, estrategias y fundamentaciones tanto de las prácticas de enseñanza como de la lectura y la escritura.

PREGUNTAS

1. ¿Cuál es su concepto de práctica de enseñanza?
 2. ¿Cuál es su concepto de lectura y de escritura?
 3. ¿Qué prácticas de lectura y escritura realizas con los estudiantes?
 4. ¿Qué usos da a la lectura y la escritura en el aula?
 5. ¿Cómo contextualiza su práctica de lectura y escritura con los estudiantes?
 6. Para llevar a cabo su práctica de enseñanza de la lectura y la escritura ¿se apoya en algún autor específicamente o sigue algún referente teórico o teoría? ¿Cuál? ¿Por qué?
- Luego de las preguntas hay un último ítem en el cual las maestras deberán escribir su título, énfasis, o estudios de postgrado obtenidos. Esto con el fin de recoger información directa y pertinente a las participantes del grupo de discusión, de la cual pueden darse algunas conclusiones relacionadas con el nivel de formación y las categorías iniciales del proyecto.
5. El tema central del grupo de discusión será: “Que dificultades se pueden precisar en los procesos de lectura y escritura en los grados preescolar y primero en relación a las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en ambos grados”. Este tema tocará en forma directa las dificultades que encuentran las maestras en el proceso de enseñanza de la lengua escrita y pienso que sus respuestas puedan arrojar información más profunda en relación a la problemática de quiebre y de vacío, planteada en el proyecto de investigación, enfocando específicamente la enseñanza de la lectura y la escritura, en los grados de preescolar y primero. Es así que, el objetivo más directo del grupo de discusión es tratar de lograr profundización en los aspectos relacionados con el problema de investigación.
 6. Conclusiones del grupo: Para tomar nota de las conclusiones o aspectos relevantes se nombrará una secretaria, o se realizará una grabación, con el consentimiento del grupo. Toda grabación será usada sólo con fines formativos y académicos.
 7. He extraído del texto de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky las etapas del proceso de adquisición de la escritura en el niño, con el fin de brindar elementos teóricos y de análisis en el grupo de discusión -si fuera necesario y- en la medida en que el grupo lo posibilite.



6. Sábana de entrevistas

PREGUNTAS ESTÁNDAR REALIZADAS EN LAS ENTREVISTAS					
PREGUNTA	ENTREVISTAS			CATEGORIA	Categoría emergente
	No.1	No.2	No.3		
No.1 ¿Cuál es su concepto de práctica de enseñanza?	... es ese proceso pedagógico por medio del cual se transmite un conocimiento que con anterioridad uno adquirió también mediante una transmisión.		lo hemos llamado proceso de las propias experiencias que vivimos.	Práctica de enseñanza Transmisión Experiencia	
No.2 ¿Qué concepto tiene de la lectura y la escritura?	A ver, la lectura y la escritura es un proceso fundamental en ese mecanismo o en ese proceso de enseñanza ya que por medio de la lectura se permite recrear y transmitir también ese conocimiento que nosotros como maestros nos quedamos corticos y que nos podemos apoyar en base a otros autores para que el muchacho incluso lo ingiera directamente de la fuente y también para generar ese aspecto investigativo. Y por medio de la escritura, pues, ahí digamos que es un proceso o un mecanismo fácil para que el niño	Yo pienso que la lectura y la escritura son los cimientos para que los niños fortalezcan todo su proceso académico y también fortalezcan el proceso que llevan sobre el conocimiento, sobre la realización personal, escolar... ...no nos podemos referir solamente a que netamente lean o a que netamente escriban, porque se tiene que desarrollar en diferentes campos, en diferentes ambientes. Que es muy importante la lectura como tal, pero también hay que aprender a hacer una	Yo considero como su nombre lo dice es todo un proceso y es lento pero indispensable que cada niño lo viva a medida que vaya quemando sus diferentes etapas y es por esto que el proceso se empieza desde casi que del mismo vientre que se empieza con gestos, y con diferentes	Lectura Como mecanismo y transmisión de conocimientos Cimientos proceso Escritura:	



	<p>recuerde todo lo que puede ir aprendiendo. Si en un momento no lo recuerda simplemente se remite allí y lo puede recordar. Para mí la lectura es fundamental en nuestra sociedad.</p>	<p>percepción o tener una percepción del mundo que nos rodea, cierto, de leer en diferentes formas, no solamente a través del libro.</p>	<p>situaciones ya que la mamá va teniendo en su acercamiento o en su embarazo con el niño.</p>	<p>Transcripción que es fácil copia</p>	
<p>No.3 ¿Sigue o se apoya en algún autor o teórico?</p>	<p>“No. Hay muchos que trabajan la lectura, Daniel Casany es uno que la trabaja bastante, pero para uno apoyarse en un autor pues tomaría, dependiendo de la temática que va a trabajar, si va a trabajar astronomía que es una de las cosas que me gusta leer, está Stephen Hokins y muchos otros que han escrito o produjeron conocimiento acerca de eso, entonces en eso se apoya uno para transmitir. Ya en la escuela hay diferentes pedagogos: María Montessori, John Dewey, y muchos otros que trabajan el tema, Roseau, en los que uno se puede apoyar para en algún momento trabajar y ser más eficiente el</p>	<p>“Cuando estaba estudiando, leía mucho. Que me apoye en un autor en este momento como tal...(hace un gesto indicando no), que yo diga, vea tengo a este (gesto de no), sería erróneo, no le puedo decir con claridad. Pero sí me parece fundamental el apoyo de diferentes personas que ya hayan hecho investigación como tal acerca de la lectura y la escritura.</p>		<p>Autores: Ninguno Apoyo dependiendo o del tema, ninguno en particular</p>	



	proceso de enseñanza-aprendizaje				
No.4 ¿Qué prácticas de lectura y escritura realiza con los estudiantes?	siempre he realizado prácticas de promoción de lectura en donde trabajo lectura en voz alta y lectura individual y donde dinamizo la lectura y ese amor por la lectura mediante actividades lúdicas, donde el niño-jugando-va a coger un hábito por la lectura y hemos tenido muy buenos resultados en cuanto a eso. fueron muy importantes unas tardes de lectura que hacíamos, que consistía en irnos para la casa de un niño con todos los compañeritos, íbamos y hacíamos lectura en voz alta, lectura individual y trabajitos de comprensión lectora mediante ejercicios de relevo, ejercicios de coordinación, donde el niño tenía que hacer un ejercicio físico y correr a responder o a colocar una letra o completar una frase de acuerdo a la actividad que se proponía; y eso dio muchos frutos para la motivación a nivel	Cuando Yo inicio las clases, me gusta leer antes, si veo que estoy cortica de tiempo, cuando estoy escribiendo en el tablero, Yo le digo a los niños que lean, a veces lo hago por filas, a veces grupal a veces digo quien quiere libremente leer, y que digan que tienen que hacer porque los niños tienden a preguntar: Profe: ¿Qué hay que hacer? Cuando ya está escrito, cuando ya lo han leído y lo tienen escrito. Entonces porqué preguntan, entonces qué clase de lectura y escritura están haciendo mis niños. Me gusta fortalecer eso, que los niños tengan participación. Cuando tienen libros o tienen historias que contarnos o han leído algo o han visto incluso películas-que han visto los niños- muy buenas, muy bonitas, eso también es leer, participar y decirle a los compañeritos que han hecho que les ha gustado o que ha acontecido en la casa	yo pienso que en todas (hablando de las áreas) está el proceso de lectoescritura; hace mucho tiempo manejo con los grupos el que de la actividad que ellos hagan del tema que se realice para reforzar justo a ese proceso de lectoescritura a siempre manejamos el que ellos aparte tengan un cuaderno, ellos no saben que ahí se está aplicando y reforzando la lectoescritura a pero de cada tema que se trabaje ellos construyen, entonces se lleva a construir un	Lectura como lúdica Oralidad Instrucción Tipos de texto: Cuentos, fábulas, historietas. No se evidencia trabajo de secuencia didáctica u otro tipo de configuración didáctica	El lugar de los padres en la formación de los niños en los procesos de lectura y escritura



	lector en esos niños, niños que leían hasta 10-12 o hasta 16 y 17 libros se llegaron a leer obviamente cuentos, para el nivel de ellos pero eso es un gran comienzo.	y quererlo compartir, a mí también me parece importante porque es una forma de expresión de los niños.”	cuento, una fábula, una historieta, una narración. Siempre hay una construcción, entonces los lleva a innovar y también a consultar, ellos consultan partir de ese tema y hacen su escrito, hacen su composición y, de alguna manera, están escribiendo y están leyendo en su mismo proceso; lo hemos llamado proceso de las propias experiencias que vivimos		
PREGUNTAS QUE SURGIERON DURANTE LA ENTREVISTA					
ENTREVISTA No.1	ENTREVISTA No.2	ENTREVISTA No.3	CATEGORIA A	CATEGORIA EMERGENTE	
PREGUNTA No.5					
Considera usted que esas tardes de lectura	¿qué considera en los procesos de lectura y escritura	: de todas maneras usted tiene una gran experiencia		Paradigma: padres vs. Tareas	



<p>podrían vincularse con la actividad escolar durante el tiempo en que el niño está en la escuela, es decir, llevarlas al aula de clase?</p> <p>“¡Claro!. Sin embargo, hay que romper primero con los paradigmas. La mayoría de padres de familia creen que si el niño no está escribiendo cinco o seis hojas en el día, el niño está perdiendo el tiempo. Los padres ven que, un niño está haciendo un juego en el patio y piensan que está perdiendo el tiempo. Incluso he sido víctima de comentarios muy fuertes acerca de esto, sin embargo, es tarea de nosotros comenzar a reeducar y a capacitar a esos padres y a mostrarles que definitivamente un niño puede aprender más jugando media hora- siempre y cuando sea un trabajo dirigido y bien encaminado que... copiando un cuaderno entero.</p>	<p>fundamental que aprendan los niños de primero y de preescolar?</p> <p>Más importante que cualquier otro grado, preescolar y primero. Porque los niños van tomando la disciplina de trabajo como tal y el gusto y el amor por lo que hacen... Yo tengo referentes, por ejemplo, de mis sobrinos, que les gusta estudiar, que les gusta leer que les gusta escribir, desde antes de que entraran a la escuela.</p>	<p>como maestra. Son 21 años y me gustaría saber ¿qué tipo de observación podría hacer usted, o qué ha observado usted que es fundamental en los grados primero y preescolar, en esos procesos de lectura y escritura?</p> <p>Para mí es fundamental, que el niño, osea no cohibirsele en nada. Dejarlo si se quiere expresar a través de un dibujo, a través de una imagen que ellos están leyendo y haciendo una interpretación, dejarlo que ellos se suelten y exploren porque muchas veces o le decimos: no tengo tiempo, o no quiero, o, ¡qué es eso!, eso no es así!. Yo pienso que la estimulación juega un papel muy importante y el niño sentir de que el padre</p>		<p>Padres vs juego</p> <p>Disciplina como aprendizaje</p> <p>Gusto y amor por lo que se hace</p> <p>Expresión libre del niño y la estimulación juega un papel importante</p>
--	---	--	--	--



		de familia está ahí, en ese proceso acompañándolo.		
PREGUNTA No.6				
<p>Usted ahorita hablaba que los niños son líderes, se convierten en líderes y en líderes responsables. Eso tiene que ver con considerar a los niños como sujetos de derecho. ¿Cómo considera usted a los niños?</p> <p>desde luego los niños son individuos pensantes, y desde que son individuos pensantes, desde luego que es un ser de derecho. Es un ser que tiene unos derechos y también el niño tiene que comprender que también tiene unos deberes y ahí es donde nosotros tenemos que entrar a orientar y a llevar a ese niño por ese buen camino, ayudándole, permitiéndole que se equivoque y entrando a asesorarlo y a colaborarle en esa parte; no entrar a señalarlo o a pelear con él, porque es que</p>	<p>Se infiere en este párrafo la consideración de la pregunta tácita: ¿Cómo considera usted a los niños?</p> <p>...que no se acerquen a un libro a leer o a escribir o a hacer sus creaciones simplemente haciéndole una carta para la profe o haciéndole una carta a la mamá; que esa clase de iniciativa no la tengan porque el profe me dijo, cierto, sino que los niños sientan ese gusto por acercarse, porque en la casa también vean a su papá leyendo, que vean a su mamá leyendo, porque vean a su hermanito haciendo tareas y quieran</p>			<p>El niño como sujeto para orientar</p> <p>Línea vertical donde el maestro orienta y el niño obedece</p> <p>Se reconoce a los niños cuando tienen iniciativa.</p>



<p>los adultos somos nosotros, sí entrar a orientar, eso es bastante importante, pero sin ninguna reprimenda o sin empezar a tacharlos porque realmente el niño no es culpable</p>	<p>acercarse a los libros y quieran ampliar su conocimiento. ; pero me parece tan bonito eso que no tiene uno que decirles vayan...sino que la niña misma busca donde están como los puntos para leer y es feliz en eso. Entonces resalto mucho también como la iniciativa del niño.</p>			
--	--	--	--	--

PREGUNTA No.7

<p>De esas tardes de lectura que nos hablaba, ¿cree usted que sería una manera de dinamizar la lectura y la escritura en las escuelas?</p> <p>:"¡Claro!. Soy un convencido y Yo creo que en el país somos pocos los que hacemos eso... sin embargo, está la parte normativa donde varios compañeros que tienen miedo de sacar al niño siquiera de clase por miedo a que ocurra un accidente a los niños y vienen las demandas, y Yo creo que esa es una de las cosas que más daño ha hecho a</p>		<p>: ¿Qué tipo de estrategia piensa usted que podría usar la escuela para que los padres tengan más acompañamiento en los procesos de lectura y escritura de los niños?</p> <p>Ahí con los padres es de concientizarlos de que un buen proceso desde el preescolar, primero, segundo, tercero, ¡es fundamental!, es</p>		<p>Los maestros vs. Normatividad legal sobre la ley de infancia y adolescencia.</p> <p>La función del maestro.</p> <p>La función del padre de familia</p> <p>Los recursos</p> <p>La asistencia a clase</p>
--	--	---	--	--



<p>la educación y que entonces simplemente los maestros en gran parte nos hemos convertido en vigilantes, en celadores, en cuidadores de los niños.</p>		<p>fundamental que los niños hagan un buen proceso, sobre todo en los grados pequeños, estamos hablando de preescolar, primero, segundo, el acompañamiento de ellos, fundamental!.. El proporcionarle a los niños los recursos para que los niños puedan obviamente, desenvolverse y hacer un buen trabajo y el que estén presenciando sus clases, que no falten tanto, para poder que, obviamente, finalizando veamos los buenos resultados que es lo que queremos.</p>		
<p>PREGUNTA No.8</p>				
<p>Usted cree que en este momento la forma como se enseña a leer y a escribir en la</p>	<p>1 8 0 3</p>			<p>La tecnología y los procesos de lectura y escritura.</p>



<p>escuela es la más adecuada?</p> <p>Respuesta: PID:” Pues, Yo creo que eso hay que replantearlo bastante, puesto que, en este momento, con la forma tradicional de enseñar a leer y a escribir compite en gran medida esa lectura de imágenes y esa lectura de símbolos que nos presenta a diario la tecnología. Entonces ya nuestros muchachos incluso ya ni siquiera leen, ya no juntan letras para leer y comprender, sino que simplemente van y pisando un símbolo o algo entran a un juego o a otra página donde entran a interferir.</p>			<p>El papel de las redes sociales</p>

7. Observaciones de clases

OBSERVACIÓN DE CLASES No3.			
FECHA: Enero 16 del 2015		GRADO: Preescolar	
MAESTRA OBSERVADA: Blanca Aurora M.			
MAESTRA OBSERVADORA: Isabel Cristina G.			
AREA O DIMENSIÓN: Socio-afectiva y Comunicativa			
ASPECTOS A OBSERVAR	OBSERVADOR	MAESTRA OBSERVADA	CATEGORIAS EMERGENTES



Alcance de los objetivos	Cumple con los objetivos del tema de socializar y comunicar confianza a los niños	Principalmente el objetivo es conocer a los niños y que me conozcan durante esta semana. Establecer una excelente relación con las madres y sus hijos, cuando los traen y se los llevan, para posibilitar un buen paso a la escuela.	Conexión con padres de familia y el proceso escolar
Coherencia y pertinencia del plan de clase propuesto	Coherente con el plan al inicio de las labores del año	El plan se enfoca principalmente en estos momentos al diagnóstico del grupo.	Diagnóstico inicial del grupo
Metodologías empleadas para el desarrollo de la clase	Usa el lenguaje de acuerdo a la edad de los niños, se comunica gestual, musical y corporalmente	Hago rotación en la disposición de las mesas y de los niños para que todos se vayan conociendo y socializando y mirar si tienen dificultades con algún compañerito, además de hablarles, claro, corto, sencillo y mostrarles cariño y confianza.	Cambio de elementos en el aula
Interacciones que se presentan	Interactúa en forma general con el grupo. Los niños hacen preguntas y ella las responde, se acercan a pedir permiso para el baño y los deja salir pero está pendiente de que regresen. Los niños hablan poco y se están quietos en su silla.	Inicialmente hay instrucciones generales para todos los niños pero paso por cada uno mirando su necesidad individual, si la tiene. En general los niños comunican la necesidad de comer, ir al baño e ir al parque.	Necesidades generales e individuales
Desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes	los niños realizan las actividades motivados por la profesora	Se están aprendiendo a conocer y establecen miradas, sonrisas, pequeños diálogos entre sí y con la maestra.	socialización
Uso de materiales y recursos	Todos tienen sus cuadernos, lápiz, borrador, sacapuntas, colores.	Ya casi todos tienen los materiales que vamos a ir usando en el año, sólo faltan unos pocos por el libro de copias.	recursos
Procesos de evaluación	Realiza la actividad en forma general evaluando el desempeño individual	Voy observando cómo es cada niño y cómo se comporta en el aula con sus compañeros, cuando saludamos, cantamos, si copian del tablero, como son sus símbolos, qué números saben, qué letras saben, cuáles son sus intereses. Cuando he copiado la fecha varios dicen que no saben, o no son capaces, yo les digo que no se preocupen porque ellos vienen a aprender. Si les señalo las vocales las repiten pero cuando las señalo, no las identifican.	Conocimientos previos de los estudiantes



Clima del aula	Están a la expectativa de todo lo que la maestra dice y hace	Los veo ansiosos, expectantes, observan todo, quieren usar todo el material, les cuesta guardar pero es normal.	Conocimiento emocional de los niños
Apreciaciones, aportes y o reflexiones.	Se observa un grupo muy parejo en edad, aunque hay un niño muy alto y grande que habla bastante mimado y otro muy bajito y callado.	El grupo lo constituyen 13 varones y solo 3 niñas, es la primera vez que tengo un grupo tan numerosamente masculino, pero vamos muy bien, adaptándonos mutuamente.	Características del grupo

OBSERVACIÓN DE CLASES No4.

FECHA: Enero 23 del 2015

GRADO: Preescolar

MAESTRA OBSERVADA: Blanca Aurora M.

MAESTRA OBSERVADORA: Gloria Elsy G.

AREA O DIMENSIÓN: Cognitiva y Comunicativa.

Aspectos a observar	Observador	Maestro observado	CATEGORIAS EMERGENTES
Alcance de los objetivos	Cumple con los objetivos del tema de conocer los conocimientos previos de los niños	Principalmente realizar un diagnóstico del grupo a nivel general e individual, en relación al nivel de escritura y cognición que tengan.	diagnóstico
Coherencia y pertinencia del plan de clase propuesto	Coherente con el plan de clases presentado, aplicó las actividades propuestas	Tuve coherencia en cuanto a lo que preparé en el plan, pero siento cierta incoherencia con aspectos sociales que dejé por fuera	Reflexión por parte de la maestra
Metodologías empleadas para el desarrollo de la clase	Usa el lenguaje de acuerdo a la edad de los niños, realiza las actividades a un buen ritmo, espera que los niños terminen y estén listos para la siguiente actividad.	Realicé la actividad de copiar la fecha, letra por letra para ver que niños pueden copiar y realizar los símbolos alfabéticos, las tres niñas los realizan sin dificultad, al igual que 8 niños muestran manejo del renglón y regularidad en el tamaño de la letra; 4 niños muestran letras grandes, por fuera de la línea del renglón y ocupando dos o tres espacios más, y no logran completar la fecha y un niño que empuña el lápiz con los cuatro dedos y no escribe.	Copia de la fecha



Interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante	Interactúa en forma general con el grupo y en forma individual. Observa al grupo, hace silencio, espera que los niños terminen, va y anima a José Giovanni para que escriba, el niño obedece pero luego vuelve a jugar con otro material didáctico.	Inicialmente está el saludo y se comunica a los niños que vamos a intentar escribir la fecha letra por letra, identifican el día de la semana sin dificultad. Luego comienzo a escribir la letra H, la O y luego la Y así hasta terminar la fecha, mientras espero que los niños escriban observo en forma general al grupo y cada uno va diciendo: Ya, terminé, observo que José Giovanni no escribe y lo invito a hacerlo pero a cada momento se pone a jugar con el material didáctico.	Trabajo individual y grupal
Desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes	Casi todos los niños realizan las actividades con la profesora	11 Niños, incluidas las niñas, copian las letras de la fecha mientras se las escribo, cada uno como puede; 4 niños muestran dificultad en la escritura de los símbolos y un niño no se anima a escribir.	Dificultades en su proceso
Uso de materiales y recursos	Usó el tablero y la voz	Usé el tablero y mi voz, además los niños usaron sus cuadernos, lápices y borradores.	recursos
Procesos de evaluación	Una actividad general que evalúa un desempeño individual.	Por medio de la observación directa de lo que hace cada niño, en su cuaderno.	Evaluación-observación
Clima del aula	Se observan tranquilos y muy dispuestos	Sí están tranquilos, y dejan ver sus dificultades y fortalezas	
Apreciaciones, aportes y o reflexiones.	José Giovanni no quiere hacer nada en el cuaderno, sólo quiere jugar y comer, es el más alto del grupo y tiene 5 años, dos meses.	José Giovanni en relación con el grupo y a pesar de ser de los más grandecitos, está en desventaja con las habilidades cognitivas y sociales del resto de sus compañeritos. Preguntando a su madre, este niño no ha tenido ningún tipo de alfabetización, ni ha ido a guardería y en su familia es muy consentido.	Dificultades que se presentan en algunos niños

OBSERVACIÓN DE CLASES No5.

FECHA: Febrero 19 del 2015

GRADO: Preescolar

MAESTRA OBSERVADA: Blanca Aurora M.

MAESTRA OBSERVADORA: Gloria Elsy G.

AREA O DIMENSIÓN: Socio afectiva y Comunicativa.



Aspectos observar	Observador	Maestro observado	CATEGORIAS EMERGENTES
Alcance de los objetivos	Cumple con los objetivos del tema de estimular una actividad libre de escritura	El objetivo principal es permitir que los niños se expresen en la escritura, a través del dibujo y observar qué hacen.	Escritura-dibujo
Coherencia y pertinencia del plan de clase	Coherente con el plan de clases presentado, aplicó las actividades propuestas.	Planeé esta actividad con la intención de explorar las etapas de escritura en las que se encontraban.	Reflexión de la maestra
Metodología empleadas para el desarrollo de la clase	Usa el lenguaje de acuerdo a la edad de los niños, realiza las actividades a un buen ritmo, pasa por los niños y observa lo que hacen	Solamente motivé a los niños para que dibujaran lo que quisieran pero no en el salón sino en el corredor, con pliegos de papel blanco, deberían hacerse por grupos ya que planeé la actividad en grupo	Copia de la fecha
Interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante	Interactúa en forma general con el grupo y en forma individual. Observa al grupo, motiva con la palabra y dice a los niños cosas positivas sobre sus dibujos como: qué bonito o les pregunta por lo que han hecho: ¿qué hiciste acá? Eso parece un castillo,	Los niños se reunieron por grupos sin dificultad, unos se llamaron, otros simplemente se acercaron a otros niños y comenzaron a dibujar. Los que ya se conocían conversaban entre ellos con mayor confianza. En todo el tiempo hablaban de lo que hacían.	Trabajo individual y grupal
Desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes	Todos los niños realizaron la actividad con la profesora	Entre los mismos niños comunicaban algo relacionado con el dibujo que hacían, por ejemplo, “esta es mi mamá”	Dificultades en su proceso
Uso de materiales y recursos	Usó pliegos de papel, lápiz, colores, crayolas, la actividad se realizó en el corredor.	A pesar de tener un pliego amplio escogían primero las esquinas, luego usaron el centro del papel. Tomaron una posición relajada y receptiva, tirándose en el piso sin dificultad	recursos
Procesos de evaluación	La observación directa de lo que los niños hacen y preguntas sobre lo que hacen	Por medio de la observación directa de lo que hace cada niño, y de su interacción grupal y con la maestra.	Evaluación-observación
Clima del aula	Se observan tranquilos y muy dispuestos	Disfrutaron mucho la actividad y se concentraron mucho mas que en el aula. La actividad duró 45m.	



Apreciaciones, aportes y reflexiones.	La actividad se desarrolló, los niños participaron y dibujaron concentrados. Este tipo de actividad les gusta y se expresan con el dibujo.	Observé cómo los niños usan el espacio del papel, cómo el tirarse en el piso los relaja; el trabajo grupal es una oportunidad para comunicarse y conocerse y también para imitar, pude observar en sus dibujos letras y otros símbolos que me llamaron la atención.	Dificultades que se presentan en algunos niños
---------------------------------------	--	---	--

8. Planeación Anual Dimensión Comunicativa

Dimensión Comunicativa Primer Período			
Temas	Competencias	Indicadores de Logros	Actividades Pedagógicas
<p>COMUNICACIÓN ORAL Narración de experiencias y cuentos. Respuestas a interrogantes Lectura de imágenes: Interpretación de láminas, órdenes e instrucciones Vocabulario. Ejercicios de vocalización y pronunciación. en español e inglés: saludos, despedida, salón, útiles escolares, miembros de la familia.</p> <p>COMUNICACIÓN ESCRITA: Dibujos, escritos libres, garabateo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Escucha con atención las explicaciones, narraciones e instrucciones y responde en forma coherente. Participa en diálogos y puestas en común intercambiando ideas y aportando sugerencias .. Pronuncia adecuadamente vocabulario en inglés (saludos, despedidas 	<ol style="list-style-type: none"> Se expresa oralmente con claridad. Escucha con atención los cuentos narrados Sigue instrucciones cortas. Aprende y utiliza palabras nuevas. Aporta respuestas y soluciones Pronuncia palabras en inglés: Saludos, despedidas, partes 	<ul style="list-style-type: none"> lectura de cuentos, imágenes Ordenar secuencias de historietas. Memorizar rimas, retahílas, cantos, trabalenguas, adivinanzas y refranes. Cumplir órdenes e instrucciones dadas. Escuchar y repetir palabras en inglés. Realizar dramatizaciones de situaciones cotidianas y/o



<p>Ejercicios de preescritura: Líneas abiertas, cerradas, curvas, rectas, quebradas. Las vocales a, e, i, o, u.</p>	<p>y partes del cuerpo). 4. Expresa en forma escrita sus ideas y sentimientos 5. Reconoce y escribe los símbolos vocales del alfabeto</p>	<p>del cuerpo. 7. Expresa con símbolos propios y en forma gráfica sus ideas o sentimientos 8. Identifica y escribe las vocales a, e, i, o, u</p>	<p>experiencias significativas. <ul style="list-style-type: none"> • Aprender vocabulario nuevo sobre los temas vistos • Audición de sonidos o cuerpos. • Ejercicios de preescritura utilizando las diferentes líneas. Dibujo libre y con guía, escritura espontánea. • Palabras con las vocales a, e, i </p>
---	---	--	--

Segundo trimestre

Dimensión Comunicativa			
Actividades	Competencias	Indicadores de Logros	Actividades Pedagógicas
<p>LENGUAJE ORAL EL CUENTO: Inicio, parte central, final. Recuento y anticipación Preguntas Vocabulario de la familia, oficios y la casa en inglés LA LECTURA: Lecturas cortas relacionadas con la escucha, el respeto, la</p>	<p>1. Escucha con atención para tener elementos que le permitan anticipar, preguntar, relacionar, asociar. 2. respeta el turno para hablar y seguir apropiadamente las instrucciones</p>	<p>1. Escucha con atención y responde a lo que se le pregunta, en forma acertada. 2. Pronuncia y comprende vocabulario en inglés, relacionado con la casa y la familia. 3. Recoge información y la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de cuentos • Contar o dramatizar experiencias familiares • Expresar libremente el gusto por los oficios y profesiones. • Aprender trabalenguas, refranes y adivinanzas



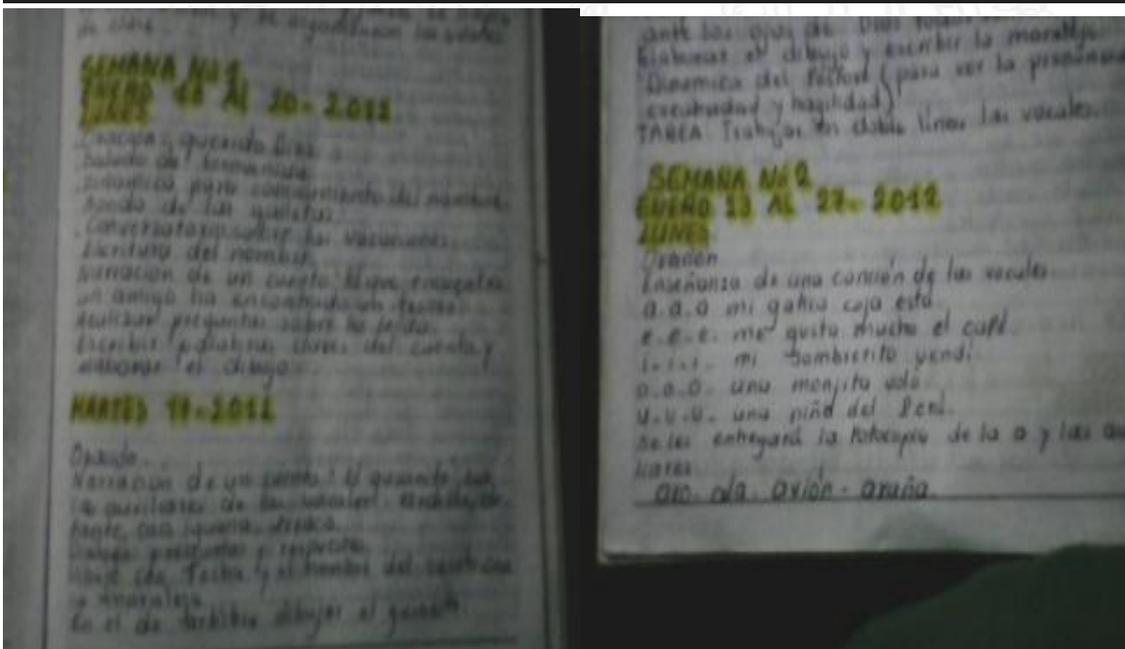
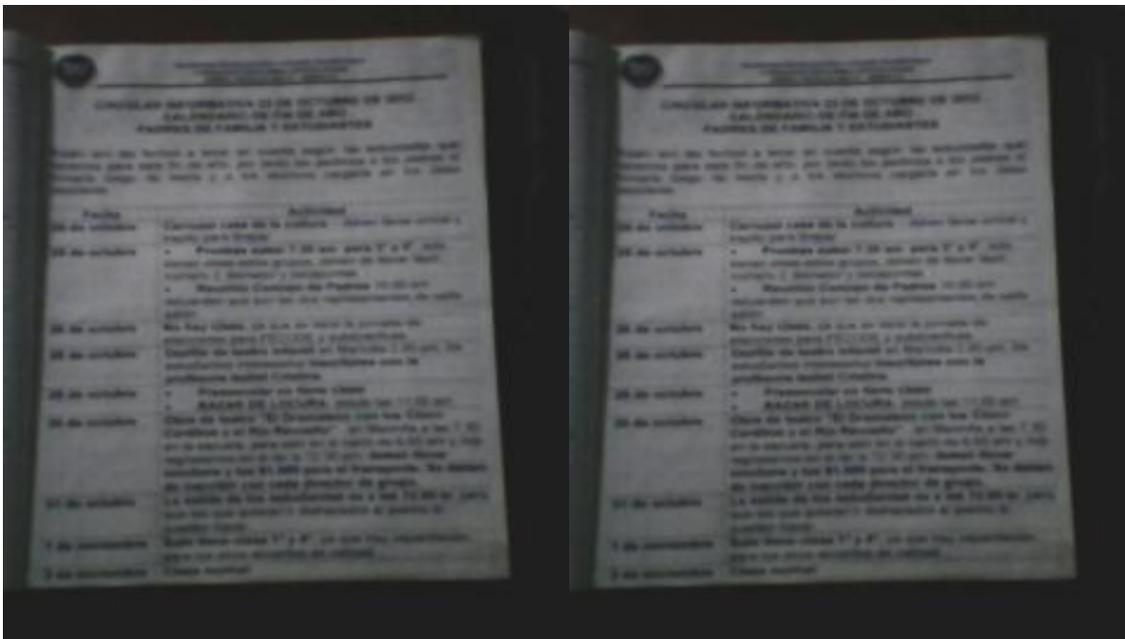
<p>amistad, la cooperación. El diálogo Trabalenguas, refranes, adivinanzas.</p> <p>LENGUAJE ESCRITO: escritura, recetas, libros las vocales i, e, u, palabras con vocal inicial, la vocal final, correspondencia entre palabras e imagen</p>	<p>que se le imparten.</p> <p>3. Maneja la lectura oral en relación con los procesos visuales y auditivos.</p> <p>4. Usa el lenguaje gráfico como medio de expresión</p> <p>5. Explora diferentes formas de comunicación escrita</p>	<p>transmite con facilidad y claridad.</p> <p>4. Aprende canciones, refranes, adivinanzas y trabalenguas</p> <p>5. Reconoce la escritura que encuentra en el entorno.</p> <p>6. Reconoce su nombre de entre los demás.</p> <p>7. Aprende a diferenciar texto de dibujo.</p> <p>8. Identifica y escribe las vocales i, e, u.</p> <p>9. Usa los símbolos gráficos para comunicarse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y analizar lecturas ¿ ¿porqué? La familia cerda, la hormiguita y el terrón de azúcar; choco encuentra una mamá. • Escuchar cuentos dejando inconcluso para inventar al final. • Diálogo sobre la importancia de saber escuchar • Recortar las vocales a – e – u en mayúscula y minúscula • Realizar ejercicios de pre-escritura
---	--	--	--

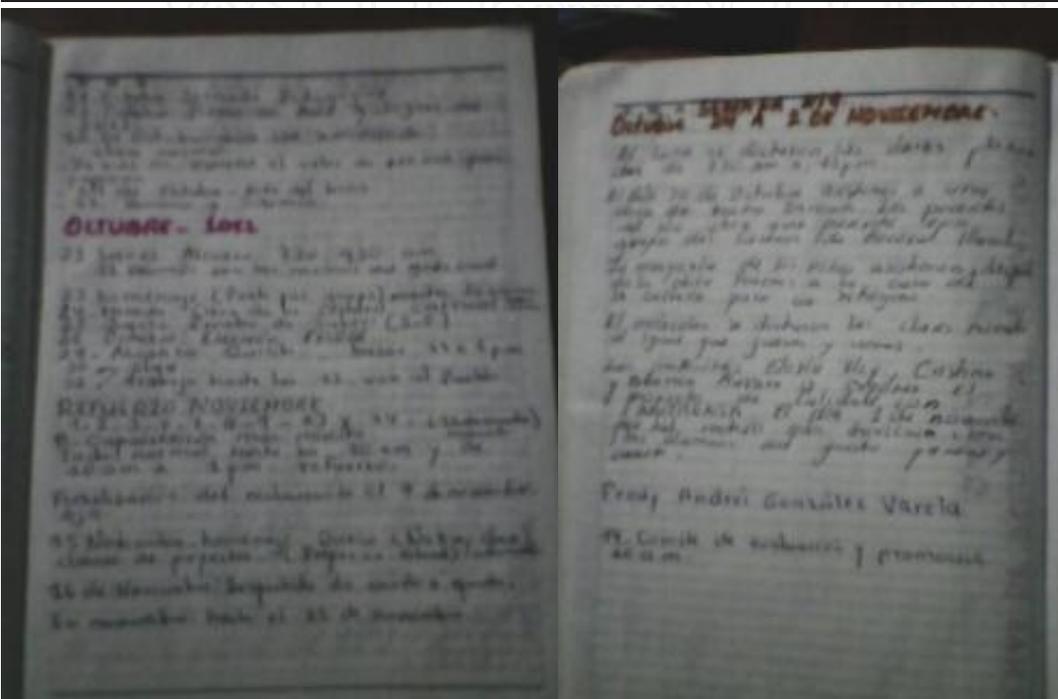
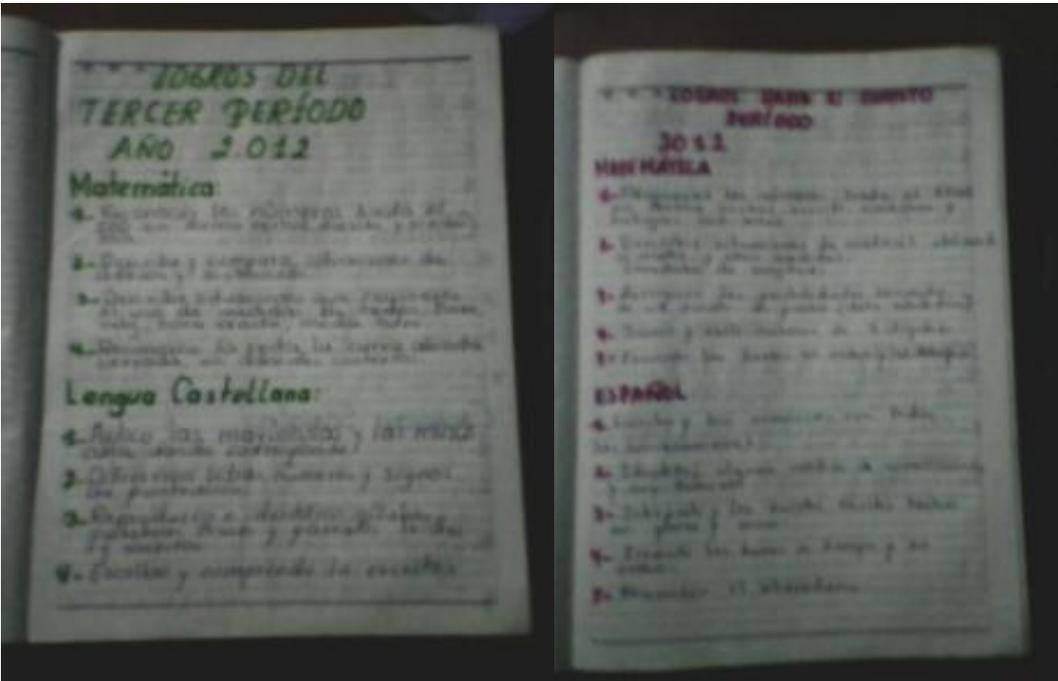
Tercer y cuarto trimestre

Dimensión Comunicativa			
Temas	Competencias	Indicadores de Logros	Actividades Pedagógicas
<p>EXPRESIÓN ORAL Lectura de cuentos en voz alta</p>	<p>1. Aprende a expresarse con soltura ante un público</p>	<p>1. Se expresa con facilidad ante un público</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de un tema para inventar historias.



<p>Presentación en público de trabalenguas, poesías, canciones</p> <p>Lectura de cartas o relatos escritos</p> <p>Secuencia de historias</p> <p>Elaboración de una historia a partir de secuencias o indicios</p> <p>Presentación del texto de una obra de títeres</p> <p>Vocabulario en inglés:</p> <p>recopilación de lo aprendido en el año</p> <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <p>Letras m-p-s-t.: trazo y direccionalidad</p> <p>Palabras con m, p, s, t</p> <p>Escritura libre</p> <p>Comunicaciones a los padres</p>	<p>2. Expresa oralmente: cuentos, adivinanzas, oraciones, canciones, poesías o trabalenguas aprendidos</p> <p>3. Observa, comprende y completa secuencias de historias expresando oralmente cual va primero y cual después</p> <p>4. Realiza ejercicios de escritura dirigida y también en forma espontánea</p>	<p>2. Es capaz de memorizar y expresar oralmente trabalenguas, poesías o canciones.</p> <p>3. Completa secuencias de historias con facilidad</p> <p>4. Identifica palabras en inglés</p> <p>5. Reconoce frases y palabras sencillas con los fonemas m-p-s-t.</p> <p>6. Es capaz de expresar sus ideas por escrito</p> <p>7. Es capaz de llevar mensajes orales y escritos de prevención en el uso de la pólvora, el licor u otros elementos que atentan contra su vida.</p>	<p>Búsqueda en biblioteca, libros del aula, o en casa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de trabalenguas, poesías y canciones con o sin movimiento • Cantar los himnos • Juegos de asociación, comparación y diferenciación de palabras e imágenes en inglés • Jugar al noticiero. • Improvisar conversaciones telefónicas, entrevistas • Transcribir una carta para la persona que más quiere. • Escribir palabras con m,p,s,t. • Escritos sobre prevención en el uso de la pólvora, el licor y otros elementos.
---	---	---	---





DE ANTIOQUIA

Reglas establecidas para el grupo de discusión:

1. Regulación de las intervenciones
2. Tiempo de intervención: máximo 2m.
3. La investigadora coordina y modera los tiempos de intervención
4. Levantar la mano para intervenir.
5. Se invita a la participación de todas
6. Se graba con el consentimiento individual y del grupo
7. Quien no desee ser grabado lo expresa, sin detrimento de su participación
8. Se invita a que prime la sinceridad
9. Escucharnos, hacer silencio para agudizar la reflexión

Una vez dadas las reglas se comienza la discusión

TEMA DE DISCUSIÓN:

Qué dificultades se pueden precisar en los procesos de lectura y escritura en los grados preescolar y primero en relación con las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en ambos grados...desde el rol de maestras.

La maestra investigadora contextualiza el tema, haciendo hincapié en dos aspectos fundamentales:

1. Se plantea el tema de discusión desde el rol del maestro
2. Se enfatiza en el proceso de lectura y escritura en los grados de preescolar y primero para seguir la línea principal del tema
3. Se tiene en cuenta la importancia de la discusión para reformar, mejorar o implementar nuevos aspectos en nuestras prácticas de lectura y escritura en estos grados.
4. Se invita a la participación y a la regulación de las intervenciones.

SE ABRE LA DISCUSIÓN:

Maestra No. 1: De las dificultades que se nos pueden presentar como docentes en este proceso con los niños en lectura y escritura, veo dos:

1. Que a veces los niños están solos en la escuela netamente lo que uno haga por ellos porque la familia no se vincula en procesos de aprendizaje de los niños.



2. **Ya mirándolo desde el punto netamente docente: a veces la falta de experiencia.** Cuando uno ¡apenas! está empezando, por ejemplo, el grupo como tal es experimental para uno. ¿Cómo se va haciendo uno como maestra? Con el tiempo, cierto, con el tiempo y con la experiencia que va teniendo con ella. Al principio lo que uno va siendo, casi que es experimental. Entonces, esa es una dificultad que uno puede tener como docente cuando se enfrenta a un grupo... por primera vez... o en procesos que apenas son... nuevos para uno, para los niños también. Entonces considero como esas dos, importantes

Maestra 2: Haciendo referencia a lo que dice... (La maestra 1) yo lo sentí así y creo que lo viví así. Cuando yo vine de San Rafael acá a la Jorge Ramón Duque Posada, cada educador tenía como 48 estudiantes o 50 y yo recuerdo que las profesoras eran, pues, como mayorcitas que yo pero les veía que sacaban esos pelados adelante, que yo quedaba asustada y lo que dice... (la maestra 1) es verdad. Uno entra ¡allá!, a ese lugar, y casi que uno es experimental. Son esos niños los que hacen que uno se vuelva en cierta forma un profesor con, con ciertos... actividad, dinámica, pero la verdad es que, una de las falencias es a veces la inexperiencia, no saber qué hacer con ellos; porque entré nueva, porque tenía grupos superiores y me bajaron a primero, porque no pude seguir el proceso. Entonces, ¡qué hice yo!, inmediatamente aferrarme a ellas, donde empecé a mirar cuáles eran los mejores métodos, la mejor forma de enseñar; pero creo que esa es la falencia más fuerte que tenemos, creo que es esa. En cuanto a la otra de los padres de familia, igual va a ser siempre, habrá padres que van a estar en el proceso de enseñanza aprendizaje apoyándolo a uno y habrá quienes desaparecen, entonces, igual eso va a suceder.

También me parece otra falencia son por ejemplo, los recursos. Un niño de primero y preescolar son muchos los recursos que necesita para poder aprender a leer y a escribir. Uno como educador tampoco se debe... cuando dice la pregunta ¿qué método? No, uno no se caza con ningún método, uno se vuelve como un todero: de todo, lo que le sirva, lo que le sirva pero uno se da cuenta que cuando hace uno eso con entrega, con amor, obtiene buenos resultados. Pero la experiencia definitivamente ¡no se improvisa!

Maestra 3: bueno y complementando lo que dijo... (La maestra 1 y la maestra2), para mí, también es una...pues, algo muy tremendo: es con los niños que tienen dificultades. Carecemos de experiencia porque nosotros, sinceramente, personalmente yo no soy preparada para atender este tipo de, de necesidades en los niños y también carecemos de recursos. De pronto uno agota y pide ayuda a las entidades que uno ve que de pronto le pueden colaborar pero ¡sinceramente! en esa parte me veo yo como un poquito débil; porque tengo un niño que no sé, no sé, no sé en este momento como llegar a él para saber qué le voy a enseñar o que el niño va a aprender lo que verdaderamente necesita.



Moderadora: O sea que la dificultad son niños con dificultades de aprendizaje

Maestra 2: Pero es que el sistema educativo está diseñado para no atender niños con dificultades de aprendizaje, ni genios, ni niños demasiado avanzados, quedan por fuera del sistema

Moderadora: qué otro aporte

Maestra 4: bueno, vea, las compañeras ya hablaron desde ese punto de vista pero nosotros en la zona rural nos encontramos con otro factor que influye y es el analfabetismo en los papás. ¡Es muy duro! y hay padres que tienen la voluntad pero a uno mismo le dicen: “pero como hago profe si yo ni siquiera sé que son las letras, ni siquiera sé que son vocales”, entonces ellos son muy lindos, ellos le dicen a uno, pero volvemos a lo mismo, lo que nosotros podamos hacer por ellos, cierto, entonces los contextos definitivamente influyen, demasiado, ¡demasiado, demasiado! Porque un niño que sus papás estudiaron: hicieron quinto, hicieron bachillerato, el papá lo motiva, le lee, lo ayuda lo acompaña, ¡Bueno! Lo otro es la situación económica. Los papás están saliendo a trabajar demasiado y se están olvidando de los niños: papá y mamá, y lo hemos visto, por ejemplo, en la escuela de nosotros hemos visto ese impacto. Lo hemos visto desde el año pasado. ¡Increíble, pues, como los niños bajan en los procesos! y les hemos dicho mucho a ellos, las mamás nos han dicho: “nos ha tocado salir profesoras a trabajar ya, entonces no podemos fortalecer esos procesos” y llegan cansados y ya no quieren que los niños les digan nada.

Maestra 5: yo quiero complementar una cosita, que está diciendo... (La maestra 4) sé que la palabra la tiene la profe 1 y luego la profe 6 pero quiero complementar una cosita y es sobre el concepto de ruralidad. No es lo mismo una escuela rural a 10 o 15 minutos del casco urbano a la escuela rural de media hora, de una hora o en municipios como san Rafael, San Carlos, el Carmen del Viboral, donde el niño trocha, el maestro trocha; es muy distinto; porque el niño que está a quince minutos, generalmente al menos dos o tres veces a la semana viene al pueblo...entonces ahí tiene la oportunidad de encontrarse con otros medios que le ayudan a complementar esa parte de aprendizaje. A diferencia de estos niños que están a dos horas, tres horas, 5 horas; que tienen que trochar, que se valen de qué? De lo que cogieron en la escuela y lo poco o mucho que le pueden ayudar en la casa teniendo en cuenta ese analfabetismo.

Maestra 1: Otro punto sería grupos demasiado extensos que un docente no puede llegar como se merece a cada niño, a mirar que necesidades tiene cada uno.

Moderadora: O sea ¿número de niños por grupo? La cantidad

La cantidad.

Maestra 6: Ahí considero entonces lo que dijo... (la maestra 1) que otra dificultad que no es directamente de los docentes pero sí tiene que ver en todo con los docentes es la metodología



de escuela nueva que muchos de acá sino la mayoría, pues, la abordamos. Es precisamente eso la cantidad de estudiantes. primero que todo, si usted tiene de primero a quinto o si tiene de preescolar a quinto o si tiene tres grupos entonces usted como puede abordar un grado primero o preescolar o un grado primero con suficiente pues destreza y con suficiente forma de llevarle el proceso a cada uno. Es demasiado complicado, primero que todo. Y segundo, la metodología como tal, de manera muy personal considero que esa metodología puede tener muchas cosas positivas de segundo o tercero en adelante pero a mí me parece que, con niños de preescolar y primero especialmente en este proceso de lecto-escritura es supremamente complejo, es supremamente complicado esa metodología uno en realidad tiene que valerse de muchísimos otros métodos, estrategias porque si se queda uno, pues, con la metodología de escuela nueva el niño no aprende a leer y a escribir.

Moderadora: ¿Cómo es esa metodología de escuela nueva en relación con los grados de preescolar y primero?

Maestra 6: En la metodología de escuela nueva prima la autonomía que tenga el estudiante y desde sus intereses y particularidades él va desarrollando el aprendizaje. Entonces miren por ejemplo en las guías que hay, pues es básicamente una guía de preescolar.

Interviene una maestra ¿la de primero? La de matemáticas y la de lenguaje

Maestra 6: Sí, no se centra mucho en el proceso de lecto escritura, no empieza a complejizar...

Maestra 7: Ellos asumen que ya saben leer.

Moderadora: Repita por favor

Maestra 7: eso, que ellos asumen que ya saben leer.

Maestra 8: Lo que pasa es que la metodología de escuela nueva, es una metodología como todos las metodologías ensayo en este país la trajeron de otros países para aplicarla acá. A nivel del eje cafetero hace mucho tiempo que se trabaja la metodología de Escuela Nueva, pero tiene una ventaja en estas partes. Estoy hablando de 10 años atrás, tenía una ventaja que era cuando los niños ingresaban a la escuela los niños ya prácticamente leían y escribían porque sus mamás con su poca capacidad- digámoslo así- enseñaban a leer y a escribir a los niños porque entraban a la escuela de nueve y de diez años. Uno estaba graduando casi sardinos; cuando estaban en quinto, ya estaba graduando niños de 15 y 16 años. Entonces el nivel de reflexión que tenían las cartillas era muy grande porque ya uno no estaba hablando de niños tan infantiles, estaba hablando de niños con un poco más de reflexión y en su oralidad más completa, ¿qué pasó? Que ya fuimos teniendo conciencia de entrar niños más pequeños, a entregársenos más el trabajo a los maestros desde más tempranas edades casi que



convirtiéndonos a nosotros en la guardería de los niños donde los aprendizajes maternos, que realmente eso se llama así “aprendizaje maternos” fueron quedando como en el olvido y realmente eso es lo que nos está entregando ahorita el gobierno cuando pretende que nosotros estemos ocho horas con niños, que nos está entregando el aprendizaje materno. El aprendizaje materno tiene que ser de casa no es de nosotros. Entonces qué pasaba, un maestro tenía más recursos para trabajar con un niño en escuela Nueva porque tenía un niño ya conocía las grafías, escribía el nombrecito porque su mamá se lo había enseñado, reconocía muchas letritas, hacia muchas cositas inclusive había niños que se iban ¡profesora yo me voy a recoger la cosecha del café entrégume las guías yo voy y se las desarrollo y le presento las evaluaciones a usted! O sea era mucho más ágil la metodología. ¿Qué pasó? no contamos que con el paso del tiempo, las cosas evolucionaron, entonces al ir evolucionando las cosas el maestro también tuvo que haber evolucionado, cierto, ahí nacieron las primeras guías de escuela nueva que realmente como dice la compañera, son muy sencillas, son muy básicas ¿por qué? Porque se pretendía que el infante ingresara, ingresara ahí. Yo me imagino que como tiene la promoción anticipada ¡que nunca se le ha quitado al método! Nosotros todavía podemos echar incluso mano a esas capacidades de decir que un niño que está en tercero y tiene 12 años puede perfectamente en un año hacer dos grados y avanzar en lo que no había avanzado cuando estaba más pequeño en las guías. Yo pienso que es eso. Es como volver a interpretar el estilo de lo que tienen las cartillas y volverlo a coger, hacerlo más práctico a nuestro quehacer ahí es donde juega la creatividad del maestro, la práctica, la metodología, todo lo que nos han enseñado todas estas cosas que tenemos que echarle manito para poder mirar la individualidad de cada niño pero realmente desde ahí vemos si vemos el contexto histórico de escuela nueva no es una metodología diseñada para niños tan infantiles.

Moderadora: alguien más

Maestra 3: Pues de pronto recordar hace varios años cuando hubo un foro educativo en la normal, una señora muy importante de la secretaria de educación habló muy bien de este método, pues tomar las cosas también por el lado amable. Donde decía que los mejores lectores que habían encontrado en esos momentos eran los niños de escuela nueva.

Maestra 6: pero con toda seguridad para iniciar ese proceso de lecto-escritura no siguieron la metodología de escuela nueva en preescolar y en primero no

Maestra 3: a no, no, por eso dije que hace tiempos

Maestra 6: Después que le enseñaron a leer y escribir, ahí si implementaron la metodología de escuela nueva.

Moderadora: entonces yo me pregunto en estos momentos escuchándolas a ustedes como hacen para enseñar a leer a los niños de primero con las guías.

Todas hablan al coro.



Moderadora: De a una, por favor.

Maestra 3: No tenemos guías, yo personalmente no trabajo con las guías de escuela nueva
Todas o muchas intervienen y hablan

Moderadora: escuchemos a la profe

Maestra 4: Por ejemplo a mí preescolar me ha tocado en la escuela solo dos años, (...), cuando cogemos preescolar siempre llevamos los niños hasta primero (...) con ese material se trabaja muy poco realmente, usted saca algunas cositas de ellas pero basarse en ella ¡no! A usted le toca estructurar todo el plan de estudio de preescolar y de primero, usted se basa en otras metodologías en otras guías, (...).

Moderadora. ¿Cómo qué metodologías?

Maestra 4: por ejemplo, uno...Yo no soy licenciada en preescolar. Cuando me tocó yo me senté con una profesora....

Interviene la jefe de núcleo: la metodología yo la puedo acomodar, cierto, hay unos parámetros generales y teorías de diferentes autores, y más o menos dicen: en general, -por ejemplo, por decir algo: con los de preescolar el objetivo central será enseñar los niños a socializarse, a que compartan, a que jueguen, a que interactúen con todos los niños, ¿sí? Son parámetros por decir, algo generales, ahora yo no puedo pretender que la metodología de...sea igual a la de...o A la de otro compañero, ¿sí? Además también es muy válido y es en ese sentido la discusión de ustedes de decir: yo en mi centro hago así con los niños porque los padres de familia encuentro que no saben leer y escribir o son hogares disfuncionales ,con muchos problemas, entonces, a mí me da resultado eso, puede que en otra escuela esté como similar la situación a la del compañero que acabó de expresarse, voy a ensayar de pronto me sirve y ensaya y le sirve, a la otra no le sirvió , entonces a todos no los puedo estandarizar ni ser homogéneo y listo! no... esto es la experiencia, no lo podemos encasillar. Es entablar la discusión exponiendo los puntos de vista y cada quien toma lo que le va sirviendo

Maestra 4: Lo que dice doña consuelo es verdad porque uno coge un grupo y de acuerdo a las necesidades y dificultades que se tienen se crean las estrategias y la forma como de trabajar con cada grupo, al siguiente año a usted le puede llegar otro grupo muy diferente, ¿cierto? Entonces usted posiblemente lo que tenga no le va a servir. En la escuela una metodología....

Interrumpe....perdón



Administrativa: Recuerden que los niños también van evolucionando. Ustedes no le pueden dar el mismo tratamiento a los niños hace 10 años, 5 años, 15 años, ustedes saben que todos los días salen inventos científicos: que las células madres, que se pueden hacer trasplante de una mano toda y entonces funciona, cantidad de cosas así,...exactamente, entonces el cerebro. Hay investigadores y neurólogos que dicen que cada veinte años el cerebro evoluciona diferente y tiene razón de ser: la tecnología, el impacto ambiental, todo lo que tenemos, entonces nosotros no nos podemos quedar con el método que teníamos hace veinte años, ni siquiera hace dos años, ahora el celular sale, el celular de la última revolución o inventos más grandes yo recuerdo el último celular en EEUU, haciendo una fila miedosa por ser el primero persona en obtener el celular no me acuerdo como se llama. Entonces uno dice y bueno uno dice lo compró y al mes ya está obsoleto. Porque ellos nos sacuden a nosotros nos No le funcionamos con los adelantos y como están ellos nacen ahora imperativos, uno se pregunta por dios, en primero con mis compañeros uno no tenía imperativos, todo el mundo era quietecito, ahora el niño le vuela a usted por todos los lados, se le montó aquí

Moderadora: muchas gracias, pero estamos mirando específicamente los procesos de lectura y escritura.

Maestra 4Bueno a raíz de lo que dijo doña (administrativa) Y en un momento nos dijo (...), ustedes no es que van a desarrollar las guías porque es que esa es, usted como maestro se apoya en ella y busca nuevas estrategias, hace adaptaciones porque yo cojo una guía de escuela nueva que fueron las ultimas que nos dio y nos dieron y realmente hace falta mucha temática que el niño tiene que ver porque son nuevos lineamientos que salió ya tenemos que estar a la par con lo que saca el MEN entonces no nos podemos quedar atrás y tampoco porque seamos de la zona rural. Muchos papás decían eso: hay pero es que como en la zona rural... no señora eso allá y acá se maneja lo mismo, o sea, esas cosas nos las tenemos que quitar pues cómo ese paradigma que tienen que es que en la escuelita rural se enseña poquito no igual como se dice las cosas nuevas, si el niño no conoce el computador uno se lo trata de llevar en la medida y en forma que se puedan llevar los recursos entonces yo creo que cada metodología una la replantea y la evalúa. Hay gente que le sirve una...hay otros que no...cierto... y eso yo creo que si se logra mucho con la experiencia del maestro que pueda aprender a identificar las necesidades en el grupo que tiene y de cada estudiante y sé que muchos de acá, lo hacen en primero y preescolar. Si yo tengo un preescolar -pero no un preescolar homogéneo- es heterogéneo completamente porque usted con unos está aquí con el otro le tocó trabajar esto con el otro le tocó trabajar otra cosa, entonces ojalá fuera homogéneo, (...) para uno más fácil pero uno como maestro o sea son procesos diferentes con cada estudiante, muy diversos.



Maestra 10: Hay una cartilla que solamente le cambiaron los punticos y era textualmente lo mismo. En la del 2000 eran más avanzadas, en el 2013 es la misma que la del 2007. Hay que retomar lo pasado y eso me sonaba a mí mire en el archivo sacan lo de ahora con cosas pasadas. A mí me duele mucho. Para leer se aprende leyendo yo si he desarrollado las cartillas con los de primero, uno con (no se entiende).

En el 2007 me regalaron a mí una cartilla de preescolar no es que usted no tiene obligación de dar preescolar en el 2006 porque tuve una practicante que me dio preescolar y primero ya de ahí en adelante me mandaron practicantes de la normal pero muy esporádicamente en el 2013 no di preescolar en el 2014 porque tenía 7 de y 13 de primero en iba a tener 6 en preescolar y 7 en primero y tengo como voy a tener niños de primero y preescolar porque viendo que los otros porque yo el año pasado vi que preescolar necesita mucho tiempo con ellos es un método maravilloso para cada grupo los niños de mi escuela pasaron. Desde el año pasado les dije a los padres de mi escuela busquen para sus hijos porque yo no voy a dar preescolar porque yo no me siento capaz de dar preescolar no es lo mismo tener uno en primero tres niños que uno ya sabía leer desde que entro a la escuela cierto, los otros dos estaban ya flojito para aprender en cambio estos niños de preescolar son nuevos son niños de otra parte entonces yo si pasé la experiencia que de verdad que preescolar no se puede dar los de preescolar que pecado que es para socializarse el año pasado les dije a las madres vengan por ellos a las 12 y dijeron no señorita déjelos ahí que es que tenemos que hacer vueltas..

Murmullo

Moderadora: yo quisiera escuchar a una licenciada en preescolar o alguna profe que haya tenido experiencia en preescolar aparte de mi persona, escuchemos a la profe

Interviene doña.... Para solicitar que se termine la discusión

Maestra 11 no yo no soy licenciada pero quisiera hablar

Moderadora: esta que sea la última intervención y entonces terminamos con la exposición porque doña...ya me está pidiendo el tiempo

Maestra 11yo quería retomar lo que estaba diciendo con respecto a que nosotros no nos podemos por de bajar. Me parece una ironía y muy grande porque es que desde secretaría, desde la misma administración nos por de bajean, por do quiera. Nosotros tenemos ciertas necesidades en la escuela, cualquier cosa para que vayan y acudan. Si hay algo por acá si es en el pueblo más se demoran en llamar que ellos en llegar, se cae el internet en una institución se demoran media hora para ir a arreglarlo, nosotros llevamos sin internet desde el 2010 pero somos Antioquia la más educada; los foros las cosas educativas siempre son acá(en la zona urbana), si somos dos solo puede ir una y si hay una no puede ir ninguna; entonces ¿cuándo nos podemos capacitar con eso? y ¿cada cuánto arreglar una necesidad? Se tiene que estar



cayendo la escuela para que vengan a arreglarla, lo que no es en el pueblo. Los foros las cosas educativas son acá, piden inclusión y cuando van a organizar una escuela para cuando un niño que está en silla de ruedas que tenga dificultades físicas ¿pueda estar en la escuela? Piden inclusión y ¿cuándo dan material para que el niño tenga una educación digna? ¿cuándo capacitan al docente según las necesidades que hayan para que se puede llevar una educación? para una educación digna para ese estudiante los que tenemos niños con dificultades cognitivas somos lo que usted busque por internet y lo digo por experiencia he pedido apoyo a los maestros de apoyo que hay en las instituciones sí, si profe yo le mando y nunca se cansa uno de rogarles; cuando ha tenido una capacitación para saber ¿cómo afrontar esas necesidades? Tenemos niños con dificultades tanto de manejo psicológico como de un sinfín de cosas, ¿tenemos un psicólogo que nos apoye? En el municipio hay un psicólogo pero es muy difícil que el niño tenga un tratamiento y lo vayan a traer dos veces a la semana acá. Entonces existe ese apoyo o no existe, entonces siempre vamos a seguir siendo las escuelitas y siempre nos van a seguir por de bajando.

Moderadora: bueno muchachas yo soy licenciada en preescolar y estoy trabajando en el Obdulio Duque, que es escuela graduada desde hace mucho tiempo tengo experiencia en el grado preescolar. Trabajé en Medellín y en Guarne. La experiencia que yo tengo es que el grado preescolar está muy invisibilizado, en qué sentido: cuando un niño pasa del grado preescolar al grado primero y a la básica primaria, o sea en todo su recorrido de primero a quinto, dicen que es muy importante los conceptos que se tienen en preescolar pero las maestras arrancan desde primero desconociendo los procesos de preescolar. Hay una ruptura entre los procesos que se dan en el preescolar como tal y los procesos que se llevan en la primaria. Otra cosa que yo he evidenciado en los años de experiencia es que cada vez más, por ejemplo, hay una exigencia de la básica -y compañeras de Medellín también me han dicho- de que los procesos de preescolar se aceleren para que los niños lleguen leyendo y escribiendo a primero entonces aquí en el pueblo, hay guardería en que a los cuatro años los niños empiezan a leer y a escribir y yo digo ¿cómo? ¿Cómo estarán haciendo? A mí me inquieta, eso como maestra de preescolar y muchas mamás en la zona rural comparan continuamente a los maestros de la zona rural porque ya he tenido experiencia en el CER OD. Nos comparan continuamente con otras maestras tienen un niño de cuatro años y otro de cinco años en una escuela rural cualquiera y dicen a no es que allá no le están enseñando este ya sabe leer y aquel no, ¡es así! entonces son dificultades reales muchachas nosotros tenemos que empezar a mirar cuales son realmente esas dificultades y empezar a planteárnoslas y reflexionar sobre eso este espacio de conversación lo abrí para que reflexionemos sobre eso y miremos que es lo que realmente está pasando con los procesos de lectura y escritura en esos grados que son tan fundamentales porqué nos exigen pruebas saber en tercero y en quinto? Y ¿porque nos están midiendo con las pruebas saber?

Supuestamente en acelerarlo, ante la ley, el niño puede aprender a leer y a escribir en tercero y salen unas pruebas saber sin siquiera leer todavía



-Exactamente, dice una maestra.

-El nivel académico, expresa otra maestra.

Miren que también desde el ministerio se le trata de dar mucho énfasis a los procesos de lectura y escritura pero nosotros tenemos a mi modo de ver que replantear como es que los estamos haciendo cuales son nuestras reales situaciones con respecto a esos procesos y miren que las exigencias de la básica primaria son reales con respecto a las de preescolar. Hay un vacío entre esos dos grados porque no están articulados. La compañera misma lo está ratificando cuando ella dice que no está preparada con preescolar porque tiene que arrancar con los niños de primero, eso es lo que le entendí. Entonces miren que son procesos fracturados, muchachas nos tenemos que poner a pensar en eso, en un proceso adecuado en lectura y escritura desde preescolar que se articule con primero y con toda la básica hasta quinto porque siempre vamos a estar como dice la compañera en términos bajos en las pruebas. Las pruebas no son lo importante, lo importante es como adquieren los niños esos procesos que realmente aprendan a leer y escribir y a comprender lo que leen y escriben con significado, con sentido, no simplemente que deletreen, que me digan que eso es una mariposa que es un grillo que es un elefante sino la significación todo lo que involucra el acto de leer y todo lo que involucra el acto de escribir entonces este es un espacio que se ha abierto para esa reflexión y para plantearles a ustedes que sigamos reflexionando sobre eso

La última reflexión porque

Aquí se abrió este espacio para que nosotros expresáramos nuestras inquietudes Como esto quedó aquí grabado mire que tenemos casos con niños con dificultades y hemos agotado recursos y de pronto muchas veces quedamos con los brazos cruzados entonces que esto no se quede aquí, si abrimos estos espacios si se presentaron 10 dificultades al menos una o dos que nos solucionen vamos ganando eso es lo que yo quiero que no se quede en vano.

Yo quiero solamente hacer una cosita pequeña que me dado cuenta en los preescolares yo no soy licenciada en preescolar pero trabajé en preescolar muchos años y aprendí mucho en preescolar y yo siempre tengo una inquietud porque los profesores con el respeto que todos se merecen cierto llega el preescolar y son desesperados por rapidito coger un cuaderno hacer planas y enseñar a leer y ponerles las letras cuando lo que yo aprendí no sé si será lo mismo que usted está aprendiendo o lo que enseñan ahora, en preescolar no tienen que enseñar letras usted hace un aprestamiento, hace un desarrollo, unas capacidades para que el cuándo llegue a primero, a hacer las letras que nos desespera tanto, la sepa hacer la haga bien y abra la capacidad para eso, pero uno ve las escuelas, pero son enberriondados haciendo planas a lo desgualetao trabajando esas letras por ejemplo yo digo porque los he visto y son desesperados por las letras en los mismos colegios por ejemplo cuando yo tenía la niña mía en la normal, en la normal hacia como un proceso diferente nosotros cuando llegamos acá ya sabían no sé cuántas letras entonces yo me dije será allá o será acá. Pues por lo que yo he aprendido es



como un proceso diferente a decir que el niño tiene que leer en preescolar ósea a que haga la letra a que haga la plana a que haga las frases a que me lea aquí no, otra lectura otras cosas, pero nosotros si nos desesperamos mucho porque el muchacho empiece con la letra rapidito empiece a hacer planas pues eso pues es lo que yo digo que hay que trabajarle muy diferente.

Ve yo hace poquito tuvimos la experiencia de un compañerito nuevo en la escuela que llegó a trabajar con el grupo de preescolar y él me decía ...porqué se enseñan las vocales y algunas letritas y yo le decía: porque nosotros no vamos a ser tan pelotas y tan brutos de llevar a un niño a primero sin que al menos sepa escribir siquiera el nombrecito, sepa reconocer letricas y sepa las voces porque nosotros estamos en escuela nueva y ya vamos a entrar entran con otros grupos y si ese niño entra con un poquito más de aprendizaje es una ventaja para los docentes que estamos ahí es una ganancia y si el pelao lo pide y puede pues dele que listo hay niños que da pesar lastimosamente escuela nueva no está diseñada para dificultades de aprendizaje, listo, que nos toca hacerle las adaptaciones que nos toca buscarnos el medio que nos toca hacernos magos con estos niños porque realmente es un poco difícil y cuando dice el gobierno en uno de sus decretos decía muy claro que estos niños con dificultades iban a ala escuela era a socializar iban no tanto a aprender y es más cuando uno no tiene el reporte porque nosotros la gran mayoría de los niños que tienen dificultades de aprendizaje no están diagnosticados, qué pasa cuando llega unas pruebas saber a la escuela el promedio de estos niños que no están diagnosticados, nos tumba los que si realmente están bien. Es un poquito complejo pero si soy de las que digo que en preescolar y escuela nueva uno si debe ser más vivo y enseñarle a los niños algo mas

Bueno compañeras muchas gracias por este momento por todas sus aportes y ojala podamos llegar a unos referentes de ciertas conclusiones que nos permitan avanzar en esto.