



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**APROXIMACIONES AL PAPEL DEL MAESTRO EN EL DESARROLLO DE LAS
PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PREESCOLAR**

ELIANA MARCELA MÚNERA GÓMEZ
Estudiante

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
SECCIONAL ORIENTE**

2015



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**APROXIMACIONES AL PAPEL DEL MAESTRO EN EL DESARROLLO DE LAS
PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PREESCOLAR**

ELIANA MARCELA MÚNERA GÓMEZ

Estudiante

SANDRA MILENA CÉSPEDES GONZÁLEZ, Mg.

Asesora

MAURICIO MÚNERA GÓMEZ, Mg.

Asesor

Magíster en Educación

**ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
Línea de investigación**

1 8 0 3

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECCIONAL ORIENTE**

2015



TABLA DE CONTENIDO

A MODO DE INTRODUCCIÓN

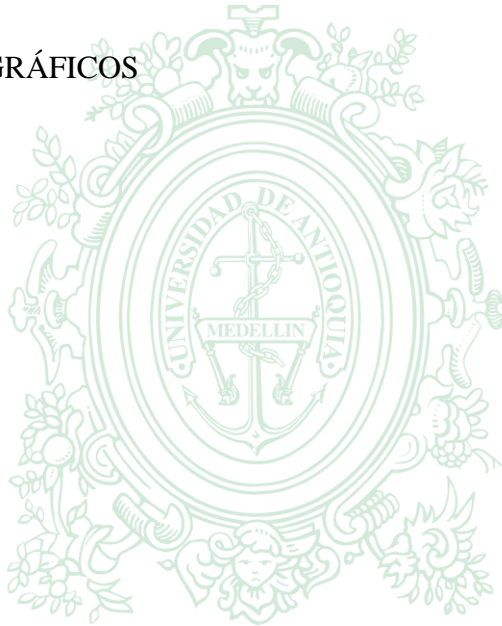
1. PROPÓSITOS, BÚSQUEDAS E INTERESES: A PROPÓSITO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	8
1.2. Acercamiento a las voces de otros	10
1.3. Bordeando el problema	20
1.4. Acciones orientadoras de la investigación	30
1.5. A propósito de algunas razones que justifican el desarrollo de esta investigación	31
1.6. Memorias de la ruta metodológica	32
2. HORIZONTE CONCEPTUAL	
2.2. Prácticas: aproximaciones a algunas posibles definiciones	40
2.3. Acercándonos a lo que significa la lectura pensada como práctica	43
2.4. Sobre el significado de escritura como práctica	49
2.5. El trabajo pedagógico en preescolar desde la lectura y la escritura como prácticas	56
3. NUESTRAS REFLEXIONES COMO MAESTROS, UNA POSIBILIDAD PARA ENTENDER EL QUEHACER EN EL AULA, LAS VOCES DE LOS QUE POCO HABLAN...	64
3.1. Tres trayectos que convergen en un camino: acerca de las concepciones y significados sobre lectura y escritura	65
3.2 Por la ruta de la lectura, primer trayecto...	67
3.2.1 Acerca de la dimensión formal de la lectura	68
3.2.2 Modos de configuración y formas de desarrollo de las prácticas de lectura	73
3.2.3 Para que se enseña a leer: sentidos de las prácticas de lectura	79
3.3. Hacia la ruta de la escritura, segundo trayecto	84



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

3.3.1 Importancia de las etapas en el desarrollo de la escritura	86
3.3.2 Modos de configuración y Formas de desarrollo de las prácticas de escritura	91
3.4. A propósito del trabajo pedagógico y el rol de maestro, trayecto final	96
APUNTES FINALES	105
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	110
ANEXOS	115



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Sandra Milena Céspedes, quien ha sido guía,
compañera de camino, un gran ejemplo.

A ese maestro, amigo, compañero...mi hermano, quien me ha dado su
palabra y me ha tendido incondicionalmente su mano para que asumiera el
riesgo de la formación, quien en mí confió.

A mi familia, quienes con sus buenos deseos y sus palabras de aliento acompañaron este
encontrarme y descontrarme.

1 8 0 3



A MODO DE INTRODUCCIÓN

El trabajo investigativo que a continuación presentamos surge de la necesidad de pensar y reflexionar acerca del maestro, de sus saberes y de las prácticas que desarrolla en aras de aportar a la formación de sujetos *en y desde* la escuela. También, este trabajo parte de muchas de las conversaciones y encuentros sostenidos en la línea *Enseñanza de la lengua y la literatura* de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, pues en esta ha sido recurrente una pregunta por el maestro como intelectual y por las implicaciones de su quehacer pedagógico, como una forma de articular la teoría y la práctica, como una manera de encausar diferentes procesos de formación.

Por lo anterior, este texto que hemos titulado *Aproximaciones al papel del maestro en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el preescolar*, guarda una gran relación con la posibilidad de escribir sobre nuestras experiencias docentes, las propias y las de otros maestros que aparecieron como caminantes y como testimonios de muchos senderos transitados; maestros que ofrecieron sus memorias y sus voces para presentar las propias concepciones de escuela, de saber, de formación, en últimas, para ofrecer sus propias narrativas educativas. Por ello, este trabajo aborda una reflexión acerca del desarrollo de prácticas de lectura y escritura, desde diferentes configuraciones construidas por los maestros de transición del Colegio Comfama.

Y dado que el trabajo se fundamenta en el diálogo como posibilidad de articular diferentes universos de significación y de conocimiento, hemos optado por hablar en *plural*, porque aquí se reúnen las voces de muchos: la mía como maestra en ejercicio y en formación, las de mis asesores, las de mis compañeros, las de mis profesores de la Maestría y, en especial, las de aquellos maestros que aceptaron el desafío de construir, conjuntamente, una propuesta que permitiera volver los ojos sobre nuestro quehacer, que permitiera, en especial, abrir espacios para el encuentro, la conversación y el disenso como formas de construir los saberes. Por esta razón, decido vincular a la primera voz del



singular, o sea mi voz, las de otros que, también, desde su singularidad se atrevieron a hablar, narrar y deconstruir sus propias prácticas.

Así las cosas, en este trabajo se desarrollarán diferentes reflexiones y planteamientos acerca del rol que desempeñan los maestros de transición como formadores de sujetos lectores y escritores. El acento y el interés están puestos en el hacer de los maestros, por ello, lo que estas líneas presentarán son aproximaciones a una discusión que ha estado ausente en los espacios de Comfama como institución educativa, y que tiene que ver con los sentidos y las funcionalidades que los maestros le otorgan a las prácticas de lectura y escritura en el nivel de educación Preescolar. Hacemos esta claridad porque el trabajo no centra su mirada en lo que hacen los niños, sino que asume como horizonte de expectativa una discusión acerca del maestro como gestor de caminos.

En cuanto a la estructura del texto, esta integra tres apartados en los cuales se desarrolla un acercamiento a la realidad escolar en clave de las prácticas de lectura y escritura, se establecen unas redes conceptuales que fundamentan el problema de investigación y se construyen unos marcos interpretativos para tejer las voces de nosotros los maestros. En el capítulo I, *Propósitos, búsquedas e intereses: hacia la construcción del problema*, hemos situado los elementos que dieron paso a la consolidación del interés investigativo, por ello, aquí presentamos algunas características del contexto escolar en el que se desarrolló la investigación, y exponemos las motivaciones personales que, desde mi lugar de maestra y en vínculo con mis asesores, nos llevaron a proponer una ruta de investigación acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en mi institución.

En el capítulo II, el cual hemos nombrado *Horizonte conceptual*, exponemos algunas construcciones conceptuales y académicas acerca de los conceptos articuladores que sostienen la investigación y el abordaje del problema planteado. En este apartado desarrollamos cuatro grandes líneas: *Prácticas: aproximaciones a algunas posibles definiciones; Acercándonos a lo que significa la lectura pensada como práctica; Sobre el*



Facultad de Educación

significado de escritura y su puesta en marcha como práctica; y El trabajo pedagógico en preescolar desde la lectura y la escritura como prácticas.

Estas aproximaciones conceptuales se consolidan como las cuatro líneas de sentido del trabajo, a partir de las cuales nos fuimos aproximando al contexto escolar para construir el problema de investigación. Dicho de otro modo, estas líneas se nos presentan como posibilidades de fundamentación del núcleo de preguntas que orientaron el trabajo en esta idea de comprender los sentidos de la lectura y la escritura en el nivel Preescolar.

El capítulo III: *Nuestras reflexiones como maestros, una posibilidad para entender el quehacer en el aula...las voces de los que poco hablan...*, está propuesto desde la perspectiva del análisis y la reconstrucción de los datos derivados del desarrollo de la metodología de investigación. En estas líneas abordamos los siguientes trayectos de análisis: *Por la ruta de la lectura, primer trayecto*, aquí presentamos algunas ideas acerca de los modos de configurar y desarrollar las prácticas de lectura, la importancia del trabajo desde la dimensión formal de esta práctica y algunos sentidos sobre el para qué se enseña a leer; *Por la ruta de la escritura, segundo trayecto*, en este se exponemos algunos elementos referidos a las formas del hacer a las que acuden los maestros para enseñar a escribir y hacemos algunas alusiones a las etapas del desarrollo de la escritura. *A propósito del trabajo pedagógico y el rol de maestro*, finalmente, este último trayecto se refiere a la importancia de la acción del maestro para la formación de lectores y escritores desde el Preescolar.

Para culminar, debo mencionar que el trabajo aquí presentado se constituye como una de mis apuestas personales como maestra. En un principio me formé como Gestora educativa, a fin de orientar procesos administrativos en algún escenario escolar, sin embargo, las experiencias profesionales que he tenido me han permitido comprender que mi rol de gestora no sólo tiene que ver con la administración de programas educativos, sino que, por lo que hago actualmente, guarda relación con el acompañamiento a diferentes niños que incursionan en el mundo escolar. Reconozco que este cambio en la mirada, sobre mi propio hacer, me ha permitido establecer otras relaciones de conocimiento y otras



posibilidades de enunciación. Siento hoy la necesidad de interrogar mi propia práctica, de posicionar mis reflexiones pedagógicas en el marco de una Institución Educativa como lo es Comfama y, sobre todo, responder a algunas de las demandas de los que me han ayudado a encontrar el valor de mi trabajo: favorecer las condiciones que permitan una escuela diferente.

1. PROPÓSITOS, BÚSQUEDAS E INTERESES: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

–Capítulo I–

El quehacer pedagógico que los maestros desarrollamos en la escuela está fundamentado en el intercambio, esto es, en el encuentro con otros sujetos, con sus biografías, sus recorridos y sus experiencias. Por ello, reconocemos que la tarea del maestro es, ante todo, de orden político, pues implica el establecimiento de relaciones, tensiones y hasta rupturas, que se presentan como posibilidades para la formación, la enseñanza y el aprendizaje.

En el caso de los maestros de Preescolar, nuestra tarea está fundamentada, justamente, en la necesidad de propiciar el encuentro, así como en la posibilidad de acompañar los primeros pasos que pequeños sujetos comienzan a incursionar en los universos de las palabras, los números y los conocimientos; en los universos del ser humano y del reconocimiento de su propia historicidad. Así, cada vez que los maestros llegamos a la escuela –en nuestro caso al Preescolar– comenzamos a trasegar caminos y recorridos al lado de muchos niños que nos acompañan y con quienes vivimos el aprendizaje, los descubrimientos, las sonrisas y los sueños. No obstante, los encuentros, los aprendizajes y los sueños no solo suceden del lado de los niños, estos también adquieren forma del lado de quienes los acompañamos, por eso hoy quiero hablar de uno de mis



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

sueños, hoy quiero plasmar, a través de estas líneas, algunas preguntas y motivaciones que han orientado y direccionado estos años en los que me he configurado como maestra.

Hoy quiero volver mis ojos sobre algunos de los asuntos que incidieron en el que yo me hiciera maestra y, a su vez, en los que me interesé por aprender a leer y a escribir, así como por invitar a otros a conocer la lectura y la escritura como universos de conocimiento y de relación con los otros y con lo otro. Desde hace más de 13 años me acerqué al preescolar como un escenario para desempeñarme como maestra y, en especial, como un lugar para seguirme formando en clave de lo pedagógico. Quizá ese no fue mi objetivo, no pensé que llegaría a desempeñarme como maestra de Preescolar, ni mucho menos que gran parte de mi profesionalización estaría fundamentada en el acompañamiento a pequeños niños que comenzaban tareas de descubrimiento del mundo.

Lo particular de todo ha sido que, al desempeñarme en este nivel educativo, lo que comencé a hacer fue a acercarme, también, a la lectura y a la escritura para, desde allí, dibujar con miles de palabras geografías de muy variados relieves, en las cuales asumiría el rol de un sujeto que enseñaba a otros a leer y a escribir, que le permitía a otros experiencias y oportunidades para enunciarse, para conversar.

Desde este lugar, miles y miles de inquietudes me han dado vueltas, han sacudido mi entendimiento y me han hecho pensar en lo importante que es develar y comprender el sentido de mi hacer como maestra. Y estas inquietudes me impulsaron hacia la investigación como una posibilidad para enrutar mis pensamientos y dar paso a la construcción, al análisis y a la confrontación. Lo anterior porque pienso que al investigar puedo describir, escudriñar, encontrar sentidos y, en palabras de Galeano (2004), “comprender la realidad”, no la de otros, sino la mía, la personal, aquella que habito como formadora.

En este momento me desempeño como profesora de Preescolar en la Institución Educativa Comfama, en el barrio Boston del municipio de Medellín. Habitar y permanecer en esta institución me ha generado muchas preguntas acerca del rol que desempeñamos allí



Facultad de Educación

quienes orientamos los procesos pedagógicos y didácticos, así como preguntas alrededor del poder transformador de la educación. Por eso, siguiendo la idea que expuse anteriormente frente a la investigación, me interesé, desde hace algún tiempo, en clave de

lo pedagógico y lo didáctico, por rastrear y comprender los imaginarios, los sentidos y las prácticas que como maestros desarrollamos en nuestra institución, alrededor de la lectura y la escritura.

Y esta claridad fue el punto de partida para pensarme como parte de una comunidad educativa, para reconocer que mi labor no podía limitarse, únicamente, al desarrollo de acciones de enseñanza de diferentes conocimientos y procedimientos, y que, más allá de estos dominios, debía aproximarme a otras tareas asociadas con la necesidad de reflexionar sobre mi quehacer pedagógico, motivando, desde allí, a que mis compañeros también pudieran mirarse y mirar sus prácticas, esto en aras de encontrar vías para conversar, para escucharnos y para ser escuchados.

En consonancia con lo anterior y en aras de aportar elementos que me ayuden a la construcción del problema de investigación, propondré, a continuación, un acercamiento a los autores o trabajos que han retomado la lectura y la escritura y que, además, han servido como punto de partida para la investigación. Seguidamente, plantearé algunas ideas que ayuden a esbozar la realidad del contexto en que se desarrolla este estudio, sus características y las situaciones que han dado pie a las posibles conceptualizaciones y reflexiones sobre su importancia y necesidad. También, presentaré, de manera puntual, la intención del trabajo esbozada como propósitos y hablaré de la pertinencia de este estudio para nuestra comunidad educativa expresada a lo largo de la justificación. Finalmente, explicitaré la manera a través de la cual configuré y desarrollé la ruta metodológica, haciendo énfasis en las estrategias de recolección de información y en el instrumento de sistematización de los datos emanados del trabajo de campo.



Facultad de Educación 1.1. Acercamiento a las voces de otros

Uno de los primeros elementos que consideramos de vital importancia para la construcción del problema es la identificación de los antecedentes de esta propuesta de investigación. Por ello, presentamos, de manera sucinta, las elaboraciones teóricas de algunos autores que han desarrollado investigaciones relacionadas con el tema en mención, algunas de las cuales servirán, posteriormente, como referentes conceptuales para la construcción de los conceptos articuladores del trabajo.

En primer lugar, queremos hacer mención de las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1988), quienes desarrollaron un conjunto de investigaciones sobre la iniciación en la escritura de los niños y niñas durante los años 1975 a 1978 en el contexto escolar argentino. Los resultados de estos estudios fueron recogidos en el texto *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, publicado, por primera vez, en 1979. Estas autoras, desde entonces, cuentan con una notable trascendencia en torno al tema del aprendizaje inicial de la escritura y la lectura. Su principal objetivo fue “intentar una explicación de los procesos y formas mediante los cuales el niño llega a aprender a leer y a escribir y presentar la interpretación del proceso, desde el punto de vista del sujeto que aprende” (p.13). A lo largo del texto se hace énfasis en los procesos de aprendizaje de los niños, sin embargo, ellas no tratan de una clasificación de trastornos o una metodología de aprendizaje; presentan un trabajo experimental llevado a cabo con niños entre los 4 y los 6 años de edad. Ellas describen y explican algunas de las concepciones sobre lo que es leer y escribir para los niños, vinculando específicamente los métodos de enseñanza desde sus análisis.

El trabajo mencionado es un referente importante en tanto presenta una caracterización de los momentos en que se desarrolla la lectura y la escritura en la etapa inicial, y describe “cómo el proceso de aprendizaje de los niños puede darse de manera insospechada para el docente” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 44). Esta investigación se abrió como posibilidad al entendimiento del maestro de los diferentes procesos o etapas por los cuales atraviesa el niño en el encuentro o la adquisición —en este caso de la lectoescritura— concepto que ellas usan para hacer alusión a la lectura y la escritura, y, por lo tanto, permite entender algunas de las necesidades de los niños, en relación con el



Facultad de Educación

reconocimiento del texto o el código escrito convencional. Es importante señalar entonces que, el trabajo de las autoras mencionadas no consiste en un recetario o manual con el que se esquematicen las relaciones, los procesos o las circunstancias en las que se desarrollan los actos de leer y escribir, sino más bien, que este se convierte en un referente con el cual se pueden entender algunas de las dinámicas propias de la edad preescolar relacionadas con la lectura y la escritura.

En segundo lugar, Josette Jolibert y Christine Sraïki (2009), con su obra *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, proponen “elegir una concepción del aprendizaje, una concepción del escrito y una concepción de la práctica de lectura y de producción de textos escritos” (p. 13). Aquí, las autoras plantean de manera concreta cómo se asume leer y escribir desde la escuela, cómo en ese lugar se construyen algunas características lingüísticas y cómo, desde allí, se contextualizan prácticas relacionadas con la lectura y la escritura. Explicitan que “se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas” (p. 57). En este caso, sus reflexiones se orientan hacia la importancia que tiene la escuela en tanto permite que los niños descubran diferentes lugares, formas y tipos de textos, modos de representarlos, maneras de expresarse y posibilidades para leer. Desde estas perspectivas, la lectura y la escritura comienzan a definirse en el proceso de formación del niño, y aportan algunos elementos para la reflexión del maestro en torno al desarrollo de sus apuestas pedagógicas, con miras a que este inicie la construcción conceptual de la lectura y la escritura.

En tercer lugar, Delia Lerner (2001) aparece como fuente de inspiración para entender la lectura y la escritura como prácticas, las cuales son desarrolladas no solo desde la escuela, sino entendidas desde la realidad, en la vida misma, veamos: “lograr que en la escuela la escritura deje de ser sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica” (p. 41). El presente trabajo de investigación encuentra en la propuesta de Lerner una posibilidad conceptual y metodológica que mueve a la comprensión de las prácticas de lectura y escritura desde la escuela y fuera de ella, esto es,



Facultad de Educación

con su abordaje posibilitar la reflexión y la conceptualización. Esta autora nos ayuda a entender el lugar de las prácticas de lectura y escritura en la escuela y fuera de ella, destacando, fundamentalmente, el rol de los maestros y contribuye tanto a preservar el sentido social de la lectura y la escritura, como a dotarlas de un sentido personal para los niños.

De igual modo, señalamos a Rita Flórez y Diana Gómez (2013) con su investigación: *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Ellas presentan su trabajo como resultados de reflexiones teóricas hechas en torno a la escritura, su aprendizaje y su enseñanza, este lo prolongan a lo largo del ciclo vital del ser humano. Lo que nos interesa entonces, es el acercamiento que con las autoras encontramos en torno a las maneras como los niños llegan a construir, con la cooperación de otros, una comprensión del sistema de escritura propio de su cultura, esto dado desde una revisión histórica que nos presentan sobre algunas comprensiones que a lo largo del tiempo se han hecho sobre el tema.

En último lugar, aunque no menos importante, señalamos al profesor Rubén Darío Hurtado Vergara, quien ha desarrollado varios estudios entre los que señalamos: *Lectura y escritura en la infancia: estrategias para facilitar su construcción* (2003); *Lectura y escritura en la escuela* (2006), *La lectura y la escritura como prácticas discursivas* (2010); *Perspectivas didácticas de la lectura y la escritura en la infancia* (2013). Los aportes señalados por el profesor dan lugar a procesos que tienen que ver con el trabajo escolar, nos muestran posibilidades didácticas de la lectura y la escritura, también, nos aporta elementos pedagógicos para llevar a cabo un acompañamiento tanto en la comprensión, como en la producción textual. De igual modo, el profesor nos presenta concretamente las definiciones de lectura y escritura y nos acerca al trabajo del maestro proponiendo variadas estrategias para su abordaje en el contexto social.

Este quizá es uno de los referentes más importantes para nuestro trabajo, ya que con el acercamiento a estas investigaciones podemos apropiarnos de conceptos claves que usamos en el Preescolar pero de los cuales desconocíamos su contextualización o fundamentación teórica. El autor nos dice al respecto: “uno de los propósitos centrales es consolidar una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia, que responda a la



Facultad de Educación

especificidad de los contextos y las poblaciones. Este propósito lo estamos construyendo a partir de la investigación, la experimentación y la reflexión” (2006, p. 10).

Es así como, los elementos aquí presentados comienzan a configurar una ruta teórica en la que se sustenta el presente estudio relacionado con la prácticas de lectura y escritura en la etapa preescolar, sin embargo, el logro de esta meta, será posible después del reconocimiento de las condiciones y particularidades del colegio Comfama y, de manera, específica del nivel de educación Preescolar.

De otro lado, en Costa Rica se adelantó una investigación llamada *La apropiación de la lengua escrita en el ciclo de transición con base en la filosofía del lenguaje integral*, este trabajo propone como referentes teóricos a diversos autores como Ruiz y Gómez, quienes trabajaron desde algunos marcos interpretativos de Piaget –quien estudió la episteme humana desde el punto de vista individual– y a Vigotsky –quien lo hizo desde el punto de vista social– y se plantean una serie de estrategias por realizar en la labor docente, para que de esta manera, se estimulen los cuatros procesos del lenguaje: habla, escucha, lectura y escritura. Con esta investigación se muestra a los docentes la importancia de trabajar en los salones de clase una propuesta de “filosofía del lenguaje integral” como medio para adquirir la apropiación de la lengua escrita en los niños y niñas de transición.

De igual modo, en Buenos Aires se desarrolló una investigación denominada *Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar*, en donde se asume que las prácticas sociales de la lectura y escritura, a su vez, varían en función de los valores, los instrumentos y los medios de vida de la comunidad. Aquí se señala el lugar protagónico de los hogares, la autora sugiere que:

[...] los procesos de adquisición de la lectura y la escritura implican una multiplicidad de aprendizajes: mientras los niños aprenden a leer y escribir no solamente están aprendiendo las convenciones de la lengua escrita, como por ejemplo la ortografía la sintaxis y la gramática, sino también, los signos y las funciones y particularmente, la valoración que la comunidad a la que pertenecen otorga a la lengua escrita. (Feldsberg, 1997 p. 56).



Facultad de Educación

En este sentido, vale la pena reconocer que los contextos socioculturales son decisivos a la hora de entender la manera como se configuran y desarrollan las prácticas de lectura y escritura. Este es, quizá, uno de los aportes fundamentales que la mencionada investigación hace al estudio que presentamos.

También, en Colombia, en la Universidad Nacional, las profesoras Montealegre y Forero (2006), realizaron la investigación *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*, en esta se esbozó, de manera clara, el desarrollo de la lectoescritura, destacando como fases: la adquisición y el dominio. Se hizo un recorrido histórico de la prehistoria de la lengua escrita, hasta su conceptualización. Este trabajo sirvió como punto de referencia para conocer el inicio de este proceso, destacando por separado las características de la lectura y la escritura, para que así se pueda comprender el desarrollo de estas prácticas.

Ahora bien, el trabajo *La lectura en la primera infancia* realizado por la profesora Reyes (2005), pretende ofrecer un marco conceptual para justificar la pertinencia de la formación del lector como un proceso que se inicia desde el comienzo de la vida, que involucra diversas instancias y agentes educativos y que, por consiguiente, requiere articularse a una política pública para la primera infancia. Se trata de un borrador que contiene algunos temas generadores, susceptibles de ser discutidos y replanteados mediante un diálogo interdisciplinario, al cual están llamadas diversas personas e instituciones relacionadas con el tema y a las que estas consideraciones esperan aportar, simplemente, un primer punto de partida. Aquí se esboza la propuesta de lectura y escritura desde la etapa preescolar, atendiendo a los parámetros establecidos desde la Ley de Infancia y Adolescencia, es este un referente importante pues posibilita el acercamiento hacia algunas de las propuestas legales que en Colombia se han establecido, sin embargo aquí no nos detendremos pues lo que más nos interesa es el abordaje del trabajo del maestro en aula, las estrategias con las cuales lleva a cabo su labor docente y las motivaciones con las cuales responde a los intereses de la comunidad educativa de la que hacemos parte.

Para continuar este rastreo de antecedentes presentamos un esquema que sintetiza diferentes tesis de investigación, de los niveles de maestría y doctorado, que fueron rastreadas con el fin de fundamentar el trabajo de investigación:



Facultad de Educación

Autores	Título de la investigación	Sinopsis
Sor Melida Agudelo Sandra Milena Blandón Henao Bibiana Berrío Sandra Cristina Gaviria Henao Claudia Janethe Quiceno Diana Alexandra Zuluaga Román	Iniciación a la lectura en el preescolar a través de la variedad de textos.	Esta investigación es una propuesta pedagógica que pretende rescatar las potencialidades que poseen los niños para la lectura, además de desarrollar en ellos actitudes positivas frente a la misma. Con el conocimiento amplio de los niños, la claridad conceptual de lo que es y lo que implica leer y la identificación de toda la variedad de textos que se pueden leer; se asegurará un impacto significativo de esta propuesta en la comunidad educativa de la Escuela San Roberto Belarmino para el logro de mejores niveles de lectura en los niños al iniciar su experiencia escolar.
Mónica Patricia Escobar Vanegas Jazmín Hernández Mejía Margarita María Londoño Restrepo Liliana María Mejía Diana María Rincón Grajales	Educación de la capacidad creativa en niñ@s de edad preescolar.	El trabajo se basa en una estrategia de enseñanza con la que se pretende implementar una serie de actividades lúdico - creativas que promuevan y estimulen el pensamiento y comportamiento creador de los niñ@s en edad preescolar de escuelas rurales y urbanas del municipio de Medellín.
Luz Estella Giraldo López	La escritura emergente en el aula integradora de preescolar con apoyo de nuevas tecnologías. Un enfoque socioconstructivista	Esta investigación está basada en el seguimiento, observación y análisis de las actividades de escritura realizadas durante un año escolar en un aula integradora de preescolar, utilizando tanto las herramientas de escritura convencionales, como el computador. Los resultados de este estudio permiten realizar una primera aproximación a la comprensión de este fenómeno, y generar una interesante línea de investigación que permita abordar un estudio a mayor escala de las características de la evolución que sigue la escritura de los niños utilizando el computador.
Dora Inés Chaverra Fernández	Caracterización de la actividad metacognitiva durante la escritura mediada por una herramienta hipermedial	La presente investigación se ocupa precisamente de estudiar las relaciones entre estos tres tópicos (escritura, metacognición y TIC) desde una perspectiva educativa, a partir de la exploración y caracterización de los procesos de naturaleza metacognitiva durante la escritura mediada por



		una herramienta hipermedial.
Facultad de Educación		
Margarita Arroyave P. Maribel Barreto M.	De las estrategias de aprendizaje a la composición de los textos expositivos descriptivos: Una propuesta de intervención pedagógica con apoyo de los recursos hipermediales e impresos.	La siguiente investigación pretende presentar la eficacia de una propuesta de intervención pedagógica con recursos hipermediales e impresos para mejorar la producción textual en los siguientes aspectos: Superestructura, coherencia y cohesión.
Gloria Esperanza García Botero Sandra Yaneth Ramírez Ríos	El desarrollo de la expresión escrita en niños y niñas descendientes directos de indígenas que habitan un contexto urbano, con el apoyo de una herramienta hipermedial	El propósito de este estudio fue determinar el efecto que una herramienta hipermedial tiene en la coherencia y la calidad literaria de los textos producidos por un grupo de niños indígenas que viven en un entorno urbano. Así mismo, se buscó establecer qué tipo de formato, hipermedial o convencional, motivaba más a estos niños para escribir.
Elida Giraldo Gil Cielo Jaramillo Pineda	Análisis de una experiencia de escritura de cuentos con niños de educación básica primaria utilizando la herramienta de autoría multimedial hyperstudio	En este proyecto se llevó a cabo una experiencia de escritura de cuentos, donde participaron niños de educación básica primaria y se utilizó la herramienta de autoría multimedial HyperStudio. Esta experiencia ofrece un nuevo entorno de escritura, en el cual los niños pueden potenciar las habilidades de comunicación escrita y a la vez acercarse de una manera más motivante y creativa al proceso de composición.

Otra de las líneas esbozadas en los intereses de investigación tiene que ver con el asunto de la formación docente. Para acercarnos a este asunto queremos señalar algunas propuestas que se han desarrollado en torno a este tema, ellas nos señalan algunos momentos importantes y describen construcciones conceptuales que han permitido la configuración de modos de pensar y hacer en el aula y fuera de ella; así mismo, nos presentan la necesidad de la actualización y la preparación necesaria para asumir los retos y desafíos que motiva la formación del maestro.

De acuerdo con Fernández (1997, p. 101), “[...] los procesos de formación continua abarcan la integración de aprendizajes conceptuales y procedimentales, el complejo mundo de las actitudes y valores e incluso el pretendido logro de las habilidades y destrezas para el desarrollo profesional”. Así, se pueden analizar un amplio y variado elenco de prácticas formativas que pretenden la mejora de la persona en un ámbito concreto de su vida: el profesional. Por lo tanto, estos procesos se fundamentan en la necesidad de que el maestro



Facultad de Educación

se convierta en el autor y actor de su proceso educativo, pensándose como sujeto en constante aprendizaje y en desarrollo permanente, para que de este modo, se inicie en el camino de la autorreflexión y por ende, comience a reconstruir sus saberes y se abra a la posibilidad de la transformación personal.

La formación continua de los maestros, es un tema de actualidad, que en el momento ocupa a muchos autores y comunidades, tanto por el número de obras que se pueden hallar, como por la multidisciplinaridad que encierra la formación como tal. Uno de los autores que aborda el tema en mención es, Antonio Navío Gámez (2005), en su libro: *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. En este se ilustra el referente principal de la acción profesional del formador en el contexto de la formación continua; es decir, el contexto en el que se debe poner en juego sus competencias profesionales. Además, este trabajo se enmarca en el sentido de “la formación como una especificidad de la acción educativa que, en el caso de la formación continua, conlleva la necesidad de partir de niveles adecuados de educación base, general y profesional” (p. 79).

Del mismo modo, Patricia Calonje Daly (1997) en su artículo: “*La formación continuada de maestros: Otros modos de concebirla*”, presenta la dificultad y complejidad de los problemas que plantea la formación docente en el país, destacando que:

“tanto los maestros como las instituciones encargadas de su formación han de involucrarse en un proceso que implique la transformación radical de las concepciones educativas, pedagógicas, del modelo de escuela y de formación que las encarna. Un proceso así caracterizado no puede omitir la reflexión acerca del carácter de las instituciones que tiene bajo su responsabilidad la formación del maestro, entre muchas dimensiones posibles”. (p. 145).

Dicha autora toma sentido en el trabajo, ya que, presenta una visión de la formación continua en el país, permitiendo entonces, contextualizar el papel de dicho tema y a partir de ahí, fundamentar la importancia que tiene que el maestro de lenguaje sea el constructor de su procesos de formación y por lo tanto, haga evidente en este el reconocimiento de sus conocimientos, habilidades, necesidades e intereses y de paso a la continuación y si es el caso, fortalecimiento de sus prácticas.



Facultad de Educación

Siguiendo esta línea, se destaca en la revista 17 de Educación y Pedagogía, el escrito de *Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia*, en la que se presenta de manera detallada lo que ha pasado en Colombia desde los 90's, y con ella, cuáles han sido las condiciones se ha ido dando forma en el país a los procesos de formación de los docentes. Echerri (2013) presenta entonces algunos momentos que han generado cambios significativos en el país, entre ellos, la Constitución política de 1991, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo y la promulgación de la Ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación. Estas políticas generales han permitido de acuerdo con el autor: “fortalecido el proceso de descentralización administrativa, incluyendo la de la educación, para que los problemas puedan resolverse cerca de donde se producen y se tomen decisiones locales y regionales con conocimiento directo de la realidad. De esta manera, la administración será más ágil, flexible y eficaz, y el Ministerio de Educación podrá asumir el papel de orientador que traza políticas y lineamientos generales, a la vez que hace el seguimiento del proceso educativo”. (p. 6). Consideramos que, aquí está el punto de partida para la formación de los docentes, ya que es necesario que se conozca la legislación nacional y, de este modo, poder determinar las acciones orientadoras de estos procesos.

Continuando con el rastreo, considero importante destacar el trabajo desarrollado desde la Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en lenguaje, la que fue fundada en Chile en el año de 1994, en donde se propone el desarrollo de talleres en diferentes países; Su principal interés es “privilegiar la discusión y la producción escrita y colectiva, alrededor de la formación inicial y la formación permanente de los docentes”. Este trabajo es importante para la propuesta pues, la intención de la Red en torno a las reflexiones del hacer del maestro, convoca a crear tejidos con los que él mismo destaque sus avances y se reconozca como constructor del hacer pedagógico, además de que es muy valioso que los países agrupados comiencen a pensar la formación del maestro y posibiliten en sus encuentros para el reconocimiento de los procesos educativos hechos dentro y fuera del aula.

Otro de los referentes a destacar en esta búsqueda es la profesora Claudia Rincón Wilches (2013), con su artículo: “Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo



Facultad de Educación

de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional”, en este se hace evidente la importancia que tiene la formación del maestro articulada a la investigación y a la formación tanto pedagógica como disciplinar. En el artículo se nos presenta la necesidad de que los maestros interroguen y problematicen su quehacer, contenidas en el proyecto Curricular de Educación infantil de la UPN. Todo esto me parece significativo ya que como señala la profesora la formación de maestros es más que informarse o prepararse para una función, es la posibilidad de repensar y reflexionar sobre su labor y es desde aquí, de donde se relaciona con el trabajo de propuesto, dado que la intención está centrada en la interpretación de las situaciones que circulan alrededor de los maestros.

1.2. Bordeando el problema

Como ya lo he venido expresando, uno de los intereses de mi investigación tiene que ver con la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas a partir del quehacer de los maestros en el contexto escolar, en particular en el nivel de preescolar. De aquí que, sea de suma importancia para mí rastrear las formas particulares a través de las cuales desarrollamos estas prácticas, las formas de enseñanza a las que acudimos y los procesos de reflexión que de ellas derivamos. Por ello, quiero hacer hincapié en que la idea es mirar nuestro hacer no solamente en clave de lo faltante o de la carencia, sino, también, desde lo potencial, es decir, desde la posibilidad de reflexionar en aras de aportar a la transformación de nuestras propias prácticas pedagógicas, asunto que estará vinculado, necesariamente, a la comprensión de los modos y sentidos de leer y escribir con los niños. En otras palabras, en mi trabajo adquiere especial importancia el rol del maestro como sujeto de saber que toma decisiones y configura diferentes modos de interacción desde lo pedagógico y lo didáctico para, desde allí, resignificar su práctica y las relaciones que establece con sus estudiantes y con los saberes.

En cuanto a la claridad de no partir de la carencia o del déficit, debo complementar que mi interés fue desarrollar un trabajo de investigación desde el cual pudiera asumir una



Facultad de Educación

postura crítica y propositiva que develara los entramados y formas de hacer de los maestros, es decir, mis propios modos de hacer, por ello, entiendo que el problema de investigación guarda relación con la manera como yo lo asumo y desde donde me enuncio acerca de este, y en la misma dirección, que el problema existe en tanto hay un asunto que despierta mi interés, que llama mi atención. Al respecto, Bustamante (1999) nos plantea lo siguiente:

[...] el objeto de investigación no existe en bruto; lo que un investigador tiene delante de sí son ideas a través de las cuales ve el objeto de ciertas maneras, o gracias a las cuales no lo puede ver si esto es así, investigar no es mirar algo, sino mirarse, mirar la mirada [...] No es, entonces, que a algunos les falten unos prerrequisitos para investigar; en cambio, el asunto tiene mucho que ver con qué tanto le conviene a uno –y a la sociedad en la que está inserto– remover sus ideas sobre ciertas cosas. (p. 36)

Así, me reconozco como una maestra que quiero comprender y transformar la manera a través de la cual me relaciono con la lectura y la escritura, y, por tanto, la forma en que vinculo a mis estudiantes a estas prácticas. Desde esta perspectiva reconozco que en la institución de la que hago parte es necesario desarrollar una reflexión acerca de las implicaciones sociales, políticas y pedagógicas del leer y del escribir, asunto que se consolida como el escenario principal en el que comienza a tener asidero este trabajo de investigación.

Desde mi punto de vista, la lectura y la escritura, hoy en día, pueden ser asumidas desde dos perspectivas: una que les da el lugar de mediadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de las cuales los estudiantes pueden acercarse a otras ideas y modos de ver y aprehender el mundo, como posibilidades para ir más allá de las fronteras del saber. La otra, que las hace ver como artificios que solamente adquieren importancia en los márgenes de lo escolar, y se convierten en acciones repetitivas con las cuales se da cumplimiento a lo requerido por los maestros o por el sistema educativo.

Para hablar concretamente de la lectura, vale la pena volver sobre lo expuesto por Lerner (2001), quien dice que: “[...] leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor” (p. 115). Aquí se esboza una posibilidad para el



Facultad de Educación

reconocimiento de otros lugares, para la construcción y reconstrucción de significados y sobre todo, para el encuentro con lo otro, eso que es desconocido. Toma sentido el hecho de que como lectores reconozcamos que fuera de nosotros convergen experiencias y palabras que permiten que las situaciones de la escuela tengan otros colores o simplemente que se asuman desde lo no visto, desde lo que está por llegar.

En cuanto a la escritura, pienso que es la posibilidad de expresar lo que se es, lo que se piensa y lo que se quiere, en palabras de Pérez (2006): “[...] escribir consiste en usar un sistema simbólico para representar y transmitir ideas” (p. 3). La escritura permite la expresión de las ideas y deja ver las maneras como los sujetos construyen su mundo.

En esta vía, la lectura y la escritura son, para la escuela, prácticas fundamentales con las que se permite el acercamiento y el conocimiento del entorno, el encuentro entre los sujetos, la construcción de los aprendizajes y la reflexión sobre las diferentes situaciones que se presentan en el día a día. De este modo, tanto la lectura como la escritura, dentro de los procesos culturales, tienen gran relevancia pues a través de ellas se dan momentos tales como la expresión de ideas, la participación, la confrontación, entre otras posibilidades; las mismas que encuentran su origen en las acciones que desarrolla la escuela, y en las relaciones que establecen los sujetos que hacen parte de ella.

Habría entonces que decir que, leer y escribir son asuntos que hacen parte de los procesos de escolaridad y que determinan algunos de los modos en que la escuela las utiliza o pone a su servicio; estas poseen una esencial función al ser prácticas vitales y es necesario comenzar a definir esta función al interior de la institución en la que se pretende desarrollar este trabajo. Por lo anterior considero importante volver de nuevo a Lerner (2001) cuando nos recuerda que:

[...] Precisamente por ser prácticas, la lectura y la escritura presentan rasgos que obstaculizan su escolarización: a diferencia de los saberes típicamente escolarizables, estas prácticas son totalidades indisociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial, que aparecen como quehaceres aprendidos por participación en la actividades de otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados. (p. 28)



Facultad de Educación

En clave de lo anterior, reconozco que cuando la lectura y la escritura ingresan a los procesos de escolarización como prácticas es indispensable la preservación de su sentido como acciones sociales, sin dejar de lado que, en los propósitos educativos propios de cada contexto escolar, es natural que se pasen por una transformación acorde con las condiciones materiales y de saber de las instituciones.

Lo hasta ahora expuesto me lleva a pensar en algunas preguntas: ¿bajo cuáles criterios planeamos y desarrollamos las prácticas de lectura y escritura en nuestro preescolar?, ¿qué sentido tiene para la escuela desarrollar prácticas de lectura y escritura? y, en especial, ¿qué sentido tiene para la escuela el que sus profesores y estudiantes se asuman como sujetos lectores y escritores?

No obstante, debo reconocer que la formulación de estas preguntas no se corresponde con un ejercicio azaroso, al contrario, estas guardan relación con mi experiencia como profesora de Transición y con las inquietudes y cuestionamientos que me he hecho a propósito de la manera como he venido pensando y desarrollando mis propias prácticas pedagógicas. Por ello, a continuación presentaré algunos elementos de orden contextual que nos permitan acercarnos a las realidades institucionales, y a la manera como son asumidas la lectura y la escritura en el escenario escolar en el cual me desempeño.

Desde hace 13 años me desempeño como profesora de Preescolar en el Colegio Comfama. A lo largo de esta década he tenido la oportunidad de hacer parte de diferentes comunidades educativas ubicadas en lugares como La Estrella, Pedregal y, ahora, en el barrio Boston del municipio de Medellín. Planteo este elemento pues me parece importante aclarar que a pesar de contar con una experiencia docente más o menos amplia, y de acompañar a diferentes grupos de niños en sus procesos de formación, sólo hasta mi ingreso a la Maestría en Educación comencé a hacerme preguntas acerca del sentido de la lectura y la escritura en la formación de los niños, así como de la responsabilidad que como maestra tengo al reconocermelo como formadora de niños lectores y escritores.

En cuanto al Colegio Comfama y, en particular, a la sede Boston, debo precisar algunos asuntos importantes. En primer lugar, este colegio se encuentra ubicado en la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Comuna 10 del municipio de Medellín; actualmente cuenta con dos grupos de Transición, y cada uno de ellos está conformado, aproximadamente, por 29 niños, cuyas edades oscilan entre los cinco y los seis años, y una maestra que acompaña el proceso de formación en cada uno de los grupos. La sede está acondicionada con diez salones de clase, además cuenta con una biblioteca, una sala de tecnología, una sala de educación física, una sala de expresión corporal, una de música y una de artes. En cada uno de estos lugares desarrollamos las diferentes actividades de la jornada escolar e interactuamos de manera directa con unas 600 familias de la localidad.

Es importante anotar que, en el preescolar de esta sede desarrollamos muchas actividades que guardan relación con el leer y con el escribir, además, con el desarrollo de diferentes intercambios discursivos que tienen que ver con otras prácticas tales como la oralidad y la escucha. Sin embargo, considero que es importante que estas prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura cuenten con una fundamentación conceptual sólida, tanto en los documentos institucionales como en aquellos textos académicos producidos por las directivas y por nosotros los maestros, que recojan las experiencias, realidades, intuiciones y expectativas de quienes hacemos parte de este escenario educativo.

Y al hablar de nuestros oficios propios de maestros y de los modos a través de los cuales nos vinculamos a los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde las posibilidades discursivas del hablar, escuchar, leer y escribir, es que comienzo a interesarme por asumir la lectura y la escritura como asuntos que tienen incidencia directa en los procesos de construcción de conocimiento y en los de participación y civilidad. Me inquieta, pues, el hecho de que sean nuestras prácticas las que promuevan en los niños ciertos modos de acercarse a la lectura y a la escritura en el preescolar, o que, de otro lado, sean el origen de desmotivación o desinterés frente a estas. A partir de lo anterior me pregunto lo siguiente: ¿qué tanto conocemos, como maestros y sujetos de saber, las líneas que propone la Institución para acercar a los niños a las prácticas de lectura y escritura?, a la vez, ¿cuál es nuestra propuesta pedagógica para integrar la lectura y la escritura como



Facultad de Educación

prácticas en el aula? Debo aclarar que alrededor de estas formulaciones es que he comenzado a pensar y configurar mi interés de investigación.

Pensar en la lectura y en la escritura se ha convertido en un objetivo importante en mi trabajo, ya que me invita a cuestionarme, como maestra, acerca de las estrategias que propongo para cada una de mis clases y los modos a los que recorro para diseñar y organizar los diferentes encuentros con los niños que llegan a mis aulas. Del mismo modo, pienso en cómo desarrollamos estas actividades, cuáles son los elementos comunes que acompañan el desarrollo de nuestra labor y cómo utilizamos los lineamientos institucionales a fin de construir o fortalecer el trabajo pedagógico. Pero, de manera especial, me inquieta pensar en mis relaciones con la lectura y con la escritura, en mis modos de leer y escribir, y en los aportes que estas han hecho para la transformación de mi propio quehacer pedagógico.

En cuanto a la lectura, invitamos a los pequeños a la decodificación de imágenes enfatizando en su descripción, a la observación de avisos publicitarios, el contacto con los periódicos o a la exploración de sus cuentos de colorear. Gracias a la vinculación de los niños con esta práctica de apropiación del mundo, en el preescolar propiciamos espacios para que la imaginación y la fantasía tomen un lugar protagónico en los procesos de formación de los niños; así, el acercamiento a los cuentos y a múltiples historias que vienen en hojas coloridas en las que se entremezclan palabras, figuras y matices, se convierte en la puerta a universos de magia, fantasía, asombro y creación.

Entre tanto, con la escritura, promovemos el conocimiento de su nombre, además, la escritura de la lista de materiales de cada sala, de los nombres de sus amigos y, de manera divertida, se escriben recetas que terminan siendo exquisitas degustaciones; estas actividades se llevan a cabo de manera espontánea, es decir, los niños intentan formar las palabras de acuerdo con sus saberes previos o con el conocimiento que cada uno tiene de algunas letras. De este modo, se inicia el acercamiento a la escritura, esa que permite la representación tal vez de sus necesidades, intereses y capacidades.



Facultad de Educación

Así, los niños que hacen parte de la institución están dispuestos a entrar en contacto con imágenes, palabras, colores y formas, y, a su vez, asumen el rol de interlocutores con sus pares y maestros para desarrollar algunos ejercicios tales como describir, comentar o representar lo escuchado, entendido o interpretado a partir de aquello que les es leído, o de aquello de lo que se han apropiado.

Llegando a este punto, debo señalar la importancia que debería tener el Proyecto Educativo Institucional en la configuración de criterios comunes y planteamientos institucionales que enruten algunos acuerdos mínimos frente a los modos de hacer en el aula. A groso modo, quiero señalar los capítulos de este documento y entonces entender en qué lugar se encuentran establecidos los elementos mencionados anteriormente. En éste se presentan cuatro áreas en las que se discrimina, paso a paso, el hacer del colegio: Área de gestión directiva, Área de gestión académica, Área de gestión administrativa y financiera y Área de gestión de la comunidad. Mi trabajo se centra en la observación del Área de gestión académica pues es en este apartado en el que se presenta el diseño pedagógico y curricular de la Institución y es ahí en donde se desarrolla el objeto de mi indagación.

Al hablar de lectura y escritura dentro de las apuestas pedagógicas de Comfama, debo reconocer que esta última, como Institución, nos presenta algunas definiciones o concepciones en relación con la lectura y la escritura, en estas se observa un amplio recorrido en la explicación de la lectura y la escritura como estrategias para el desarrollo de diferentes actividades y se propone su utilización, desde el Proyecto Educativo Institucional, en momentos puntuales como: “hora del cuento” (p. 145), “lectura de cuentos y con ellos estrategias para antes, durante y después de la lectura” (p. 179-180); y “escritura de recetas” (p. 183). Este documento institucional puede servirnos a las maestras para tomar como insumos las estrategias en él planteadas, aunque en este se observen pocas disertaciones de orden conceptual que permitan asumir estos procesos en clave de las apuestas académicas de la Institución.

No obstante, me permito retomar una definición que propone el PEI de nuestra Institución a propósito de lo que es la lectura: “leer es un acto individual, es la posibilidad que tiene un ser para acceder al conocimiento de su interés” (p. 171). Esta definición hace



Facultad de Educación

referencia al deber ser de la lectura para el niño, se destaca la importancia que la lectura tiene en tanto le permite asumirla desde lo que atrae su atención, desde el momento mismo en el que se genera un interés, aunque tal vez la limita al nombrarla fuera de los momentos colectivos, en los que también se puede construir o acceder al conocimiento en aras de ampliarlo, fortalecerlo o renovarlo. La escritura no se encuentra definida ni tampoco referenciada, esta sólo se menciona en la propuesta de actividades que el documento desarrolla.

Además, a lo largo de este proceso, a los niños se les propone el acercamiento a la lectura desde diferentes portadores de texto, es decir, aquellos “materiales escritos (libros, revistas, diarios, enciclopedias, entre otros) de uso frecuente en la sociedad” (PEI, p. 136), entre ellos, los cuentos, con los que se desarrollan las propuestas para el trabajo en el aula; estos se observan, se huelen, se tocan, se escuchan...en fin, se entra en contacto directo y entonces se da paso a la creación de nuevas historias, de diversos momentos con los que cada uno de los niños puede describir quién es. Estas historias hacen visibles experiencias familiares como las salidas de paseo, la visita a los abuelos o la llegada a casa de una mascota. Este acercamiento también se hace con elementos del medio como lo son las etiquetas de productos, estas permiten que los niños puedan identificar, describir y diferenciar sus formas, colores o características con lo que entonces se están acercando a procesos de lectura, los que se relacionan de manera directa con su capacidad para inferir significados, por la que los niños observan las imágenes y así dan paso a la identificación de personajes y situaciones.

Ahora bien, en esta construcción del problema adquiere importancia una pregunta por nuestro hacer como maestros y por la manera como, en las prácticas que desarrollamos, se dejan leer nuestras propias concepciones y vivencias como sujetos lectores y escritores. Aquí me aparecen nuevas preguntas: ¿qué leemos los maestros?, ¿cómo asumimos la lectura y la escritura desde el conocimiento personal?, ¿cómo seleccionamos los textos que ofrecemos en el día a día a los niños? Resulta importante acercarnos a las posiciones que como maestros asumimos a la hora de pensarnos como sujetos lectores y escritores y, así,



Facultad de Educación

entender el porqué de las actividades que desarrollamos a partir de un reconocimiento de aquellas experiencias familiares y personales que han marcado nuestra formación.

Cabe preguntarnos también ¿será que somos los maestros quienes limitamos o potenciamos el desarrollo de estas prácticas del lenguaje?, ¿a través de cuáles estrategias acercamos a los niños a la escritura y a la lectura?, ¿qué tipo de escritos producimos los maestros?, ¿cuáles son los textos a los que nos acercamos? Estos nuevos interrogantes abren otra posibilidad para entender lo que pasa en Comfama; estos nos invitan a “ir más allá” de la simple ejecución de una actividad, para desmontar esas ideas homogenizadas sobre procesos tales como leer y escribir, según las cuales el éxito o el fracaso en la aproximación y apropiación de la cultura escrita es sólo una tarea de los niños, y no una corresponsabilidad de todos los sujetos que nos vemos involucrados. En este sentido, plantear estas inquietudes nos abre un abanico de caminos para mirarnos de otro modo en esa idea de construir escuela y de hacernos maestros.

Al respecto debo decir que, a lo largo del desarrollo de las diferentes prácticas que llevamos a cabo los maestros en el preescolar, cada uno tiene un modo particular de poner en marcha estrategias para el acercamiento de los niños con su proceso de construcción de conocimientos y para el encuentro con la lectura y la escritura. Esto hace visible la ausencia de un enfoque que articule cada una de estas acciones e impide la consolidación de conceptos y criterios con los que se hable un lenguaje común en este lugar. Del mismo modo, carecemos de una comunidad académica que avale, valide o que, al menos, se inquiete por los modos de incrementar las posibilidades de encuentro y construcción de colectivos en los que se comparta, discuta y confronten las propuestas pedagógicas de las maestras. Todo esto si se tiene en cuenta que en el momento de estar en el aula, cada maestra es autónoma tanto para la elección de los materiales con los que va a desarrollar su trabajo, como con las estrategias que considera pertinentes y que pone en marcha en el encuentro con los niños.

En este orden de ideas, considero oportuno acercarme a la participación de las familias en los procesos de formación en el ámbito del lenguaje desde la lectura y la escritura. Por ello, luego de haber transitado por los modos de hacer a los que recurrimos en



Facultad de Educación

el preescolar, me permito presentar algunas ideas acerca de la función de la familia en esta tarea que tiene que ver con la formación de lectores y escritores.

Las familias de los niños del preescolar son también actores fundamentales para el acercamiento de los pequeños a las prácticas de lectura y escritura. En este sentido puedo decir que, en la mayoría de los casos, es en la familia en donde se observa una angustia generalizada por la necesidad de que en el proceso de formación de sus hijos se incluyan, de manera indiscutible, la lectura y la escritura, y, para este caso, que se desarrollen de manera convencional, siguiendo, tal vez, los modelos con los cuales en casa se acercaron a estas prácticas, es decir, utilizando para la lectura un libro elegido por la familia –que por lo general es *Nacho: Libro inicial de lectura*–, y realizando planas de escritura que suponen repetición. Estos planteamientos son una derivación de las conversaciones que he tenido con algunos padres de familia, con los abuelos o de los diálogos que he tenido con los niños cuando ellos narran sus experiencias después del fin de semana.

La familia se vincula comprando cuentos o libros de dibujo y poniendo planas para la repetición de una o dos palabras o, tal vez, para lograr la repetición de una frase o el aprendizaje del nombre. Aquí, de algún modo, se abre la brecha entre la casa y la Institución, pues, cada uno de estos lugares apunta a actividades diferentes. Uno de los mejores ejemplos de ello es el momento de las tareas, en estas se evidencia la intervención del adulto que, en algunas ocasiones, desconoce las necesidades de los niños, y por ello opta por hacerle la tarea, escribirle o dibujarle. En muchos casos, este hecho coarta el despliegue de las capacidades de los niños y desplaza sus responsabilidades a otros actores.

De aquí que, me hago nuevamente algunas preguntas frente a lo que sucede en las familias: ¿Qué es lo que se lee en casa?, ¿qué tipos de texto les ofrecen las familias a los niños?, ¿con qué tanta periodicidad se lee o se escribe en la casa y acerca de qué temas?, y volviendo la mirada a esa relación que se establece entre la familia y la escuela: ¿para qué se usan la lectura y la escritura tanto en la casa como en la Institución?

Después de presentar el panorama anterior, considero pertinente señalar que, aunque los modos de participar y de incluirse de las familias en las actividades propuestas, en



Facultad de Educación

algunas ocasiones, se distancian un poco de los desarrollos del preescolar, no queda tan claro cómo la Institución las vincula para propiciar el acercamiento al trabajo escolar. A lo largo del año se ponen en marcha cuatro encuentros en los que los maestros nos acercamos a los padres para hablar del proceso de formación de los niños y, concretamente, en el segundo encuentro cada uno de los maestros damos a conocer los modos de llevar a cabo las actividades y las características generales de trabajo. Sin embargo, me pregunto de nuevo ¿será esto suficiente para que familia e institución lleguen a acuerdos acerca de los procesos de formación en lenguaje?, si cada maestro da una orientación de acuerdo a sus intereses y motivaciones, ¿cómo garantizar que las familias entran en consenso para llevar a cabo el acompañamiento en casa?

Debo mencionar que aunque mi interés investigativo reside en el hacer de los maestros, estas alusiones a la familia y a la institución resultan cruciales para comprender los lugares y las condiciones desde los cuales estamos pensando y configurando nuestro trabajo como formadores en y desde el lenguaje.

Todo lo anterior me anima a explicitar, a continuación, un núcleo de preguntas de investigación que orientan mi trabajo, las mismas que sirven de ruta de viaje en esta idea de comprender los sentidos de la lectura y la escritura en el nivel Preescolar:

¿Cuál es el rol que desempeñamos los maestros de Transición en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura de los niños y niñas del colegio Comfama?

¿De qué manera las concepciones institucionales y culturales que tenemos los maestros y los directivos sobre la lectura y la escritura determinan el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje asociadas a estas?

¿De qué manera configuramos y desarrollamos las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de Preescolar del grado Transición del colegio Comfama sede Boston?

¿Cuál es el sentido que tienen las prácticas de lectura y escritura en el contexto escolar? ¿A cuáles finalidades responden?

¿Para qué se lee y se escribe en Comfama? ¿Para qué enseñamos a leer y a escribir?



Facultad de Educación

Seguramente, después de exponer estas preguntas me sea posible indagar por las prácticas que tienen lugar aquí y ahora, las que motivan mi trabajo; tal vez al intentar analizarlas proponga una reflexión con la que me acerque a entender mi modo de hacer y entonces, pueda generarme unos nuevos interrogantes. Lo importante aquí es que con ellas estoy emprendiendo un camino y en él no espero encontrar sus respuestas, sino más bien, detenerme a repensar nuestras prácticas y, por lo tanto, continuar la travesía del aprendizaje, del reconocimiento personal y de las interacciones entre diferentes sujetos, experiencias y saberes.

1.3. Acciones orientadoras de la investigación

En sintonía con el núcleo de preguntas expuesto anteriormente, presento los propósitos de la investigación, los cuales propongo como enunciaciones que me ayudarán en esta tarea de especificar un poco más mis propios intereses y búsquedas:

- Comprender el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en la etapa preescolar en sintonía con determinantes de orden institucional y cultural.
- Reconocer el papel del maestro en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura desde el análisis de diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Desarrollar un estudio fundamentado en ejercicios de análisis hermenéuticos, que propicien la interpretación de algunas prácticas pedagógicas asociadas a los procesos de lectura y escritura en el nivel preescolar.

1.4. A propósito de algunas razones que justifican el desarrollo de esta investigación

Las prácticas relacionadas con la lectura y la escritura convocan mi interés pues en el momento soy maestra de Preescolar, y este es un tema que ha llamado mi atención,



Facultad de Educación

especialmente, por el hecho de querer reconocer y/o comprender los modos en que se llevan a cabo estas prácticas en dicho nivel.

Entonces, la importancia de este trabajo radica, principalmente, en comprender cómo se dan los procesos de lectura y escritura, entendiendo el papel fundamental que tiene para estos desarrollos la relación estudiante-maestro y, por ende, sus intereses, necesidades y motivaciones en relación con el desarrollo de dichas prácticas. Aquí adquiere importancia un análisis de las concepciones que como maestros tenemos al respecto y de nuestras expectativas y experiencias de formación. Para ello, considero que como actores educativos que desarrollamos acciones importantes en los procesos de formación, debemos llevar a cabo algunas indagaciones que den paso al encuentro con la realidad escolar, entendiéndola desde las perspectivas histórica, sociocultural y pedagógica, además desde los modos de ser y actuar de los sujetos que de estos hacen parte. Así, en Comfama se podrían ampliar las apuestas pedagógicas de acuerdo con el entendimiento de los sujetos que la habitan, entendiendo sus particularidades y poniéndolas en juego para acercarse a la construcción de una comunidad académica que, además de proponer estrategias para el trabajo en el aula, las conceptualice y sirvan así para configurar un modelo colectivo que permita asumir verdaderamente la lectura y la escritura como prácticas vivas en la institución.

Otro aspecto fundamental a la hora de entender la importancia de este trabajo, es el hecho de que en Comfama es necesario desarrollar procesos reflexivos acerca de los sentidos de nuestras prácticas. Los maestros, en muchos casos, cumplimos el papel de islas y no nos hemos abierto el espacio para conocer, compartir y confrontar nuestras estrategias de enseñanza. Y considero entonces que es con esta investigación con la que puedo aportar una primera semilla que permita el nacimiento de la reflexión y que contribuya al planteamiento de posibles conceptualizaciones de las prácticas de lectura y escritura, asunto necesario para el trabajo en nuestro preescolar.

Entender cómo se configuran las prácticas en torno a la lectura y la escritura para los niños, abre la posibilidad de encontrarle otros sentidos a la labor del maestro, estos, relacionados con el papel que este debe cumplir concretamente, como acompañante y movilizador de experiencias significativas, papel que se debe dar desde la innovación, el ser



Facultad de Educación

dinámico y de manera puntual, desde el situarse en los diferentes contextos para la enseñanza.

Así, los maestros ávidos de respuestas encontraremos un sendero en el que, por medio de la lectura del contexto y la escritura de las diferentes situaciones del aula, recreemos y pongamos en juego nuestra práctica docente, y en ella, demos paso al reconocimiento de nuestras experiencias como construcciones de saber. Por tal motivo, considero pertinente escuchar las voces de los que hacemos parte de esta institución, hablar de las experiencias, escribir sobre los modos de hacer en el aula, todo esto a fin de comprender cómo estas prácticas permiten que accedemos a una cultura y, entonces, cómo en ella replicamos diferentes modos de participación, conversación y representación.

1.5 Memorias de la ruta metodológica

Cabe mencionar que, desde este ejercicio de investigación espero aportar a la comprensión de las prácticas asociadas al leer y al escribir, así como consolidar los espacios más pertinentes que permitan pensar en la transformación educativa, tanto de los procesos de educación preescolar, como de los que se refieren a la formación de los maestros.

Por lo anterior, esta investigación se configura desde el paradigma cualitativo en tanto apunta a la comprensión de la realidad como una construcción de carácter histórica, a la cual nos aproximamos con una mirada “desde adentro”, la cual reivindica la singularidad de los sujetos, así como de los procesos sociales (Galeano, 2004, p. 20). Y este es un asunto fundamental de la investigación pues permite comprender que las acciones pedagógicas de los maestros no son asuntos aislados o independientes, sino que cada una de ellas guarda relación con macro-procesos de la vida misma, es decir, con los modos de insertarse y participar en la consolidación de la cultura.

Así, el acento está puesto en la comprensión y reflexión frente al desarrollo de las prácticas de la lectura y escritura, enfatizando, de modo especial, en aquellos asuntos significativos que desde la escuela se orientan y se llevan a cabo, los mismos que



Facultad de Educación

determinan formas de discurrir, conocer, conversar, aprender, entre otros. Todo lo anterior gracias a una idea según la cual, desde este paradigma, se posibilita el entendimiento de la realidad desde el encuentro entre los sujetos, es decir, desde sus interacciones, las que son posibles gracias a experiencias sociales. Debo aclarar que esta investigación es de tipo descriptivo en tanto el objeto de investigación que la orienta, dentro de la Institución Educativa en la que me desempeño, no ha sido abordado por trabajos académicos e investigativos previos, y esta investigación se propone esbozar un primer escenario para problematizar las prácticas pedagógicas alrededor de la lectura y la escritura, desde los procesos de formación y reflexión de los docentes.

De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri y otros (2006), las investigaciones del tipo descriptivo

“[...] buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno [...]. Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos [...], aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (p. 102).

En este orden de ideas, este trabajo será direccionado desde el *Enfoque Hermenéutico* como una alternativa para la exploración y la interpretación en los escenarios escolares. Al respecto Ricoeur (2002) sostiene: “la hermenéutica es la teoría de las operaciones de la comprensión relacionadas con la interpretación de los textos [...] comprender deja entonces de presentarse como una simple modalidad de conocer para convertirse en una manera de ser y de relacionarse con los seres y con el ser. (p. 72)

Es preciso recordar que, esta forma de proceder desde lo investigativo se caracteriza por el lugar protagónico del maestro a la hora de entrar en contacto con su contexto para revisar y resignificar las prácticas que orienta y de las que participan otros sujetos como sus estudiantes, por ello, es necesario para esta propuesta develar y desentrañar los sentidos, las concepciones y las interpretaciones que se han configurado alrededor del leer y del escribir en las esferas personal e institucional. Aquí, “la hermenéutica como fenómeno de comunicación se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de



entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto (Echeverría, 1993, citado por Cisterna, 2005, p. 62)

Por tal motivo, es fundamental comenzar con un ejercicio de análisis micro, desde el aula de clases que está situado en las observaciones participantes, en las entrevistas y los grupos focales, que permita luego establecer relaciones, vínculos y distancias con las prácticas llevadas a cabo en otras aulas. Esto dará pie a un trabajo de carácter participativo centrado en el espacio escolar y en las interacciones que en éste se llevan a cabo, para, desde este lugar, reconocer y analizar, de manera crítica, las posibilidades de transformación y cambio que puede tener el quehacer pedagógico. En sintonía con lo anterior Medina (2014) plantea:

la tarea de la Hermenéutica no es explicar lo exterior en lo que la experiencia se expresa, sino, mediante su descripción-objetivación, comprender la interioridad de la que ha surgido. Comprender no es intuir, congeniar o aplicar un conjunto de reglas; es iniciar un proceso por el que se conoce el interior de una vida con la ayuda de los signos en los que se expresa. (p. 46)

Aquí conviene detenerse un momento a fin de presentar un esbozo del trabajo a desarrollar siguiendo esta ruta metodológica. Este trabajo, en su desarrollo empírico, se fundamentó en la participación de los maestros que tenemos a cargo el nivel de Transición, esto, reconociendo que nuestro trabajo estaba orientado al desarrollo de prácticas relacionadas con la lectura y escritura, y que cada uno había vivido experiencias pedagógicas diferentes, y había puesto en marcha diferentes estrategias para el acercamiento de los niños con procesos asociados al leer y al escribir. Así, se hizo necesario que cada uno de nosotros estuviera dispuesto a la conversación y al encuentro para que, de este modo, pudiéramos establecer algunos criterios y elementos de reflexión en torno al quehacer del maestro. Lo anterior lo pudimos consolidar gracias a la elaboración, la discusión y la aceptación del consentimiento informado.

En sintonía con lo anterior, el trabajo, desde el enfoque hermenéutico está basado en “la interpretación que es el proceso por el cual, en el juego de preguntas y respuestas los



Facultad de Educación

interlocutores determinan en común los valores contextuales que estructuran su conversación. Antes pues de toda tecnología, hay un proceso espontáneo de interpretación que pertenece al ejercicio más primitivo de la comprensión en una situación dada. (Ricoeur, 2002, p. 47). Para el caso de la presente investigación, el interés estuvo centrado en reconocer, analizar, estudiar y comprender algunas prácticas que los maestros llevábamos a cabo en el aula de preescolar y en la Institución con el propósito de enseñar a leer y a escribir.

De aquí que, para el desarrollo del trabajo fue importante el hecho de reflexionar, desde lo pedagógico y lo didáctico, en torno al trabajo que como maestros desarrollábamos en Comfama, en lo referido al enseñar a leer y a escribir, pero partiendo de una mirada sobre las propias biografías lectoras y escritoras o, si se quiere, sobre nuestra propia formación como sujetos lectores y escritores. Así, podemos reconocer que desde la apropiación y desarrollo del enfoque hermenéutico como metodología de trabajo, pudimos valorar nuestras propias prácticas en la idea de aportar a su reflexión, y a la comprensión de nuestro propio ser de maestros.

Ahora bien, para el desarrollo del ejercicio de recolección de información, fundamentamos el trabajo en tres estrategias de investigación, desde las cuales tuvimos un acercamiento a los participantes del proceso, a sus modos de entender la lectura y la escritura, y a sus propias experiencias pedagógicas en clave de las perspectivas y directrices institucionales. Estas estrategias se constituyeron en pretextos y posibilidades de conversación con algunos de los compañeros maestros en lo que tenía que ver con los siguientes asuntos:

- Procesos de formación como lectores y escritores.
- Vínculos, relaciones y representaciones individuales y colectivas frente al leer y al escribir. Apropiación de los lineamientos institucionales acerca del enfoque pedagógico para enseñar a leer y a escribir.
- Modalidades y formas de interacción en las aulas de clase desde la lectura y la escritura.



Facultad de Educación

- Sentidos y perspectivas del leer y del escribir con los niños.
- Materiales usados en los procesos de formación de los niños como lectores y escritores

En primera instancia, este trabajo acudió a la *Observación Participante* ya que esta estrategia se refiere a: “[...] la recolección de información para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (Galeano 2012, p. 34). Con ella, se dio paso al encuentro con los grupos, y se reconocieron las prácticas de lectura y la escritura orientadas por los maestros, destacando sus principales características y reconociendo los modos de vinculación de los estudiantes. Los grupos en los cuales pude desarrollar esta estrategia de investigación contaban, aproximadamente, con 29 estudiantes, de aquí que, desarrollé, en total, cuatro observaciones, dos en cada grupo.

Al entrar en contacto con dichos grupos, la atención estuvo centrada en las estrategias que empleaban los maestros para el acercamiento a la lectura y a la escritura, observé y grabé las rutinas, las actividades inusuales y las interacciones que sucedieron de manera normal y espontánea en el aula, todas estas relacionadas con el tema de estudio.

En segundo lugar, acudí a la *Entrevista* como otra estrategia de investigación que aportó al proceso de acercamiento a algunas de las representaciones y experiencias de los maestros en torno al tema de estudio. Esta estrategia, en particular, me permitió ampliar algunos elementos que había identificado, previamente, en las observaciones participantes, y así, desde mi lugar de maestra, pude entablar un diálogo con mis compañeros acerca de los siguientes asuntos:



<i>Acerca de la lectura</i>	<i>Acerca de la escritura</i>	<i>Acerca del trabajo pedagógico</i>
<p>¿Cómo planeas las actividades que desarrollas en función de las prácticas de lectura?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias que desarrollas en el momento de poner en marcha las prácticas de lectura? ¿De qué manera lo haces?, ¿con cuáles finalidades aproximas a los niños a la lectura?</p> <p>¿Para qué sirven las prácticas de lectura en tu trabajo pedagógico?</p> <p>¿Para qué enseñas a leer a tus niños?</p> <p>¿Qué es la lectura? ¿Consideras que la lectura es importante para tí como maestro?</p> <p>¿Qué materiales de lectura que utilizas?, ¿cómo y para qué usas los materiales de lectura?</p>	<p>¿Qué importancia tiene la escritura en tu trabajo en el aula?, ¿cómo la pones en práctica?</p> <p>De acuerdo con tu experiencia personal, con tu formación y con tu desempeño ¿Qué es la escritura para tí?</p> <p>¿Cómo se da el proceso de acercamiento de los niños al código escrito?, ¿qué sabes acerca de este proceso?, ¿conoces algún autor que sustente tus conocimientos acerca del código?</p> <p>Nos podrías definir los siguientes conceptos, hablando de la importancia que tienen en tu labor docente, ¿podrías describirnos como se relacionan estos con las prácticas de escritura?</p> <p>¿Cómo planeas las actividades que desarrollas en función de las prácticas de escritura?</p> <p>¿Para qué sirven las prácticas de escritura en tu trabajo pedagógico?</p> <p>¿Para qué enseñas a escribir a tus niños y niñas?</p>	<p>¿Qué criterios tienes en cuenta para rastrear los avances de los niños en relación con las prácticas tanto de lectura como de escritura?</p> <p>¿De qué manera defines los niveles de complejidad en el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura?</p> <p>¿Podrías describirnos como se hace evidente el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en tu planeación y como con ella das cuenta de los procesos que llevas a cabo para identificar los avances de los niños en las prácticas de lectura y es escritura?</p> <p>¿Consideras importante escribir sobre tu práctica y reflexionar sobre ella?, ¿por qué y cómo lo haces?</p> <p>¿Has escrito para ti mismo? ¿Llevas un diario o haces anotaciones que te permitan reflexionar sobre tu cotidianidad en el que hacer pedagógico? ¿Has escrito algún texto, de qué tipo y con qué intención?</p>

En tercer lugar, el *Grupo focal* se constituyó en la tercera estrategia de investigación que desarrollamos en el estudio. De este modo, pudimos llevar a cabo otras conversaciones y diálogos más ampliados en los que interactuamos con todos los compañeros que hacían parte de la investigación. Esta estrategia nos permitió configurar un espacio real de comunidad académica en el que, desde nuestro lugar de maestros, pudimos presentar nuestras ideas, experiencias, aciertos, dificultades, aprendizajes y temores a la hora de pensarnos como formadores de lectores y escritores.



Facultad de Educación

A propósito del Grupo focal, Korman citado por Aigner (2009), lo define como: "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación" (p. 2). Es así como, mediante estos encuentros, entramos en contacto con diferentes discursos, opiniones y experiencias de quienes hacíamos parte de la comunidad académica del Preescolar. Siguiendo lo sugerido por Galeano (2012), según lo cual en el grupo focal "[...] los participantes no responden a preguntas, sino que se reconocen en interpretaciones que el mismo grupo va elaborando" (p. 194), intentamos que este espacio fuera más una oportunidad para hablarnos y escucharnos, un espacio propicio para construir un gran texto que reuniera nuestras miradas, intereses y que, desde ahí, pudiera aportar elementos para avizorar estrategias y posibilidades de transformación.

Para llevar a cabo esta estrategia, programamos cuatro encuentros, de 40 minutos cada uno. En cada uno de ellos retomamos la lectura de un libro-álbum y, a partir de éste, abrimos espacios para el diálogo. Posteriormente, pasamos a conversar sobre algunos de los siguientes asuntos:

- Estrategias de trabajo planeadas con los compañeros del nivel de transición
- Materiales que motivan la planeación de las actividades propuestas para los niños
- Acercamiento a los procesos de escritura personales: de manera continua, rutinas de escritura, tipos de textos escritos
- Referencias a procesos de lectura y de escritura. Textos que se leen y se escriben.
- Importancia de directrices institucionales

Finalmente, la *Investigación Documental* fue una importante estrategia de investigación que usamos en el estudio. A partir de su implementación llevamos a cabo una revisión de las apuestas curriculares de la Institución desde la lectura del Proyecto Educativo Institucional, de las planeaciones de los maestros, los diarios de procesos y las carpetas y producciones de los estudiantes. Aquí lo que hicimos fue "entrevistar el texto mediante las preguntas que guían la investigación y observarlo con la misma intensidad con la que se observa un hecho social" (Galeano, p.114). Así, conocimos otras estrategias



Facultad de Educación

pedagógicas que los maestros desarrollaban y construimos un tejido entre los lineamientos institucionales, las representaciones de los maestros y las prácticas pedagógicas alrededor de la lectura y la escritura.

Volviendo a Galeano, la lectura de los documentos tales como planeaciones, diarios de procesos y carpetas, implicó “[...] una lectura cuidadosa para dar cuenta de patrones, recurrencias, tendencias o contradicciones” (p. 118). Por lo tanto, llevamos a cabo la lectura de los documentos y procedimos a su sistematización acudiendo a los siguientes criterios:

- Identificar las intencionalidades de las actividades observadas.
- Describir los usos dados a cada material observado.
- Reconocer diferentes estrategias relacionadas con las prácticas de lectura y escritura.
- Reconocer los aportes conceptuales en los que se apoya el desarrollo de las prácticas de leer y escribir.
- Identificar los diferentes materiales de lectura y escritura sugeridos y usados según estos documentos

Todo lo anterior fue la base a partir de la cual desarrollamos el trabajo de campo asumiendo mi rol como maestra investigadora y como participante de la comunidad educativa. Por ello, más que herramientas de investigación para cuantificar, medir o ponderar, estas estrategias de investigación sirvieron como posibilidades y pretextos de encuentros, conversaciones y confidencias que nos recordaron nuestra condición de sujetos con experiencias, biografías y memorias. El material sistematizado a partir del trabajo de investigación fue la base para el planteamiento de las tres categorías que fundamentaron el trabajo y de las líneas de análisis que orientaron los procesos de escritura del capítulo III de este texto.

A continuación presentamos la sábana categorial a partir de la cual pude sistematizar la información y organizar los datos derivados del trabajo de campo:



Categoría	Líneas de análisis	Aproximación conceptual	Corpus derivados de las estrategias	Análisis
Prácticas de lectura	<ol style="list-style-type: none">1. Dimensión formal de la lectura2. Modos de configuración de las prácticas de lectura3. Formas de desarrollo de las prácticas de lectura4. Sentidos de las prácticas de lectura (para qué se enseña a leer)			
Prácticas de escritura	<ol style="list-style-type: none">1. Dimensión formal de la escritura2. Modos de configuración de las prácticas de escritura3. Formas de desarrollo de las prácticas de escritura4. Sentidos de las prácticas de escritura (para qué se enseña a escribir)			
Trabajo pedagógico en el nivel preescolar	<ol style="list-style-type: none">1. Rol de los maestros2. Representaciones institucionales y culturales de maestros y directivos			



–Capítulo II–

A lo largo de este momento del texto desarrollaré algunas conceptualizaciones que tienen relación con la lectura y la escritura. Éstas nos pueden servir como posibilidades que nos ayudan a clarificar su importancia en los procesos pedagógicos que tienen lugar en la escuela y, en especial, en los niveles de preescolar.

La lectura y la escritura han sido estudiadas y abordadas desde muchas perspectivas, por eso, al intentar aproximarnos a éstas tenemos que aclarar, inicialmente, desde cuáles lugares y escenarios de enunciación lo hacemos.

Es así como, reconocemos que podremos encontrar muchas definiciones acerca de la lectura y de la escritura, no obstante, nuestra pretensión no es escudriñar en cada una de ellas y, mucho menos, crear o construir un nuevo concepto como unidad totalizante; más bien, lo que nos interesa es, a través del reconocimiento de algunas definiciones, sugerir unas posibles relaciones entre conceptos que nos ayuden a reflexionar sobre la lectura y la escritura como prácticas de carácter social y pedagógico. Por lo tanto, a continuación haremos una construcción alrededor de los siguientes asuntos: la noción de práctica; las prácticas de lectura y las prácticas de escritura; y, finalmente, el trabajo pedagógico en Preescolar desde la lectura y la escritura como prácticas.

2.2. Prácticas: aproximaciones a algunas posibles definiciones

Para entender la definición de “prácticas”, consideramos necesario acercarnos a la conceptualización propuesta por Campo y Restrepo (2002) quienes señalan:

El término práctica puede asimilarse atendiendo a sus procedencias léxicas: viene del griego “praktikós”, utilizada para designar “lo referente a la acción”, y que en latín toma dos formas: praxis, para significar uso y costumbre y practice, referido al acto y al modo de hacer (p. 13).



Facultad de Educación

Aquí, se nos mencionan dos vertientes que nos hacen pensar, en primer lugar, en lo relacionado con las costumbres, y, en segundo lugar, en lo que tiene que ver con los diferentes modos de hacer. De esta forma, la práctica se entiende como acontecer del sujeto, quien está relacionado con su historia en la que sus acciones cotidianas toman fuerza como parte fundamental de su vida y con las cuales se hace parte del mundo. Desde esta perspectiva, pensaríamos que la práctica es *costumbre* en tanto practicamos un ejercicio, hacemos parte de un juego y entonces seguimos sus reglas o repetimos una acción.

Sin embargo, la práctica va más allá, Campo y Restrepo (2002), señalan que no se trata de hacer cualquier ejercicio continuo o repetitivo sin razón de ser: “la práctica cotidiana implica la repetición que es lo que posibilita nuevos sentidos; es, diríamos, repetición creadora de sentido –recreadora– en donde se re-semantiza la vida” (p. 23). Así, no vemos la práctica como un cúmulo de acciones repetidas de manera mecánica, sino, más bien, como la posibilidad de entender que la costumbre nos puede encaminar a la construcción con el otro, esa que se hace desde lo colectivo, y en la que es necesario reconocer la historicidad de cada sujeto y dar paso a la escritura y conocimiento de nuevas historias.

La repetición, entonces, podríamos pensarla como momento de recreación, con ella se volvería a la práctica para repensarla y llevarla a cabo con una nueva perspectiva, con una nueva mirada. Las prácticas en función de la repetición tendrán así un sentido cíclico porque habrá siempre una acción nueva, la que irá adquiriendo otros significados porque se configura de modos diferentes.

Al hablar de prácticas desde lo cotidiano, nos estamos refiriendo a acciones propias y particulares que constituyen cada una de las experiencias humanas; a hechos de nuestra vida a partir de los cuales establecemos relaciones con los demás en tanto los expresamos y los mostramos para dejarlos inscritos como huellas en la comunidad. Campo y Restrepo dicen al respecto: “la práctica cotidiana está constituida de múltiples PRÁCTICAS (en plural). En las prácticas cotidianas se concretan las necesidades y la libertad humanas... Las prácticas cotidianas son la mediación entre el hombre y la naturaleza posibilitando y articulado la cultura” (Ibíd., p. 24).



Facultad de Educación

Todo esto nos deja ver que en estas *prácticas* el sujeto es un ser único, quien hace lo que desea mostrando su capacidad de ser libre, pero que, a su vez, se inscribe de forma natural en reglas y parámetros comunes con los cuales logra insertarse en la cultura y dar sentido a distintas acciones que se convierten en hechos inagotables de creación. Así mismo, las prácticas cotidianas no deben estar alejadas del sentido de lo común, es decir, es necesario que reconozcamos que los hechos que son individuales se construyen al interior de una comunidad.

Tendríamos que decir también que la práctica tiene que ver con el *modo de hacer*, tal y como nos lo sugiere la definición inicial. Desde este punto de vista, consideramos que “modo de hacer” está relacionado con el estilo o la manera de hacer algo, con el sello que cada sujeto le imprime a cada una de sus acciones. Siguiendo a Campo y Restrepo “MODO viene de la raíz med, que significa “modo o molde” (Ibíd., p. 31), y se define como “forma o manera particular de hacer una cosa” (Ibíd., p. 31). Se nos habla aquí de lo particular, palabra que nos remite entonces a lo que es propio del sujeto, a lo que hace que cada una de las acciones que éste emprende sean únicas y, por lo tanto, diferentes de las otras.

En consecuencia, diríamos que la práctica expuesta desde estas dos vertientes tiene un sentido bastante especial, esto, si entendemos que los ejercicios continuos y repetidos de los sujetos tienen un carácter propio que se adquiere cuando se permite la repetición de la acción, pues ésta da lugar a la reflexión, ya que sólo al reconocer las implicaciones de poner en marcha un determinado tipo de acciones o hechos, se entenderán sus sentidos y se posibilitará su transformación. Esta comprensión permite que nosotros pongamos la mirada sobre nuestras propias prácticas y, entonces, volvamos sobre esos “modos de hacer”, los que quizás desconocemos y que han pasado desapercibidos o que no han sido problematizados.

Entendemos pues que las prácticas son “los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales mediante los cuales el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura” (Ibíd., p. 42). Al llegar a este punto, pensamos que la práctica, en sí misma, es diversa, y se presenta de muchas formas, esto porque es individual y colectiva, a la vez, y porque de ella se desprende la configuración de



tramas culturales. Así, podríamos decir que la práctica conserva las raíces de la cultura, y, de la misma manera que posibilita su permanente transformación.

Finalmente, se trata de comprender que las prácticas ponen en evidencia diferentes estilos como miradas y formas particulares desde las cuales se asumen y se desarrollan diferentes acciones. Las prácticas asumidas como una totalidad, adquieren una pauta de sentido, el sentido como dirección pero también como razón de ser, como modo particular de decir, hacer y estar, se constituyen en la esencia de los significados. Se hacen entonces relevantes en tanto provienen y a su vez se dirigen al interior de cada ser, para problematizar, expresar o simplemente pensar su estado de vida en el mundo, para dar un lugar a sus deseos e intereses. Se hacen igualmente significativas por provenir y regresar al mismo tiempo, de unos modos de interacción con los otros, para hacer comunidad, recrear permanentemente la cultura y problematizar los modos de verse en ella, para consolidar posturas que conversen con sus propias ideologías y reconocedoras de las ideologías contenidas en los discursos de otros sujetos y de otras comunidades.

2.3. Acercándonos a lo que significa la lectura pensada como práctica

Comenzamos con algunos acercamientos a la noción de “prácticas”, y con ello, buscamos llegar a una comprensión general propuesta por los autores para caracterizar nuestro quehacer de maestros. Es preciso ahora, reconocer cómo la lectura se convierte en una práctica o se lleva a cabo de esta manera en la escuela, y cuáles son las concepciones que nos movilizan a los maestros para su apropiación.

Para acercarnos y entender el significado de la palabra leer, consideramos necesario iniciar haciéndonos la siguiente pregunta ¿Qué es leer?... Y, al detenernos a pensar en ella, podríamos decir que ésta tal vez es una pregunta bastante obvia, pues está relacionada con cada una de las acciones que desarrollamos en el día a día y está contenida en el encuentro que tenemos a diario con múltiples textos. Pero entonces, tendríamos que ir más allá para



Facultad de Educación

entender que leer es el proceso en el que las personas nos encontramos con una posibilidad de conocimiento, un momento para estar conectados con el mundo, con lo que hay a nuestro alrededor.

Leer es el camino por el que transitamos hacia el reconocimiento de nuevas palabras, de sentidos y de intereses, con ellos, queremos acercarnos a esos nuevos conocimientos, a nuevas posibilidades de encuentro con otros que también desean conocer; leer va más allá del reconocimiento de un sonido unido a otro para conformar oralmente una palabra, pues su sentido está en el entendimiento que se tiene de ella y de su contexto. A este respecto, Freire y Macedo (2006) exponen lo siguiente: “leer no consiste en solamente decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad” (p. 51).

Al hablar de realidad pensamos en hechos o procesos simbólicos cercanos a la vida de los sujetos, hechos que pueden ser leídos y que tienen importancia para las personas porque con ellos se describen nuestras historias o se construyen unas nuevas, y es en el encuentro con la lectura el momento en el que éstas pueden ser conocidas; aquí, es donde con las palabras podemos hacer visibles los pensamientos o quizás en donde se dibuja nuestra existencia, nuestro devenir. Todo esto está relacionado con actos de conocimiento y de creación, con los que se da paso a la interpretación, a la construcción de un nuevo lenguaje que tiene que ver con los modos de ser de cada persona, de verse y hacerse en su mundo.

Por lo tanto, comprender la realidad implica entre otras cosas, la manera como entendemos el mundo; de modo constante las personas construimos interpretaciones con las que intentamos comprender todo lo que hay en nuestro alrededor, la interpretación nos permite acercarnos con el mundo desde lo que hay dentro de cada uno de nosotros, desde nuestra experiencia de vida con la que damos significado a cada una de nuestras acciones y es así como podemos consolidar un nuevo aprendizaje, una nueva idea de mundo.



Facultad de Educación
Siguiendo esta línea, Lerner (2001) nos propone lo siguiente:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (p.115)

Dicho lo anterior, es necesario entender que puede resultar un poco complejo el asumir la lectura, pues ésta no solo debe mirarse desde lo individual, también es necesario acercarse a ella desde lo colectivo, es decir, reconocerla desde la experiencia de cada sujeto, la que se construye en el encuentro con los otros, en el diálogo y el intercambio. Aquí se nos sugiere asumir la lectura de manera consciente con el fin de configurar una nueva idea del mundo y verse en él como sujeto atravesado por la palabra, ese quien conociendo su realidad la interroga.

Al pensar en comprensión de la realidad tendremos que remitirnos de manera inmediata a percibir y tener una idea clara de lo que decimos, hacemos o nos sucede, de modo que nos adentramos a donde tiene lugar la creación de hipótesis con las que podemos explicar o comentar situaciones cotidianas, y para el caso de la lectura, consideramos necesario conocer la interpretación de los demás sujetos que se adentran en la idea de otros mundos posibles, pues con la suma de interpretaciones podemos alcanzar la comprensión, es decir, podemos encontrar nuevas ideas, las que nos posibiliten la construcción de otros conocimientos.

Es así como leer se convierte en una tarea social. Cassany (2006) dice al respecto “Leer es comprender (p. 21)”, y para comprender será necesario desarrollar varios procesos mentales con los cuales se pueda entonces construir significados, por ejemplo, podemos exponer nuestros conocimientos previos, expresar lo que creemos que puede pasar en el escrito antes de leerlo, proponer hipótesis y confrontarlas. La idea de comprender está situada en el hecho de que cada sujeto debe tener ideas claras acerca de lo que observa, comprender es descubrir el sentido de las cosas y, es así como al encontrarnos con la lectura, podemos ampliar este repertorio de ideas, podemos crear una nueva opinión frente a un tema determinado y construir diversos significados.



Facultad de Educación

Desde aquí se habla entonces, ya no de la comunidad, sino de un sujeto, uno que se encuentra atravesado por sus propias inclinaciones, que busca un diálogo interno para conectarse con su propia experiencia y que entonces da lugar a sus certezas e incertidumbres. Con la lectura se abren horizontes de interacción en comunidad, pero con ella también se le da un lugar al sujeto que es capaz de enfrentarse a un determinado texto que aunque esté dado desde una realidad social o política, ésta no siempre determina su visión, sino que también, le posibilita la construcción de nuevas visiones, el encuentro de otras palabras, la visión de nuevos mundos, otros que serán posibles si expone su capacidad crítica y la toma de una nueva postura.

Podríamos decir entonces que, leer no es entretenimiento, tampoco un modo mecánico de repetir palabras; leer es un proceso con el cual se busca crear la comprensión de los diferentes acontecimientos de la vida, es un proceso activo que posibilita el despliegue de la creatividad, que nos acerca con nuevos lugares y nos permite conocer, explorar y entender cómo se desarrollan diferentes sucesos humanos; leer es ese proceso mediante el cual los sujetos tomamos una postura frente a los textos para asumir miradas críticas, con las cuales nos adentramos en esos otros mundos, ellas nos permiten compartir, debatir y comparar. De este modo, la lectura como práctica nos permite acercarnos a nuevas posibilidades de conocimiento, esas que están dadas en el encuentro con los otros.

De acuerdo con lo anterior, al pensar en la lectura como una práctica mediante la cual podemos comprender sucesos, adentrarnos en otros mundos y entrar en contacto con los otros, estamos dando paso a entenderla como una construcción social, es decir, la lectura es un proceso que está determinado por los hechos de la historia, por los lugares en donde se desarrolla y de manera especial, está determinada por las actividades de las personas. Por ello, consideramos pertinente las palabras de Zavala (2002) quien señala: “No hay una manera “esencial” o “natural” de leer y escribir... los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos”. (p. 17). Aquí, la autora nos puntualiza el hecho de que las prácticas de lectura no se dan por sí solas, ellas se dan desde las tradiciones sociales, su punto de partida está anclado en las construcciones del sujeto al



hacerse parte de una comunidad y sus usos dependerán siempre de las intenciones e intereses con los cuales llegaremos a encontrar nuevos sentidos para las acciones humanas.

En este punto consideramos necesario plantear que la lectura es, tal y como lo afirma Casanny (2006), “Una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee un historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38). Al hablar de la lectura como práctica, nos estamos adentrando en un lugar que privilegia unos tiempos y unos espacios concretos en los que se llevan a cabo diferentes encuentros entre las personas y que por lo tanto, son muy diversos. La lectura como práctica nos hace pensar en todo lo relacionado con las condiciones de la historia, o con hechos sociales, por los que la lectura y sus modos de entenderla y de llevarla a cabo son diferentes. Con todo esto nos alejamos del hecho de que las prácticas de la lectura se lleven a cabo de manera homogénea, y más bien nos es posible pensar que éstas se dan desde diferentes contextos por medio de las interacciones de las personas. Es aquí en donde estas prácticas comienzan a tomar forma, por las diferentes intenciones que tienen los sujetos, por las comunidades de las cuales hacen parte y por las formas en las que cada uno ellos asume la lectura y la hace parte esencial de su vida.

Podemos decir entonces que, la lectura vista de este modo, va tomado sentido como práctica social en tanto que nos permite acercarnos al conocimiento del mundo, nos da pie para que intentemos resolver diferentes problemas que se nos presentan como resultado de las situaciones en las que las personas nos interesamos por algún objeto o tema en particular, pero sobre todo, cuando por medio del proceso de lectura, nos reconocemos como parte de una comunidad, en la cual hay unos valores y características particulares y con los que podemos utilizarla de modos diferentes, definiendo o destacando unas intenciones muy propias con las cuales damos paso a la construcción de unos nuevos sentidos o significados, los que entonces tengan relación con el descubrimiento de nuevas interpretaciones, de otras experiencias. Parafraseando a Bombini (2008), la lectura como una práctica social, asume unas características y formatos variados y puede ser considerada



Facultad de Educación

desde las más diversas perspectivas, por lo tanto, adquiere un valor pues da cuenta de muchas escenas en las que las prácticas de la lectura tendrán unos rasgos particulares y unas características específicas que parten de un determinado interés.

Al hablar de prácticas de lectura estamos haciendo alusión también a las costumbres, los espacios y los gestos; en el encuentro con los objetos y con los textos, todas las personas actuamos de manera diferente, sin embargo, dependiendo de las determinaciones que movilizaron estos encuentros es como les damos un sentido, un significado. Pero entonces habría que entender que estas prácticas no se dan en procesos estáticos y cerrados, sino que ellas movilizan diferentes posibilidades con que las personas asumamos una postura crítica frente a la lectura, tal y como lo proponen Campo y Restrepo (2002):

[...] las prácticas cambiantes y diversas, son a la vez actos individuales y colectivos que simultáneamente determinan y definen a cada ser humano y a las culturas que vamos construyendo como colectividades históricas. Las prácticas inciden en la conservación-transformación de las culturas y, a su vez, las culturas inciden en la transformación-conservación de las prácticas que, aunque siempre son hechos individuales, se van configurando como inagotables repertorios colectivos del sentido humano (p. 43)

Dicho lo anterior, los autores nos ponen en escena ese movimiento del que se hablaba anteriormente, y podemos conectar su posición con la que se señaló líneas atrás en donde Casanny expone lo particular de la historia, la tradición y los hábitos, es decir, todo lo que tiene que ver con la cultura del sujeto y que se hace visible de manera individual pero que se lleva a cabo al interior de una determinada comunidad o grupo social.

Si las prácticas definen a cada ser humano, justo con ellas se da paso a la construcción de la cultura, esto porque las prácticas posibilitan múltiples formas con las cuales se lleve a cabo el proceso de la lectura, en donde se revelan los estilos, los modos de ser, de verse el mundo y de acercarse a él, y es en el encuentro con los otros en donde se conservan y transforman las diferentes maneras de actuar y donde se pueden perpetuar las formas particulares en las que cada comunidad se configura. Por tal motivo, las prácticas de lectura toman un carácter eminentemente social y cultural que le permiten al sujeto



pensarse como parte constitutiva de un grupo, de modo que leer es la oportunidad para la interacción, para crear lugares de interacción con el otro.

2.4. Sobre el significado de escritura como práctica

Hasta aquí, hemos presentado una reflexión conceptual en torno al significado de las prácticas y, desde ahí, hemos iluminado algunas comprensiones de la lectura como práctica. Consideramos preciso entonces, exponer a continuación algunos argumentos con los cuales entender el significado de la escritura en sintonía con la lectura, asumiéndolas no como asuntos dicotómicos, sino más bien, como prácticas articuladoras que no dependen de momentos específicos y que nos permiten expresar la manera como entendemos el mundo y nos relacionamos con él.

Tendríamos que comenzar pensando que escribir va más allá de dibujar o graficar letras con el fin de transcribir un texto; ésta no es una actividad mecánica, tampoco un instrumento personal de reproducción. Consideramos que, la escritura es un proceso a través del cual las personas podemos hacer visibles nuestros pensamientos, aprendizajes e ideas, todo esto, a través de distintos símbolos o signos que nos permiten representar las palabras. Al respecto dice Hurtado (2006):

la escritura es un proceso de representación y comunicación de lo que el niño(a) siente, piensa y conoce del mundo, es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo...la escritura no se puede reducir a dibujar bien las letras, hacer largas y tediosas planas o llenar de hermosas guirnaldas las hojas en blanco. Escribir es ante todo pensar, crear mundos posibles, y por eso la escritura –del mismo modo que la lectura- no se puede reducir a una técnica, la escritura cruza al escritor(a) en todo su ser”. (p. 55)

Y entonces, se comienza a bosquejar el concepto de escritura entendiendo, tal y como nos lo presenta el autor, que ella está contenida en ese proceso de comunicación y representación que se crea en el encuentro con el mundo y, por ende, en las concepciones que construimos al acercarnos a su conocimiento. La escritura nos lleva mucho más lejos de lo que significa la repetición, es un proceso creativo que nos permite imaginar, producir



Facultad de Educación

y componer nuevas ideas; nos posibilita, de manera íntima, conectarnos con nosotros mismos para encontrar otras palabras, otros modos de nombrarnos y de escucharnos.

También, podemos decir que la escritura es un compromiso con el pensamiento individual, ese con el que se va a configurar el conocimiento; además, que ella está relacionada con el contexto en el que cada uno de los sujetos se desenvuelve y de acuerdo con sus condiciones puede utilizarla. La escritura, vista de este modo, permite la enunciación de las personas, la recreación de sus pensamientos y la construcción de nuevos mundos. Aquí, podemos destacar la relación de la lectura con la escritura, pues como lo dijo Lerner (2001) leer es adentrarse en otros mundos, y escribir es entonces, crear esos nuevos mundos. Una de la mano de la otra, las dos caminando al tiempo en esa construcción de nuevas posibilidades de conocimiento.

Por medio de la escritura se hace posible que las personas hagamos registros de hechos históricos relacionados con el ir y venir de la vida, ella permite que otros se acerquen al reconocimiento de diferentes situaciones que han sido trascendentales y con las cuales hemos podido dar respuesta a interrogantes que se nos presentan, o tal vez, los que se han convertido en el punto de partida para la construcción de nuevas historias que explican dichos hechos. Además, la escritura, por medio de la creación de diferentes textos, permite que entremos en comunicación e interactuemos con otros. De este modo, “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (Casanny 1999, p. 43).

Consideramos importante mencionar que, en relación con la escritura, la escuela tiene gran responsabilidad, esto si se entiende que es en este lugar donde se pueden configurar diferentes procesos con los cuales, mediante la escritura, se vinculen los actores educativos y se comience a reconocer la función social que debe imprimir la escritura para ellos. Por lo tanto, hacemos alusión a un postulado hecho por Lerner (2001) quien señala:

lograr que los alumnos lleguen a ser productores de la lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen –sin un propósito propio- lo escrito por otros [...] es promover el descubrimiento y la utilización



Facultad de Educación

de la escritura como instrumento de reflexión del propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento –para re-interpretar el pensamiento de otros. (p. 40).

Esto nos hace pensar en la necesidad de que cada sujeto desarrolle sus propios criterios, unos con los cuales tenga la capacidad para abrir espacios de conversación y encuentro con los otros, con quienes puede compartir un saber que los reúna como comunidad. De igual manera, pensamos que es en la escuela donde se conocen grandes desafíos, como por ejemplo, el de convertir la escritura en una carta abierta con la que se llegue a la apropiación de diferentes escritos, los que ayuden a los estudiantes a lo largo de sus vidas y no los limiten a ser solo reproductores de un hecho, sino que, más bien, les posibilite la expresión de muchas situaciones cotidianas que puedan ser leídas después de haber atravesado los senderos de la creación y de la reflexión.

Al escribir estamos dando paso a que la imaginación deje por unos momentos los espacios del pensamiento y, entonces, se convierta en una realidad plasmada en el papel, de igual modo, permitimos que otros conozcan nuestro interior, esto, en el momento en el que compartimos un mensaje, una carta, un poema. Es así como, en lo escrito se deja una impronta, un sello que la hace particular, propia, pero que a su vez la convierte en el vehículo que transitará hacia la mirada de otra persona, de una comunidad. De este modo, podríamos decir que la escritura o, más bien, el que un sujeto escriba tiene un especial significado, pues es un hecho que le permite a éste configurar su pensamiento con el que se acercará a un tipo de conocimiento que guarda relación con un contexto determinado y en el cual se harán nuevas construcciones acerca de la apropiación del mundo que cada uno haya hecho de acuerdo con su experiencia. Aquí entonces pensamos en un compromiso que adquieren los sujetos para interactuar con otros, para conversar o discutir desde su saber.

Siguiendo la línea que señala la responsabilidad de la escuela, tendríamos que detenernos para entender lo que pasa a lo largo del proceso de escritura, esto es, el



acercamiento con la adquisición del código escrito. De acuerdo con Cassany (1989), el código escrito suele entenderse como un

[...] “sistema de signos que sirve para transcribir el código oral; como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral”. Sin embargo, al comparar las características del código escrito con las del oral, se puede establecer que el código escrito no es un simple sistema de transcripción; sino que constituye un código completo e independiente, es un verdadero sistema de comunicación. Por esto, aprender el código escrito significa aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral (p. 31).

Aunque no es la escuela la única responsable del proceso de escritura, es en ella en donde se dan algunas bases con las cuales los sujetos nos acercamos a ella siguiendo las reglas que se han establecido para convertirla en un medio de expresión y encuentro con los otros mediante códigos comunes. Sin embargo, consideramos necesario aclarar que, al referirnos a los códigos comunes no estamos dejando por sentado que los niños solo se encuentran con el proceso de la escritura si hacen parte de un sistema convencional, pues la comunicación es una necesidad que nos acompaña desde que nacemos y queda claro que no solo cuando hacemos parte de una institución estamos llevando a cabo actos comunicativos, estos son naturales y se dan a lo largo de nuestra vida. A este respecto citamos a Pérez (2006) quien expresa:

Incluso en el caso de un niño que nunca ha cogido un lápiz, es totalmente legítimo que pueda descubrirse productor de textos orales, que se podrán dictar a un niño de un grado superior o a la maestra... Esta práctica que resulta similar a la función de los escribas de la antigua Mesopotamia, nos muestra que el dominio de la escritura convencional no es condición para producir textos. (pág. 11-12)

Podemos decir, además, que en el proceso de adquisición del código escrito también se da una construcción espontánea, por ello, las actividades que se propongan en la escuela, deberán seguir el modelo de desarrollo, es decir, deberán tomar en cuenta el sujeto que



construye. De este modo, no se llevarán a cabo simples ejercicios de repetición o reproducción de letras, frases o párrafos; más bien, se dará paso a construcciones con las que se hagan visibles los pensamientos, ideas y sentimientos de las personas, los que a su vez los vinculen como comunidad, dado que, la escritura va más allá del sujeto, pues quien escribe siempre estará expuesto a quien mediante la lectura lo escucha y puede comprender, es decir, la escritura se presenta como un acto de interacción que se obliga a sí misma a construir un lugar en el otro y para el otro.

El código escrito no es un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación y su aprendizaje no sólo consiste en aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un nuevo código distinto del oral. Ferreiro y Teberosky (1979) argumentan que: “Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas (zig-zag), continuas o fragmentadas, o bien como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales, o bolitas)” (p. 18). Este postulado nos lleva a pensar que el encuentro que llevan a cabo los niños con el código escrito, comienza mucho antes de los procesos de escolarización, y están determinados por las capacidades innatas del niño en el momento de encontrarse frente al papel.

Las autoras señalan además:

[...] La distinción entre “dibujar” y “escribir” es de fundamental importancia (cualesquiera sean los vocablos con los que se designen específicamente ambas acciones). Al dibujar se está en el dominio de lo icónico: las formas de los grafismos importan porque reproducen la forma de los objetos. Al escribir se está fuera de lo icónico: las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos, ni su ordenamiento espacial reproduce el contorno de los mismos. Por eso tanto la arbitrariedad de las formas utilizadas como el ordenamiento lineal de las mismas son las primeras características manifiestas de la escritura preescolar. Arbitrariedad no significa necesariamente convencionalidad. Ello no obstante, también las formas convencionales suelen hacer su aparición muy precozmente. Los niños no dedican



Con lo anterior, Ferreiro y Teberosky, dejan por sentado uno de los procesos por los cuales pasan los niños, y que está referido con la diferenciación de dibujo y escritura, esto sumado a la representación de diferentes tipos de trazos, da cuenta de que la adquisición del código escrito no está determinada únicamente por procesos convencionales, sino que tiene una mayor relación con procesos de exploración a los que se enfrentan los niños mediante las diferentes representaciones que ellos hacen y, con las cuales, comienzan a dar cuenta de su encuentro con la comprensión del mundo, es decir, con sus trazos, se hacen evidentes algunos significados o conceptos sobre el funcionamiento de los objetos o la interpretación que logra cada uno al observarlos.

Esto también nos da cuenta de que, para los niños, la escritura no se limita a la simple transcripción, en tanto que, es cada uno quien va dando el valor a las representaciones que desea lograr y, entonces, comienza un nuevo momento en el que problematiza su proceso de escritura adjudicando, por ejemplo, los valores sonoros a los objetos o determinado la cantidad en la que siente que no puede duplicar las letras.

Resulta importante señalar que, cuando los niños se hacen parte de una Institución escolar, ya tienen algunas ideas relacionadas con el proceso de escritura, ya son capaces de utilizar la escritura como medio para su comunicación y comienzan a incorporarla cada vez más en sus actividades cotidianas, tal y como lo expresa Rincón (1990) en su artículo “La escuela y el lenguaje escrito”, en el que señala:

Se ha descubierto un proceso, en el cual el niño diferencia la escritura del dibujo, descubriendo que en lo escrito “dice algo”, e interesándose por la cantidad y la calidad de los elementos con que se escribe y por esto llega a pensar que si los elementos de la escrituras son distintos, lo que está escrito (las palabras) se refiere a cosas diferentes; luego descubre la relación entre el lenguaje oral y el escrito, aceptando la presencia de varias grafías para representar un objeto, pero justificando este hecho en la duración de la palabra al pronunciarla, en una relación con las partes de esta, y así va construyendo la correspondencia fonema-grafema como alfabéticamente se da en nuestro idioma (p. 58)



Facultad de Educación

Es así como podríamos comenzar a entender la escritura como práctica, es decir, podemos pensar que desde que somos niños, existen en nosotros unas necesidades de comunicarnos con los demás, esta comunicación comienza con el código oral y se perpetúa cuando nos acercamos al código escrito. Tal y como lo describe Rincón (1990), en el proceso de diferenciación que hacen los niños del dibujo y la escritura hay un notable momento al que llamaríamos la parte consciente del proceso escritural, en el que cada uno de ellos lleva a cabo prácticas de escritura, es decir, le da un lugar y le imprime un sentido a lo escrito. Así lo señala Pérez (2006): "Cuando hablamos de prácticas sociales de escritura nos referimos a situaciones de interacción en las que la escritura y los textos cumplen funciones concretas, se escribe para algo, para alguien, para que pase algo". (p. 9)

Las prácticas de escritura entendidas como procesos en los cuales se destacan la acciones de los sujetos para lograr su comunicación, dejan clara la necesidad de abolir los modelos rígidos de enseñanza de la escritura, para ir más allá de la codificación de letras y palabras y, entonces, permitir momentos en los cuales se aprenda a comprender y producir diversidad de textos. Solo así, se dará paso a que con la práctica de la escritura se reflexione acerca de los contextos y los distintos tipos de texto que podemos crear para interactuar con otros. En este sentido, consideramos importante señalar que para enseñar a escribir de manera reflexiva, es necesario empezar a pensar en el significado de aprendizaje y en esta medida, entenderlo como proceso constructivo y no de repetición o reproducción.

Así, tanto en la escuela como fuera de ella, los niños tendrán los argumentos necesarios para proponer diferentes textos, pues es claro, que en el contexto en el que cada uno de ellos se desenvuelve, de manera cotidiana, se están enfrentando a muchos contenidos expresados en noticias, historias, conversaciones e instrucciones y cuando cada uno es capaz de entender su sentido, toma conciencia de su importancia y utilidad en su proceso de comunicación; por esta razón, podrá llevar a cabo prácticas de escritura que le posibiliten expresar sus opiniones y argumentar ideas.



Cassany (1999) nos presenta en su libro “construir la escritura” una cita de Graves bien interesante:

...escribir es la materia básica de la educación. La hemos descuidado gravemente. Hemos cambiado la expresión activa de los hechos, ideas y sentimientos por la recepción pasiva de la información. Ahora necesitamos ajustar el equilibrio entre dar y recibir. Necesitamos dejarles escribir... (p. 109)

En la escuela, tal vez como o propone el autor, se ha descuidado el proceso de la escritura y se ha limitado a una práctica en la que habita la reproducción de las grafías que conforman las ideas que otros han pensado, se ha cerrado la puerta del descubrimiento y de la construcción, pensando en cumplir con unos alcances o metas que dejan de lado la movilización del pensamiento en aras de acomodar la información recibida, para luego, aplicarla. Es así como la escritura se ha quedado limitada a un simple acto y ha desprovisto a los sujetos de oportunidades para la manifestación de su sentir.

Con esta cita de Graves: “necesitamos dejarles escribir”, podemos pensar en cómo hacer para asumir realmente las prácticas de escritura como los espacios desprovistos de actividades mecánicas, en los cuales todos los sujetos tengamos la posibilidad de contar nuestros modos de ver el mundo; al poner en marcha verdaderas prácticas de escritura, estamos dando paso a la creación de historias, a la expresión de nuestros conocimientos, a la organización de las ideas y, por lo tanto, a darle un sentido personal a lo que queremos expresar.

Así, este proceso de escribir, tiene un compromiso con la configuración del propio pensamiento para, en últimas, construir el conocimiento; como el conocimiento es una construcción que se da de acuerdo a las condiciones del contexto y de los sujetos, este compromiso tiene que ver también con la apropiación de la escritura como un ejercicio de configuración de una postura propia que el sujeto tiene, para que de este modo, se acerque



al entendimiento del mundo a través de la experiencia, en el mundo mismo. Además, este compromiso tiene que ver con la posibilidad de interacción que la escritura tiene como un espacio para la conversación y para la creación de un lugar común para compartir los saberes tanto culturales como íntimos.

2.5. El trabajo pedagógico en preescolar desde la lectura y la escritura como prácticas

Con la idea de desarrollar los conceptos que se integran en las preguntas de investigación que orientan este proyecto, a continuación nos aproximaremos a unas posibles vías de comprensión de las implicaciones de la formación en lenguaje en el nivel de Preescolar. Esto supone el reconocimiento de la primera etapa de educación que antecede el proceso de escolarización de los niños y que ha sido reglamentada desde la Ley 115 de 1994, además, de la presentación de los lineamientos expuestos por el Ministerio de Educación Nacional para entender los desarrollos pedagógicos que deben llevarse a cabo en torno a la lectura y la escritura como prácticas en el Preescolar.

Es preciso comenzar aclarando que, desde La Constitución Política de Colombia de 1991, se ha hecho el reconocimiento de los derechos fundamentales de los niños y las niñas, y entre ellos, se ha destacado el “derecho a la educación” en su artículo 44. Habría que decir también que, es La Ley General de Educación –ley 115 del 8 de febrero de 1994– en donde se enmarca el nivel de Preescolar. Allí se expone su concepción, se definen objetivos, estructura, organización, componentes y estrategias; y desde esta ley, se considera este nivel como parte esencial del sistema educativo formal.

Del mismo modo, queda establecido el Decreto 1860 del 11 de septiembre de 1994 como norma reglamentaria de la Ley 115 de 1994, en el que se definen los lineamientos precisos sobre el currículo, plan de estudios y autonomía para que cada institución los organice y los estructure teniendo en cuenta la organización del nivel de preescolar en tres grados, de los cuales dos son previos a la escolarización y el otro de carácter obligatorio. Y finalmente, se presenta el Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, por el cual se



Facultad de Educación
establecen las normas para la prestación del servicio educativo en el nivel de preescolar, su organización y orientaciones curriculares.

Teniendo en cuenta que es el Ministerio de Educación Nacional en donde se establecen las normas que rigen la puesta en marcha de los procesos escolares y desde allí se dio lugar al establecimiento de la Ley General de Educación, consideremos necesario introducir el concepto que se ha instaurado para la educación Preescolar en Colombia:

“La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Ley 115 (1994, p. 5)

Al pensar en el sentido que se le quiere dar a este primer ciclo de educación, podemos entender que se está asumiendo al niño desde el conjunto de dimensiones de desarrollo propuestas en el documento de Lineamientos Curriculares, con ellas, se espera que los momentos de formación que se comienzan en este nivel apunten a reconocimiento del niño como centro del proceso educativo y, al mismo tiempo, lo asuman como un ser sensible e imaginativo.

El nivel de educación preescolar se enmarca en las disposiciones de la Ley 115 y las normas mencionadas anteriormente, en las cuales, se ha propuesto una reflexión relacionada con sus estructuras, objetivos, y componentes; todo esto, después de que se hubieses establecido la obligatoriedad del nivel preescolar como el primero de la educación formal (Decreto-Ley 088 de 1976).

Dentro de este contexto, cobra importancia el documento *Lineamientos Curriculares para preescolar* (1997), en el que se presentan las orientaciones curriculares sobre el nivel de preescolar, su historia, sus principios, dimensiones del desarrollo del niño y la importancia de los proyectos pedagógicos de aula.

Este documento establece las dimensiones del desarrollo que deben ser tenidas en cuenta en el proceso académico de los niños, entre ellas, aparece la dimensión comunicativa, la cual, “[...] está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas,



Facultad de Educación

acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (p. 20). Las características aquí mencionadas, dan cuenta de que estos procesos que se quieren promover desde dicha dimensión, presentan algunos argumentos con los cuales podemos comenzar a pensar la lectura y la escritura como prácticas, entendiendo que con ellas se está acercando a los niños a su apropiación de acuerdo con sus saberes previos y con las ideas o conceptos que cada uno ha comenzado a establecer en el encuentro con una cultura en donde priman los actos de leer y escribir.

Debemos dejar claro que, con las dimensiones del desarrollo no se está segmentando el proceso de formación del niño, más bien, se pretende continuar con el proceso de socialización que trae de su casa e introducirlo en el mundo escolar, de este modo, se potenciarán sus capacidades y se le orientará hacia la comprensión de las situaciones que se le presentan de manera natural y que están relacionadas con su mundo físico, social afectivo, social y cultural. Todo esto, si se siguen los parámetros establecidos por la legislación, concretamente, por lo expresado en los Lineamientos.

Decidimos entonces, centrar nuestra atención, en las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en la primera etapa de educación, porque tal y como aparece en los Lineamientos (1997) “[...] El docente adquiere una importancia muy especial, por su misión de introducir a los niños al mundo escolar y crear ambientes propicios para nuevos aprendizajes y el logro de su desarrollo integral” (p. 5). En este camino, en el que se nos encomienda a los maestros una misión concreta, es necesario asumir el reto de revisar nuestras propuestas pedagógicas, de reflexionar sobre nuestras propias prácticas y, sobre todo, de reconocer en nuestro quehacer como maestros los espacios propicios para la transformación personal

Estas consideraciones fundamentan, de algún modo, las pretensiones de investigación de nuestro trabajo; es decir; después de tener este acercamiento legal en el que situamos algunos abordajes sobre el preescolar, consideremos oportuno mencionar que, entre algunos de los caminos que han orientado este trabajo, hemos señalado tres rutas con las cuales



Facultad de Educación

comenzar la reflexión pedagógica en torno al desarrollo de las actividades relacionadas con la lectura y la escritura en la etapa preescolar:

¿De qué manera se configuran y desarrollan las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de Preescolar del nivel de Transición del colegio Comfama sede Boston? ¿Cuál es el sentido que tienen las prácticas de lectura y escritura en el contexto escolar? ¿A cuáles finalidades responden? ¿Para qué se lee y se escribe en Comfama? ¿Para qué se enseña a leer y a escribir? Estos interrogantes se constituyen en los criterios orientadores del estudio y, nos permitirán, avanzar en el entendimiento de las dinámicas escolares y los modos como los maestros llevamos a cabo nuestras prácticas pedagógicas.

Todo esto nos conduce a asumir el Preescolar como el primer nivel de educación, nos convoca a entender los procesos de formación que allí se pretenden pero, sobre todo, que ello implica entenderlo como un escenario para llevar a cabo procesos de formación en lenguaje, en los cuales se posibilite a los niños la construcción de los significados sobre su entorno, y que estos se fabriquen teniendo en cuenta su historia, su grupo social, su cultura. De este modo, podemos concebir que en la escuela se propicien espacios en los cuales los niños entren en contacto con otras posibilidades para leer y escribir, unas con las cuales se vaya más allá de la utilización de códigos y que den paso a la creación de múltiples representaciones tanto orales como escritas.

En esta perspectiva, si entendemos la lectura y la escritura como las prácticas mediante las cuales los sujetos podemos desarrollar procesos de conocimiento del mundo y, también, avanzar en la comprensión de los distintos sucesos que acompañan nuestras vidas, nos podemos atrever a construir hipótesis, a proponer otros modos de comprensión y, de este modo, encontraremos los significados que nos definen como sujetos constructores de cultura. Hurtado (2010) dice al respecto: “[...] la lectura y la escritura, más que simples técnicas, son instrumentos culturales y, por lo tanto, modos de enriquecer a los estudiantes con referentes humanísticos y herramientas analítico-propositivas, para que puedan participar conscientemente en el devenir de la cultura.” (p. 9).



Facultad de Educación

Aquí se nos expresa, de algún modo, el sentido social que le debemos imprimir a la lectura y a la escritura; el autor nos orienta que éstas son mecanismos de consolidación de los procesos educativos, en tanto propician el análisis, la confrontación y la transformación. Mediante estas prácticas posibilitamos relaciones colectivas, encontramos respuestas a los acontecimientos sociales, expresamos y compartimos nuestros puntos de vista. Así, podemos pensar en la lectura y la escritura como prácticas vivas con las cuales se puede pensar el mundo, ingresar a él e interpretarlo.

Lo anterior nos lleva a introducir un concepto fundamental para entender las implicaciones de la lectura y la escritura como prácticas, y este concepto es el de cultura escrita. Kalman (2003) propone explorar “[...] la cultura escrita como un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir” (p. 39). Aquí se nos presenta el concepto de interacción como el momento de acercamiento con otros, con los cuales podremos aprender. Al entrar en contacto con el otro podemos participar de sus construcciones y entender los significados que ha elaborado para darle sentido a sus prácticas, podemos indagar en su saber y apropiarnos de un nuevo conocimiento, ese que nos conduzca a proponer una nueva concepción de lo que son la lectura y la escritura en un contexto social.

Cuando la autora nos habla de cultura escrita, nos remite además, a otro concepto necesario para su comprensión, es el de Alfabetización, que significa “aprender a manejar el lenguaje escrito –los géneros textuales, los discursos, los significados, las palabras, las letras– de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionados con otros” (Dyson, 1997 y Heath, 1983. Citados por Kalman, p. 39). De este modo, asumimos que, la alfabetización es algo que va más allá de entender los aspectos superficiales de la lectura y la escritura y, que quien es alfabetizado, puede participar en contextos sociales utilizando la lengua escrita.

Siguiendo esta misma línea conceptual, Olson (1998) expresaba: “La cultura escrita no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos” (p. 26). Tal y como lo plantea el autor, esta idea de cultura escrita rompe con pensamientos rígidos que dejan a la escritura



Facultad de Educación

agotada en el conocimiento de las gráficas, y nos hace pensar en las posibilidades que se abren en el momento en el que plasmamos en el papel unos sentires, ideas o acercamientos conceptuales sobre el mundo. La escritura ha permitido que podamos explicar los diferentes hechos que, en nuestras comunidades, han sucedido y, por lo tanto, con ella se ha ido consolidando nuestra cultura, es decir, la escritura se ha usado para desarrollar procesos de apropiación del mundo; Con ella, también, hemos dado paso a registrar múltiples acontecimientos de la historia y hacemos visibles nuestras experiencias humanas.

En el momento de pensar la lectura y la escritura en el preescolar, podríamos pensar en todas las actividades que se desarrollan con los niños allí: presentar la agenda de las actividades del día, escribir en el tablero los nombres de quienes no asistieron a la clase, escribir la fecha y ubicarla en el calendario. Cada una de ellas, debe llevar consigo unas intenciones puntuales que han fijado los maestros para acercar a los niños hacia los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, aunque estas actividades se llevan a cabo a lo largo de la rutina escolar, no constituyen prácticas de lectura y escritura porque se agotan en los ejercicios de transcripción que resultan de observar las palabras y reproducirlas, éstas no permiten que los niños movilicen sus pensamientos porque ya hay, para ellas, una respuesta única que no permite la creación y, entonces, la producción escritural se limita al conjunto de letras correctas que deben formar la frase esperada. Lo anterior, ya lo expresaba Olson (1998) cuando afirmaba: “si se piensa la cultura escrita como la habilidad básica para reconocer emblemas o descodificar letras en sonidos o palabras en significados, las consecuencias de la cultura escrita, aunque importantes, son inevitablemente limitadas” (p. 38).

Es necesario que comencemos a cambiar la mirada y le otorguemos a la lectura y a la escritura, como prácticas, un lugar con el cual se de paso a construcciones sociales enriquecidas por procesos de análisis de la realidad, en los cuales se pueda discutir diferentes puntos de vista, en donde se haga referencia a historias personales, a nuestros conocimientos y, entonces, se puedan hacer propuestas mediante la práctica de la escritura,



Facultad de Educación

las que luego sean abordadas por otros en el encuentro con la lectura y que, de este modo, les posibiliten unas nuevas comprensiones de un determinado contexto.

Al hablar de “cultura escrita”, tendríamos que pensar, también, tal y como lo propone Kalman, citada por Jurado (2008) en que el acceso a ella: “solo es posible mediante la interacción con otros –nombrados en la literatura como maestros, expertos, facilitadores o patrocinadores de la cultura escrita” (p. 124). Queda claro que para participar de prácticas de lectura y escritura, es necesario encontrarse con otras personas que las conocen y las utilizan; y es aquí donde toma lugar el “maestro” como acompañante en el encuentro con estas prácticas, ese quien se convierte en el mediador del proceso, ya que puede orientar a sus estudiantes a entenderlas variedad en contextos y para múltiples propósitos.

De este modo, no solo es el maestro quien posee las facultades para acercar a los sujetos a las prácticas de lectura y escritura, porque fuera de la escuela hay, también, otras personas que aportan al desarrollo de procesos comunicativos y para ello, el desarrollo de ejercicios de lectura y escritura con los cuales se dé cuenta de su apropiación. Todo esto, pone de manifiesto que las prácticas a las que nos estamos refiriendo están enmarcadas en los usos que les damos a la lectura y a la escritura en nuestro entorno, y que estos usos tienen que ver, de manera determinante, con nuestras inclinaciones personales y con las construcciones sociales que se han hecho en la comunidad de la que hacemos parte. En relación con estas líneas, Lerner (2001) propone lo siguiente:

...las prácticas sociales de la lectura y la escritura suponen poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones –es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y a escribir-, en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto a los textos... (p. 88).

Se nos habla entonces de las intenciones que deben acompañar el desarrollo de dichas prácticas, es decir, esos sentidos que le vamos imprimiendo a los actos de leer y de escribir y, que están relacionados con los lugares en los que las llevamos a cabo.



Facultad de Educación

Este postulado no se aleja de lo propuesto por Hurtado (2010), ya que, de algún modo, ambos retoman la necesidad de asumir a la lectura y a la escritura como las posibilidades de enriquecimiento personal y acercamiento a una determinada colectividad. Entre estas dos posturas podemos encontrar algunas relaciones, pues nos hablan de la construcción del devenir de la cultura, y de la relación entre los contenidos y los intereses de los sujetos, que, al fin y al cabo, serán los que determinen las construcciones culturales. Por lo tanto, la lectura y la escritura se llevan a cabo en contextos específicos de interacción social.

El trabajo pedagógico en el preescolar, debe estar fundamentando entonces, por las características que se han ido mencionado en relación con las prácticas de lectura y escritura, es decir, las propuestas desarrolladas para esta etapa deben, antes que nada, acudir a situaciones reales -las que dan cuenta de los hechos sociales-, que se expresan en diferentes modos de comunicación como lo son los periódicos, la televisión, las historias... Los maestros, por lo tanto, tenemos un gran compromiso en el momento de acercar a los niños a estos diferentes escenarios, pues, aunque para ellos no son desconocidos, están provistos de cargas culturales e ideológicas y es entonces, cuando se hace necesaria la intervención pedagógica con la cual se de paso a otras construcciones conceptuales que permitan a los niños incorporar la lectura y la escritura conscientemente en su proceso de formación.



Facultad de Educación

3. NUESTRAS REFLEXIONES COMO MAESTROS, UNA POSIBILIDAD PARA ENTENDER EL QUEHACER EN EL AULA, LAS VOCES DE LOS QUE POCO HABLAN...

–Capítulo III–

Después de presentar un problema, de argumentar su construcción y de conocer algunas posturas académicas y pedagógicas relacionadas con la lectura y la escritura, es hora de presentar los significados y sentidos que los maestros hemos ido construyendo a través de la puesta en marcha de estas prácticas en nuestro quehacer en el aula. Aquí, se expresarán nuestros sentires, algunas concepciones, intereses y los modos con los que nosotros nos acercamos a la lectura y escritura como prácticas.

Entendemos las “concepciones”, tal y como lo plantea Sánchez (2014), como aquello que “[...] reúne un conjunto de ideas, principios y acciones que mueven el trabajo diario del docente en la escuela” (p. 10), lo que nos posibilita encontrar su razón de ser y, además, darle una argumentación propia. Por tal motivo, queremos comprenderlas y ponerlas en el papel para que, con ellas, podamos reflexionar en torno a las diversas prácticas que se llevan a cabo en el aula. Todo esto nos encamina hacia la reflexión sobre las diferentes prácticas que nos exponen a los maestros como personas críticas y capaces de interrogar e intervenir en nuestro quehacer pedagógico y, de este modo, encontrar posibilidades para fortalecerlo y, tal vez, transformarlo.

Entonces, queremos presentarles tres momentos en los cuales nos detenemos a dialogar desde las voces de los maestros, las propuestas de teóricos de la educación y nuestra propia voz, hilando finamente con nuestras palabras los argumentos, explicaciones y conceptualizaciones que nos permitirán abordar las preguntas de investigación con las cuales dimos paso a la construcción de estas líneas y, de este modo, comprender los desarrollos de las prácticas de lectura y escritura en el nivel de educación Preescolar. Hemos nombrado dichos momentos de la siguiente manera: *Por la ruta de la lectura,*



En el momento denominado *Por la ruta de la lectura, primer trayecto*, abordaremos algunos asuntos relacionados con la lectura como práctica. Expondremos elementos que nos llevarán a entender la dimensión formal de la lectura, revisaremos algunos de los modos a través de los cuales los maestros configuramos y desarrollamos las prácticas de lectura en el Preescolar y, finalmente, abordaremos posibles sentidos que se han construido acerca de las prácticas de lectura en el Colegio Comfama.

En el momento titulado *Hacia la ruta de la escritura, segundo trayecto*, retomaremos algunos elementos acerca de la dimensión formal de la escritura y allí nos detendremos en la importancia de las etapas de la psicogénesis de la escritura. Y, de igual modo, nos acercaremos a los modos de configuración y a las formas de desarrollo de las prácticas de escritura.

3.1. Tres trayectos que convergen en un camino: acerca de las concepciones y significados sobre lectura y escritura

Para comenzar a trazar este tejido de voces, sentidos y experiencias, es necesario entender el lugar que tienen la lectura y la escritura para nosotros como maestros, entender cómo las asumimos y de qué manera nos acercamos a ellas.

Desde siempre en nosotros ha existido un interés particular en torno al significado de la lectura y la escritura, este, tal vez por la multiplicidad de formas en las cuales ellas son utilizadas y entendidas, o tal vez, porque tanto la lectura como la escritura hacen parte de nuestra labor como maestros y –podría decirse que– en ninguna ocasión como en esta, nos habíamos detenido si quiera a considerar su utilización en la escuela y fuera de ella.

Por lo tanto, consideramos necesario plantear a continuación algunos de los interrogantes que han motivado nuestras conversaciones y encuentros; con ellos, estamos comenzando a trazar el camino, nos han dado la posibilidad de situar nuestras inclinaciones en torno al tema de la lectura y la escritura y nos han permitido trazar el camino a seguir en



Facultad de Educación

formas de comprender diferentes situaciones, estrategias y modos de hacer como maestros de la educación preescolar.

...¿Qué significado tienen para ti como maestro las palabras leer y escribir?, ¿Lees con frecuencia?, ¿qué tipo de textos lees?, ¿Escribes de manera continua?, ¿Cuáles tipos de textos prefieres escribir?, ¿Cuáles son las estrategias que desarrollas para acercar a tus niños a la lectura y a la escritura?...

Al observar cada una de estas preguntas, queda claro nuestro interés por acercarnos al trabajo llevado a cabo por el maestro, con ellas se explicita que hay una intención de conocer sobre los gustos, tendencias o acciones cotidianas de los maestros y teniendo este acercamiento, comprender cómo con todas estas características llevamos a cabo diferentes prácticas pedagógicas enmarcadas en la lectura y la escritura.

Con estas preguntas como provocaciones para el diálogo entre maestros, nos aproximamos a sus ideas representaciones o pensamientos sobre la lectura y la escritura y, entonces, podemos comprender los significados que cada uno ha dado o está construyendo en relación a ellas. Por tal motivo, estimamos oportuno plantear consideraciones con las cuales nos acerquemos a la definición de la lectura y la escritura en el entorno escolar y las situemos en relación con las construcciones de las cuales nos han hecho parte los maestros.

A propósito de los modos de entender la lectura y la escritura, Delia Lerner (2001) nos expresa:

Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial –quizá la función esencial– de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función –y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar– es una tarea ineludible (p. 25).

Dicho lo anterior, pensamos en que es necesario dar un giro en los modos en los que como maestros entendemos estas palabras –leer y escribir–, ya que, los convertimos en simples actividades que, al parecer, hacen parte solo de las responsabilidades escolares y que dejan de lado las posibilidades de creación que están relacionadas con las



Facultad de Educación

construcciones que podemos hacer las personas para entender el mundo que habitamos. Tendríamos que pensar más bien en su carácter social y cultural, considerar cómo con ellas podemos dar paso a la construcción de otros saberes, sentidos y, de este modo, poner el acento en la manera en cómo cada uno de nosotros las asumimos y les damos su lugar como prácticas socioculturales que se desarrollan en la escuela y que trascienden en las actividades y vida social y cultural de los sujetos.

Al respecto, uno de los maestros que ha participado en estas discusiones nos dice:

“La lectura y la escritura permiten que el niño se desenvuelva en los diferentes momentos de formación por los que atraviesa, ellas le sirven para llevar a cabo sus tareas y para alcanzar algunos aprendizajes”. (Docente C)

Encontramos entonces que, esta expresión del maestro está situando a la lectura y la escritura en la escuela, pues es este el lugar en donde se cumplen con responsabilidades que darán paso a la adquisición de los aprendizajes; esto está distanciado de lo expresado en las líneas anteriores, en las cuales estábamos destacando con la propuesta de Lerner, esa necesidad de que la lectura y la escritura trasciendan la escuela, de modo que sean prácticas vivas con las cuales se cumplan los objetivos institucionales, pero con las que además pueda conocer otros lugares, proponer soluciones, argumentar sus ideas y encontrar la solución a los problemas que en la vida se le van a presentar.

Este es un camino de encuentros y desencuentros en donde presentamos las voces de quienes hemos configurado este estudio, es un punto de partida, tan solo el momento del anclaje y del que depende una posible reconstrucción del quehacer del maestro. En esta dirección esbozamos las tres rutas escogidas para reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula, las que son particulares de los maestros de Comfama y las que tomarán un verdadero valor en tanto sean reconocidas y valoradas por ellos mismos.



Facultad de Educación 3.2. Por la ruta de la lectura, primer trayecto...

Es necesario comenzar a entender algunos aspectos relacionados con las formas o métodos con los cuales se desarrollan las prácticas de lectura, es decir, de qué manera los maestros estamos llevando a cabo unos procesos con los cuales desarrollamos habilidades para la lectura y cómo con ellas estamos haciéndonos parte del mundo y de sus significados. Por tal motivo, es pertinente situar en esta parte del recorrido algunas líneas en las cuales se aborden los métodos o formas de leer, así, más adelante, podremos entender los modos en que se configuran las prácticas de lectura en el preescolar.

3.2.1 Acerca de la dimensión formal de la lectura

Aquí, consideramos preciso anotar que, al interior de las propuestas pedagógicas de Comfama no hay un documento que fundamente de manera rigurosa el concepto de lectura, o abordajes con los cuales se apoye el trabajo de los maestros en relación con ella, es entonces, cuando los maestros recurrimos a nuestros conocimientos previos, construidos a lo largo de nuestro trabajo en la escuela o los que retomamos después de pasar por la universidad. Por tal motivo, en estas líneas queremos acercarnos a las propuestas del Ministerio de Educación Nacional presentadas en el documento de lineamientos curriculares, y con ellas, entender el papel de lectura en la escuela.¹

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), nos presentan como concepto de lectura el siguiente: “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p. 47). Es claro que desde aquí la interacción toma un papel fundamental, es decir, son necesarios los momentos en los cuales la lectura posibilita el encuentro entre estos tres factores, ya que, son estos quienes nos permiten procesos de construcción, y a su vez, están determinados por nuestros intereses, conocimientos, experiencias, dependiendo además, de los distintos entornos en los que

¹Cabe aclarar que, para el trabajo de preescolar también se ha determinado una serie de lineamientos que están propuestos desde las dimensiones de desarrollo del niño, pero consideramos que para esta parte del análisis es preciso retomar lo dicho en los de Lengua Castellana en los cuales se presentan de manera puntual los abordajes ministeriales sobre la lectura y la escritura.



Facultad de Educación

habitamos. Se nos habla aquí de construcciones que hacemos los sujetos en tanto reconocemos un contexto y nos relacionamos con un texto, poniendo en marcha un proceso cíclico en el que ninguno de estos tres factores tiene un lugar propio con el que se indique un inicio o final, sino más bien en donde ellos se conjugan para dar paso a la edificación de unas nuevas realidades, es decir, otras comprensiones del mundo.

Siguiendo entonces la propuesta de los lineamientos, se nos hace claro que, “la lectura es un proceso cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad” (p. 47). De este modo, podemos entender que hay un proceso mediante el cual las personas comprendemos los diversos sucesos de la vida, y que está situado en una interacción de elementos que se movilizan para organizar y estructurar la información, lo que nos permitirá acercarnos a una representación acorde y ordenada de las situaciones del mundo con la cual podemos conseguir un aprendizaje. Se nos habla así, de un proceso que nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales y sobre todo, nuestra forma de ver y comprender las distintas situaciones por las que atravesamos las personas.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos necesario mencionar algunos de los métodos utilizados en la escuela para el acercamiento a la lectura, dejando en claro que aquí no se centra nuestro interés de investigación, sino que, esto se presenta con el objeto de entender cómo se desarrollan los procesos de lectura puestos en marcha en la escuela. Con esta comprensión podemos además entender los distintos modos que utilizamos los maestros para el trabajo en el aula. Destacaremos a continuación algunas características de los métodos sintético y analítico.

Comenzaremos entonces señalando que el *método sintético o tradicional* tiene como interés empezar por las partes para llegar al todo, en la escuela se inicia el trabajo con las vocales y cuando ya éstas son conocidas por los niños, se continúa con el reconocimiento de su sonido, después, se van introduciendo nuevas letras también con sus sonidos y luego, las conjugaciones entre unas otras. Este método acerca a los niños a un trabajo de



Facultad de Educación

reconocimiento de las grafías de manera individual, continuará con las palabras y finalizará en la conformación de frases.

En cuanto al *método analítico*, podemos decir que este se apoya en la imagen y su relación con las palabras, es un método que toma el todo para llegar a las partes, es decir, comienza con la imagen y termina en las letras, podríamos decir que, uno de sus principales objetivos es la asociación, la que permite que, por ejemplo, los niños se acerquen a la lectura de avisos publicitarios. Exponiendo estas características podemos aproximarnos a comprender algunas formas con las cuales los maestros enseñamos a leer, y entonces, podemos determinar el sentido que tiene llevar a cabo esta tarea de formación no solo para la escuela sino también fuera de ella.

La utilización de uno u otro método, debería estar determinada en la escuela no solo por las prácticas llevadas a cabo por los maestros o por los conocimientos y dominios que cada uno tenga de estos; más bien, ésta debería estar mediada por una construcción conceptual colectiva y llevada a cabo al interior de las instituciones, de este modo, los maestros haríamos una mejor apropiación de ellos y entonces daríamos paso a la generación de estrategias para el trabajo en el aula que estarían mediadas tanto por el conocimiento como por la capacidad creadora de un colectivo.

Al pensar en la utilización de estos métodos, podríamos decir que en la mayoría de las ocasiones, los maestros los conjugamos para lograr un mejor acercamiento de los niños al proceso lector, pues en muchos casos, nos valemos de las imágenes (fotos, láminas, figuras, dibujos) para motivar la imaginación de situaciones y la construcción de ideas, pero al mismo tiempo, nos valemos del conocimiento que tienen los niños acerca de las letras para que sean ellos mismos quienes las identifiquen y les den uso de acuerdo con sus necesidades e intereses y las pongan en juego en la conformación de una palabra o frase. Planteamos por ejemplo algunas de las afirmaciones hechas por los maestros y que están relacionadas con dicha conjugación:



Facultad de Educación

Se inicia en el reconocimiento de algunas letras, comienza con la identificación de algunos de sus sonidos. (D. 3)

Disfruta de la lectura de diferentes textos literarios, sabe realizar deducciones lógicas del contenido de un cuento a partir de las imágenes o del título del mismo (OBS 3).

Hay algo en lo que debemos hacer claridad y es que, aunque existen estos métodos para el trabajo de la lectura, en el preescolar no están definidos en el marco del proyecto educativo institucional, su utilización atiende más bien a la formación de los maestros. Esto no significa que el trabajo que se desarrolla en torno a la lectura en este lugar esté tomando una dirección equivocada, más bien, encontramos aquí un punto de partida que nos debe convocar a la reflexión sobre el quehacer con esta práctica y, seguidamente, a la puesta en marcha de algunas estrategias comunes con las cuales fortalezcamos nuestras prácticas pedagógicas al interior de la institución.

Llegando a este punto, queremos señalar uno de los apartados de los lineamientos curriculares de preescolar, lo referido a la dimensión comunicativa que está definido así: “la dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad” (p. 19). Se nos muestra aquí, como objeto, el que el niño pueda expresarse, establecer relaciones y satisfacer sus necesidades, que pueda dar explicaciones sobre los diferentes fenómenos que observa y lo rodean y que establezca entonces formas de expresión y comunicación.

Al detenernos a analizar estas propuestas, podemos entender que desde lo que se especifica en los lineamientos de preescolar, no se pretende un encuentro metódico con una propuesta pedagógica que permita poner en marcha el aprendizaje de la lectura, más bien, entendemos que se quiere optar por propiciar espacios en los que los niños acudan al descubrimiento del mundo, su observación y su conceptualización mediante las interacciones que pueda establecer con los que lo rodean y, con las producciones de la cultura, pues de este modo, podrá transformar sus maneras de comunicarse y enriquecerá cada vez más su vocabulario. Y es aquí en donde juega un papel fundamental el maestro, ese quien debe movilizar estos acercamientos, posibilitar la construcción de los significados



Facultad de Educación

y establecer las estrategias que permitan la movilización a los modos o maneras con los cuales pretende que sus estudiantes pongan en marcha las prácticas de lectura. Tal y como se establece en los lineamientos “[...] el docente adquiere una importancia muy especial, por su misión de introducir a los niños al mundo escolar y crear ambiente propicios para nuevos aprendizajes... es el docente quien orienta, anima y facilita la acción del niño” [...] (p.3)

Al querer acercarnos a la dimensión formal de la lectura, además de pensar en los métodos utilizados por los maestros para vincular a los niños con la lectura, tendríamos que entender la complejidad del acto de leer, pues a partir de este se pretende la construcción de significados y, para llevar a cabo esta construcción “es necesario que el lector lleve a cabo una serie de operaciones mentales que van mucho más allá de la asociación de entre una grafía y un sonido” (Sánchez, 2014, p.14) . Por lo tanto, consideramos necesario sobrepasar las fronteras de la decodificación, no porque esta acción no pueda ser usada por los lectores, pues ya observamos que esto puede hacer parte de un modo de hacer de los maestros; sino más bien, porque es imprescindible la utilización de la capacidad creadora para proponer estilos diferentes de apropiación de la realidad.

Sánchez (2014) dice que “enseñar a leer –y a comprender lo leído– exige conocer las llamadas *estrategias de comprensión lectora*” (p. 14). Se nos invita aquí a cumplir con algunas condiciones o habilidades con las cuales logremos la comprensión de lo leído, pues aunque hemos abordado la comprensión como resultado de la práctica de lectura, no hemos profundizado en ella para determinar en cuáles partes de este proceso estamos anclados o hacia cuáles de ellas debemos devolvemos para alcanzar una mejor aprensión de la realidad. A propósito de este llamado, el autor cita en su texto a la profesora Rosa Julia Guzmán (2010), quien propone tres estrategias básicas en la comprensión: *La anticipación, la predicción y la regresión.*



Facultad de Educación

[...] la *anticipación* posibilita, por ejemplo, a partir del título de un texto determinar cuál es el tema. La *predicción* permite completar enunciados antes de haberlos visto. La *regresión* tiene que ver con las hipótesis que el estudiante se plantea frente a lo que está leyendo [...] (p. 14)

Todo esto nos permite reiterar que nos estamos refiriendo a la lectura como experiencia que implica un proceso, es decir, estamos llevando a cabo una práctica que se sustenta en las interacciones que podemos establecer con los textos, los lectores y los contextos a los cuales pertenecemos, y que por lo tanto, la lectura no es el resultado de una acción, ni tampoco un producto terminado, ella es la posibilidad de adentrarse en los objetos, las situaciones, las circunstancias, de entender sus características y de apropiarse de ellos para simplemente entenderlos y dar paso a su transformación.

Tanto los métodos para el trabajo pedagógico como las estrategias para la comprensión nos muestran a los maestros unas rutas para emprender el trabajo en el aula, para entender las apuestas formativas de la escuela y nos permiten la acomodación y creación de un estilo propio, el que todos poseemos, pero del que tal vez no nos hemos apropiado. Con estas posibilidades podemos entender el para qué de nuestro trabajo pedagógico pero, lo más importante, es que a partir de ellos podamos reflexionar en torno al desarrollo de las prácticas que llevamos a cabo y, entonces, podamos reconocer los aciertos y fallas del proceso o simplemente les demos el lugar que deben ocupar.

Dicho esto, estimamos necesario entender los modos y formas con los cuales los maestros configuramos las prácticas de lectura y escritura, no para determinar si son adecuadas o cumplen con una función específica, sino más bien para identificar las características de sus intereses y entonces entender sus apuestas pedagógicas individuales.



Facultad de Educación

3.2.2 Modos de configuración y formas de desarrollo de las prácticas de lectura².

Los maestros pensamos, sentimos y tenemos ideas acerca de la lectura. Estas se ponen en escenario, se relacionan o distancian en tanto nos preguntamos por los modos de leer y por la importancia de esta práctica en el escenario escolar. El hecho de tener nociones diferentes o distantes no significa que algunas de ellas sean erróneas, sino, más bien, que las estamos deconstruyendo, entendiendo o modificando desde nuestras experiencias cotidianas. De este modo, es preciso comenzar a esbozar algunos de los argumentos con los cuales se ha dado paso al diálogo y a la interacción con los maestros participantes de este ejercicio, exponiendo y analizando los pensamientos e ideas construidas con ellos alrededor de lo que es la lectura.

Al respecto, uno de los docentes expresa que:

La lectura es la habilidad de interpretar un código culturalmente establecido para identificar costumbres, ideologías de una sociedad; sin embargo, a mi modo de ver es un estilo de vida. La lectura se convierte en hábito necesario para tu formación como persona, ciudadano y profesional. (Docente A)

Al presentar estas líneas queremos hacer evidente que hay un maestro que habla de la lectura desde un punto de vista social, desde el cual asume al *código* como conjunto de símbolos con los cuales nos podemos acercar al reconocimiento de un determinado contexto. A nuestro modo de ver, aquí la lectura está cumpliendo una función que se le ha delegado desde la escuela y que tiene que ver con la interpretación de algunas de las características y particularidades de la sociedad.

También se presenta la lectura como *hábito* y podríamos pensar, desde este lugar, en que es un acto frecuente y repetido. Con esto se deja claro que la lectura hace parte de la vida del maestro, pero no se vislumbra cómo con ella se da paso a la construcción o más bien, a la comprensión de esas ideologías y costumbres. Lo que se hace evidente aquí es

² Al referirnos a los modos de configuración, estamos hablando de los procedimientos que componen el quehacer del maestro y le dan una forma particular o única. Entre tanto, las formas de desarrollo las asumimos como los estilos de los maestros para llevar a cabo las actividades y proponer las estrategias de trabajo en el contexto escolar.



Facultad de Educación

que la lectura, asumida de esta forma, define el alcance de algunos requerimientos, pero se limita a intereses de aprendizaje o formación.

Al respecto, Freire (1994) nos presenta una idea que se aleja un poco de estos planteamientos: “leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto [...] leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído” (p. 30-31). Podríamos decir que, con estas palabras, el autor está reiterando la importancia de construir sentidos a través de la lectura, ya que orienta su concepción desde una dimensión fundamental que tiene que ver con la generación de experiencias creativas, más que con la repetición de códigos. Esto nos acerca a otra idea de este autor según la cual *la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra*.

En esta misma línea otro de los docentes expresa lo siguiente:

[...] pero la verdad debemos mirarlas no solo como que lectura es lectura de letras. Hay lectura de imágenes, de situaciones de la vida. Todos tenemos diferentes lecturas de lo que nos sucede, de lo que hay a nuestro alrededor, entonces, leer y escribir hacen parte de nuestra vida desde siempre. (Docente A)

Desde esta perspectiva se están ampliando los límites expuestos al inicio. Se hace evidente una apropiación distinta de la lectura, la que nos acerca a la comprensión, a esos otros mundos que se pueden explorar cuando se encuentran significados escondidos, cuando se escuchan otras voces. Jurado (2008) nos dice al este respecto: “la lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.)”(p. 92). En esta perspectiva, entendemos que hay una estrecha relación con las nuevas significaciones que como maestros vamos construyendo. El autor pone su acento en objetos, situaciones y signos los que se apropian y comprenden a través de la lectura, ante lo cual los docentes han de plantear nuevas posibilidades para ampliar los universos de significación. Aquí se hace evidente un planteamiento que nos acerca a lo que Freire (2006) y Lerner (2001) denominan *lectura del mundo*.



Facultad de Educación

Tanto Freire como Jurado configuran un ámbito de enunciación acerca de la lectura como *comprensión*. Ambos la presentan como una experiencia mediante la cual ampliamos nuestras capacidades para vincular saberes y haceres de la vida cotidiana, los cuales demandan procesos de interacción y reflexión. Por ello, en estas primeras líneas, reafirmamos la idea de que la lectura, desde el nivel de educación Preescolar, no se agota en la adquisición de un código, sino que supone el acercamiento a otras posibilidades de significación. Y esto también se evidencia en el testimonio del maestro cuando asume que la lectura demanda unos vínculos con la realidad.

Por su parte, Pérez y Roa (2010) proponen asumir la lectura en un sentido más amplio, es decir, como *práctica*³:

Al leer en clase, además de adelantar la práctica de la lectura como tal, se podrá reflexionar sobre el proceso de producción de un libro, señalar quién es el autor de un texto, quién es el ilustrador, por qué unos tienen autor y otros no, si hay ilustraciones, esquemas o fotografías y se reflexionará sobre las funciones de esos elementos. Es decir, planteamos que la lectura debe tomarse en ese sentido amplio, como práctica, y trabajar los diferentes elementos que la constituyen. Así, leer debe ser pensado como un proceso que va más allá de la comprensión de los textos (p. 37).

Lo anterior implica que los maestros, desde el trabajo pedagógico que realizan con los niños, puedan propiciar unas experiencias lectoras que permitan entender las condiciones formales desde las cuales fueron configurados los textos, así como las características sociales y culturales asociadas a su producción y, desde allí, el reconocimiento de sus múltiples usos y de las particularidades por las cuales ellos atrajeron su interés para abordarlos en el escenario escolar.

Al presentar esta parte del recorrido, estamos acudiendo a algunos modos con los cuales se configuran las prácticas de lectura, es decir, a las maneras como los maestros hacemos las cosas, con lo que damos cuenta de las distintas aprehensiones que hemos

³ Al respecto, vale la pena recordar que, el Ministerio de Educación Nacional, en el texto “Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para los maestros” la lectura es asumida como práctica en tanto que ella permite aprender y generar condiciones para la participación, posibilita que los niños, jóvenes y maestros, puedan ponerse en contacto con otros a través de la palabra, tanto en el aula como fuera de ella.



Facultad de Educación

hecho del mundo y de las situaciones vividas. Estos modos de hacer permiten unas configuraciones que pueden ser conceptuales porque están acompañadas por parámetros teóricos, o también pueden ser construcciones individuales, las que están atravesadas por las experiencias escolares y los intereses del docente.

Una de las características que determina estos modos de desarrollo de las prácticas de lectura, por ejemplo, es el hecho de que los maestros estemos apoyados en un modelo o enfoque institucional con el que se determina el desarrollo de las actividades propuestas para los niños. En Comfama se nos propone, a los docentes, un enfoque metodológico situado en los siguientes principios orientadores del proceso de construcción de aprendizajes: *a) El aprendizaje es un proceso constructivo interno, b) De la comprensión a la interiorización, c) El conocimiento una construcción social, La motivación como motor del aprendizaje.* (PEI, p. 24). Desde aquí, no queda muy claro cuál es la dirección desde la que se orienta el modelo pedagógico de la institución, sino que más bien se insinúan unos descriptores que deben servirle a los maestros para proceder o desarrollar su práctica pedagógica en el aula.

En el primer principio se trata de generar las mejores propuestas, condiciones y medios que permitan y motiven a los niños a interactuar, construir, manipular, representar, confrontar con el fin de estar en una dinámica de permanente movilización, descubrimiento y consolidación de los procesos de aprendizaje, el segundo se refiere a que en el contexto escolar toca proponer situaciones no solo que permitan la comprensión sino también, variadas actividades de aplicación y ejercitación en diferentes escenarios y problemas y, el tercer principio nos habla de que el conocimiento es un proceso de construcción de doble vía que se produce tanto como un fenómeno social y como un fenómeno individual que se interrelacionan y se afectan mutuamente.

No obstante, los docentes reconocen otros énfasis y sentidos a la hora de pensar en el por qué y para qué de la lectura, así como a las formas de trabajo que desarrollan en el aula. Veamos:



Facultad de Educación

[...] básicamente yo voy en la línea que desde la universidad nos indujeron a seguir porque es la más actual y la que se está manejando en el contexto educativo para la enseñanza de la lectura y la escritura [...] (Docente A)

A mí siempre me ha encantado que los niños cuando terminen el nivel de jardín y de transición, que es donde nosotros trabajamos ese enfoque de la lectura y la escritura, tengan unas buenas bases, no tanto porque Comfama nos lo exija, ni porque tengamos que darle un algún tipo de rendimiento a este establecimiento educativo. Lo hago más pensando en el niño, en el trabajo que hay que hacer con él y en el compromiso de acompañamiento que ello supone. (Docente C)

Queda claro, entonces, que cada maestro procede de acuerdo con sus intereses, con lo que cree que es más adecuado para los niños o, simplemente, con lo que tiene como base en su formación. Tal vez, es por estos motivos por los cuales cada uno de los maestros asumimos unas posturas al enfrentarnos a un determinado grupo, en el que desarrollamos algunas estrategias que consideramos más pertinentes y dejamos por fuera otras.

En sintonía con lo anterior, a continuación presentamos algunas formas de trabajo a las que acude uno de los maestros participantes para aproximar a los niños al universo de la lectura:

[...] manejamos en el salón fichas grandes donde hay imágenes, donde tenemos las letras del abecedario. También hacemos trabajos espontáneos, con diversos materiales: vinilos, crayolas, plastilina, masas... generando en ellos la motricidad fina, para que vayan afianzándola y vayan mejorando la escritura, la lectoescritura en sus cuadernos y en sus fichas. (Docente C)

Aquí se evidencia que el maestro da un lugar privilegiado a lo que tiene que ver con la motricidad fina de los niños, entendiéndola como la capacidad que tienen los niños y que está relacionada con movimientos realizados con las manos, es decir su desempeño fino. Es preciso anotar también que, el maestro pone en el mismo lugar a la escritura y a lectoescritura, tal vez, queriendo asociar a la lectura y a la escritura como una dupla indisociable.



Facultad de Educación

A diferencia de lo anterior, en los Diarios de campo⁴, los maestros han sistematizado algunas ideas que indican el seguimiento que hacen al proceso acercamiento a la lectura. Los siguientes son algunos ejemplos de estos descriptores:

[...] comienza a reconocer algunos sonidos en combinaciones de letras [...] (Diario de campo).

[...] aún no se acerca a ejercicios de lectura, pero avanza en el reconocimiento de las letras y sonidos” (Diario de campo. 3).

“[...] identifica las letras, la mayoría de sus combinaciones y es capaz de tomar un libro y realizar la acción de lectura aunque se le dificulte la pronunciación de algunas palabras” (Diario de campo 3).

Si analizamos estos descriptores, de algún modo, entendemos que se alejan un poco de lo expresado en líneas anteriores, en las cuales destacábamos unos acercamientos culturales y sociales de la lectura y en donde acudíamos a la posibilidad de vencer los límites de la decodificación. Desde este punto de vista, los maestros estamos poniendo la lectura, únicamente, en el plano del reconocimiento de sonidos, así como en algunas de las acciones que desarrollan los niños al tomar los libros o imitar una acción de lectura.

Aquí, encontramos una primera brecha entre lo que expresamos los maestros sobre lectura y entre lo que dejamos registrado como evidencia del trabajo escolar. Una cosa es lo que queda escrito como evidencia del seguimiento que hacemos a cada uno de los niños en su proceso de acercamiento a la lectura; otra, es la que se evidencia en el desarrollo de actividades que se llevan a cabo utilizando diversidad de materiales, que redundan en el reconocimiento de la lectura como forma de apropiación del mundo.

Pensamos entonces que, no es necesariamente negativa la presencia de estas brechas, pues en líneas anteriores destacábamos unos métodos que hacen parte del trabajo formal con la lectura, los mismos que exhibían unos modos de proceder, y al escuchar a los

⁴ Documentos escritos que manejan los maestros y en los cuales cada uno describe las características de los niños, sus avances o dificultades en el proceso educativo. Estos no atienden a ningún formato, tampoco a una línea común de elaboración.



Facultad de Educación

maestros estamos encontrando otras posibilidades que, si bien, no están muy definidas o conceptualizadas, hacen parte de su experiencia y dan cuenta de sus intenciones, intereses o habilidades.

Consideramos de este modo que, al asumir la lectura como práctica estamos dando paso a la consolidación de procesos significativos que hacen parte de nuestra cultura y que dejan de lado el hecho de que la lectura pueda reducirse a prácticas mecánicas únicamente. Todo esto, ya que, en el preescolar la práctica de la lectura debe atender a dos circunstancias, la primera tiene que ver con leer para aprender o para conocer sobre un tema, para retomar ideas y para establecer relaciones; la segunda, está relacionada con leer para compartir un momento y para conocer las diversas circunstancias y experiencias relacionadas con el medio. Es en el preescolar en donde se deben privilegiar ambos caminos, pero teniendo claro que no hay formas homogéneas o estándar con las cuales leer, esto depende de las intenciones que tengamos como maestros, de las condiciones particulares y la posibilidad de acceso a los diferentes textos que tengan, tanto maestros como estudiantes.

3.2.3 Para qué se enseña a leer: sentidos de las prácticas de lectura

Totalmente conectado con los modos de configuración, encontramos una línea de sentido que nos acerca a la pregunta ¿Para qué se enseña a leer? Alrededor de ella podemos tener muchos puntos de vista, los que pueden estar relacionados con el hecho de cumplir con los lineamientos gubernamentales, cumplir con las expectativas de los padres de familia o mostrar nuestra capacidad para cumplir con un requerimiento institucional. Cada una de estas tareas está relacionada con lo que se nos ha encomendado, sin embargo, consideramos que valdría la pena ir más allá de estos planteamientos y escudriñar en torno a ese sentido que le imprimimos los maestros de Comfama a la hora de pensar en esta responsabilidad.

A la escuela se le han otorgado diferentes funciones, entre las que podríamos destacar, por ejemplo, que quienes hacemos parte de ella debemos cumplir con dos tareas



Facultad de Educación

básicas, una que es la de enseñar y otra que es la de aprender. *Enseñar*, en tanto que debemos posibilitar nuestro acercamiento y el de los niños a los sucesos históricos y culturales de nuestra sociedad y, *aprender*, pues debemos cumplir con unos estándares curriculares y al tener este acercamiento, movilizar procesos de pensamiento con los cuales podamos dar respuesta a los sucesos de la vida y con los que nuestros niños estén preparados para asumir los retos que la sociedad les presenta. Con esto no estamos dando respuesta al interrogante planteado al inicio, más bien estamos proponiendo un panorama que nos permitirá ampliar un poco más la discusión.

Para referirnos al sentido de las prácticas de lectura, podríamos empezar señalando, tal y como lo propone Lerner (2001), lo siguiente: “la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje [...] los niños podrían aprender todo aquello que se les enseña, independientemente de que puedan o no adjudicarle un sentido” (p. 120). La autora nos está mostrando una perspectiva en la que destaca que no debemos asumir el *sentido* como condición única para el aprendizaje –en este caso, de la lectura– pues, de esta manera, estaríamos considerando que solo lo que resulta significativo para el niño es aprendido y creemos que ellos son como esponjas que absorben no solo todo lo que el medio les brinda, sino también todo aquello que pueden observar, explorar o escuchar. Con esta apreciación, tendríamos que entender entonces que, se nos están presentado aquí dos caminos: uno que nos conduce hacia el cumplimiento de deberes escolares y otro que nos lleva a pensar en los intereses que cada niño tiene en el momento de enfrentar una situación de aprendizaje.

Queremos desde aquí, dar un lugar importante a lo que la autora nos presenta como sentido, entendiéndolo desde las intencionalidades estructuradas por los maestros para poner en marcha o desarrollar las prácticas de lectura y escritura, estas intencionalidades deben estar relacionadas con los dos caminos mencionados en el párrafo anterior, ya que, consideramos que tanto para el cumplimiento de los pedidos escolares como para el abordaje de los intereses de los niños, los maestros deben tener un eje articulador que posibilite estos desarrollos.



Facultad de Educación

Al respecto, un docente expresa lo siguiente: “A mí me gusta mucho favorecer los gustos de los niños, es decir, si a ellos les gusta un determinado tema o situación” (Docente A). Y podríamos decir que desde aquí los maestros nos inclinamos por los intereses de los niños con los cuales interactuamos. Esta inclinación nos permite cumplir con esas dos características mencionadas en líneas anteriores donde nos referíamos a enseñar y aprender, pues si tomamos como punto de partida los intereses de los niños, no solo se generarán aprendizajes para ellos, sino que nosotros también nos sumergiremos en este interés por el hecho de hacer parte de este nuevo proceso de construcción de conocimiento que estamos llevando a cabo de manera conjunta como maestros y estudiantes.

En lo que Lerner nos indica más arriba, podríamos pensar que el *sentido* no es condición única o indispensable para acercarnos a la lectura y en esta medida, los niños podrían, por ejemplo, aprender a leer simplemente porque han observado que muchos de sus amigos lo hacen y ahí radica la inclinación de su interés.

Sin embargo, Tolchinsky y Simó (2001) citadas por Sánchez (2014), dicen al respecto: “Las prácticas de lectura serán verdaderamente productivas mientras mayor sea el compromiso mental y el sentido que tengan estas actividades para el estudiante” (p. 26). Nos enfrentamos aquí a otra postura en la que se nos presenta que las prácticas de lectura sí deben tener un sentido para el niño, ese que debe ser dado por los maestros, y que debe estar relacionado con esfuerzos de construcción y de creación. Con ello, podríamos indicar que sí vale la pena revisar los motivos por los cuales se lee en las aulas de clase, pues encontramos dos vertientes a las que nos conducen estos planteamientos: una relacionada con que en la escuela leemos para cumplir con las tareas escolares y otra que nos dice que se puede leer para aprender sobre asuntos que son de interés de los niños. Ambas posibilidades toman un lugar protagónico pues dependen de unos contextos y momentos que están relacionados con el quehacer del maestro y con las actividades a las que se deben enfrentar los estudiantes en el día a día.

Hacia este último planteamiento –el que pone su acento en los intereses del niño– se encaminan muchas de las expresiones de los maestros de la Institución, por ejemplo:



Facultad de Educación

[...] hice concurso de cuento, donde ellos se acerquen a la lectura de un cuento y a través de la escritura puedan crear otro, en compañía de los padres y ellos mismos hacer la transcripción o ellos mismos crear, imaginar su cuento, su historia y hacerla, escribirla, me gusta mucho motivarlos a través de lo que les gusta a ellos y ponerlos a ellos no a competir, sino a que sean capaces de crear ellos mismos (Docente A).

Aquí nuevamente se hace alusión a lo que el niño es capaz de hacer y que está motivado plenamente por sus gustos e interés, acciones que debemos movilizar los maestros. Debemos precisar que, aunque nuestro interés de investigación no haya sido la descripción de los procesos de lectura y escritura que desarrollan los niños, sino la importancia del quehacer pedagógico y de los procesos de reflexión de los docentes, creemos que es necesario reconocer algunos de las situaciones concretas de lectura y escritura para comprender hacia dónde se orientan las propuestas de formación de lectores que desarrollamos en nuestras aulas de clase.

De otro lado, Cassany (2006) nos dice: “leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar o reformular, etc. (p. 32). Es precisamente con este postulado con el cual los maestros comenzamos a conjugar esos sentidos que deben tener las prácticas de lectura en el preescolar, pues la comprensión es quizás el objeto privilegiado para el acercamiento a dichas prácticas, pero esta va tomando forma en tanto nuestro interés se basa en las nuevas construcciones que se posibilitan en el encuentro con los otros.

Para enseñar a leer en Comfama, es necesario entonces que los maestros tengamos en cuenta cuales son las necesidades de los niños, esas que se hacen evidentes al permitir que ellos hablen desde lo que les resulta apasionante, de esas inquietudes que movilizan su pensamiento y las que les dan paso a la construcción de hipótesis sobre el funcionamiento de las cosas. Algunos de los momentos que dan cuenta de este proceso están expresados en



Facultad de Educación

las anotaciones que hacemos los maestros en el Observador⁵ de cada niño. El siguiente es un ejemplo de lo que se consigna en dicho documento:

[...]al participar en diálogos abiertos como conversatorios temáticos, asambleas de convivencia, socialización de producciones escritas, demuestra ser hábil al asumir el rol de interlocutor activo teniendo presente el momento para pedir la palabra, dar aportes y tomar decisiones”. (Observador. 3)

[...] participa en recuentos de los detalles principales; muestra interés en los juegos de palabras relacionando el sonido con las letras, también roles en los cuales puede imitar y convocar a sus compañeros asumiendo una actitud de líder”. (Observador 3).

Estos descriptores se relacionan de manera puntual con aquellos aprendizajes que como maestros esperamos de los niños. Estos hablan de las actividades que realizamos y señalan algunas estrategias con las cuales estamos imprimiendo el sentido social a las prácticas de lectura.

[...] todos tiramos las letras todas en el piso y hacemos la manera de que ellos busquen. Les genera inquietud el que primero encontró la letra y formó la palabra, yo les escribo en el tablero algunos fonemas, entonces ellos arman la letras y palabras y tienen entonces un premio o como unas felicitaciones (Docente C).

Con todo lo anterior, resaltamos la importancia del componente *didáctico* mientras se reflexiona sobre la lectura y sus implicaciones en el nivel de preescolar, en tanto que con ello se pretende describir y explicar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, y también, generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, es aquí donde toma un papel preponderante el maestro y su compromiso genuino con los procesos pedagógicos. Entre las intencionalidades y sentidos que los maestros configuran sobre estas prácticas, presentamos los siguientes testimonios que convocan de manera representativa las voces de los maestros:

[...] leer para tratar de construir el significado de un texto o para hacerlo entender a quienes nos acompañan.

⁵ Documento institucional de Comfama en el cual se describe el proceso de los niños. Hoja de vida.



[...] leer para comprometernos con procesos activos de construcción social.

[...] leer como una actividad de resolución de problemas la que se desarrolla mediante la interacción que se tiene con otros lectores.

[...] leer para apropiarnos del conocimiento del mundo, para establecer relaciones tanto con el funcionamiento de los objetos como el uso que les damos las personas.

3.3. Hacia la ruta de la escritura, segundo trayecto

Continuamos este recorrido queriendo entender cómo la escritura también hace parte de nuestro quehacer, de nuestra vida, cómo con ella podemos darle sentido a nuestros pensamientos y, cómo mediante ella, dejamos plasmado nuestro sentir. Podríamos decir que la escritura es parte fundamental del trabajo del maestro, que la utilizamos de manera constante no solo como medio de expresión sino también como herramienta de registro de las distintas situaciones observadas en la escuela, es así como podríamos decir que la escritura cumple con algunas funciones concretas en el escenario escolar, con las cuales la ponemos en marcha tanto en la planeación de actividades como en sus desarrollos en el aula de clase.

Para acercarnos al significado de escritura, traemos a Flórez y Cuervo (2005) citadas por Flórez y Gómez (2013) quienes nos exponen: “la escritura es un acto cognitivo que implica mucho más que la representación del lenguaje oral en signos gráficos y se asimila desde una perspectiva que la considera un proceso cognoscitivo, lingüístico, emocional y social complejo”. Las autoras nos presentan aquí una definición que está relacionada al conocimiento, y en la que se señala que la escritura va más allá de la reproducción de signos o grafías, esto se encuentra conectado con lo expresado en el párrafo inicial en donde señalábamos que ésta hace parte de nuestro trabajo, y nos sirve como medio de expresión tanto de pensamientos como de sentimientos, y con ella podemos acercarnos a construir nuevas ideas.



Facultad de Educación

A medida que ponemos en marcha nuestro trabajo de maestros, vamos edificando significados los cuales nos permiten tener nociones claras sobre los diferentes conceptos que hacen parte de nuestra labor, además, con ellos construimos los modos de hacer en la escuela y comenzamos a configurar otras posibilidades para el trabajo en el aula, a este respecto exponemos la siguiente afirmación:

“La escritura es una práctica diaria del maestro, tanto para servir de modelo como para evaluar y registrar todo lo que acontece en su diario desempeño, no se concibe el maestro sin la escritura porque es su herramienta más contundente” (Docente B).

Si entendemos lo aquí expresado, nos distanciamos un poco con el hecho de que la escritura sea una práctica, estamos dejando de lado la idea de que esté mediada por procesos culturales que se desarrollan al interior de unos contextos sociales en los cuales su uso no es limitado a una acción representativa de signos o grafías. Sin embargo, entendemos que, este distanciamiento no está mal, porque, consideramos que esta es una manera de entender lo que pasa en la escuela en torno a la escritura.

La utilización de la palabra *herramienta* muestra una perspectiva sobre la escritura que está relacionada con procesos que tienen lugar en la escuela, y del que se sirven los maestros para dar cumplimiento a los pedidos institucionales vinculados con el desarrollo de una tarea específica (escribir sobre el proceso de los niños, hacer anotaciones en el diario de campo, diligenciar los observadores). Con estos documentos se recrean frases con las cuales se caracterizan unos procesos de comportamiento, aprendizaje y respuesta a las actividades propuestas. Aquí, podemos asumir la escritura desde su uso, ese que se nos hace necesario, ya que nos permite cumplir con requerimientos institucionales y dar cuenta de los procesos llevados a cabo con los niños en el día a día.

Para acercarnos un poco más a entender el significado que tiene la escritura para los maestros, traemos el siguiente testimonio:

Replico que la escritura es una herramienta útil del cotidiano y principalmente de la labor docente, para mí personalmente se convierte en una posibilidad de hacer historia, de permanecer, de guardar experiencias y lo hago constantemente porque favorece a todos mis procesos como docente. (Docente B).



Facultad de Educación

Se nos presenta aquí otra idea para fundamentar el significado de la escritura para los maestros, y esta tiene que ver con el hecho de que como herramienta, ella nos permite acercarnos a otros, o que estos nos conozcan al leer nuestras historias, al saber de nuestras experiencias.

Encontramos que lo anterior está muy relacionado con la siguiente definición de escritura:

La escritura es un medio que le permite al sujeto darle sentido al pensamiento por medio de los signos gráficos, por tal motivo no es un proceso mecánico que determina el aprendizaje en la calidad de trazos y en la escritura correcta de las palabras, por el contrario, es un proceso que exige el pensamiento como medio que produce las ideas y permite plasmarlas de forma escrita a una forma convencional, consciente y reflexiva. (Buitrago, Mesa, Arango, Zapata, Hernández, Castaño y Chaverra, 2003).

Las autoras nos presentan la escritura como un medio que nos da la posibilidad de plasmar nuestros pensamientos, nos motivan a entenderla como un proceso de movilización de sentimientos, ideas y necesidades y, es de este modo, como podemos vincularla con lo dicho por la maestra en líneas anteriores, en las cuales señalábamos que la escritura es una posibilidad para construir nuestra historia de vida, esa que está sustentada desde nuestro trabajo pedagógico.

Desde lo expuesto aquí, encontramos dos vertientes por las cuales se mueve la escritura en la escuela, una función que está relacionada con su utilización para el diligenciamiento de documentos, caracterización de estudiantes y demás responsabilidades de la labor docente, y otra función que tiene que ver con la posibilidad de utilizar la escritura para expresar los sentimientos, utilizarla para construir la propia historia y hacerla perdurable y, sobre todo, permitir que la escritura se convierta en la posibilidad de reflexionar sobre nuestras prácticas. Nos queda claro entonces que aquí la escritura funge como una práctica, ya que se lleva a cabo en un lugar concreto que es la escuela y, allí, está cumpliendo con unos fines específicos y propios del quehacer del maestro cuando hace parte de una institución educativa.



Facultad de Educación 3.3.1 Importancia de las etapas en el desarrollo de la escritura

En relación con las etapas de la escritura, es preciso anotar que estas no son el centro de nuestro estudio y análisis, hacemos alusión a ellas pues para los maestros de Comfama son un referente puntual en el momento de detallar los procesos de cada uno de sus estudiantes, los que están directamente relacionados con la escritura. Cada uno de nosotros nos apoyamos en esta teoría para definir en qué parte del proceso podemos ubicar a los niños, aunque –es preciso anotar que– no describimos el paso entre un nivel y otro y, tampoco, caracterizamos las estrategias con las cuales llevamos a cabo este proceso de observación y ubicación, lo que hacemos es, simplemente desde nuestro conocimiento ubicar a cada uno en la etapa que se encuentra.

Por tal motivo, consideramos pertinente destacar que, una de las tendencias más marcadas en el desarrollo del trabajo, es decir, en el encuentro con los documentos hechos por los maestros -el observador y el diario pedagógico-, es que de manera constante nos situamos en una categoría que denominamos “etapas de la escritura”, estas entendidas como los niveles por los cuales pasan o se ubican los niños en relación con la adquisición y manejo del código escrito, por ejemplo:

Escritura espontánea: hipótesis de variedad. Aún no aparece valor sonoro. (*Diario de campo. 2*)

Escritura espontánea, hipótesis de variedad, con valor sonoro, inicial. Nombre completo con apellido sin muestra. (*Diario de campo 2*).

Escritura espontánea, se encuentra en hipótesis silábico alfabética, ya escribe muchas palabras de forma convencional. Nombres sin muestra, faltan apellidos. (*Diario de campo 2*).

Las etapas de escritura se ponen en marcha en el preescolar siguiendo el conocimiento que cada uno de las maestros ha construido sobre estas, tal vez, después del paso por la universidad o por sus intereses a la hora de acompañar de manera teórica el trabajo que realiza en el aula, pues en el momento de planear las actividades para



Facultad de Educación

desarrollar con los grupos no nos detenemos en dichas conceptualizaciones y tampoco hemos construido de manera conceptual unos acuerdos institucionales enmarcados en su utilización, más bien, cada uno de nosotros las utilizamos en el momento de dar cuenta de los resultados de los procesos académicos de nuestros estudiantes.

Con lo anterior, cada uno de los maestros hacemos algunas caracterizaciones del proceso en el que se encuentran los niños, hacemos distinciones entre sus alcances a la hora de encontrarse con la escritura y describimos algunas particularidades, con las cuales, determinamos la evolución de los logros esperados, tal es el caso de la escritura del nombre, del que se señala si se hace completo (es decir, nombres y apellidos) y si necesita de algún tipo de muestra para poder reproducirlo:

Escritura espontánea, hipótesis de variedad, con valor sonoro, inicial. Nombre completo con apellido sin utilizar muestra. (*Diario de campo 2*).

Escritura está acompañada por las letras convencionales, escribe su nombre en forma completa y lo diferencia del de los demás. (*Observador 3*).

Aunque sabe escribir su nombre, no lo identifica entre el de sus demás compañeros, tampoco conoce ninguna de las letras que lo conforman y no asocia su inicial con otras palabras. (*Diario de campo 3*).

Es por ello que, consideramos necesario retomar las estructuras conceptuales propuestas por Emilia Ferreiro (1979), en su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (p. 241-269), allí se distinguen cinco niveles de escritura. (A continuación precisaremos algunas de las características propuestas por la autora, estas no representan el trabajo total, solo retomamos algunos elementos con los cuales podamos entender un poco más el tema).



Facultad de Educación

Nivel 1

En este nivel escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como formas básicas de escritura, ya sea esta cursiva o de imprenta. Si es cursiva se pueden encontrar grafismos ligados entre sí.



Si en cambio trata de imitar a la letra de imprenta los grafismos se encuentran separados, y se combinan líneas rectas y curvas.



Nivel 2

Su hipótesis central es: *para poder leer cosas diferentes* (es decir, atribuir significados diferentes) *debe haber una diferencia objetiva en las escrituras*. El niño, valiéndose de escaso número de grafismos, realiza diferentes combinaciones para lograr también significaciones diferentes: Marcela Escalante combinará su nombre y apellido de la siguiente manera.

M

MR arcela

EM Es

calante

Nivel 3

Caracterizado este nivel por un intento de dar valor sonoro a cada una de las letras que componen la escritura. Surgimiento de la llamada Hipótesis silábica: aquí el niño trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, pero en ese intento divide a la palabra en sílabas y cada letra vale por una sílaba.

M: me

AO: sapo

En esta etapa que se da entre los cuatro y los cinco años se produce un conflicto cognitivo

Nivel 4

Es el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya "más allá" de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia mínima de grafías.

MCA: mesa SANA: susana

Es un período de investigación entre el nombre de la sílaba y la representación fonética de las letras.



entre la cantidad mínima de caracteres y la
hipótesis silábica a la relación bisilabas.

Nivel 5

La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. El niño ha franqueado la “barrera del código”; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir.

El niño otorga un fonema para cada grafismo y a partir de ese momento afrontará solamente problemas de ortografía.

(Escribe PALO.) Ésta estoy segura que va así, porque no hay ninguna, ni otra pe, ni otra a, ni otra ele, ni otra o, salvo que sea en cursiva.

Presentado lo anterior, consideramos necesario aclarar que Ferreiro con su investigación no inventó un modelo para el trabajo de la lectura y la escritura, sino que más bien, ella nos presenta una reflexión en torno a los métodos tradicionales, haciéndonos pensar en los modos en que los maestros entendemos la lectura y la escritura y, por tanto, las utilizamos y promovemos desde las condiciones de nuestro contexto social.

Con todo esto, encontramos algunos conceptos que sirven como punto de referencia que tenemos los maestros para el trabajo llevado a cabo en función de la escritura, en tanto estas caracterizaciones nos permiten describir algunos de los momentos por los cuales pasan los niños en el preescolar y con las cuales apoyamos teóricamente el desarrollo de nuestro trabajo, al respecto los maestros explican: ³

[...]Como docente uno identifica unos procesos naturales que se dan para el acercamiento a la escritura, desde lo que es el garabateo sin control al garabateo con control en las etapas pre-silábicas hasta las etapas silábicas donde se empiezan a fundar las hipótesis como la silábica, silábica-alfabética y alfabética. En relación al autor, la señora Emilia Ferrero tiene una gran repercusión con sus teorías, puesto que contribuye a su evaluación y posterior planeación para favorecer la enseñanza de la escritura. (*Docente A*).



Facultad de Educación

[...] Siempre he pensado que es importante respetar las etapas por las que los niños pasan antes de llegar a una escritura convencional y permitirles evolucionar de acuerdo a sus capacidades, intereses y edad lógicamente, sin dejar atrás una adecuada motivación para que ellos puedan avanzar. En este sentido me he identificado con Emilia Ferreiro y Ana Teberosky y en la mayoría de los casos analizo las producciones de mis estudiantes basada en las etapas propuestas por ellas. (*Docente B*).

Esperaríamos entonces que los maestros expusieran con mayor claridad los postulados teóricos que generaron las prácticas que cada uno lleva a cabo en su aula, ya sea porque cada uno las ha organizado o porque está bajo lineamientos institucionales. Sin embargo, no se presentan referencias claras y explícitas de una corriente teórica o de unas metodologías propias. Sin embargo, esto no quiere decir que se está desarrollando un trabajo mal enfocado, más bien, aparece como una necesidad de que en la institución se congregue el conjunto de maestros y se establezca una línea de trabajo común.

Diríamos entonces que, “las etapas de la escritura” son parte fundamental del trabajo de los maestros de Comfama, con el conocimiento que cada uno tenemos en relación con el tema determinamos el alcance de uno u otro nivel. Esto resulta necesario en tanto nos posibilita la diferenciación ente un niño y otro en lo relacionado con los modos como cada uno representa su saber y el dominio de las letras, sin embargo, estamos pensando que esto deja de lado el reconocimiento de un proceso que ha construido cada niño desde antes de hacer parte de la institución escolar, además, de esa evolución que va teniendo cada uno en el momento de enfrentarse con la escritura. Al respecto citamos a Ferreiro (1979) quien nos dice:

Nuestra hipótesis consiste entonces en suponer que es necesaria una serie de procesos de reflexión sobre el lenguaje para pasar a una escritura; pero, a su vez, la escritura constituida permite nuevos procesos de reflexión que difícilmente hubieran podido tener un lugar sin ella. (p. 362).

Dicho así, además de determinar estos niveles en el proceso que estamos llevando a cabo con nuestros niños, deberíamos comenzar a reflexionar en los modos con los que nos acercamos cada día al encuentro con la escritura, deberíamos rastrear qué es lo que los



Facultad de Educación

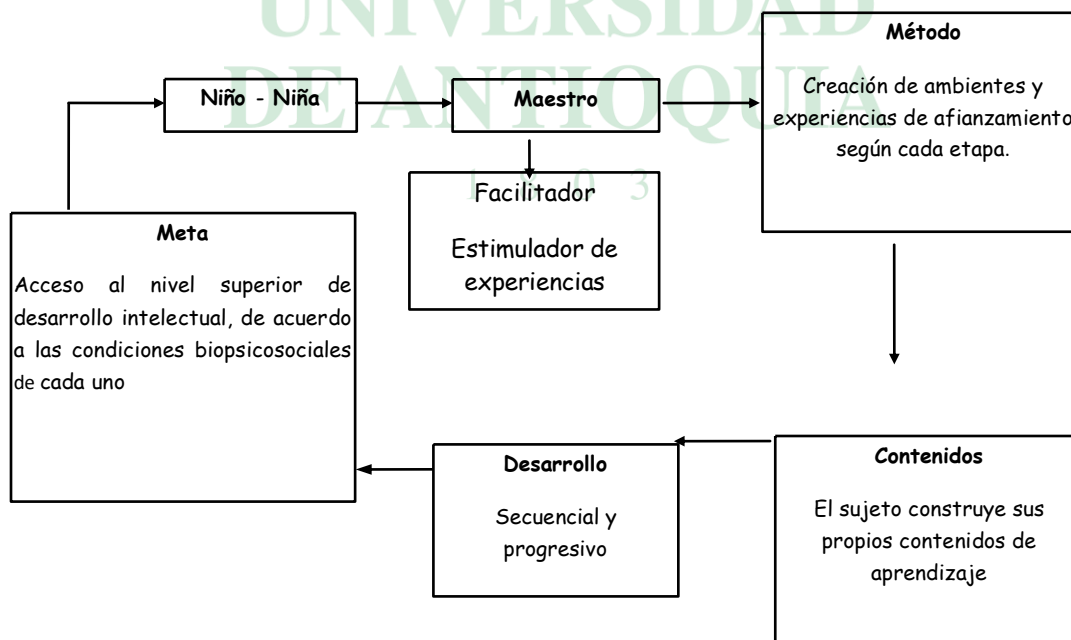
conduce hacia la escritura, cuáles son los momentos importantes por los que pasa en este desarrollo pre y pos escritural y cuál es la relación que podemos encontrar entre este proceso y el aprendizaje hecho al interior de la escuela.

Después de hacer un esbozo rápido y general en relación con las etapas de escritura, consideramos necesario entender cómo es que los maestros llevamos a cabo el trabajo escolar, por lo tanto, continuamos este recorrido queriendo entender las estrategias, maneras o espacios en los que ponemos en marcha las prácticas de escritura.

3.3.2 Modos de configuración y Formas de desarrollo de las prácticas de escritura

Los modos de configuración y las formas de desarrollo de las prácticas de escritura en Comfama están mediados por los diferentes intereses de los maestros, por sus conocimientos en relación con ella o simplemente por la forma cómo han venido llevando a cabo diferentes actividades que les resultan básicas para el trabajo en el aula.

Desde la propuesta pedagógica presentada en el PEI se expone como “Modelo de desarrollo en el preescolar” (p. 133) el siguiente gráfico:





Facultad de Educación

Con este gráfico, se nos está presentando la manera como debemos poner en marcha el trabajo educativo en este lugar, en donde los niños son los ejes centrales del proceso educativo y los maestros cumplimos el rol de acompañantes, agentes que estimulamos y orientamos experiencia educativa. La situación problema que surge al abordar este lineamiento explícito en el PEI, es el hecho de que los maestros desconozcamos esta forma de organización académica, ya que, los maestros tenemos acceso limitado a este documento institucional y es entonces cuando acudimos a proceder de manera individual al trabajo educativo. Al respecto los maestros expresan:

[...] a mí me parece que dentro de las directrices de Comfama hay unos logros que nos dicen que tiene que aprender los niños, ellos son claros, lo que no me queda tan claro es el modo como los debo trabajar, yo conozco como las hipótesis de la lectura y la escritura de variedad de cantidad y todo eso y de alguna manera yo me baso en eso para la enseñanza de los niños. (*Docente A*).

[...] nosotros trabajamos ese enfoque de la lectura y la escritura, para que los niños y las niñas tengan una buenas bases, no tanto porque Comfama nos lo exija, ni porque tengamos que darle un rendimiento pues a Comfama y que tenemos que hacerlo, lo hacemos más pensando en el niño, pensando en el trabajo que hay que hacerle al niño, el acompañamiento que hay que hacerle al niño y el trabajo que hay que hacer con el niño para cuando él se enfrente a un contexto más amplio de otro colegio. (*Docente C*).

Aquí se presenta una brecha entre lo que se presenta como pretensión de la institución y lo que los maestros hacemos en el día a día, este desconocimiento hace que tal vez cada uno de los maestros se valga de su conocimiento y habilidades para acercar a los niños a prácticas de escritura y por lo tanto, limita al interior de Comfama la construcción de una comunidad académica que piense en unos objetivos comunes y que dejen ver un trabajo de construcción colectiva.

Para comenzar a precisar en el trabajo que desarrollamos en relación con la escritura como práctica en el preescolar, podemos mencionar algunas de las estrategias puestas en marcha en el aula:



Facultad de Educación

“acá donde trabajamos tenemos la opción de traerles a los niños muchas estrategias para acercarlos al aprendizaje de la lectura y la escritura, ellos inician con unos procesos espontáneos, con lectura de cuentos, con dramatizaciones, con juegos lingüísticos, con canciones, con muchas cosas que los acercan a la lectoescritura”. (ENTR. 1).

[...] “lo que hacemos más se trata como de acercar a los niños a conocer la funcionalidad y lo útil que es leer y escribir en un contexto social... entonces, estrategias... pues son muchas, todas las que te mencioné [...] lecturas, escritura espontánea, acercamiento a muchos diferentes textos que no solo sea el cuento sino entonces textos expositivos, textos científicos, textos de poesía, rimas, todo aquello que los acerquen a ellos como con más alegría a este espacio de lectura y escritura”. (ENT. 2).

[...] “Yo manejo muchas estrategias, me encanta sobretodo trabajar con los cuentos que tengan imágenes porque a partir de las imágenes ellos van inventando su propio cuento [...] yo les pongo las diferentes letras en el tablero y ellos van formando palabras que tiene esa inicial, por ejemplo: casa, entonces ellos con la C conforman otras palabras como Comer, Cuna, entonces a partir de estas iniciales ellos crean otra”. (ENTR. 3).

Después de presentar estos comentarios de los maestros, se hace evidente que cada uno está acudiendo a poner en marcha propuestas que son de su agrado y que maneja, es decir, son actividades que toman relevancia desde de lo que cada uno sabe hacer, que están dispuestas para los niños porque son prácticas comunes de su labor y les resultan interesantes y motivadoras, además, como ya las utilizan, conocen los resultados de estas lo que les permite que las lleven a cabo una y otra vez.

Al respecto, Hurtado (2013) nos dice:

Las prácticas escolares en los grados iniciales que orientan el aprendizaje de la escritura hacen énfasis en el reconocimiento de aspectos formales tales como la identificación de letras y palabras, y las ejercitaciones caligráficas, y dejan de lado la función comunicativa y epistémica de la escritura. (p. 45).

Consideramos importante reconocer que en la escuela, eso a lo que Hurtado llama “aspectos formales”, toma un lugar preponderante, pues, en torno a ello giran la mayoría de



Facultad de Educación

las actividades que promovemos en el aula, el hecho de pretender que los niños identifiquen las letras y las palabras y de que las repliquen mediante ejercicios de transcripción, nos lleva a comprometer nuestras prácticas entendiendo en ellas la escritura como el objeto de enseñanza y de aprendizaje, ya que, tenemos como premisa conceptual que es necesario que primero los niños deben aprender el sistema de codificación, y después, de esta manera podremos pasar a la enseñanza de la producción de textos.

Todo esto lo expresamos porque somos conscientes de que dedicamos mucho tiempo de nuestro trabajo escolar a la realización de actividades, por ejemplo, de escritura en el tablero para que los niños transcriban en su cuaderno: la fecha, el nombre de los amigos que no asistieron al preescolar, el estado del clima; llevamos a cabo la transcripción del abecedario y las vocales mostrando las letras que conforman las palabras del día repitiendo su nombre y preguntado por su sonido, entre otras. Presentamos aquí algunos aportes de los maestros que están relacionados con las líneas anteriores:

La niña logró escribir su nombre, manejo del renglón, además, de iniciar las transcripciones como se indican en el tablero. (*Diario de campo 1*).

Se le dificulta la escritura de sus nombres y apellidos sin rótulo. (*Diario de campo 2*).

Ha desmejorado en la escritura, ahora no se le entiende lo que transcribe y esto porque ella no mira al tablero, sino que repite todo lo que hacen los niños de sus mesa. (*Diario de campo 3*).

Durante los últimos días el niño ha evidenciado avances significativos en relación a la escritura en especial, ha logrado escribir su nombre completo además de realizar apropiadas transcripciones. (*Diario de campo 1*).

Por otro lado, en el PEI de la institución se señala en relación con el modo de llevar a cabo el trabajo pedagógico lo siguiente:

El método empleado en los preescolares COMFAMA es el de proyectos, que le permite a los niños dar soluciones a los problemas que se plantean en su vida cotidiana y que necesitan resolver; se trata de hacer realidad la relación que debe existir entre las



diferentes disciplinas, dándoles una unidad, y que los niños pueden comprobar de qué manera esos problemas interesantes para el grupo de clase puedan solucionarse recurriendo a los conocimientos que se manejan en los preescolares. (p. 134).

Al detenernos en estas líneas de trabajo, entendemos que la institución propone una metodología por proyectos para poner en marcha en el aula, con ella se pretende desentrañar el interés de los niños sobre diferentes temas y, por tanto, la exploración de diferentes recursos para su desarrollo. Con esto encontramos que los maestros no tenemos en cuenta esta situación en el momento de hablar del trabajo de los niños, estamos restringiendo los desarrollos pedagógicos a lo que sabemos hacer o, tal vez, no estamos tomando en cuenta en nuestro discurso la utilización de este modo de trabajo, ya que, hasta el momento no retomamos la metodología por proyectos para hacer visible las estrategias que en ellos ponemos en marcha.

Debemos clarificar que en las planeaciones se da nombre a una determinada situación de aprendizaje, esta entendida como la ruta u orientación para el trabajo en relación con un determinado tema, pero que no siempre está dada como situación problematizadora, es decir, como una situación que permita que el niño se interrogue y vaya hacia la construcción de un saber diferente al que ya tiene, muchas veces solo hace parte del cumplimiento de un proyecto institucional o como una propuesta de trabajo hecha por los maestros para trabajar algunos conceptos y contenidos del período. Como ejemplo de ello presentamos las siguientes:

Terror en el aula 8. (*Planeación 1*).

El mágico Mundo de las Letras y Los números - Colombia mi tierra. (*Planeación 2*).

El supermercado un lugar divertido. (*Planeación 3*).

Dicho lo anterior, debemos puntualizar en lo que se pretende con el trabajo en la Institución, se propone la metodología por proyectos para, por ejemplo, reconocer que el niño llega al preescolar con un saber, para identificar las preguntas que el niño formula acerca de su entorno, para tener en cuenta que el conocimiento en el preescolar se produce socialmente en la interacción con los otros; tal y como lo dirían Jolibert y Sraiki (2009) “elaborar proyectos colectivos y contratos individuales de aprendizaje que permitan decidir



Facultad de Educación

en conjunto los procesos por realizar, en función de las necesidades y programas del año”. (p. 30).

En últimas, podemos decir que es necesaria una revisión mucho más profunda en torno a las pretensiones de la institución y los modos de hacer en el aula de los maestros, pues hasta ahora podemos encontrar que una cosa tiene que ver con poner en juego situaciones que les permitan a los niños participar de manera activa en la elaboración de proyectos, esos que propone, realiza y evalúa el maestro como mediador en el proceso educativo y, otra, es la escogencia de un tema con el cual el maestro se atreva a desarrollar algunas actividades que cuenten con un hilo conductor para responder con las demandas del trabajo académico que necesita su contexto.

3.4. A propósito del trabajo pedagógico y el rol de maestro, trayecto final.

A lo largo de nuestra labor docente hemos trasegado por múltiples caminos de aprendizaje. En estos lugares hemos vivido momentos de incertidumbre, expectativa, esperanza y sueños, los cuales se convierten en sellos e improntas de nuestro trabajo, tanto de aquello que reconfortó nuestros pasos, así como de las cicatrices que con el tiempo cerraron y las que hoy, al dar mirada hacia atrás nos permiten entender lo mucho que nos falta por caminar.

Somos conscientes de que con este trabajo trazamos apenas un punto de partida, esto porque entendemos que en nuestro quehacer de maestros es necesario pensar, planear, estructurar y reflexionar en torno a esas muchas acciones que desarrollamos en el día a día. Aún nos quedan muchos elementos por analizar, muchas palabras para evocar, muchos momentos por revivir, el camino es largo y, desde aquí, vemos una posibilidad para reconocer nuestro trabajo, para darle un nuevo sentido y, sobre todo, para pensar nuestro lugar en los procesos escolares en los cuales tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje.

Podríamos decir que, esta ha sido una maravillosa experiencia, en la cual experimentamos sentimientos de alegría, tristeza y sufrimiento. Durante este tiempo nos atravesaron grandes dudas y vacíos, pero lo significativo es que esta experiencia nos atravesó la vida y nos ha permitido reflexionar en cada paso, nos ha dado la señal de



recorrido y nos ha hecho parar en el camino para recomenzar o simplemente para buscar otro camino.

Al pensar en las prácticas de lectura y escritura, esas que ponemos en marcha en cada uno de los momentos de nuestro trabajo docente, estamos pensando en que, tal y como lo plantea Lerner (2001), estas sean “prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento[...].” (p. 26). Tendríamos que pensar entonces que, somos los maestros los primeros llamados a repensar nuestro trabajo, a reflexionar sobre el hacer en el aula, esto es, pensar en cómo leemos y cómo escribimos y, luego, entender para qué queremos que otros nos lean o lean con nosotros. Consideramos de este modo que, el proceso que aquí emprendimos tuvo como eje fundante la reflexión constante y pormenorizada de las prácticas que llevamos a cabo en el aula, al igual que de los momentos previos a su puesta en marcha, todo ello a través de la autoevaluación de lo que hacíamos, de entender el porqué y el para qué lo llevábamos a cabo para permitir, así, el intercambio entre los maestros.

Las prácticas de lectura y escritura toman sentido para nosotros los maestros en tanto estamos en condiciones de hacerlas parte esencial de nuestra vida, es decir, estas prácticas que hacen parte de nuestro desempeño primero deben atravesarnos como personas, deben permitirnos explorar nuestro ser desde el mismo momento en que las tomamos para explicar nuestras ideas, componer nuestras biografías o simplemente observar nuestro itinerario. Deben servirnos para que otros nos conozcan y nos escuchen, o tal vez, para que seamos nosotros los que escuchemos y conozcamos, dándonos la posibilidad de encontrarnos a nosotros mismos. Tendremos entonces que asumir en este contexto a la lectura como una puerta con la que encontramos las distintas posiciones frente a una situación o la solución a diferentes problemas; y a la escritura posibilidad de reflexión sobre el propio pensamiento, más que tomarla como medio para su reproducción. Aquí se nos plantea un desafío, el de entender que primero debemos hacer nuestras a la lectura y a la escritura para que así las podamos dar a conocer a esos otros que con los que construimos el aprendizaje.



Facultad de Educación

De igual modo, al pensar en las prácticas de lectura y escritura al interior de una Institución educativa como lo es Comfama, estamos pensando en la posibilidad de que los maestros hagamos mucho más consciente el trabajo que emprendemos en torno a ellas, prácticas que toman sentido en la medida en que los maestros las reconozcamos como parte de nuestra cultura institucional y las proyectemos como construcciones de un colectivo. Con este trabajo sentimos la necesidad de acercarnos a entender esos modos particulares que caracterizan nuestro quehacer, también encontramos una urgencia por permitir su conjugación y por establecer algunos interrogantes comunes en relación con lo que la escuela quiere hacer y lo que la institución nos deja llevar a cabo, vinculando, o no, el contexto educativo en el que las utilizamos.

Con este trabajo tuvimos la posibilidad de conversar sobre las experiencias que han ido tejiendo la vida de los maestros de la Institución, pudimos conversar en torno a intereses, motivaciones, estrategias o simplemente sobre los modos de hacer de algunos de los integrantes de esta comunidad. Esta situación nos permitió comprender algunos de los modos a través de los cuales se llevan a cabo las actividades en sus aulas y entender que, por ahora, las construcciones conceptuales que se han dado son escasas pues hace falta un mayor acercamiento al trabajo colectivo y a la construcción conjunta de las directrices y orientaciones pedagógicas que enruten nuestro quehacer. Las anteriores comprensiones estuvieron fundamentadas en las voces y los intercambios que sostuvimos como maestros, los cuales, consideramos, son los puntos de partida para la edificación de otras formas de hacer en el aula, de construir juntos.

Vale la pena entonces comenzar a dar otras miradas de la lectura y la escritura en el preescolar, miradas a partir de las cuales se exploren y diseñen formas de intercambio que las conviertan en objetos de conocimiento y, al mismo tiempo, en oportunidades para construirlo. Lo anterior supone ir más allá de la utilización de estas como herramientas metodológicas, para comprenderlas como posibilidades para transformar las vidas y los propios recorridos.



Facultad de Educación

En este punto, consideramos pertinente señalar que los maestros de Transición debemos, antes que nada, escuchar a nuestros niños, escudriñar en torno a sus necesidades, sentimientos, intereses, inquietudes, para desarrollar diferentes configuraciones didácticas que permitan relacionar conceptos, hacer asociaciones, es decir, enmarcarnos en la cotidianidad de los niños y, entonces, articular todo esto desde una mirada integral que asuma la relación entre diferentes sujetos, saberes y experiencias. No se trata de pensar únicamente cuáles serán las actividades que diseñamos para que los niños puedan cumplir con determinados logros; en su lugar, el desafío es reconocer cuáles son las intencionalidades y marcos epistemológicos desde los cuales tomamos decisiones, a fin de construir opciones de aprendizaje dotadas de sentido y que tengan conexión con las necesidades de los estudiantes. Al respecto, Hurtado expone lo siguiente:

La escuela contribuye al avance de los niños(as) en este proceso mediante la multiplicidad y diversidad de situaciones en las que la lectura y la escritura estén presentes significativa e intencionalmente. Dichas situaciones no pueden constituirse en una mera y simple suma de actividades sin sentido; la planificación tendría que ser el criterio principal para transformarlas en verdaderas situaciones didácticas. (p. 21)

Debemos también posibilitar el descubrimiento de las funciones sociales, es decir, que los niños conozcan los usos de la lectura y de la escritura, como por ejemplo el recrearnos con una lectura entretenida, el beneficio de saber cómo y dónde encontrar una información útil para jugar, aprender o trabajar; la ventaja de escribir para organizar ideas y de leer para conocer lo que piensan otros. Se trata, de este modo, de que los maestros propongamos actividades estructuradas, en las cuales aprovechemos los conocimientos propios para crear otros, pongamos en juego toda nuestra creatividad y la compartamos con nuestros compañeros. Al respecto Hurtado (2003) nos insiste, nuevamente, en lo siguiente la función del maestro “[...] desde una perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, es convocar a los niños a la reflexión y a la búsqueda de diversas alternativas de solución a los problemas que les genera la tarea de comprender [...]”. (p. 18)



Facultad de Educación

Retomamos este apartado porque estamos convencidos que los maestros de Transición somos mediadores de los procesos que se desarrollan en el aula, debemos movilizar en los niños procesos de pensamiento que sean cada vez más elaborados, aquí hablamos de unos procesos de enriquecimiento mutuo, pero que solo se harán visibles si los maestros damos pie a momentos de reflexión en los cuales expresemos nuestros sentires, motivaciones e intenciones del acto pedagógico y, de este modo, nos acerquemos a considerar la importancia que tiene el que se planeen actividades estructuradas en función de las necesidades propias de los niños y con las cuales se motive en ellos la participación, la argumentación y la proposición de otras posibilidades de acercarse al funcionamiento de los objetos y al conocimiento del mundo. Nos queda claro que, mediante esa actitud mediadora del maestro que nos propone el autor, se hace alusión a que los maestros estamos acudiendo a otras experiencias que pueden transformar nuestro quehacer en el aula, como acciones que podemos reconocer como detonadoras de las habilidades de los niños en tanto cada uno asume a la lectura y a la escritura como las prácticas que les permiten incorporarse no solo en el contexto escolarizado sino que, además, les permitirá desenvolverse en situaciones cotidianas.

El trabajo que llevamos a cabo los maestros en el Preescolar atiende a diversos modos de entender la lectura y la escritura, sin embargo, estos modos están unidos de alguna manera, esto es, al pensar un trabajo pedagógico motivado por el constructivismo -aunque en el momento no contemos con un sustento teórico aportado por la institución- en donde los niños aportan sus saberes previos para el desarrollo de todas las actividades y, los maestros, acompañamos los procesos de construcción motivados por sus intereses y necesidades. Las diversas estrategias que utilizamos en el aula dan cuenta del conocimiento que cada uno de los maestros tenemos del trabajo escolar, ellas están enfocadas en la utilización de muchas etiquetas, libros para colorear, el periódico y algunas recetas que elaboramos con los niños, estamos convencidos de que con estos materiales estamos acercando a los niños al reconocimiento de su entorno y, sobre todo, al conocimiento de varias herramientas escritas que están dotadas de significado pues hacen parte de la cultura



Facultad de Educación

de la que cada uno hace parte. Hurtado (2013) citando a Gallego (2008) nos expone las siguientes ideas:

Desde el preescolar se pueden promover en los niños y en las niñas el uso de variados portadores de texto, y potenciar el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (habla, escucha, lectura y escritura), como una estrategia que les permite el enriquecimiento propio, su interacción con el otro y atender a las demandas de la cultura, para mejorar sus niveles comunicativos. Utilizar diversos portadores de texto posibilita ampliar los niveles de conceptualización de los niños y las niñas, y llevarlos a que reconozcan en ellos tanto su estructura como su función social. (p. 30)

Así las cosas, los maestros podemos valernos de variadas estrategias para que los niños desarrollen prácticas de lectura y escritura no solo en el preescolar, sino también, en esos otros lugares en los que interactúan. De tal suerte, los maestros tenemos la responsabilidad de motivar procesos significativos en torno a la lectura y a la escritura, de manera que, nuestros estudiantes tengan los elementos necesarios para darles uso en su cotidianidad y para resolver problemas o situaciones que requieran de sus saberes y de sus capacidades, por ello el autor nos hace hincapié en los portadores de texto como recursos que han de tener unas funcionalidades y sentidos sociales cercanos a las pretensiones de la escuela como espacio de formación de ciudadanos de la cultura escrita. En lo que queremos enfatizar es que en nuestro preescolar, y para el caso, en el grado de Transición, hemos de enfocarnos en la proposición de acciones y configuraciones didácticas que aporten al desarrollo de diferentes prácticas del lenguaje fundamentadas en análisis y comprensiones de la realidad, en el uso de un léxico variado, en el mantenimiento de relaciones éticas y respetuosas en el proceso de interacción, en fin, en el reconocimiento de que es a través del encuentro con el otro, usando diferentes formas y posibilidades del lenguaje, que nos hacemos más humanos.

Consideramos necesario señalar siguiendo al profesor Henao que toda “situación didáctica” debe ser planificada, debe estructurarse de acuerdo con las necesidades de los niños, de modo que nuestro papel de mediadores permita el establecimiento de situaciones



Facultad de Educación

que generen inquietud en cada uno de ellos y que les aporte al desarrollo de unos procesos de pensamiento a partir de los cuales propongan nuevas ideas y posibilidades para la solución de problemas que se les presentan en los procesos de aprendizaje. En definitiva, somos los maestros los llamados a mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura proponiendo situaciones en las cuales los niños sean los artífices de su propio conocimiento.

Ahora bien, si nos detenemos a pensar en el para qué se enseña a leer y a escribir en Comfama, podríamos establecer, de manera puntual, que es para cumplir, en la mayoría de los casos, con la responsabilidad que han dejado las familias, esta responsabilidad tiene que ver con preparar a los niños para la escuela y, en este afán, cumplir con que los niños sean capaces de decodificar una palabra, reconocer las letras que la conforman y, entonces, acercarse a lo que ellos esperan al terminar el año: que los niños lean de corrido un determinado texto y sean capaces de transcribir lo que los maestros escribirán en sus tableros. Encontramos aquí una situación contradictoria con esa idea de preparar a los niños para resolver problemas, proponer ideas y construir significados, sin embargo, estamos conscientes de que en la escuela se llevan a cabo algunos procesos que se distancian de nuestros intereses personales, pero que no están dados como camisa de fuerza en el desarrollo del trabajo pedagógico, creemos más bien que, con esta discrepancia tenemos una oportunidad para que los niños puedan aprender y emprender prácticas de lectura y escritura que satisfagan sus necesidades y les abran las ventanas del conocimiento.

Al respecto traemos a Lerner (2001) quien nos dice:

[...] cuando se plantea un conflicto, cuando hay que elegir entre los que es necesario para que los niños aprendan y lo que es necesario para controlar el aprendizaje, parece indispensable optar por el aprendizaje. Se trata –por ejemplo– de abrir espacios para que los alumnos, además de leer profundamente ciertos textos, puedan leer otros muchos [...] se trata de dar un lugar importante a la lectura para sí mismo, aunque no sea posible para el maestro evaluar la comprensión de todo lo que han leído... Hay que delegar (provisionalmente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así



Facultad de Educación

que se enfrenten con problemas de escritura que no podrán descubrir si el papel corrector fuera asumido siempre por el docente... (p. 36)

Todo lo anterior nos lleva a pensar que es necesario conocer estas situaciones en relación con las prácticas de lectura y escritura, ya que, para resolverlas o transformarlas primero, es obligatorio, identificarlas y apropiárselas. Enfrentarse con estas situaciones nos resulta un poco complicado, pero resulta imprescindible cuando, como maestros, asumimos la decisión de hacer todo lo posible por satisfacer las necesidades de los niños, en palabras de Lerner (2001, p. 26): “alcanzar lo necesario: formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita”.

De acuerdo con lo que venimos planteando, consideramos necesario hacer hincapié en que la labor de los maestros debe estar acompañada por un trabajo que se movilice mediante la creación de redes, en donde los maestros le demos prioridad al debate y al trabajo colectivo, asunto que pueda redundar en la proposición de estrategias y posibilidades orientadas hacia la transformación de nuestro quehacer al interior de la institución. Estamos convencidos de que en Comfama, los maestros, debemos apostar por convertirnos en observadores de la realidad, en sujetos reflexivos frente a nuestras propias construcciones conceptuales, en investigadores permanentes de los procesos que se dan en el aula y fuera de ella, y en constructores de estrategias de enseñanza que posibiliten en nuestros niños la participación en intercambios discursivos que potencien sus experiencias y saberes. En clave de lo anterior, estamos concibiéndonos como maestros mediadores de los procesos pedagógicos. No obstante, podremos lograr todo esto cuando acudamos a reflexionar juntos en torno a nuestro trabajo pedagógico, para ello, debemos entender tal y como lo plantea Jurado (2001) que:

la reflexión es un acto que consiste en soltar lo que se tiene para poder mirarlo y decidir si uno conserva aquello que tiene o lo cambia; si se tiene algo y no se suelta porque se teme perderlo, entonces eso no puede ser objeto de reflexión, de una nueva mirada. La comprensión de nuevas teorías, la aceptación de nuevas estrategias y los modos de



Facultad de Educación

interacción, deben contextualizarse en las experiencias previas de los docentes, en sus actuales competencias, en sus afectos, en su cotidianeidad. (p. 45)

Nos queda claro que, resulta necesario que nos constituyamos como un colectivo investigador alrededor de las relaciones que se establecen, en la escuela, entre el lenguaje, la pedagogía y la didáctica. Desde este lugar, podremos avanzar en la configuración de redes de aprendizaje alrededor de la lectura y la escritura, aportando así a su resignificación como prácticas sociales intencionadas y edificadas a partir del encuentro de maestros como sujetos de saber, como intelectuales de la educación. Por esta razón, reconocemos que nuestra tarea es construir y compartir aprendizajes, no como fórmulas de repetición, sino como construcciones históricas y culturales que son y están situadas y que tienen unas particularidades de nuestros contextos.

Finalmente, en sintonía con las preguntas orientadoras de esta investigación, podríamos decir que el rol del maestro, a propósito del desarrollo de prácticas de lectura y escritura, implica, en primer lugar, que se asuma como sujeto de la cultura escrita, como un maestro lector y escritor. Solo de esta manera podemos hablar acerca de la transformación de prácticas y de la formación de los estudiantes como lectores y escritores. Ello implica que el maestro se acerque a diferentes formas y posibilidades de escritura, que descubra el placer de encontrarse con diversos textos, que se valga de la escritura para expresar y dejar plasmada su historia de vida, entre otras posibilidades. Todo lo anterior redundará en el desarrollo de experiencias de formación de niños capaces de construir diferentes conocimientos.

Además, lo anteriormente señalado aportará elementos para propiciar y movilizar encuentros entre maestros que permitan poner en debate múltiples experiencias pedagógicas y modos de hacer en el aula; a partir de aquí se pueden presentar nuevos interrogantes que serán el punto de partida de reflexiones o, quizás, investigaciones relacionadas con la planeación, puesta en marcha y socialización de las prácticas de lectura y escritura en el preescolar.



Llegando a este punto, quiero plantear algunas ideas sobre lo que fue mi proceso, durante el desarrollo de este trabajo de investigación y, sobre todo, en lo que ha significado para mí como maestra el pensar tanto en mis procesos de formación, como en las actividades que pongo en marcha a la hora de ejercer la labor docente. Es por este motivo por el que he decidido que en este apartado hablaré en singular, dejando, de esta manera, que se escuche mucho más fuerte mi voz, para así, contar con mayor propiedad estos sentires que han movido mi vida y me han hecho repensarme como maestra.

Al pensar en una investigación que me brindara la posibilidad de entender los procesos de lectura y escritura de los niños con quienes comparto mis días, estuve muy interesada, ya que pensaba que de esta manera podría proponerles unas actividades novedosas y significativas, que partieran de sus intereses o necesidades. Sin embargo, después de un tiempo, y al pensarlo con más detenimiento, entendí que primero tendría que revisarme como maestra, tendría que entender cómo se desarrollaban mis prácticas pedagógicas y, además, tendría que conocer más a fondo las disposiciones institucionales que fundamentaban cada una de las acciones que desarrollaba en el aula.

Uno de los asuntos que resultaron significativos, desde el primer momento, fue el hecho de reconocer que cuando realizaba mis planeaciones, por lo general, nunca pensaba los sentidos y las intencionalidades de cada una de las actividades propuestas. Me ocupaba en proponer algunas estrategias que permitieran a los niños acercarse a la lectura y a la escritura, pero aún no había considerado la necesidad de conceptualizarlas y, entonces, no tenía una línea de trabajo desde la cual pensara, planeara y ejecutara las actividades de cada jornada. Así mismo, mi trabajo se había centrado en el cumplimiento de algunos de los requerimientos, tanto de la institución como de la familia, y había dejado de lado, por estos motivos, el reconocimiento de la importancia de los diferentes momentos de los que dispongo para compartir con cada uno de los niños que hace parte de este proceso.



Facultad de Educación

Por lo anterior, debo puntualizar, quizá, los tres asuntos que han movido mi formación y trabajo de maestra, los cuales son, ahora, mi punto de arranque, los asuntos que me llevan de movilizar el pensamiento, a aprender y a desaprender...

Después de leer, es decir, después de acercarme a diferentes perspectivas conceptuales y metodológicas alrededor de la lectura y la escritura, en mi cabeza aparecieron muchos interrogantes, que me hicieron pensar en lo que ya se presentaba como teoría y que asumía como conceptos para definir los alcances o desarrollos de los niños con respecto a la lectura y la escritura. Estas lecturas iniciales me permitieron romper con muchos esquemas, escuchar otras voces y seguir algunos de los ecos de quienes, al igual que yo, en algún momento, habían pensado en la necesidad de entender cómo se asumen y ponen en marcha las prácticas de lectura y escritura.

También, *al comenzar a escribir*, entendí que desconocía la magia que la escritura traía consigo y las posibilidades que me estaba negando por desconocer que esta práctica fundamentaba el trabajo docente. La escritura llegó como la posibilidad de escucharme, claro, después de dejar plasmado ese pensamiento que me había venido acompañando y el cual no me atrevía a compartir, todo esto, me permitió el reconocimiento y la reflexión en torno a mi labor.

De otro lado, *al encontrarme durante la conversación con mis compañeros* comprendí que con cada uno de ellos podría encontrar otros modos de habitar el aula, de transitar por el aprendizaje y de apoyarme para construir unos nuevos caminos para el trabajo colegiado y compartido. Me quedó muy clara la imperante necesidad de asociarnos como colectivo, de pensarnos en conjunto y, sobre todo, de compartir todas esas construcciones que cada uno había venido pensando en su trabajo diario, a partir de las cuales podíamos lograr mayores reflexiones para el trabajo académico desarrollado al interior de Comfama.



Por todo esto, puedo decir que éste es el recorrido de mis propios aprendizajes. Ahora estoy convencida de que me falta muchísimo por comprender, sin embargo soy consciente de que he avanzado en las discusiones, lecturas, escrituras, en fin, en unas primeras formas de construir comunidades académicas.

De otro lado, quiero plantear algunas ideas acerca algunas comprensiones que pude hacer y desafíos que me pude plantear a propósito del trabajo desarrollado.

En primer lugar debo reconocer que, en Comfama, la razón de que los niños ingresen al preescolar no es la enseñanza de contenidos como requisito para el inicio de la etapa siguiente, es decir, el encuentro con la escuela. Esta razón más bien está centrada en la posibilidad de que los niños disfruten el hecho de hacerse parte de una institución y comiencen a insertarse en una dinámica escolar, al interior de la cual puedan, con la ayuda de nosotros los maestros, construir procesos sociales, mentales y de encuentro con el otro. Considero preciso anotar que, no se pueden dejar de lado ninguna de estas dos posibilidades, cada una de ellas debe tomar un lugar protagónico en tanto que los maestros las reconozcamos y las exploremos con miras a preparar a los niños para la vida escolar y su desenvolvimiento fuera de esta.

El grado de transición es el que permite el inicio de los procesos de formación de los niños en las instancias académica y social, aquí, veo como relevantes algunos aspectos, elementos, formas y maneras de acceder al conocimiento de la lectura y la escritura con el fin de que, con ellas, los niños puedan vincularse a su entorno y vida cotidiana. Por tal motivo, el trabajo que desarrollo en el aula debe responder a unos planteamientos teóricos que inciden en todas las decisiones didácticas que tomo como maestra para resolver los asuntos relacionados con mis formas de enseñar como orientadora de los procesos y de aprender de los niños y, a la vez, dichas concepciones deben dar cuenta de los procesos de planeación y organización emprendidos para posibilitar otras forma de interacción con el mundo.



Facultad de Educación

Pienso que es fundamental comprender que lo que como maestra sé sobre las prácticas de lectura y escritura es producto de mis interacciones con ellas, mediante los usos que les he dado lo largo de mi labor y, sobre todo, mediante las construcciones que he logrado en el momento de leer y escribir cumpliendo con un requerimiento dado o por el simple hecho de disfrutarlas y hacerlas parte de mi vida. Pero, a pesar de este entendimiento, debería ponerme en la tarea de pensar estas conceptualizaciones no solo de manera individual –como lo he hecho hasta ahora– sino que, debo emprender un trabajo de sistematización de experiencias al interior de la institución de la cual hago parte y, de este modo, movilizar con mis compañeros la consolidación de propuestas pedagógicas que no solo den respuestas a los intereses escolares sino que vayan más allá del simple cumplimiento de dichos deberes y que, por lo tanto, me permitan la generación de nuevas estrategias con las que oxigene las prácticas llevadas a cabo en el aula.

Por tanto, la consolidación de un colectivo de maestros en torno a las prácticas de lectura y escritura surge aquí como una necesidad y como una oportunidad para la revisión y el fortalecimiento del trabajo en el aula, es por ello que, observo la necesidad de una vinculación con espacios permanentes de reflexión con los cuales se aporte a la fundamentación, confrontación y socialización de las construcciones didácticas que surgen en el aula y que están provistas de toda la sensibilidad y creatividad de los maestros; aquellas que pueden ser nutridas con los aportes de mis compañeros y con las cuales yo pueda emprender procesos de formación colectiva a partir del trabajo personal.

Es necesario también que, al interior de la institución educativa se establezcan unos criterios claros para el trabajo que debemos desarrollar, unas líneas de acción que permitan el reconocimiento de las actividades propuestas por parte de los maestros y con las cuales se posibilite la construcción pedagógica de rutas para un trabajo en conjunto que esté dotado de reflexión y acompañamiento de nuestros directivos. Al interior de la institución, considero que es necesario, también, definir más claramente el sentido que desde Comfama se ha dado para leer y escribir, esto, porque en el encuentro con los maestros me quedó claro que cada uno ha dado unas significaciones a las prácticas de lectura y escritura de acuerdo con sus construcciones personales, pero estas no se han puesto al servicio de la



Facultad de Educación

institución, sino que, más bien, operan al interior de las aulas y es de allí de donde se deben sacarlas para hablar de un verdadero trabajo colegiado y propuesto como línea de acción que movilice el desarrollo de propuestas comunes de los maestros.

Expongo lo anterior teniendo en cuenta que, Comfama no solo se presenta como un espacio en el que se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje de muchos niños, ella también, se convierte en un escenario de formación, en donde los maestros pueden, a partir de sus conocimientos y experiencias, proponer modificaciones al currículo de la institución y, de igual modo, a la organización institucional, crear conciencia sobre la importancia de su trabajo y desarrollar procesos de investigación que estén dados desde el campo del lenguaje. Todo esto puede servir para un mayor aprovechamiento del potencial humano de la institución, además de que generará la búsqueda de opciones teóricas que apoyen el trabajo desarrollado al interior de la institución, planteamientos que ya están conceptualizados y que servirán como sustento para el quehacer del maestro. En palabras de Lerner (2001): “[...] resultará imprescindible estudiar cuales son las condiciones institucionales para el cambio, cuáles son los aspectos de nuestra propuesta que tiene más posibilidades de ser acogidos por la escuela y cuales requieren la construcción de esquemas previos para poder asimilarlos [...]” (p. 47).

Cabe anotar la importancia que tiene el hecho de que los maestros involucremos a las familias como acompañantes de los procesos de formación y, en este caso, como coequiperos en el trabajo de aprendizaje de la lectura y escritura como prácticas. Si bien este no ha sido nuestro interés a lo largo del trabajo, debemos hacer notar que, las prácticas de lectura y escritura no son cuestión única de los maestros, de sus reflexiones o de la institución, ellas deben darse de modo que trasciendan la escuela y, entonces, puedan ser utilizadas fuera de ella posibilitando otros encuentros y desencuentros, además de la construcción de otros aprendizajes.

Para finalizar, creo que con el *planteamiento* de este trabajo aparece una deuda relacionada con la formación de maestros para la línea de investigación a la que estoy inscrita, deuda que se enmarca en el reconocimiento que debemos hacer los maestros a los procesos de formación que se dan desde el Preescolar, esto es, la puesta en marcha de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

algunos conversatorios o debates en los que se establezcan las brechas o anclajes dados entre el Preescolar y los demás niveles de educación. Todo esto teniendo en cuenta que, esta línea de formación está centrada en el lenguaje, y desde ahí podemos comenzar a esbozar los puentes entre diferentes formas de pensar y construir lo curricular. Estoy convencida de que la construcción de la escuela es una tarea que supone altos niveles de corresponsabilidad, es tarea mía y de los maestros agenciar este asunto y, desde allí, aportar a nuestra propia autoformación.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6).

Buitrago N., Mesa María E., Arango C., Zapata Y., Hernández C., Castaño D., y Chaverra I. (2011) *La reflexión meta cognitiva y el aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje*. Lenguaje y escuela, No. 07, Feb-Dic. p. 109-132.

Casanny, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama, S.A.

Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI.

Fernández, A. El perfil profesional de los formadores. Balleterra, Universidad Autónoma de Barcelona. (Documento compilado). Departamento de Pedagogía Aplicada.

Freire P. (1970). *Pedagogía del Oprimido (capítulo III)*. México: Siglo XXI editores.

---. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI

Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método (Vol. 12)*. Salamanca: Sígueme.

Galeano Marín, María E (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, La Carrera Editores.

Hernández Sampieri, Roberto y otros (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.



Facultad de Educación

Jolibert, Josette y Sraiki Christine (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura económica.

Ministerio de Educación Nacional (1993). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Desde preescolar hasta tercer grado de educación básica. Orientaciones teóricas y prácticas*. Santafé de Bogotá D.C. Colombia. Punto EXE editores.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá D.C.: Autor.

Pérez A, Mauricio (2006). *Del fantasma de los prerrequisitos a la construcción colectiva de la lengua escrita en el aula*. Artículo publicado en el libro: Memorias semana internacional de la lectura y escritura. CERLALC. Bogotá.

Pérez, M. y otros. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lenguaje. (2001). *La formación docente en América Latina*. Bogotá: Editorial Nomos S. A.

Restrepo Jiménez Mariluz, Campo Vásquez Rafael. (2002). *La docencia como práctica. Un concepto, un estilo, un modelo*. Javegral. P. 11 a 71.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Fondo de cultura económica.

Zabala, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Revistas

Bustamante Z, Guillermo (1999). *Algunos elementos para pensar la investigación educativa*. *Pedagogía y saberes*, 13.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Braslavsky, Cecilia (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación, N°. 19, OEI, enero-abril.

Calonje Daly, Patricia (1997). La formación continua de los maestros: Otros modos de concebirla. *Revista Colombiana de Educación*, 38-39, 145-156.

Echerri, A. (2013). Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17).

Elliott, J. (1991). *Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10, 45-68.

Feldsberg, Ruth. (1997). *Fronteras socio-culturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar*. LECTURA Y VIDA, Revista de la Asociación Latinoamericana de Lectura, 18(3).

Fuente Aguilar, Purificación y Gómez Campillejo, María Asunción. (1991). *Aproximación teórica a la Investigación Acción y su proyección práctica en la realidad educativa*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, N. 10.

Flórez, R., & Gómez, D. (2013). Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos. *Bogotá: Universidad Nacional de Colombia*.

Freire, Paulo. Y Macedo Donaldo (2006). *Alfabetización Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Temas de educación. Paidós N-°12

Hurtado V, Rubén D. (2006). *Didáctica de la lectura y la escritura en la infancia*. Revista Lenguaje y escuela, N° 4 Mayo-Diciembre.

Hurtado V, Rubén D y otros (2010). *La lectura y la escritura como prácticas discursivas*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Litoimpresos y Servicios Ltda. Medellín.

Hurtado V, Rubén D. (2013). *Perspectivas didácticas de la lectura y la escritura en la infancia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.



Hurtado, R., Serna, D. y Sierra, L. O. (2003). *Lectura y escritura en la infancia: estrategias para facilitar su construcción*. Medellín: Universidad de Antioquia, facultad de Educación.

Jurado V, Fabio (2008). *La formación de lectores críticos en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 89-105.

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

Kalman, J. (2003). La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura¹. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8 (17), 37-66.

Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 17, 8-30.

Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54.

Olson, D (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia. Documento de trabajo Elaborado a Solicitud del Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe-CERLALC*.

Rincón B, Gloria (1990) *La investigación sobre el desarrollo del lenguaje escrito en los niños*. *Revista hispanoamericana*, N° 17, 20-25 abril.

Rincón, Gloria (1990). *La escuela y el lenguaje escrito*. En: Educarte. Volumen 9, (1990). P 58. ISSN120-9469

Saavedra, T. R. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.

Sierra Bravo (1995). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo, Madrid. 705 p.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Agudelo, Sor Melida., Blandón H, Sandra., Berrio, Bibiana., Gaviria H, Sandra., Quiceno, Claudia, Zuluaga R, Diana (2005). *Iniciación a la lectura en el preescolar a través de la variedad de textos*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Arroyave, Margarita. Barreto, Maribel. (2005). De las estrategias de aprendizaje a la composición de los textos expositivos descriptivos: Una propuesta de intervención pedagógica con apoyo de los recursos hipermediales e impresos. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Chaverra F, Dora I. (2008). *Caracterización de la actividad metacognitiva durante la escritura mediada por una herramienta hipermedial*. (Tesis Doctorado). Universidad de Antioquia. Medellín.

Escobar, Mónica P., Hernández, Jazmín. Londoño R, Margarita, Mejía, Liliana M., Rincón G., Diana. (2001). *Educación de la capacidad creativa en niñ@s de edad preescolar*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

García B, Gloria. Ramírez R, Sandra. (2004). El desarrollo de la expresión escrita en niños y niñas descendientes directos de indígenas que habitan un contexto urbano, con el apoyo de una herramienta hipermedial (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Giraldo G, Elida. Jaramillo P, Cielo. 2005. Análisis de una experiencia de escritura de cuentos con niños de educación básica primaria utilizando la herramienta de autoría multimedial hyperstudio (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Giraldo, Luz E. (2002). *La escritura emergente en el aula integradora de preescolar con apoyo de nuevas tecnologías. Un enfoque socioconstructivista*. (Tesis Doctorado). Universidad de Antioquia. Medellín.



Borzzone, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique. Recuperado el 17 de septiembre del 2013, de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-2672007000300008&script=sci_arttext.

Claudia Rincón Wilches (2013). Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación y ciudad*, 24, 9-19. Recuperado el 29 de Septiembre, de:

http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-24.pdf

Montealegre R y Forero Luz (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. Revista Acta colombiana de psicología Volumen 9, Numero 1. Recuperado el 18 de octubre de 2013, de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v9n1/v9n1a03.pdf>

Revista Electrónica “*Actualidades Investigativas en Educación*” Volumen 6, Número 3, Año 2006. Recuperado el 3 de septiembre del 2013, de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/leng.pdf

Revista de Artes y Humanidades UNICA Volumen 10, Número 3, septiembre-diciembre, 2009. Recuperado el 7 de septiembre de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170114929005>

Suárez Pazos, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*. En: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1, N° 1

De Educación, L. G. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. *Ediciones Populares*. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>

Decreto-Ley 088 de 1976. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 27 de Noviembre de:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Lineamientos Curriculares (1997). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Anexo 1:

Consentimiento informado implementado en los ejercicios de recolección de información

Consentimiento informado consentimiento informado

Título del proyecto: Aproximaciones al papel del maestro en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el preescolar

Investigadora: Eliana Marcela Múnera Gómez

Nombre del participante: _____

Yo, _____ mayor de edad (____ años), con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio en _____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

La investigadora me ha invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca aproximarse a la comprensión de las prácticas de lectura y escritura llevadas por parte de los maestros en la etapa preescolar.

La investigadora me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Comprender las relaciones existentes entre el desarrollo de prácticas de lectura y escritura y las apuestas desarrolladas en torno a ellas al interior del colegio Comfama.
- Contextualizar las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la Institución Educativa en sintonía con sus conceptualizaciones, características y metodologías.



Facultad de Educación

- Desarrollar ejercicios de conceptualización de la lectura y la escritura como prácticas
2. La aplicación de los instrumentos de construcción de los datos implica el desarrollo de ejercicios de observación participante en la que se dan intercambios entre los maestros, a través de encuentros de clase cotidianos en los que se desarrollan prácticas de lectura y escritura y se presentan aspectos particulares de la cultura escolar; entrevistas con preguntas abiertas, encuentros que requerirán relatos sobre experiencias y sentidos de mi vida como maestro de la Institución y, encuentros de grupos de discusión, a través de los cuales participaré para compartir mis experiencias y mi modo de pensar frente a las temáticas propuestas.
 3. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
 4. La información obtenida de la aplicación de las entrevistas y del estudio será confidencial; mi nombre no aparecerá como tal, y se me asignará un nombre ficticio que identificará mis narraciones y aportes. Así mismo, los nombres de los estudiantes, otras personas e instituciones a las que pueda hacer referencia en las afirmaciones que haga, serán sustituidos garantizando así la confidencialidad.
 5. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores, ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.
 6. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a la investigadora si llegase a tomar esta decisión.
 7. Igualmente he sido informado (a) que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por mis vivencias en términos de prácticas evaluativas, no comprometen a los investigadores, ni a las instituciones que ellos puedan representar, en procesos de tipo terapéutico o de acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.



8. Se me ha informado que aunque el objeto de estudio es el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en la etapa preescolar, para el cual habrá preguntas que requieran narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar, ni violentar mi intimidad, y que tengo la posibilidad de detener o postergar el relato de experiencias, las entrevistas o las observaciones, si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor; como también a revisar y depurar el borrador de la información antes de ser publicada.

9. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

10. Para la realización de la entrevista hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizará una entrevista con una duración de una (1) hora; el lugar para el desarrollo de este instrumento será previamente acordado.

11. Doy fe de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____