

# Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías.



Y su relación con las prácticas de enseñanza de estas habilidades comunicativas en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.

Asesor:  
Rubén Darío Hurtado Vergara

Gloria Natalia Ríos Suescún  
Deissy Morales Noguera  
Mérida Astrid Zapata Giraldo



**Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías. Y su relación con las prácticas de enseñanza estas habilidades comunicativas en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.**

**Trabajo de grado para optar al título de:  
Licenciadas en Pedagogía Infantil**

**Autoras:**

**Gloria Natalia Ríos Suescún  
Deissy Morales Noguera  
Mérida Astrid Zapata Giraldo**

**Asesor:**

**Rubén Darío Hurtado Vergara  
Licenciado en didáctica y dificultades del aprendizaje.  
Mg. Lingüística psicolingüística  
Mg. Educación y psicopedagogía**

**Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Pedagogía Infantil**

**Medellín  
2014**

*A mi familia, especialmente a mi madre que es la más orgullosa con este nuevo logro en mi vida y que seguro le provocaré lágrimas de alegría.*

*A mi maestra Colombia Hernández Enríquez, quien desde su carisma, sensibilidad, exigencia, respeto, valoración y reconocimiento, permite que el camino labrado en este proceso formativo esté cargado de sentido y apunte a convertirme en un maestra que fuera y dentro del aula se ocupe de la enseñanza y se pregunte constantemente por el hacer de maestros y maestras desde lo humano.*

*A las maestras, maestros, niños y niñas que hicieron posible la construcción de nuevos conocimientos, desde los saberes y experiencias compartidas.*

*Natalia Ríos Suescún*

*En este proyecto participaron muchas personas con sus historias, sugerencias y aportes. Muchas gracias porque sin ustedes este proyecto no hubiera sido posible, gracias a maestros y maestras, compañeras y a nuestras familias que han acompañado nuestro proceso académico.*

*En particular muchas gracias a nuestro asesor de proyecto el profesor Rubén Darío Hurtado Vergara por su paciencia, sus sugerencias, acompañamiento y profesionalismo en la elaboración y feliz culminación del proyecto.*

*Gracias por encima de todo a nuestro buen Dios, que ha sido nuestra fortaleza y nos permitió conocer a tantas personas maravillosas, adquirir una formación profesional y trabajar en equipo.*

*Deissy Morales Noguera y Mérida Astrid Zapata Giraldo*

## Contenido

Introducción .....	5
Capítulo uno .....	9
Planteamiento del problema .....	9
Objetivo principal:.....	12
Objetivos específicos:.....	12
Preguntas de investigación: .....	13
Capítulo dos .....	14
Estado del arte .....	14
Ruta de búsqueda.....	20
Momento 1: Rastreo de información. ....	20
Momento 2 y 3: Selección y captura de textos. ....	21
Momento 4: Lectura y fichaje de los textos.....	22
Capítulo tres .....	26
Marco teórico .....	26
Lectura y escritura en la Escuela: una mirada constructivista:.....	26
Contextualización de la lectura y la escritura. ....	26
Métodos de enseñanza de lectura y escritura. ....	30
De los modelos tradicionales a los constructivista en lectura y escritura.....	32
Enseñanza de la lectura y la escritura en el enfoque constructivista. ....	33
Estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela. ....	34
Estrategias para la enseñanza de la lectura. ....	37
Estrategias para la enseñanza de la escritura. ....	39
La confrontación pautada: una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura. ....	40
Concepciones de maestras sobre lectura y escritura.....	41
Los imaginarios, representaciones sociales, creencias y concepciones: una breve distinción. ....	42

Las historias de vida de maestras: una puerta abierta para revisar sus concepciones. .....	46
Capítulo cuatro .....	48
Diseño metodológico .....	48
Paradigma y enfoque investigativo. ....	48
Comunidad objeto de estudio. ....	50
Trabajo de Campo. ....	51
Técnicas e instrumentos de recolección y registro de datos.....	53
Técnicas. ....	53
Instrumentos. ....	54
Estrategias de análisis y verificación de datos. ....	55
Hallazgos e interpretación de los datos. ....	57
Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de trece maestras de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.....	58
Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.....	61
Conclusiones. ....	78
Recomendaciones.....	81
Bibliografía .....	83
Referencias del Estado del Arte.....	86

## Introducción

El sistema educativo en el contexto colombiano presenta una serie de creencias que postulan a las maestras, como sujetos poseedores de un saber disciplinar específico que les otorga la potestad para enseñar los contenidos propios de su disciplina. Sin embargo esta percepción se queda corta ante el complejo conjunto que reviste el ser maestra, pues allí no solo interviene el conocimiento enciclopédico y académico, además entra en juego el ser; un ser que trae consigo las realidades de su diario vivir, especialmente aquellas que antes que la academia le han configurado primero como persona y luego como maestra.

Entre estas realidades se encuentran aquellas concepciones que las maestras configuran de manera quizá inconsciente, acerca de los contenidos y estrategias de enseñanza que abordarán en su ejercicio docente. Estos contenidos son en este caso los relacionados con la lectura y la escritura, que si bien se trabajan dentro de la mayoría de los programas de formación docente -en especial en aquellos dirigidos a preescolar, primero y segundo grado de básica primaria- son solo una parte de los fundamentos reales de los cuales la maestra hace uso al momento de enseñar. Aquí las experiencias adquiridas en sus propios procesos de aprendizaje de la lengua escrita son considerables para lo que será su práctica dentro del aula de clase.

Por consiguiente, para obtener la información que diera cuenta de este aspecto se propuso a trece maestras de tres instituciones educativas, a saber, Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías; que narraran y redactaran sus historias de vida, describiendo brevemente la manera en que les fue enseñada la lectura y la escritura, el significado que tienen estas habilidades comunicativas para cada una de las maestras, qué tanto practican la lectura y la escritura fuera del contexto escolar y la relación que tienen con estas habilidades comunicativas (si les agrada o no). Esto con el fin de revisar sus concepciones sobre la lectura y la escritura y las posibles implicaciones didácticas que estas concepciones traen sobre las prácticas de enseñanza de estas maestras. Para tal efecto se realizaron lecturas reflexivas y discusiones en las que se compartieron las historias de vida, tratando de ubicar cada uno de estos relatos en tres categorías, a saber, *posturas tradicionales, eclécticas o constructivistas*. Esto se contrastó con la información registrada en los diarios de campo, que dieron cuenta de las acciones efectuadas por las maestras observadas, datos que fueron igualmente categorizados bajo los tres ítems enunciados arriba.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este texto se procura ahondar en las implicaciones didácticas que trae para las maestras sus experiencias individuales acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura; vale aclarar en este punto que a lo largo del texto se mencionara solo a las maestras como agentes educativos participantes del presente ejercicio investigativo<sup>1</sup>. De este modo preguntas como: ¿Qué se entienden por lectura y escritura? ¿Cómo

---

<sup>1</sup> Esta aclaración se hace con base en la muestra poblacional que se toma como comunidad participante de la presente investigación, ejercicio en el cual solo se encontraron maestras como encargadas de los grupos

les enseñaron estas habilidades comunicativas? ¿Consideran importante la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo? ¿Cómo enseñan a leer y escribir a sus estudiantes? ¿Les gusta leer y escribir? ¿Con qué frecuencia lo hacen? Se convierten en las indagaciones básicas para conocer en estas maestras las concepciones que tienen acerca de la lectura y la escritura. Mientras que las observaciones de las prácticas de enseñanza de estas maestras, nos permiten visibilizar las implicaciones de sus concepciones frente a las estrategias de enseñanza empleadas para abordar la lectura y la escritura en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.

Ahora bien, haciendo referencia a la estructura del texto, éste consta de cuatro capítulos. En el capítulo uno se realiza el planteamiento del problema, aquí se explica de dónde surge la pregunta de investigación y cuáles son las razones para plantear la siguiente cuestión: **¿Cómo inciden las concepciones sobre la lectura y la escritura de las maestras de preescolar, primero y segundo, en las estrategias de confrontación pautada para la enseñanza de estas habilidades comunicativas?** En este capítulo además se mencionan los objetivos de la investigación.

En el segundo capítulo se describe el estado del arte del problema: las concepciones de maestras sobre lectura y escritura y sus implicaciones didácticas en las estrategias de confrontación pautada en preescolar, primero y segundo. Aquí se parte del presupuesto que los saberes experienciales de las maestras (concepciones sobre lectura y escritura) inciden en sus prácticas de enseñanza, específicamente en la implementación u omisión de estrategias de confrontación pautada para la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo grado de básica primaria, es decir, en los modos de corregir las equivocaciones respecto a la convencionalidad de la lectura y la escritura, en que incurren los niños y las niñas en sus procesos de construcción de la lengua escrita.

Aunque son pocas las referencias respecto a las estrategias de confrontación pautada, se toman para este ejercicio investigativo la realización de actividades que den cuenta de las acciones de corrección mediadas por el dialogo y la participación activa de maestras y sus estudiantes, en tanto permitan la revisión y corrección reflexiva de las actividades propuestas para el abordaje de contenidos respecto de la lectura y la escritura. En este punto es importante resaltar que lo fundamental de estas estrategias es que la postura de las maestras frente al “error” de sus estudiantes, sea asumir esta situación como la oportunidad de apoyar la construcción de conocimiento, evitando dar respuestas inmediatas. Por el contrario procurando que sean los y las estudiantes quienes las encuentren mediante la indagación y experimentación. Así pues, la postura de estas maestras estará preferiblemente enmarcada en la figura de facilitadoras y acompañantes, nunca como simples transmisoras de información.

---

participantes. Sin embargo en las descripciones del Estado del Arte se mencionará tanto a maestros como a maestras, respetando la descripción original de la literatura referenciada.

El marco teórico esbozado en el tercer capítulo, está a su vez separado en tres grandes temáticas que comprenden cada uno de los contenidos específicos abordados para el desarrollo conceptual de esta investigación. A saber, la primera temática se refiere a la *Lectura y escritura en la Escuela*, allí se puntualizan asuntos -como los enfoques y métodos- propios de la enseñanza de estas habilidades comunicativas dentro del contexto educativo. Todo esto, partiendo de una mirada amplia de la lectura y la escritura, hasta llegar a una mirada más concreta donde se da mayor preponderancia a estos temas desde las premisas del enfoque constructivista, apoyados en los postulados de Vigotsky en los asuntos relacionados con los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas; y en Ferreiro, Teberosky, Kaufman, Goodman y otros, en aquellos temas referidos al aprendizaje de la lengua escrita en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.

La segunda temática se centra en *Las estrategias para la enseñanza* de la lectura y la escritura en la Escuela. Aquí se referencian algunas definiciones del término estrategias desde una perspectiva pedagógica; esto se acompaña con la descripción de algunas de las estrategias empleadas en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria. Cerrando esta temática con la descripción de la confrontación pautada como la estrategia de enseñanza central para este ejercicio investigativo.

*Las concepciones de maestras sobre la lectura y la escritura* son la tercera temática del marco teórico, en la cual fue necesario en primer lugar, hacer una distinción entre los términos: representaciones sociales, imaginarios, creencias y concepciones, para justificar el uso de éste último como el concepto que rige esta investigación. En segundo lugar se puntualiza sobre las historias de vida como estrategia para levantar información acerca de asuntos personales y experienciales de las trece maestras participantes; esto cimentado principalmente en los postulados de Antonio Víctor Martín.

En el cuarto capítulo se presenta el diseño metodológico utilizado en esta investigación, que es de corte cualitativo con enfoque de estudio de caso. Práctica realizada en las instituciones educativas Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías, con trece maestras de los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria. Se describen en este capítulo los procedimientos de recolección y registro de datos, así como las técnicas e instrumentos utilizados, a saber, la observación participante, entrevistas libre y estructurada, diarios de campo, los conversatorios y las historias de vida de las maestras participantes. Se expone además como se realizó el análisis de los datos y su interpretación, así como las categorías preestablecidas; explicando cómo fue la categorización.

Finalmente se presentan los hallazgos de cada una de las maestras, abordando para cada caso, primero las concepciones sobre lectura y escritura y luego las prácticas de enseñanza de

estas habilidades comunicativas. Procurando con esta revisión, dar respuesta a la pregunta central de esta investigación.

## Capítulo uno Planteamiento del problema

*“Si la razón hace al hombre, el sentimiento lo conduce.”  
Rousseau.*

Los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en niños y niñas entre los 5 y 8 años de edad, implican pensar en dos asuntos principales: el primero es el proceso particular que tiene cada sujeto frente al aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos. El segundo tiene que ver con las concepciones que las maestras poseen acerca de este aprendizaje y como sus experiencias personales sumadas a la formación académica, influyen en el tipo de estrategias didácticas que implementan en el aula.

Veamos el primer asunto. Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas, desde el enfoque constructivista del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, implica reconocer primero que son sujetos activos que aprenden desde la reconstrucción del mundo que los rodea; contrario a muchas creencias ligadas a la educación tradicional (enfoque conductista) donde los y las estudiantes aprenden en tanto son capaces de replicar cuanta información sea suministrada por quien enseña. Ahora, gracias a los estudios realizados principalmente por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) se habla de un proceso que implica la transformación de un objeto externo y desconocido, en información con sentido, que reestructurada mediante los procesos cognitivos del sujeto se convierten en aprendizaje. Un aprendizaje que no es nada sencillo, pues implica hacer propio algo que por principio es ajeno, lo cual pone en juego todo el ingenio de los niños y las niñas para resolver las inquietudes y desconocimientos que encuentran en este recorrido.

En este sentido es necesario mencionar que los niños y las niñas en sus procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura pasan por unas fases que dan cuenta de los conflictos y resoluciones que se hacen en el momento de aprender a leer y escribir. Estas fases denominadas *Psicogénesis de la lengua escrita*, permiten un acercamiento tangible a este proceso, pues muestra cómo el niño y la niña pasan de una lectura y escritura fragmentadas y sin sentido, a una lectura y escritura que si bien no son convencionales van mostrando correspondencias lógicas entre los significantes y los significados, hasta llegar a una escritura convencional y legible, así como a una lectura fluida y comprensiva, que dan cuenta de la adquisición del código y de la comprensión del mismo.

Ahora bien, el segundo asunto se refiere a las concepciones que las maestras tienen acerca de los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los niños y niñas en el campo de la lectura y la escritura. Asunto que toma protagonismo dentro de este texto en tanto éste es el tema central del cual se ancla el siguiente planteamiento: **¿Cómo inciden las concepciones sobre la**

**lectura y la escritura de las maestras de preescolar, primero y segundo, en las estrategias de confrontación pautada para la enseñanza de estas habilidades comunicativas?** Con esta pregunta se aspira ahondar en las implicaciones que puede tener para los niños y niñas el reconocimiento o no de sus procesos de aprendizaje en el campo de la lectura y la escritura, pues está claro que las estrategias didácticas de las maestras se cimentan precisamente en los conocimientos que tienen acerca de estas habilidades comunicativas, en cómo les fueron enseñadas y cómo creen deben enseñarlas.

Por consiguiente, mediante un ejercicio de investigación de corte cualitativo se levantó la información correspondiente a este tópico, donde la implementación de técnicas como la observación participante, los conversatorios y las historias de vida de maestras, sirvieron de apoyo para recolectar la información, la cual fue posteriormente analizada con miras a dilucidar algunas incidencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los grados preescolar, primero y segundo de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías.

Siguiendo con el desglose del planteamiento central, de modo complementario a éste surgen otras cuestiones referentes a las estrategias didácticas de las maestras, específicamente se abordó la confrontación pautada como una estrategia que procura a los y las estudiantes la posibilidad de corregir sus “errores” mediante la toma de conciencia de sus procesos en lectura y escritura, los cuales se promueven a través de la comparación de su comprensión y producción textual con sus compañeros, compañeras y/o maestras. Vista de esta manera la confrontación pautada se postula como una estrategia que respaldada por las concepciones de las maestras se puede convertir en un potencializador de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y las niñas.

De este modo la confrontación pautada como estrategia didáctica toma el lugar de ejemplificación y verificación, en un escenario donde necesariamente debe haber un lector y escritor experto<sup>2</sup> que confronte, y un lector y escritor en formación que sea quien asuma esta confrontación como una estrategia para su aprendizaje.

En este punto ha de tenerse en cuenta que el aprendizaje de la lectura y la escritura implican mucho más que replicar un código, puesto que involucra la construcción de un nuevo objeto de conocimiento para el niño y la niña, objeto que debe ser construido con la orientación de las maestras mediante sus estrategias didácticas, las cuales deben ser un facilitador de este proceso y no solo un instrumento que mida o cualifique el aprendizaje de los y las estudiantes.

---

<sup>2</sup> Se considera experto aquel sujeto que posee las habilidades comunicativas (leer y escribir) con fluidez y comprensión, tanto conceptual como práctica. Esto no supone personas eruditas en el tema, pero sí más avanzadas respecto a quienes se pretende enseñar; partiendo del presupuesto que no se puede enseñar lo que no se sabe, en este caso con alto grado de propiedad.

Consecuentemente, leer y escribir va mucho más allá de la comprensión del sentido del texto y de su decodificación y/o codificación. Esto también implica, la lectura de imágenes, gestos, avisos publicitarios, etc. La escritura por su parte, desde la codificación de símbolos no convencionales, pero que poseen gran valor, en tanto para quien los escribe dicen algo y tienen significado (caso de los llamados garabatos). En este sentido Mauricio Pérez Abril (2003: p. 9) aporta lo siguiente:

[Leer] (...) implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de comunicación, un buen lector hoy, no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. Leer también implica poner en relación lo que un texto dice, con información de otros textos. En síntesis, un buen lector es quien se ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio.

Respecto al concepto de escritura, Pérez menciona que:

(...) escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal, obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. Como puede notarse, escribir va mucho más allá de transcribir, y las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo. (Pérez, M; 2003: p. 10)

En consecuencia se considera necesario abordar temáticas circundantes a éste proceso, enfatizando en las maestras como sujetos fundamentales en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Entre estos temas se destacan: las concepciones de las maestras respecto de la lectura y la escritura y las estrategias de enseñanza empleadas. Aquí vale la pena contemplar las prácticas lectoras y escritoras de las maestras, es decir, si leen y escriben, cada cuanto lo hacen, si les gusta hacerlo, etc. Partiendo del presupuesto de que *no se puede enseñar algo distinto a lo que se sabe*, se hará hincapié en los hallazgos derivados de esta indagación, pues es inherente a las maestras como sujetos, enseñar lo que saben o consideran saber; por tanto merecen revisión las prácticas de aquellas maestras que no disfrutaban de la lectura y la escritura, que no leen, no escriben y sin embargo enseñan a leer y escribir.

En efecto, revisar qué implicaciones tienen las concepciones de las maestras en sus estrategias didácticas es indispensable, pues permite pensar en las consecuencias que tiene para los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, el hecho de que sus maestras los y las vean como sujetos que fracasan o no frente al aprendizaje de la lectura y la escritura, pues de esta

determinación depende el modo de acompañamiento y evaluación que se realiza. Además de la posición que los y las estudiantes puedan asumir frente a la lectura y la escritura.

¿Cómo influyen las concepciones de las maestras respecto a la confrontación pautada como estrategia didáctica en el aprendizaje de la lectura y la escritura? es otra pregunta que surge a partir del planteamiento central. En relación con la concepción de lectura y escritura que se menciona en párrafos anteriores y el desconcierto de las maestras respecto a las estrategias más adecuadas para abordar las dificultades que presentan los niños y niñas en este proceso -y más si se tiene en cuenta que la confrontación pautada es una estrategia didáctica que puede potenciar y movilizar los procesos de adquisición de la lectura y la escritura- Aquí las concepciones de las maestras frente a esta estrategia son fundamentales en la medida que éstas les permiten focalizar sus intervenciones sobre los aspectos específicos del proceso de adquisición de la lengua escrita, logrando orientaciones puntuales que propendan por la autonomía cognitiva del estudiante respecto de sus procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva la confrontación pautada ha de entenderse como una estrategia que moviliza a los niños y las niñas a tomar conciencia de cómo están leyendo y escribiendo, y así generar procesos de autocorrección, transformación lingüística y cognitiva que los y las lleve hacia la comprensión de la convencionalidad de la lengua escrita.

Por último, con el propósito de sustentar este planteamiento se formulan los objetivos que se pretende alcanzar mediante la resolución de la pregunta central, estos son:

### **Objetivo principal:**

Determinar cómo las concepciones de trece maestras de preescolar, primero y segundo de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías, respecto a los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura inciden en sus estrategias de confrontación pautada.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las concepciones y prácticas de lectura y escritura de las trece maestras de los grados preescolar, primero y segundo de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías.
- Relacionar las prácticas y las concepciones sobre la lectura y la escritura de las trece maestras de los grados preescolar, primero y segundo de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías.

- Diseñar un taller formativo sobre la confrontación pautada como estrategia didáctica que potencie el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.

**Preguntas de investigación:**

- ¿Cómo inciden las concepciones sobre la lectura y la escritura de las trece maestras de los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria, en las formas de confrontar la enseñanza de estas habilidades comunicativas?
- ¿Cuáles son las concepciones de las trece maestras respecto de la lectura y la escritura, y sus enfoques de enseñanza?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura que utilizan las trece maestras de preescolar, primero y segundo de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías?

## Capítulo dos Estado del arte

*“El profesor que trata de articular unitariamente su pensamiento y su vida no solo es un ejemplo vital para sus estudiantes, sino que además les hace pensar. La credibilidad de un profesor va unida siempre a la coherencia que muestra en su quehacer diario entre pensamiento y vida. Los alumnos quieren profesores auténticos: solo en estos realmente confían y tienden a seguir su ejemplo. A su vez, la confianza de los alumnos exige al profesor un programa de vida coherente, es decir, exige al profesor que viva lo que enseña o al menos procure vivirlo. En este sentido, el ejemplo del profesor es decisivo en su misión formadora: para hacer pensar a sus estudiantes un profesor debe primero pensar mucho, debe cuidar su vida intelectual”*

*María Rosa Espot y Jaime Nubiola<sup>3</sup> (2012: p. 2)*

La construcción de un estado del arte sobre las concepciones de maestras de preescolar, primero y segundo sobre la lectura y la escritura, es una tarea bastante compleja y más aún cuando se enfatiza en la estrategia de confrontación pautada, dado que ésta pocas veces se encuentra dentro del contexto escolar bajo tal nominación. Por tal razón la revisión de antecedentes sobre esta temática se abordó a partir de estrategias que se consideran homologables a la confrontación pautada, en tanto procuran en los niños y las niñas un aprendizaje de la lectura y la escritura mediado por el apoyo de su maestra, que hace de los llamados errores en el proceso de adquisición de la lengua escrita, situaciones problemáticas que permiten a los y las estudiantes pensarse el por qué y para qué de la lectura y la escritura, procurando con esto una adquisición más significativa y comprensiva en comparación con la simple réplica del código escrito.

En este sentido es necesario aclarar que el término de confrontación pautada como estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura, de acuerdo a los rastreos realizados, es implementado inicialmente por el maestro Rubén Darío Hurtado Vergara y secundado por las maestras Luz Adriana Restrepo y Oliva Herrera, pertenecientes al núcleo de lectura y escritura de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia. Este término es abordado brevemente en el texto *Escritura y metacognición*, donde se presenta la confrontación pautada como un tipo de intervención pedagógica, que al modo de ver de estos maestros, favorece los procesos de metacognición sobre la lectura y la escritura, procurando un mayor grado de consciencia de sus estudiantes a la hora de leer o escribir. Por consiguiente se toma como premisa central para esta investigación la definición del término confrontación pautada realizada por el profesor Hurtado y otros (2003: p. 8) cuando postula ésta “como una posibilidad de intervención pedagógica para favorecer los procesos metacognitivos en la escritura.”

---

<sup>3</sup> Tomado de: Pensamiento y vida: la coherencia del profesor. Vanguardia educativa. N°8, Monterrey, México, 2012. [en línea] Disponible en: <file:///C:/Users/user/Downloads/CoherenciaProfesor.pdf>

De igual manera se encuentra que la revisión sobre las implicaciones que tienen las concepciones de maestras sobre la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo, es un asunto que no se hace evidente en las publicaciones académicas de los últimos doce años a nivel nacional, en este caso fueron mayores los hallazgos encontrados en los países de Venezuela, México y Chile. Lugares donde se referencian trabajos relacionados puntualmente con las concepciones de maestras respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo.

A continuación se mencionan las síntesis de los artículos hallados y reseñados, los cuales por su contenido temático se consideran de gran utilidad para enunciar el abordaje hasta ahora realizado respecto de las concepciones de maestras en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo. Cabe anotar que para la construcción de este estado del arte se referenciaron solo artículos de revistas académicas, dado que siguiendo la ruta de búsqueda preestablecida para levantar la información no fueron hallados libros o textos en otros formatos, asunto que se aceptó en tanto la revisión de los artículos ofreció información pertinente y clara para el propósito de esta investigación.

En consecuencia, se da inicio con dos artículos publicados en la Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales y otro más publicado en la revista de educación Educere; ambas revistas de la Universidad de los Andes del estado de Mérida-Venezuela.

En el primer artículo “*La enseñanza de la lectura en los inicios de la Alfabetización: Concepción del docente*” escrito en el año 2002 por Francis Delhi Barboza Peña, el autor presenta los resultados de una investigación llevada a cabo en dos salones de clase de primer grado de educación básica de instituciones oficiales; ambas, ubicadas en el casco urbano de la ciudad de Mérida. Esta investigación se realizó bajo el paradigma etnográfico cualitativo y tenía como objetivo fundamental conocer la concepción del docente sobre el proceso de enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización y cómo se refleja ésta en la construcción de experiencias didácticas en el aula.

Para alcanzar el propósito planteado los investigadores partieron de las siguientes preguntas: ¿cuál es la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura que maneja el docente de primer grado de educación básica? ¿En qué momento cree este docente que inicia el niño el aprendizaje de la lectura? ¿Cómo piensan los docentes que los niños aprenden a leer? ¿Cómo orienta el docente el aprendizaje de la lectura dentro del aula? y ¿existen diferencias entre los docentes que han recibido cursos, seminarios o talleres de actualización en el área de la lectura y los que no lo han hecho?; preguntas que se resolvieron a través del desarrollo de entrevistas estructuradas y semiestructuradas a las docentes y la observación no participante de

las situaciones de aprendizaje dentro del aula. La información recolectada permitió categorizar dos concepciones del proceso de enseñanza de la lectura: tradicional y constructivista.

El segundo artículo de Oscar Alberto Morales “*Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje, estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica*” escrito en el año 1998, se aborda una investigación realizada en una escuela rural oficial del Estado de Mérida-Venezuela, la cual tenía como propósito indagar las concepciones teóricas sobre lectura, escritura y su aprendizaje, en dos docentes de primera etapa de educación básica. La metodología que se empleó para la realización de este estudio de investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, el cual facilitó la recolección de datos más precisos y oportunos.

Los resultados de este estudio arrojaron que los informantes tienen una concepción tradicional (una orientación teórica conductista) sobre la lectura, la escritura y su aprendizaje. Esta orientación se encontró subyacente a su discurso e implícita en su práctica pedagógica en el salón de clases. Los resultados de la investigación mostraron, además, que las estrategias utilizadas para desarrollar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita reflejan totalmente los postulados de la orientación teórica conductista: el cual concibe al docente como el centro del proceso de aprendizaje y al aprendiz como un ente pasivo que aprende por repetición y memorización, la lectura es un conjunto de habilidades que pueden ser enseñadas aisladamente, la escritura es vista como la copia correcta de letras cursivas; el silabario es la principal herramienta para aprender a leer y a escribir. Lo cual arrojó como conclusión que hay una total coherencia entre su concepción y su práctica.

En el tercer artículo “*Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*” escrito en el año 2002 por Oscar Alberto Morales, se plantea como propósito de investigación conocer qué cambios en las concepciones teóricas de lectura, escritura y su aprendizaje, experimentó un grupo de docentes de 1° y 2° etapa de educación básica que participaron del II Plan Universitario de Actualización, en Mérida-Venezuela. Esta investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, donde se utilizaron herramientas etnográficas, tales como: observación participante, entrevista no estructurada y análisis de documentos escritos. El análisis contempló tres aspectos: las concepciones de las docentes antes de iniciar el proceso de actualización, análisis del programa de actualización en el área de lengua y, las concepciones de las docentes luego de su participación en el programa.

El cuarto artículo publicado en la revista *Onomazein* en el 2003 por Nina Crespo, Georgina García y Claudia Carvajal, “*Concepciones didácticas de la lectura y su influencia en el saber de los escolares*” de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile, aborda una investigación que tuvo como finalidad indagar qué piensan de la lectura y su evaluación, aquellos docentes cuyos alumnos demuestran un alto puntaje en conocimiento meta-comprensivo, tratando de establecer diferencias con las representaciones de

los profesores cuyos alumnos tienen menor grado de conocimiento meta-comprensivo de las 13 escuelas básicas municipalizadas de una comuna semi-rural de la V Región; cuya población estudiantil pertenece a un estrato sociocultural bajo. La metodología empleada para llevar a cabo esta investigación consistió en la combinación entre la metodología cualitativa y cuantitativa. En una primera etapa, se evaluó el conocimiento meta-comprensivo de 720 alumnos pertenecientes a 21 cursos de 8° año básico a través del instrumento de Medición de Conocimientos Meta-comprensivos (MCL) elaborado por Peronard, et al. (2000). Y en una segunda etapa, se entrevistó a los docentes de estos diez colegios seleccionados a fin de pesquisar el conocimiento que ellos poseen acerca de las actividades de didáctica y evaluación de lectura mediante la observación y las entrevistas.

El análisis de la información recolectada en esta investigación permitió concluir que:

El conocimiento meta-comprensivo de la lectura es una representación mental, más o menos explicitable, de lo que es la lectura. Mientras más complejo y flexible sea el modelo mental que de leer tenga un sujeto, mejor será su ejecución. Dado que es la escuela y especialmente el docente de lengua el que está a cargo de desarrollar este saber, es esperable encontrar una relación entre lo que dicen y hacen dichos profesores y el nivel de conocimiento meta-comprensivo de sus alumnos. (Peronard, M., Crespo, N. y Guerrero, I; 2001: p. 154)

El quinto artículo revisado fue *“Los conocimientos y creencias del profesor en relación con su práctica docente”* escrito por Alejandra Castillo Peña y presentado en el año 2000 en el X Congreso nacional de investigación educativa. Área 16: sujetos de la educación, en la ciudad de México D.F. En este texto se plantea que en la actualidad la capacidad de comprender y transmitir todo tipo de mensajes escritos es fundamental para la formación e integración social del individuo; de ahí la gran relevancia que tiene analizar cómo se trabaja la escritura en el aula. Así, la manera en que los maestros enseñan a los alumnos a expresarse por escrito, en gran medida depende de las teorías implícitas que tienen de la misma. Dichas teorías se encuentran estructuradas en conocimientos y creencias. Por consiguiente este trabajo tuvo como objetivo analizar las diversas teorías implícitas que tienen los docentes sobre la enseñanza de la escritura; para ello se decidió llevar a cabo una investigación de tipo cualitativa descriptiva en la que se realizaron observaciones de aula, entrevistas y análisis de producciones incluidas en los cuadernos de los niños.

Los datos obtenidos muestran tres formas muy diferentes de entender la escritura y por ende de trabajarla en el aula (respectivas a cada uno de los casos abordados en esta investigación, a saber, tres docentes de educación básica). Para cerrar se analiza la forma cómo operan las teorías implícitas tanto en el nivel de conocimientos como de creencias y las implicaciones en la

práctica docente. Así, se plantea que si se quieren obtener cambios en las prácticas escolares es necesario conocer y transformar las creencias que tienen los profesores sobre la enseñanza.

El sexto artículo *Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura* de la autora Marielsa Ortiz de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, escrito en el año 2008. Describe las representaciones de docentes de Educación Básica y las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en planteles del estado de Zulia (Venezuela) para promocionar la lectura y la escritura y propiciar su aprendizaje. El estudio tuvo como propósito detectar los cambios que deben introducirse en la práctica pedagógica en este campo. A tal fin, se observaron y registraron las clases de ocho docentes de seis escuelas en un período de un año, se recogieron evidencias físicas de sus representaciones y prácticas, tales como cuadernos de planificación, cuadernos de los estudiantes, instrumentos de evaluación, y se tomaron notas de campo de sus comentarios informales. Los datos recogidos fueron analizados tomando como referencia el método comparativo constante de Glasser y Strauss. Los resultados evidenciaron la necesidad de introducir los siguientes cambios en la dinámica escolar: la planificación por proyectos de aprendizaje, la lectura y la escritura de textos diversos en contextos funcionales y comunicativos, la textualización de las aulas y la escuela, el desarrollo de la convivencia en el aula y la metacognición.

El séptimo artículo, *Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial*, escrito por Indira Orfa Rojas en la revista *Perspectivas Educativas* de la ciudad de Ibagué (Colombia) en el año 2013. Es un artículo donde se presentan los resultados de la investigación que lleva por título “Concepción Epistemológica y Didáctica de la Lectura Inferencial en la Educación Básica”. La investigación se realizó con el objetivo de indagar sobre las concepciones epistemológicas que los docentes de educación básica primaria tienen sobre la lectura comprensiva inferencial y su influencia en la didáctica correspondiente, así como en el desarrollo cognitivo del estudiante. Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa y cuantitativa, simultáneamente, cuyo universo de estudio fueron 22 docentes de castellano, del grado quinto de 10 Instituciones Educativas del Núcleo Educativo No.3 de Ibagué. Como resultado se encontró que los docentes no tienen una fundamentación teórica que sirva de soporte a su actuación didáctica para la enseñanza de la lectura inferencial. Tácita o expresamente, desarrollan estrategias didácticas tradicionales y constructivistas, por igual, situaciones que se convierten en obstáculos epistemológicos y problemas didácticos que son necesarios intervenir para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica.

El octavo artículo de la Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCuyo (Argentina) *Las concepciones sobre la lectura que tienen los docentes de Mendoza*, escrito por Claudia Noemí Restiffo. Parte del reconocimiento de la lectura como un aprendizaje que posibilita la adquisición de otros conocimientos. Para esto la investigadora se sustenta en las definiciones de lectura desde las perspectivas pedagógicas, psicológicas y psicolingüísticas y

sociológicas; con esto lo que busca es sustentar como la lectura no se limita al ámbito académico, por el contrario se inscribe en los sujetos por ser una construcción social. De manera tal que la lectura cobra gran importancia dentro de la sociedad, sin embargo este asunto se contradice para la autora, en las prácticas docentes, pues éstas muestran la lectura como un asunto obligado y ligado al currículo escolar, lo que influye en la aversión de los estudiantes por la práctica de lecturas por motivación e interés personal.

Estos hallazgos son cotejados a la luz de los postulados de la corriente cognitivista, a saber, Piaget, Bruner y Ausubel. Dicho análisis busca la coincidencia de estos autores en tanto consideran los procesos de aprendizaje como la asimilación y acomodación de nuevas estructuras de conocimiento sobre estructuras ya existentes, es decir, saberes previos.

El noveno artículo *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes*, artículo escrito en el año 2000 por Doris Córdova, Karla Ochoa y Mirna Rizk. Es el producto de una investigación que tiene como propósito identificar las concepciones que tenían los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Central de Venezuela, sobre la lectura y su enseñanza. El grupo en estudio se caracteriza por ser docentes en ejercicio y se profesionalizan a través de la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados. La información recolectada a través de la aplicación de un cuestionario permitió conocer que la mayoría conserva una visión tradicional de la lectura y que, por ejemplo, aun cuando señalan la importancia de las estrategias de lectura, ésta no es vista como un proceso reflexivo, sino como la decodificación de textos escritos para informarse.

El décimo artículo *Cómo aprenden a escribir los niños. Las concepciones de padres y maestros*, escrito en el año 2002 por Montserrat de la Cruz. Se presenta un estudio de caso de las concepciones de 10 padres y 8 maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados en Bariloche-Argentina, acerca de cómo los niños aprenden a escribir. En particular, se describe y analiza cómo suponen que los niños aprenden a escribir, qué hacen cuando aprenden, cómo los niños se dan cuenta de sus aprendizajes y cómo padres y maestros se dan cuenta de los aprendizajes de los niños.

La indagación de la información se llevó a cabo mediante entrevistas individuales. Las respuestas verbales de los sujetos se analizaron mediante el método lexicométrico o análisis de datos textuales, que diferenciaron tres grupos que asocian palabras características y modalidades de la variable combinada posición educativa (padre/maestro) - sector sociocultural (medio/marginado). Sobre esta base, describimos tres concepciones de aprendizaje y de enseñanza de la escritura: a) aprendizaje basado en la verificación de lo aprendido por parte del maestro y enseñanza basada en la impresión de conocimientos (característica de maestros de sectores marginados); b) aprendizaje basado en la activación y conexión de los conocimientos previos y enseñanza basada en el encauzamiento y ampliación de los conocimientos previos

(maestros de sectores medios); c) aprendizaje basado en la “natural” orientación de los niños hacia el aprendizaje y enseñanza basada en provisión de modelos y respuesta a demandas de los niños (padres de ambos sectores). Se plantea que la primera concepción se vincula con una teoría directa o de la copia de la mente del aprendiz, en tanto las otras dos serían versiones de una teoría interpretativa de la mente.

### **Ruta de búsqueda**

Complementario a la información antes descrita, a continuación se muestra lo que fue la ruta de búsqueda para construir este estado del arte. De igual manera se mencionan otros textos hallados, que si bien no son específicos en la temática de concepciones de maestras en la enseñanza de la lectura y la escritura, en sus contenidos se describen asuntos relacionados con lo que María Eugenia Dubois (1990) denomina el proceso “desde afuera” refiriéndose a la formación académica de los maestros y las maestras y el proceso “desde adentro” que hace alusión al vivir y sentir, en este caso al vivir y sentir de la lectura y la escritura. En efecto estos textos permiten visibilizar la relación existente entre el saber y el hacer, lo que posibilita revisar las implicaciones que tienen para las prácticas del maestro y la maestra sus concepciones sobre el tema a enseñar y la manera cómo acompañan y guían ese proceso.

Así, la indagación de este componente comprende cuatro momentos: el primero de rastreo de información, el segundo de selección de los textos, el tercero de captura y el cuarto de lectura y fichaje de los textos seleccionados.

#### **Momento 1: Rastreo de información.**

El rastreo se realizó acudiendo a tres fuentes principales, a saber, artículos de revista alojados en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia y otros artículos en formatos digitales rastreados en los buscadores virtuales Google y Google Académico. Para esto se hizo una preselección de las revistas, de acuerdo al campo temático de abordaje (Lectura y escritura), éstas fueron:

- Tablero.
- Lectura y vida.
- Cultura y educación.
- Infancia y aprendizaje.
- Lenguaje (UNIVALLE).
- Comunicación, lenguaje y educación.

En este punto vale la pena aclarar que este rastreo contó con un nivel inicial en el que se indagó por la confrontación pautada en la lectura y escritura; para este nivel de carácter exhaustivo se consideraron las revistas antes mencionadas, además de diferentes publicaciones virtuales, para las cuales se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de búsqueda:

**Periodo:** 2000 - 2012

**Términos de búsqueda:** confrontación pautada, lectura y escritura, preescolar, primero y segundo, educación básica, alfabetización inicial, trabajo colaborativo, trabajo cooperativo, corrección y estrategias didácticas.

**Idioma:** Español

Aquí se revisaron archivos a nivel local (archivos de la UdeA), nacional (UNIVALLE) e internacional (Venezuela, Chile, México y Argentina principalmente).

Posteriormente se realizó un nivel intensivo en la ruta de indagación para el componente concepciones de maestras sobre la confrontación pautada de la lectura y la escritura. Aquí se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

**Periodo:** 2000 - 2012

**Frases de búsqueda:** confrontación pautada, lectura, concepciones, concepciones de maestras sobre la lectura y escritura, concepciones de maestras sobre enseñanza de la lectura y escritura, estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura y escritura. Además se cambió el término maestras por maestros, docentes y profesores, reiterando los complementos anteriores, con la intención de abarcar el mayor número de resultados posible.

**Idioma:** Español

A continuación se presentan los resultados del rastreo por cada tipo de búsqueda:

### **Momento 2 y 3: Selección y captura de textos.**

Una vez realizadas las búsquedas conforme a los criterios establecidos, se procedió a la selección de textos para ser capturados y posteriormente fichados, conforme a los parámetros establecidos en la ruta de indagación.

A continuación se muestra una relación de los artículos seleccionados:

- **Alfabetización temprana... ¿y después?:** 1 de 1998.
- **Cultura y educación:** 2 del 2010.
- **Estudios pedagógicos:** 1 de 2002.
- **Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCuyo, Argentina:** 1 no reporta año.
- **Huellas: Centro de servicios pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia:** 1 del 2000.
- **Infancia y aprendizaje:** 2, uno de 1989 y otro de 2009.
- **Investigación y Postgrado:** 1 de 2009.
- **Lectura y vida:** 20 desde 1982 hasta 2007, con gran concentración en los años 2005 y 2006.

- **No reporta nombre de revista:** 1 de 1998.
- **Onomazein:** 1 de 2003.
- **Perspectivas Educativas. Ibagué-Colombia:** 1 no reporta año.
- **Revista Didáctica, lengua y literatura:** 1 de 2012.
- **Revista Educación y educadores:** 1 de 2006.
- **Revista Educere:** 2 del 2002 y 2008, respectivamente.
- **Revista electrónica Actualidades investigativas en educación:** 1 del 2006.
- **Revista Universidad Pedagógica Nacional (México):** 1 que no registra año.
- **Revista universitaria de investigación:** 1 de 2006.
- **Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales:** 1 de 2002.
- **Universidad Pedagógica Experimental Libertador:** 1 de 2008.
- **X Congreso de investigación educativa. Área 16: sujetos de la educación:** 1 de 2000.

Lo anterior se establece como el resultado total de esta indagación, la cual arrojó 42 artículos de revista revisados y reseñados. Esta información es registrada en la Tabla n°1 (Ver anexo Tabla n°1).

#### **Momento 4: Lectura y fichaje de los textos.**

De la totalidad de los artículos reseñados se seleccionaron quince (15) archivos, diez (10) artículos que fueron referenciados al inicio de este capítulo por ser específicos en las concepciones de maestras sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo. Y los cinco (5) restantes que por su contenido temático respaldan la especificidad de este componente investigativo desde el ámbito de la formación de maestras, concretamente en lo que concierne a la planeación y ejecución de sus estrategias de enseñanza. Estos son:

Primero: *La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria*, escrito por la doctora Rosa María Acosta Luévano, docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Este artículo presenta una investigación de carácter exploratorio realizada en el 2003, en la ciudad de Aguascalientes (México), con un grupo de docentes del grado primero. Dicha investigación buscaba identificar las metodologías que utilizaban los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura. Desde el planteamiento teórico se definen en esta investigación tres enfoques de enseñanza de la lectura y escritura: la enseñanza directa (conciencia fonológica – identificación de los sonidos), el lenguaje integral (propuesta de Kenneth y Yetta Goodman, quienes afirman que el aprendizaje de la lengua es “natural” y se constituye en una actividad social) y el constructivismo (el maestro propone situaciones de interés o situaciones problemas, se trabaja con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones, textos completos).

También señala la autora que en la práctica docente de los maestros y maestras del primer grado coexisten diversas metodologías, que selecciona y aplica el maestro en la educación primaria para enseñar a leer y escribir, que muchas veces suscitan aprendizajes memorísticos y

mecanicistas; lo cual ha repercutido en la baja calidad y comprensión en el primer grado de educación primaria.

Segundo: en el artículo *Lectura, escritura y formación docente* de la Revista *Lectura y Vida* del año 1994 escrito por María Eugenia Dubois se esboza un texto producto de la indagación de algunos profesores estudiantes de doctorado quienes en este proceso se preguntan por la lectura en la formación docente. Con el propósito de indagar acerca del aprendizaje de la lectura y del avance a la comprensión lectora, se hace referencia a diferentes autores haciendo hincapié en Rosenblat quien postula el proceso de lectura como una acción transaccional entre los saberes previos y las competencias del lector con los contenidos (grafos e iconos) del texto. De esta manera profundizan en la necesidad de conocer los conceptos que tienen los estudiantes antes de acercarse a un texto, de modo que la lectura de éste tenga una estructura cognitiva a la cual anclarse. De igual manera se postula el proceso de escritura como un asunto que debe pasar por la acción, destacando nuevamente la idea de que se aprende a escribir y a leer, escribiendo y leyendo.

Por último, se resalta el papel del profesor en tanto hace de su salón de clase un ambiente preponderante para las relaciones humanas donde el estudiante descubra sus potencialidades y la funcionalidad de leer y escribir para aprender.

Tercero: Susana Gramigna en el artículo *Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias*, publicado en la revista *Lectura y vida* en el año 2005, aborda una investigación basada en las estrategias empleadas por los docentes en la educación inicial a la hora de trabajar los textos literarios con sus alumnos. Tomando como punto de referencia el trabajo con las competencias interpretativas y participativas desde enfoques pedagógicos tradicionales y enfoques pedagógicos críticos.

El objetivo principal de esta investigación consistió en facilitar al docente de nivel preescolar el desarrollo de estilos comunicativos y de estrategias que favorecieran el surgimiento de competencias cognitivas, comunicativas y participativas en los niños, a través de la interpretación y discusión de cuentos en el aula. Y para alcanzar este propósito los investigadores partieron de las siguientes preguntas ¿qué tipos de prácticas y de estrategias didácticas utiliza habitualmente el docente con motivo de la narración de cuentos en el aula? ¿qué tipo de competencias interpretativas y participativas emplean, a su vez, los niños? y ¿qué modificaciones se observan en los estilos y estrategias empleadas por el docente y en las competencias interpretativas y participativas de los niños a partir de nuestra intervención?, los cuales fueron resueltos a través de una metodología observacional sistematizada que se llevó a cabo en dos etapas: la primera consistió en un diagnóstico de la situación, que permitió determinar las variables y estrategias típicas empleadas en el trabajo con los textos literarios. En la segunda

etapa se interviene dicha situación, realizando sugerencias para mejorar las falencias encontradas.

De acuerdo a los referentes tomados para la investigación y a los resultados arrojados algunas conclusiones apuntan a que las estrategias empleadas por los docentes, en la primera etapa, daban cuenta de un esquema rígido, determinado y controlado por el docente, tanto en las preguntas como en las respuestas; esto en ejercicios como la descripción de las imágenes de los libros.

Cuarto: *Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita*, es un artículo de la revista *Cultura y educación* en el volumen 24 N° 4 de 2012. Aquí las autoras Isabel Ríos, Pilar Fernández e Isabel Gallardo plantean como objetivo explorar las prácticas utilizadas por los docentes para enseñar a leer y escribir en la infancia. Además se analizan tres tipos de prácticas: instruccionales, multidimensionales y situacionales; donde se evidencian diversas dinámicas desarrolladas, materiales y las allí denominadas como oportunidades de aprendizaje.

Quinto: este artículo fue escrito por la profesora Asned Edith Restrepo Múnera de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el año 2000. El artículo *Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura*, presenta una serie de estrategias de intervención pedagógica, que pretenden facilitar a los maestros, la movilización significativa de los procesos lectoescriturales, específicamente en niños y jóvenes con o sin dificultades específicas en el aprendizaje de dichas habilidades comunicativas. El modelo pedagógico que orienta dicha propuesta es el constructivismo y con él los aportes de la psicolingüística y la lingüística textual. Además, se abordan a lo largo del artículo algunos tipos de confrontación en el aula u otras actividades antes, durante y después de realizar la lectura de un cuento.

Ahora bien, de acuerdo a esta revisión y producto de la lectura juiciosa de los textos antes referidos, se puede concluir que las investigaciones realizadas acerca de las concepciones de maestras y sus implicaciones en la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo, son pocas en tanto esta investigación abarca un tema tan concreto y apenas emergente (la confrontación pautada en lectura y escritura). Por una parte es destacable el valioso contenido que se obtuvo de las producciones de la Universidad de los Andes de la ciudad de Mérida-Venezuela, textos que muestran el mayor número de propuestas en torno a esta temática y que por su estructura textual y abordaje, dan una clara visión para lo que fue campo y análisis de la presente investigación.

Por otra parte, en el caso de Colombia no se hallaron publicaciones respecto a este tema en concreto, encontrando a cambio de esto investigaciones centradas en el hacer del maestro y la

maestra, o en las estrategias como instrumentos que potencian el aprendizaje de los y las estudiantes. Centrándose pocas veces en el bien llamado por María Eugenia Dubois, como el “factor olvidado”. Aquí vale mencionar que precisamente la investigación académica se inscribe tanto en la formalidad de las disciplinas, que deja de lado aquello que para los maestros y las maestras es ineludible, lo que es ciertamente su esencia en tanto lo constituye como persona. Este “factor olvidado” es justamente su experiencia con el saber que enseña, su relación con aquello que pretende inculcar a sus estudiantes como un contenido fundamental, en este caso su relación con la lectura y la escritura.

Por tal razón, pensarse las concepciones que tienen las maestras sobre la lectura y la escritura, implica adentrarse en sus ideas, en sus pensamientos. Invita además a la reflexión sobre la manera en que estas personas aprendieron a leer y a escribir, lo que redundará seguramente en la relación e importancia que le dan a estas habilidades comunicativas en su cotidianidad y especialmente con los modos y sobre todo con los objetivos con los que pretenden acercarse a sus estudiantes al aprendizaje de la lengua escrita.

Finalmente se da validez a la pregunta de esta investigación, en tanto a nivel nacional no se han reportado investigaciones relacionadas con las concepciones de maestras de los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria sobre la lectura y la escritura, menos aun cuando se puntualiza en las implicaciones que estas concepciones tienen en la enseñanza de estas habilidades comunicativas a través de la estrategia de confrontación pautada.

## Capítulo tres Marco teórico

### Lectura y escritura en la Escuela: una mirada constructivista:

#### Contextualización de la lectura y la escritura.

*“Creo que, en nuestra sociedad, aunque haya pocos analfabetos, el escritor está mitificado. Es cierto que en la escuela nos han enseñado a leer y a articular palabras, pero no a escribir. Y eso provoca que la gente tenga un complejo de inferioridad cuando ve una página en blanco. Y todo por falta de instrucción. Cuando una cosa nos es desconocida la mitificamos, la tememos, creamos leyendas... En cambio, si se estudia y se intenta hacer comprender... lo que podría haber parecido tan monstruoso acaba siendo normal en nuestras vidas”*

*Nuria Artigas (1996: Preliminares II)<sup>4</sup>*

Lectura y escritura, habilidades comunicativas con demandante presencia en las sociedades y con permanente insistencia en los ámbitos educativos. La Escuela, como institución socialmente encargada de educar, toma la lectura y la escritura como requisitos fundamentales, que desde la visión de las competencias, otorga a quienes poseen tales habilidades un peldaño más alto en el escalafón del saber. Así, leer y escribir se convierten en requisitos necesarios para la subsistencia y en factores determinantes para el desarrollo humano y social; mientras la Escuela es postulada como la autoridad legítima para la enseñanza.

De este modo, pensar en la educación es pensar en la escuela, en el acto educativo, los contenidos, las estrategias, los maestros y maestras, los y las estudiantes, en la tarea de socialización de las nuevas generaciones, en la construcción del conocimiento y la acción comunicativa (leer y escribir) como un componente valioso a la hora de educar.

Partiendo de la premisa anterior, en la parte inicial de este capítulo se abordará el tema de la lectura y la escritura. Primero desde el lugar que se le ha dado históricamente a estas habilidades comunicativas en la escuela, centrándose en el contexto colombiano. Segundo se describirán algunos de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Tercero, se esbozará rápidamente el tránsito de los modelos tradicionales al constructivista, enfatizando en la perspectiva que este último otorga a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Como lo plantean algunos autores:

---

<sup>4</sup> Participante de un taller de escritura. Tomado de: Matos, Aray. M. (2008). *La alfabetización académica: un reto por asumir en la Universidad Nacional Abierta-UNA de Venezuela*. [en línea] Disponible en: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t35345.pdf> Acceso: agosto 2013.

La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción (...) (Mockus, A. et al; 1994: p. 1)

Entonces sería necesario generar una cultura letrada en la escuela que involucre las prácticas, los contextos, las materias, el currículo, la lectura y la escritura; de tal manera que se permita formar lectores y productores de texto (Jurado, F. y Bustamante, G; 1996). Claro está que para generar esta cultura se debe partir de la premisa que plantea L.S Vigotsky (1931) cuando menciona que el desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del desarrollo cultural de la humanidad.

Desde esta perspectiva la tarea de la escuela es construir una cultura letrada desde los primeros años de escolaridad, que no se reduzca al solo reconocimiento de las letras, el valor sonoro de las mismas, las planas para su aprestamiento o la obligatoriedad que demanda la tarea de escribir y leer; sino desde otras acciones que permitan el goce por estas habilidades comunicativas, en actividades que involucren la parte cognitiva, la afectividad, las relaciones sociales y culturales. (Jurado, F. y Bustamante, G; 1996)

Respaldando esta idea, se plantea que:

El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. La escritura se usa para representar el lenguaje; permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él. Aquí es donde la lectura y la escritura inciden en el pensamiento. Al manejar lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje (Olson y Torrance; 1991: p. 351)<sup>5</sup>

Lo anterior se respalda en la presencia histórica que la escritura y la lectura han tenido en el devenir de la humanidad, vinculándose en el desarrollo social de las comunidades y adquiriendo un espacio privilegiado en el ir y venir de los acontecimientos que han marcado a los pueblos en diferentes épocas; hechos sin los cuales la humanidad quizá no hubiese alcanzado los niveles de desarrollo actuales. Vale aclarar que ese camino tuvo un largo y complejo modo de

---

<sup>5</sup> Tomado de “Escuela y familia: inclusión en la cultura letrada. 2012 pág. 23. Material para docentes. Elaborado por: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central-CODICEN y Programa de Lectura y Escritura en Español-ProLEE. Montevideo-Uruguay. [en línea] Disponible en: [http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pdf/escuela\\_y\\_familia\\_inclusion\\_en\\_la\\_cultura\\_letrada.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pdf/escuela_y_familia_inclusion_en_la_cultura_letrada.pdf) Acceso: agosto 2013.

articulación que viene desde los primeros escritos en piedra hace miles de años, hasta los más sofisticados sistemas de escritura actuales; conservando *per se* su intencionalidad comunicativa.

Sumado a esto, es pertinente mencionar que de acuerdo a cada cultura, la escritura ha tenido diferentes fines y usos. En sus orígenes fue designada como una tarea específica que solo desarrollaban personas expertas (escribas) en este arte. En culturas como la sumeria la escritura constituía el eje central de su actividad escolar -aquí las listas lexicales bien pudieron ser una de las causas del origen de las escrituras silábicas, a partir de las cuales nacería el alfabeto-. Cabe aclarar que en el comienzo había una ruptura en la enseñanza de la lectura y la escritura; éstas se enseñaban independientemente, solo entre los siglos XVIII y XIX se ve la necesidad de una enseñanza simultánea. Con el tiempo no sería necesario dominar la lectura para iniciar el aprendizaje de la escritura. Al respecto se puede decir que en la historia de la humanidad la lectura y la escritura han permeado distintos escenarios, cursando un sin número de circunstancias que les ha permitido mutar y sin embargo permanecer como unas de las maneras fundamentales de comunicación humana después de la oralidad.

Asimismo, la lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, constituyen dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades o destrezas a utilizar y aprender en unos contextos determinados (entre ellos los escolares). Además éstas habilidades del pensamiento han sido significativas en los procesos de comunicación de todas las generaciones, abriendo un abanico de posibilidades para la expresión de sentimientos, razonamientos, teorías, cantos, poemas etc., parafraseando a William Ospina cuando menciona que la escritura es la memoria, el pensamiento hecho realidad y la lectura es el descubrimiento de lo secreto, insólito, imaginario y de una realidad que está ahí lista para ser abierta y transmitida a otros.

En este sentido,

La lectura y la escritura son procesos simbólicos determinados por el pensamiento y el lenguaje; la lectura, es un proceso en el cual interactúan el lector, el texto y el contexto para construir significados y sentidos. Igualmente, la escritura es un proceso de representación y comunicación de lo que el niño siente, piensa y conoce del mundo, es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo. 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 en todo su ser. (Hurtado, R; 1998: p. 55)

A partir de esta perspectiva leer y escribir se muestran como procesos permanentes e inacabados que están presentes en los procesos de aprendizaje, que no solo implican la formalidad escolar, pues desde antes de la escolarización los niños y las niñas tienen contacto con el lenguaje oral y escrito; observan etiquetas, revistas, periódicos, letreros, avisos, empaques,

imágenes, cuentos, escuchan canciones, ven la televisión. Allí desarrollan y adquieren habilidades que les permiten leer y escribir un mundo cargado de portadores de texto que los sumergen en la cultura de lo escrito. De este modo los aprendizajes de niños y niñas se centran en la observación que hacen de su medio social. Ellos y ellas analizan, describen y construyen sus aprendizajes progresivamente. Esto nos hace pensar lo que dice Emilia Ferreiro (1979) cuando se refiere a que los niños y las niñas no ingresan a la escuela sin saber nada, ellos y ellas traen aprendizajes que construyen en sus experiencias cotidianas, con ese objeto social que es la escritura. Los niños y niñas son además sujetos cognoscentes, que piensan, construyen interpretaciones, que actúan sobre lo real para hacerlo suyo, haciendo propio (mediante la lectura de sus realidades) lo que en principio es ajeno (las simbologías del mundo externo).

Ahora bien, para el contexto colombiano la preocupación se centra en mejorar la calidad de la educación. Aquí las preguntas son qué y cómo hacer frente a las demandas de estándares y medidas nacionales e internacionales que exigen mejores resultados en las pruebas que anualmente se presentan desde el tercer grado de escolaridad.

Un ejemplo claro en nuestro país de estos requerimientos sobre la calidad de la educación son los planes gubernamentales para la promoción de la lectura y la escritura de los últimos años. Estos se encuentran consignados en el Plan Nacional de Lectura y Escritura propuesto por el Ministerio de Educación Nacional –MEN. Aquí se plantea como objetivo mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora, la producción textual de los estudiantes de preescolar, básica y media, así como la calidad de la educación. Para cumplir este objetivo dentro de este plan nacional se presenta la estrategia “Leer es mi cuento” que de acuerdo a un comunicado oficial emitido en marzo de 2012 se propone para finales del año 2014 “llegar a 5’300.000 niños, niñas y jóvenes, formar a 35.000 docentes y entregar una dotación escolar para 6.900 establecimientos educativos. Este plan, a su vez, tendrá una inversión de \$100.000 millones en los próximos 4 años.” (MEN; 2012).

El Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento", es una iniciativa liderada por los Ministerios de Educación y de Cultura, para que los sectores público, privado, solidario y la sociedad civil del país se unan en torno al objetivo común de lograr que los colombianos incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana; lean y escriban más, lo hagan mejor y lo disfruten. Además, este plan se enmarca en la política de transformación de la calidad de la educación y busca lograr estas mejoras en las competencias de lectura y escritura en niños, niñas y jóvenes, fortaleciendo la Escuela como un espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, para lo que se hace necesario vincular a las familias en estos procesos.

Al respecto autores como Jolibert (1994), Teberosky y Ferreiro (1979) Cassany, Luna y Sanz (2000), Hurtado (1998) y otros, permiten deducir en sus escritos que un adecuado proceso de lectura y escritura desde la infancia, ayudaría en la comprensión, análisis, reflexión, y la

producción textual; tal vez así se lograría una mayor conciencia y dominio de los procedimientos que se llevan a cabo cuando se lee y se escribe.

En esta perspectiva, mejorar la calidad de la educación demanda un conjunto de acciones, entre ellas: la transformación en el acto comunicativo de leer y escribir, en las concepciones de lectura y escritura que sostienen los maestros y las maestras; además de generar las estrategias que ayuden a los usuarios del lenguaje a comprender su uso, productividad y utilidad en otros escenarios de la vida, experimentando placer y gusto por el acto de leer y escribir. Acuñando esta idea, la periodista Martha Vázquez-Reina señala que “La comprensión lectora es quizás una de las habilidades que más influye en el correcto proceso del aprendizaje de los niños y jóvenes, ya que poseerla es vital para el desarrollo de todas las áreas y materias de conocimiento en las distintas etapas educativas” (Vázquez-Reina, M; 2009)

Asimismo, es importante reconocer los esfuerzos de los maestros y las maestras en elegir cuál o cuáles son los métodos que consideran propicios para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad. Así, se puede suponer que tras cada método que se efectúa en las aulas de clase, existe igual número de concepciones sobre la lectura y la escritura que no siempre están claramente aceptadas o reconocidas por quienes enseñan. De esta manera sin abarcar aún las concepciones (tema que será ampliamente abordado más adelante) en el siguiente apartado se esbozaran brevemente algunos de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura empleados en el ámbito educativo; con el propósito de contextualizar al lector y/o lectora de este texto, sobre las posibilidades de enseñanza que fueron consideradas *a priori* para esta investigación.

### **Métodos de enseñanza de lectura y escritura.**

Se describirán algunos de los métodos empleados en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura con niños y niñas en edad escolar, para lo que se retomará principalmente la investigación de Nuria Castell (2009) sobre el aprendizaje de la lectura inicial.

Cabe anotar que actualmente los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura aunque se tratan de enmarcar en unas características preestablecidas, son tan diversos como la cantidad de maestros y maestras que los aplican, pues no necesariamente estos implican una aplicación pura y sesgada de las técnicas y pasos a seguir. De esta manera los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura se pueden clasificar en dos grandes grupos que los concentran de acuerdo a cómo son abordadas las unidades lingüísticas. Así pues, tenemos en el primer grupo aquellos métodos denominados sintéticos o inductivos, en los cuales se parte de unidades de lenguaje menores (letras), que se van “complejizando” a medida que se advierten logros en los estudiantes. Entre estos se encuentran:

Primero, el *método alfabético*, el cual inicia con el aprendizaje del nombre de cada letra (primero las vocales y luego las consonantes) a las que posteriormente se les asignará un determinado sonido para empezar a formar sílabas y luego palabras. Así, por ejemplo, después que se ha aprendido el nombre de las vocales y las consonantes, los aprendices estarían en capacidad de pronunciar sílabas y así hasta formar frases.

Segundo, el *método fónico*, éste enfatiza desde el inicio en el aprendizaje del sonido que se asigna a cada grafía, cada uno inicialmente aislado de los demás, para paulatinamente irlos juntando hasta lograr la traducción de un texto escrito fonéticamente.

Tercero, el *método silábico* en el cual no se parte del sonido individual de las letras, sino que toma la sílaba como unidad básica y, por lo tanto, los estudiantes pueden combinar las vocales y las consonantes en la formación de sílabas que con mayor prontitud les permitirían acceder a la lectura de palabras y frases.

En este punto se puede decir que la mayor crítica realizada a estos métodos es la ambigüedad que puede presentarse al aprender las unidades lingüísticas mínimas (grafemas y fonemas), que fuera de un marco textual que le dé significado, se convierten en letras y sonidos que pocas veces cobran sentido para los niños y las niñas que los aprenden. Esto respaldado en la idea análoga del aprendizaje del lenguaje oral, el cual se da con palabras y frases completas, y no con sonidos aislados; pues a los niños y las niñas no se les enseña a hablar de manera fragmenta, con mmm-aa-mmm-aa. Contrario a esto se les indica la palabra completa: **mamá**.

El segundo grupo alude a aquellos métodos en los que se parte de unidades lingüísticas significativas, como lo son las palabras y las frases. Para luego llegar a las partes (letras y fonemas), que de igual manera deben ser aprendidas como unidades individuales, pero está vez dentro de un contenido textual cargado de significado. Aquí aparecen métodos *globales*, que parten de las palabras o frases completas para los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

Al respecto, Freeman (1988) describe un método global citando a Belinger (1979) en el cual se identifican cinco etapas:

- Primera, del uso de gestos, dibujos y modelos para animar a los niños y las niñas a comunicarse a través de la lectura y la escritura.
- Segunda, se presenta a los y las estudiantes frases que son objeto de observación y pronunciación por parte de éstos(as).
- Tercera, a partir de las frases aprendidas se discriminan algunas palabras individuales.

- Cuarta, los y las estudiantes analizan la estructura de las frases e inician la identificación y la categorización de prefijos, raíces y sufijos para sustituir palabras y formar otras nuevas.
- Y la quinta, donde se analizan las palabras en sus unidades menores (letras) iniciando el trabajo de la ortografía y la manera de construir palabras y oraciones.

Un método similar a éste, es el *ideovisual* desarrollado por Decroly, en el cual se defiende la preparación sensomotora, intelectual y afectiva del niño y la niña antes de empezar el aprendizaje propiamente dicho de la lectura. En esta medida, lo previo a la convencionalidad del código escrito estaría dado por el reconocimiento global de las palabras u oraciones, ya que la base del proceso lector y escritor se asienta en lo visual; aunque se advierte la importancia de iniciar con unidades lingüísticas cargadas de significación para el niño y la niña.

En ambos métodos subyace una concepción de la lectura y la escritura como acto perceptivo-motriz, cuyo fin primordial es la decodificación y codificación. Aunque sus defensores argumentan que este proceso de traducción de lo escrito, sería inicial. Posteriormente habría espacio para el desarrollo de un proceso superior que permite un tipo de lectura comprensiva y producción textual. (Freeman; 1988)

### **De los modelos tradicionales a los constructivista en lectura y escritura.**

La teoría constructivista del aprendizaje ofrece una base filosófica para el cambio. Lo enseñado adquiere mayor importancia y pertinencia para el alumno en función de cómo se enseña.

Los niños y las niñas son escritores y lectores legítimos desde temprana edad. La evolución de la alfabetización se inicia temprano, es constante, y continúa durante toda la vida. Por consiguiente la alfabetización temprana resulta una mejor expresión para reflejar la naturaleza de la lectura y la escritura como flujo continuo y evolutivo que dista de ser una destreza que puede o no adquirirse. (Díaz-Plaja, A. y Prats, M; 1998)

Así, el aprendizaje de la lectura no se limitaría -como se plantea desde una concepción lingüística- al aprendizaje de las unidades y reglas léxicas, sino que además implicaría el desarrollo de habilidades cognitivas como la utilización del conocimiento previo, la elaboración y comprobación de hipótesis, entre otras. De este modo se diferencian dos tipos diferentes de lectores que marcan la ruptura entre los modelos tradicionales y contemporáneos (constructivistas).

En consecuencia, un método centrado en la concepción constructivista de la lectura y la escritura ha de considerar entre otros, aspectos en los que coinciden Braslavsky (2000), cuando se refieren a la alfabetización temprana. Estos aspectos son: el reconocimiento de la diversidad

de los educandos, la interacción de los escolares como fuente de motivación y desarrollo de habilidades letradas, la participación del niño y la niña como mecanismo de comprensión del qué y el para qué de la lectura y la escritura, la inclusión como propuesta democrática de acceso a la alfabetización, la participación de la familia como agente facilitador del proceso de alfabetización, el reconocimiento de los saberes previos (sociales) de los estudiantes como punto de partida y coadyuvantes del proceso y la existencia de una evaluación integral.

### **Enseñanza de la lectura y la escritura en el enfoque constructivista.**

A partir de la década de los años 70, comienzan a originarse cambios significativos en la manera de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura. Indudablemente, se ha realizado un esfuerzo importante en la exploración de un método cada vez mejor, solo que este esfuerzo ha sido encauzado hacia el proceso de habilidades de decodificación de los caracteres escritos y no a impulsar la metacognición infantil desde la metacognición del adulto, para potenciar aquellas habilidades y destrezas desde la perspectiva del niño y la niña. De acuerdo a las apreciaciones de Kaufman (1994) lo esencial de la enseñanza de la lectura y la escritura no parece situarse en el empleo de una u otra técnica, sino más bien en la actitud del maestro y la maestra en la mediación del aprendizaje de la lengua escrita.

Por su parte Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que la lectura y la escritura han sido consideradas tradicionalmente como “algo” que debe ser “enseñado” y cuyo “aprendizaje” supondría la ejercitación de una serie de habilidades específicas. Las autoras sostienen que si el niño y la niña pasan por un proceso natural para aprender a hablar, no tiene que ser diferente para que aprenda a escribir. El niño y la niña tienen la capacidad de disfrutar y consolidar el aprendizaje de ambas experiencias, lo que les permitirá construir gradualmente su sistema de lectura y escritura.

Por tanto, cuando el niño y la niña llegan a la escuela poseen un considerable conocimiento de su lengua materna, lo que les permite desarrollar sus competencias lingüísticas en actos comunicativos. Al respecto, se han elaborado diversas investigaciones bajo un enfoque constructivista, entre las que se encuentra la de Kaufman (1994: p. 3) quien coincide en que “la lectura y escritura no son un producto escolar, sino un objeto cultural que se sostiene a través del esfuerzo colectivo de los integrantes de su realidad inmediata.” Esto hace necesario que el niño y la niña comprendan para qué les sirven la lectura y la escritura, mientras se les induce a estar en contacto con materiales impresos que se encuentren en su entorno. Recordando que mientras más alejada de sus intereses o necesidades se encuentre la pedagogía, menos significativas serán las vivencias para los pequeños.

Desde este matiz, la lectura y la escritura no obedecen a procesos memorísticos y mecánicos de transcripción de signos. Por lo tanto, en el ámbito educativo es indispensable la relación entre quienes enseñan, aprenden y sus realidades contextuales. Así, se posibilita y

confiere sentido al aprendizaje, efectuando intercambios armónicos entre las capacidades lingüísticas que son reconocidas por su carácter innato y los códigos afiliados a la realidad socio-cultural y escolar del niño y la niña, que son determinantes en la mediación de la lectura y escritura, tal como lo hacen ver Kaufman (1994), Ferreiro y Teberosky (1979).

Continuando con el desarrollo del referente teórico, a continuación se describirán algunas de las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura, enfatizando en la confrontación pautada como uno de los ejes centrales en esta investigación.

### **Estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela.**

Es bien sabido que poseer un conocimiento específico no es garantía de que un maestro o maestra pueda llevar a cabo un proceso efectivo de enseñanza en el aula. Si bien el conocimiento que poseen maestros y maestras es importante, también lo son las estrategias que se puedan utilizar para que la construcción del conocimiento se dé de manera significativa en el salón de clases. Y más si se tiene en cuenta que la sociedad está en constante cambio, fruto de la transformación del conocimiento y las maneras de acceder al mismo, lo que sin duda obliga a la innovación de los esquemas y modelos del pensamiento y por ende a la renovación de las estrategias de enseñanza implementadas en las aulas de clase. Al respecto Lanz (citado por Martínez y Zea 2004), señala que, para lograrlo se necesita formar un ciudadano con un conjunto de competencias básicas, entre las cuales cabe mencionar: la capacidad de opinar, la participación activa y cooperativa, la capacidad para criticar y crear, y la de producir intelectualmente, entre otras.

Consecuentemente, este apartado se estructura en dos partes. La primera donde se mencionan las estrategias de enseñanza empleadas por maestros y maestras para la enseñanza de la lectura y la escritura; aquí se hará una breve distinción entre los conceptos que son implementados para referirse a las acciones didácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura. En la segunda parte, se enfatiza en la confrontación pautada; esta estrategia es abordada desde dos perspectivas, la primera que se refiere a la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo y la segunda que pretende postularse como estrategia de autorreflexión de los maestros y las maestras sobre sus concepciones y prácticas acerca de la lectura y la escritura.

Así pues se inicia el desarrollo de la primera parte, mencionando que la labor del maestro y la maestra cuando se debe enfocar en lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura, implica fundamentalmente su participación activa con una función integradora que les va a permitir elegir entre las herramientas didácticas, para lograr establecer en sus estudiantes una relación crítica y constructiva del aprendizaje respecto de sus contextos. Para que esto se dé (Ibáñez .Citado por Martínez, E. y Zea, E; 2004: p. 70), plantea que “el profesor necesita conocer bien los fundamentos, las condiciones y técnicas de su profesión, con el fin de hacer más eficaz su

colaboración en el proceso de aprendizaje”. También, debe ser “(...) un profesional de la educación que sea simultáneamente creativo, responsable, gestor de proyectos y programas de innovación educativa, y que sea especialista en un área del quehacer educativo” (Alanís, Citado por Martínez, E. y Zea, E; 2004: p. 70)

Y es precisamente en esta medida que el maestro y la maestra deben hacer uso de unas estrategias que les permitan promover clases activas enmarcadas en aprendizajes significativos, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y, por consiguiente, contribuir a mejorar el rendimiento académico y personal de los y las estudiantes.

De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior y destacando la importancia de las estrategias de enseñanza en la educación, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2002: p. 12) plantea que la estrategia:

Es la ciencia que investiga y expone los hechos relativos a la evolución en el espacio y en el tiempo de los seres humanos y sus actividades colectivas y las relaciones psicofísica de casualidades, que entre ellos, existen según, los valores de cada época.

Por su parte Valls (Citado por Solé; 1994: p. 5) propone que las estrategias ayudan a regular la actividad de las personas, ya que sus aplicaciones ayudan a seleccionar, evaluar y diseñar nuevas acciones para lograr la meta propuesta. Al respecto se menciona que:

(...) las estrategias no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción (...) son sospechosas, inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol; es decir la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. (Solé 1994: p. 5)

Mientras que la enseñanza de acuerdo a la definición del diccionario pedagógico AMEI-WAECE (2003) es un “Proceso de asimilación de conocimientos y habilidades, así como de métodos para la actividad cognoscitiva, que se realiza bajo la dirección de un educador durante la práctica docente.” De acuerdo a esto, la enseñanza puede tomarse como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre la actividad de los y las estudiantes. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar el logro de aprendizajes significativos.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores se puede decir que las estrategias de enseñanza según Núria Rajadell (2001) son una actuación secuenciada del profesional en educación, del proceso de enseñanza en tres dimensiones: la primera el **Saber**, tiene que ver con el dominio y adquisición de determinados conceptos. La segunda el **Saber hacer**, que hace referencia al desarrollo de habilidades que permitan la realización de ciertas actividades. Y la última el **Ser**, profundiza en la parte afectiva de la persona que juega un papel importante en los intereses, actitudes y valores.

Por su parte Díaz Barriga (2002) citando a (Mayer, 1984; Shuelt 1988; West, Farmer y Wolff; 1991) señala que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el alcance de logros apuntado a la adquisición de aprendizajes significativos en sus estudiantes.

De esta manera las estrategias de enseñanza pueden variar según el interés del maestro o la maestra, las necesidades de los y las estudiantes y el contexto. De aquí, la importancia de que el maestro y la maestra posean un bagaje amplio de estrategias y conozcan la finalidad y utilidad de cada una de ellas, para así, seleccionar la más adecuada de acuerdo a las situaciones específicas y los logros planteados.

Consecuentemente, Díaz Barriga (2002) plantea que el maestro y la maestra deben tener en cuenta cinco elementos para elegir las estrategias más apropiadas para lograr su propósito educativo. Estos elementos son:

1. El nivel de desarrollo cognitivo, los conocimientos previos y los aspectos motivacionales de los y las estudiantes.
2. El dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr, las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el/la estudiante para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los y las estudiantes.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los y las estudiantes hasta ese momento.

Cada uno de estos elementos y la interacción que se dé entre ellos, hace que se conviertan en factores muy importantes al momento de decidir qué estrategias utilizar y como utilizarlas. Además ofrecen a los maestros y maestras la posibilidad de hacer los ajustes necesarios antes,

durante y después del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, especialmente en los grados preescolar, primero y segundo.

Es así como emergen diferentes estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura que les permiten a los maestros y las maestras interactuar con todos los elementos anteriormente mencionados, además de crear espacios que les faciliten a los y las estudiantes la adquisición de un aprendizaje significativo a través del encuentro con portadores de texto propios de su cotidianidad como lo son: los cuentos, envolturas de alimentos, listas de mercados, cartas, tarjetas, entre otros. Al respecto Hurtado, Serna y Sierra (2003: 7) plantean que:

Limitar a los niños(as) las posibilidades de acceso a diversos y ricos materiales de lectura como cuentos, poesías, historias, fábulas, descripciones e instrucciones entre otros, donde realmente aparece en funcionamiento una lengua viva, es impedir el desarrollo lingüístico y cognitivo de los pequeños lectores(as), pues, los(as) niños(as) en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura deben estar inmersos en contextos ricos lingüísticamente, es decir donde se lea y escriba permanentemente. Donde estas habilidades comunicativas se utilicen en forma auténtica, o sea en contextos reales de comunicación.

En consecuencia, se describirán algunas estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo; las cuales permiten acompañar didácticamente a los y las estudiantes para que construyan un aprendizaje significativo de estas habilidades comunicativas. Iniciando con:

### **Estrategias para la enseñanza de la lectura.**

La lectura es un proceso en el cual interactúan el lector, el texto y el contexto para construir significados y sentidos, lo cual significa que leer no se limita solo al hecho de decodificar símbolos con una buena pronunciación. Es así, como surgen estrategias para la enseñanza de la lectura que apuntan a favorecer la reconstrucción del significado global y específico de un texto, y la posibilidad de que el lector asuma una posición crítica frente a lo leído. Al respecto Hurtado y otros opinan que:

(...) es necesario tener en cuenta [que] para desarrollar la comprensión lectora no se debe fragmentar el texto ni el proceso de lectura, para no caer en la ilusión de que al desarrollar destrezas aisladas en el lector, éste las integra en su proceso de lectura. Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso, por tanto, es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de la lectura (Hurtado, R. et al; 2001: p. 46)

Por consiguiente el uso de estrategias en estos tres momentos, le permite al estudiante tener un mayor grado de conciencia sobre su proceso lector, apuntando con esto a la reflexión y cualificación de su comprensión.

Ahora bien, con el propósito de aclarar cada una de las estrategias implementadas antes, durante y después de la lectura, seguidamente se hará una breve descripción de las mismas, iniciando con las estrategias utilizadas **Antes** de la lectura. Éstas permiten según lo plantea Hurtado, Serna y Sierra (2001) despertar el interés y crear en el lector expectativas frente al contenido que se encuentra en el texto, al igual que ayuda a facilitar la predicción, la construcción de hipótesis y anticiparse a los hechos que puedan ocurrir en el texto.

Es así como el trabajo con el título y las imágenes del texto, activan el interés de los y las estudiantes por éste, al igual que dar a conocer el propósito de la lectura a partir de las preguntas ¿qué leer y para qué leer? La lectura de la reseña del texto, el dialogo, presentar videos alusivos al tema de la lectura y la discusión, son otras estrategias motivantes para el inicio de la lectura de un texto. Siguiendo con el planteamiento de estos autores, las estrategias que anteceden a la lectura de textos permiten la vinculación de los saberes previos de los y las estudiantes con las actividades que se proponen y la lectura misma del texto.

Siguiendo con esta línea, otras estrategias que los maestros y las maestras pueden emplear en este momento de “prelectura” son:

- Identificación del contexto que permite reconocer el texto: este aspecto hace referencia a la forma de adquisición del mismo (préstamo bibliotecario, biblioteca personal, prestamos de un amigo, etc.)
- Identificación de los elementos de la situación comunicativa: proceso en el que se indaga quien escribió el texto, cuál es el objeto del mensaje, tipo de acción o función comunicativa que pretende.
- Identificación del tipo de texto a que pertenece el material trabajado: como su nombre lo indica se trata de hacer un reconocimiento de los índices textuales (título, subtítulos, disposición espacial y estructural) para saber qué portador de texto es: una carta, receta, cuento, novela, etc. (Hurtado, R. et al; 2001: p. 49)

En definitiva el uso de este tipo de estrategias por parte de los maestros y las maestras les permite ofrecer al estudiante el andamiaje necesario que les posibilite crear hipótesis y establecer una relación previa con el texto, lo que se espera redunde en un mayor interés y posterior comprensión del mismo.

Por su parte las estrategias empleadas **Durante** la lectura tienen “(...) como propósito central mantener el interés, focalizar la atención, y sobre todo controlar el proceso lector y

facilitar la predicción. Para lograrlo [el maestro o la maestra pueden] realizar recapitulaciones sobre lo leído, y además predicciones” (Hurtado, R. et al; 2001: p. 170), también puede hacer uso de preguntas de inferencia y predicción, las cuales permiten a los y las estudiantes establecer una relación entre lo que han comprendido de lo leído y el contenido textual con el fin de procurar en sus procesos de revisión y autorregulación la medición de su comprensión. Además la identificación de palabras desconocidas teniendo en cuenta el contexto de la lectura es otra estrategia que favorece a los procesos metacognitivos de los y las estudiantes.

**Después** de la lectura se puede hacer uso de estrategias que permitan a quienes leen dar cuenta de lo que dice el texto.

Como ya se había explicitado, comprender un texto significa dar cuenta del mismo, para lo cual, es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma en que estas se relacionan. Lograrlo implica releer el texto, reconstruir lo leído en forma individual o grupal, a través del recuento o el parafraseo. (Hurtado, R. et al; 2001: p. 47)

Las anteriores estrategias junto con la discusión y el parafraseo facilitan la reconstrucción del significado del texto, invita a los niños y las niñas a hablar sobre lo que comprendieron, expresando sus ideas y puntos de vista, lo cual implica un ejercicio de argumentación al momento de comunicar lo que se piensa.

### **Estrategias para la enseñanza de la escritura.**

La escritura es un proceso que va mucho más allá del hecho de escribir con buena ortografía, ésta implica la producción de textos con sentido y con un significado. Teniendo en cuenta este planteamiento se presentan a continuación algunas estrategias que apuntan a la construcción de una escritura con sentido, las cuales se enmarcan en los componentes del buen escribir.

La primera estrategia es la intercorrección, ésta tiene como fin confrontar a los niños y las niñas en pequeños grupos, donde ellos y ellas cuentan a sus compañeros(as) de grupo que es lo que van a escribir. A esto se le suma la ordenación de párrafos, con la cual se busca que los niños y las niñas resuelvan las rupturas que presenta el texto que se ha elegido. Esta estrategia favorece la producción de textos coherentes con un orden lógico en la presentación de sus ideas y potencia la toma de conciencia sobre la importancia del orden para desarrollar las ideas.

La segunda estrategia se refiere al reconocimiento de la función comunicativa de los signos de puntuación, donde se busca según Hurtado, Serna y Sierra (2001) que los niños y las niñas comprendan el valor de estos signos para que la comunicación sea clara y precisa. Esto sumado a la confrontación de las producciones textuales de los niños y las niñas, ayudan a la

producción de textos con cohesión, es decir que las ideas estén bien conectadas sin perder la coherencia.

Otras estrategias como la creación conjunta de historias, la completación de cuentos y aportar al escrito de los(as) compañeros(as), contribuyen a la fluidez escritural la cual es definida por Hurtado, Serna y Sierra (2001: p. 97)

(...) como la riqueza conceptual, en el sentido de claridad y profundidad temática, o sea, que está relacionada con lo que se dice (...), define la producción de un texto como un proceso creativo de generación de ideas. El término fluidez se refiere a la soltura, creatividad y profundidad de las ideas desarrolladas.

A las estrategias mencionadas anteriormente tanto para la lectura como para la escritura, se le suma la confrontación pautada, como la estrategia que para efecto de esta investigación cobra gran valor, en tanto se considera una estrategia compleja y de múltiples posibilidades para la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo.

### **La confrontación pautada: una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura.**

Antes de definir la confrontación pautada es importante decir que la confrontación es un término que tiene muchas acepciones desde diferentes áreas de conocimiento, así que la definición que se desarrollará en este texto tendrá que ver específicamente con su connotación en el ámbito educativo, concretamente en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Así se toma lo dicho por el profesor Hurtado (2013: p. 14) cuando menciona que:

La confrontación es una convocatoria permanente a los(as) estudiantes para la reflexión acerca de lo que hacen con la lengua. La confrontación no la genera siempre el profesor sino sus compañeros, los cuales son fuente de información y de conflicto cognitivo, por eso es tan importante desde esta perspectiva promover el trabajo en grupo, como un reconocimiento del conocimiento como una construcción social.

Es decir que la confrontación ofrece la posibilidad de que los niños y las niñas comprendan las normas del sistema de escritura, reflexionen sobre sus producciones lingüísticas y logren comprender el significado del texto leído, para acceder a la convencionalidad de la lengua escrita.

En efecto, parafraseando al profesor Hurtado se puede decir que la confrontación pautada es una estrategia de intervención pedagógica que tiene como objetivo la toma de conciencia sobre los diferentes componentes de la producción textual y/o del proceso lector, teniendo en

cuenta las necesidades específicas de cada niño o niña, para así, poder realizar una confrontación centrada en las características propias de cada situación y más aún de cada estudiante.

De acuerdo a lo anterior surgen diversas formas de confrontar tanto para la lectura como para la escritura teniendo en cuenta el nivel de conocimiento que los y las estudiantes posean de la lengua escrita.

Así pues, algunas de las modalidades de confrontación empleadas en la enseñanza de la lectura son: *El recuento*, que brinda al estudiante la posibilidad de expresar con sus propias palabras lo comprendido del texto. *La discusión*, ésta ofrece la posibilidad de debatir e intercambiar ideas. Mientras que la *relectura* facilita la reconstrucción del significado del texto. El uso de estas estrategias confrontadoras les permite a los niños y a las niñas acceder a otros niveles de comprensión al poner en juego sus intersubjetividades, es decir, lo que ellos y ellas consideran desde sus realidades en relación con la nueva información producto de la lectura de textos.

De igual manera para la confrontación pautada de la escritura se pueden emplear modalidades como: *la rescritura*, la cual promueve la reflexión sobre lo que escribieron y la forma escritural convencional. Otra modalidad es *dar información lingüística* que los niños y las niñas puedan requerir para escribir sus textos.

En este sentido Teberosky (Citada por Hurtado, R; 2003: p. 14) plantea que:

(...) se trata, entonces, de encarar las interacciones como contexto posible de adquisición, más que de analizar los <errores> o <aciertos> específicos de cada pedido o entrega de información. Los conocimientos que adquieren los niños en situación de interacción, no son transmitidos de uno a otro, sino contruidos <entre ellos mismos>. No hay alguien que posea el saber para enseñarlo, todos están aprendiendo. Aunque hay diferencia de niveles en los conocimientos, y a pesar de las desigualdades, todos pueden preguntar y todos pueden informar. La situación social más natural es que implica imitar, comentar, informar, criticar o discutir lo que se está haciendo. Ella no sólo es natural en los momentos de juego libre, sino que también puede serlo en situaciones de producción más reflexiva. De esta manera, una tarea puede tomar todas las características de un juego, con transparencia respeto a las intenciones, intereses y conocimientos de todos los miembros del grupo (...).

### **Concepciones de maestras sobre lectura y escritura.**

Ser maestra puede ser visto desde distintas perspectivas, en tanto esta profesión implica no solo el conocimiento disciplinar, sino que, además, en estos sujetos confluyen dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y demás; que se ponen en la mesa de juego cuando

reconocemos en estos personajes el entrelazado más palpable de la convergencia entre lo público -ser maestra- y lo privado -ser persona-

Es precisamente este asunto el que invita a pensar en la constitución individual de las maestras en dialogo con la relación social que implica su acción en la Escuela como espacio fundante, en tanto es uno de los principales escenarios de socialización, más aun en preescolar, primero y segundo<sup>6</sup>. Aquí las maestras ponen en permanente juego aquello que las constituye como sujetos y aquello que las implica en su quehacer docente.

Por consiguiente, en este apartado se procura primero delimitar qué es lo que nombramos como constitutivo en la subjetividad de las maestras, refiriéndonos en este caso a las percepciones que tienen sobre la lectura y la escritura desde sus vivencias personales. Para esto se hará una breve distinción entre los conceptos: concepciones, representaciones sociales, imaginarios y creencias, desde varios autores que se destacan como centrales para cada uno de estos temas. En segundo lugar se describe la historia de vida como estrategia para la visibilización de las concepciones que tienen las maestras acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, pretendiendo con esto mostrar las implicaciones que poseen estos asuntos constitutivos en el quehacer docente, específicamente a la hora de enseñar a leer y a escribir, haciendo especial énfasis en las estrategias didácticas implementadas, a saber, la confrontación pautada como estrategia fundante para este tema de investigación, en concordancia con lo planteado a lo largo de este texto.

De esta manera, se da paso a la descripción detallada de cada uno de estos apartes, iniciando con:

### **Los imaginarios, representaciones sociales, creencias y concepciones: una breve distinción.**

Con el propósito de distinguir el uso de estos términos, y con la firme intención de enmarcar los asuntos que se consideran constitutivos para las maestras en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura, campo que si bien no abarca todas las dimensiones de estos sujetos, si da un panorama amplio de lo que se considera incide en la formación de docentes, primero como sujetos y luego como maestras.

Es así como se da inicio a la distinción de estos términos con el concepto de *imaginario social instituyente*, abordado por Cornelius Castoriadis (1997), quien se refiere a éste como aquellas percepciones propias de la imaginación, atribuyendo esta característica a un producto social. Este autor plantea la idea de que existen en la sociedad una serie de construcciones que son intangibles y que solo son posibles en tanto la sociedad las crea y las sostiene como

---

<sup>6</sup> Esto por la relación cercana y multidimensional que se aborda en los primeros años de escolaridad, pues estos son orgánica y estructuralmente la base para el desarrollo próximo de capacidades en el campo escolar.

verdaderas. Es así, como la sociedad construye percepciones alrededor del hacer humano, en este caso, entorno al quehacer de las maestras, allí se entretajan varias perspectivas que parten principalmente de lo que la sociedad considera es la maestra y cuál es su función. De este modo, genera expectativas y cánones de cumplimiento para aquello que consideran “debe ser”.

La manera en que es abordado este concepto, permite entonces entender la visión social sobre la individual, por tanto restringe un poco la constitución subjetiva de la maestra siempre que pesa más el valor objetivo (el deber ser) sobre el subjetivo (el ser).

El segundo concepto es *representaciones sociales*, para el desarrollo de éste se toman los postulados de Serge Moscovici quien define este concepto como:

Una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, S; 1979: p. 17-18)

Aquí puede verse que de acuerdo a esta definición los imaginarios sociales y las representaciones sociales tienen algunos puntos de encuentro, en tanto ambos se refieren a la construcción de una perspectiva social, ya sea real o no. Es así como lo que se considera imaginario cobra gran valor para estas conceptualizaciones, pues es la imaginación la que permite dar cuenta de las acciones de los sujetos dentro de la sociedad, le da un valor, un significado.

Ahora bien, estos términos se distinguen en primer lugar en lo que Moscovici (1979) considera es el carácter activo y creador de cada individuo, pues éste habilita a los sujetos para interferir en las representaciones sociales, logrando la mutabilidad de las mismas, siempre que éstas estén ligadas a las percepciones de los sujetos, las cuales implican hablar de tiempo y espacio específicos. En segundo lugar, a diferencia de las representaciones, los imaginarios parten de lo que Castoriadis (1997) considera son asuntos intrínsecos a los seres humanos, aquí el autor se refiere a esto como intangible; y esto intangible es el pensamiento.

Es así como los imaginarios aluden específicamente a estos pensamientos, que desde lo intangible muestran lo variado y difícil de inscribir las percepciones particulares de cada sujeto en valores sociales convencionales. La respuesta para la creación de estos valores sociales convencionales para Castoriadis (1997) es la constitución de valores que parten de la ontogenia humana, es decir, los seres humanos como especie, poseen formas constitutivas comunes. Esto que es común para la especie, es lo que permite crear imaginarios sociales, en tanto convergen

los pensamientos en asuntos que son considerados comunes. Partiendo de esto, los imaginarios dilucidan un problema fundamental y es lo dificultoso que puede ser aludir a la pluralidad de los pensamientos de cada persona.

Otro de los conceptos que es necesario diferenciar en esta investigación son las *creencias*, éstas definidas desde Jan Nespór (Citado por Da Ponte, J; 1999: p. 5) son entendidas como:

El estado de la mente en el que un individuo tiene como verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o cosa; cuando se objetiva, el contenido de la creencia contiene una proposición lógica, y puede expresarse mediante un enunciado lingüístico como afirmación. Como mera actitud mental, que puede ser inconsciente, no es necesario que se formule lingüísticamente como pensamiento; pero como tal actúa en la vida psíquica y en el comportamiento del individuo orientando su inserción y conocimiento del mundo.

Desde esta perspectiva las creencias son consideradas como construcciones individuales que deben estar respaldadas por los saberes comunes que posee el grupo social en el cual está inmerso el sujeto. Así las creencias como su nombre lo indica se refiere a aquellos saberes en que las personas creen, en aquello que consideran cierto -aunque no necesariamente lo sea-. Aquí se incluyen saberes míticos que sin contener un grado probable de verdad se convierten en ciertos para quienes creen en ellos, en tanto sus construcciones sociales así lo sugieran.

En efecto, estas creencias como lo menciona Jan Nespór (1987), pueden ser expresadas mediante enunciados lingüísticos (oralidad, lectura y escritura), o en este caso mediante expresiones más implícitas en las personas, a saber, los comportamientos u otros que dan cuenta de los saberes en los que estas personas creen. Para este caso sobre lo que se cree de la lectura y la escritura, lo que indudablemente se refleja en como las maestras consideran deben enseñar y sobre todo en el acercamiento que tienen con estas habilidades comunicativas. Al respecto Nespór menciona que “Por ejemplo, pueden verse creencias como verdades personales incontrovertibles que son idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, y que residen en la memoria episódica.” (Nespór, J; 1987. Citado por Da Ponte, J; 1999: p. 5)

Ahora bien, aunque las creencias se muestran como un concepto que permite dilucidar los asuntos intrínsecos de los sujetos, es considerable tener en cuenta lo que dice Thompson (1992. Citado por Da Ponte, J; 1999: p. 2) cuando se refiera a que la mayoría de los autores tiende a estar de acuerdo en que las creencias tienen un grado inferior de consenso y diferentes grados de convicción. Esto basado en la alta carga afectiva que contienen las creencias, lo que permite pensar que éstas no poseen una estructura lógica que permita revisarlas efectivamente. Acuñaando lo anterior Rodríguez y Marrero (1993. Citado por Castillo, A; s.f: p. 5) dicen que “(...) el nivel

de creencias opera en situaciones en donde el sujeto tiene que hacer frente a demandas prácticas, haciendo uso de un cierto modelo mental, pero que a diferencia del nivel de conocimientos, puede no estar estructurado de manera lógica”

Lo que se quiere decir acá, es que si bien las creencias muestran aquello implícito en las maestras a la hora de enseñar a leer y escribir a sus estudiantes, las creencias de acuerdo a lo señalado anteriormente son en mayor medida atribuidas a asuntos afectivos que amplían sustancialmente el abordaje investigativo, pues implica revisar no solo lo que creen las maestras sobre la lectura y la escritura, sino en qué circunstancias afectivas lo creen; tema que se desborda siempre que la sensibilidad de los seres humanos no es nunca estática en cada sujeto y menos aún homogénea en la sociedad.

En conclusión, las creencias pondrían de manifiesto cosas que se suponen verdades en algún ámbito, considerando las concepciones como las nociones principales que describen ese ámbito. Es así como para los intereses de esta investigación se postulan las concepciones como el concepto rector para revisar los saberes experienciales que simultáneamente con los académicos, inciden en las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura de maestras de preescolar, primero y segundo. Para tal efecto se referencian algunas de las conceptualizaciones alrededor de este concepto, las cuales en general definen las concepciones como una estructura importante para describir el pensamiento humano, esto se considera desde los postulados de Piaget, quien incluyó inicialmente el término concepciones en el título de algunos de sus influyentes estudios psicológicos.

Así pues, las concepciones pueden verse como un “substrato conceptual” que juega un papel importante en el pensamiento y la acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos (Da Ponte, J; 1999). Son entonces las concepciones la esencia básica de los saberes de las personas, donde no solo confluyen los conocimientos disciplinares, sino aquellos que se adquieren mediante la experiencia y la relación directa que se tiene con el saber. Sumado a esto Thompson (1992: p. 130. Citado por Da Ponte, J; 1999: p. 2)<sup>7</sup>, caracteriza las concepciones como “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos”

Es aquí donde se puede ver que las concepciones son un concepto más amplio, donde incluso confluyen las creencias como una parte de los conocimientos del ser humano. Al respecto Rodríguez y Marreo (1993; 118. Citado por Castillo, A; s.f.). Manifiestan que las concepciones permiten un mayor nivel de conocimientos “que se refiere a la posibilidad de integrar una serie de nociones racionalizadas y elaboradas conscientemente, que están

---

<sup>7</sup> Artículo publicado en In K. Krainer & F. Goffree (Eds.) (1999), On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education (pp. 43-50). Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Traducción (versión resumida) de Casimira López.

estructuradas de manera lógica y coherente. La síntesis de conocimientos son esquemas culturales, fruto de la transmisión de las teorías científicas”. Este nivel permite entonces que el individuo reflexione y discuta sobre un cuerpo de conocimiento.

De acuerdo a las referencias conceptuales citadas a lo largo de este apartado, se respalda la pertinencia del uso del término concepciones para el abordaje de esta investigación, siempre que la intención primera es la visibilización de aquellos asuntos constitutivos de las maestras, tanto en su formación académica, como en sus consideraciones y experiencias personales.

### **Las historias de vida de maestras: una puerta abierta para revisar sus concepciones.**

Narrar historias permite comprender como nos constituimos como hombres, mujeres, estudiantes y en este caso como maestras. Para esta investigación, narrar la propia historia permite comprender como el acercamiento a la lectura y la escritura, y las concepciones que se crean alrededor de estas habilidades comunicativas, permiten la reflexión sobre la manera en que las maestras enseñan a leer y a escribir a sus estudiantes.

Esta mirada a las vivencias personales de las maestras en momentos particulares de sus historias, traducen las concepciones que tienen acerca de los conocimientos adquiridos a lo largo de sus vidas, especialmente permite revisar la relación que se tiene con estos contenidos y las implicaciones que esto conlleva para la enseñanza de los mismos.

Para respaldar esto, Antonio Víctor Martín plantea la siguiente definición “La historia de vida es una técnica de investigación cualitativa que consiste básicamente en el análisis y transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida.” (Martín, A; 1995: 42)

En efecto esta técnica de investigación es una clara y eficiente manera de capturar las concepciones de maestras, más aún cuando dichas concepciones no están claramente determinadas por estas personas; lo que requiere la lectura de un agente externo, en este caso quienes fungen como investigadoras, para detectar en los recuentos de las historias, diálogos y expresiones espontáneas, aquello que fuera de los saberes académicos incide en la manera en que estas maestras enseñan a leer y escribir a sus estudiantes, concretamente en como ellas ponen en práctica estrategias confrontadoras para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados preescolar, primero y segundo.

Así pues, siguiendo con los postulados de Antonio Víctor Martín (Martín, A; 1995: p. 42)

El análisis supone todo un proceso de indagación, a través de una metodología fundamentada en entrevistas y charlas entre investigador y protagonista, sobre los

sentimientos, la manera de entender, comprender, experimentar y vivenciar el mundo y la realidad cotidiana, de este último, intentando conferir, finalmente, una unidad global al relato o bien dirigirlo hacia un aspecto concreto, que es el especialmente analizado por el investigador.

Complementario a esto, parafraseando al mismo autor (Martín, A; 1995) el análisis de los datos obtenidos supone un proceso de indagación basándose en técnicas de recogida de datos de índole cualitativa. Las principales son las entrevistas y los largos diálogos entre el investigador y el autor del relato donde éste último expone lo más íntimo de él, como sentimientos, pensamientos, valores; para que el investigador pueda contextualizar el relato lo más veraz posible a esa persona y sin interferir la subjetividad a la hora de transcribir la historia.

En conclusión, con base en lo dicho por este autor, se infiere la necesidad de construir estas historias de vida teniendo en cuenta primero el acercamiento continuo y frecuente con las fuentes de información (en este caso las maestras). Segundo, deben emplearse instrumentos que permitan capturar con la mayor fidelidad la información otorgada por estas personas, ya sea mediante entrevistas o conversaciones informales. Tercero, como valor agregado es de gran interés contar con la producción textual de las personas entrevistadas, así se contara con su autoría y el que sería el cuarto y último punto, la posterior revisión y estructuración de acuerdo a los objetivos de investigación que realizaran para este caso las investigadoras.

## **Capítulo cuatro**

### **Diseño metodológico**

*“Porque de nada se aprende tanto como del ejemplo: y cualquier persona en el mundo moderno está continuamente expuesta a elocuentes y pésimos ejemplos (...)”*

*William Ospina (Carta al maestro desconocido)*

#### **Paradigma y enfoque investigativo.**

Los hallazgos consignados en este texto parten de una investigación de corte cualitativo, perspectiva investigativa que permite mediante procesos de recolección y análisis de datos, describir y comprender en detalle las implicaciones que tienen las concepciones de maestras sobre la escritura y la lectura, a la hora de enseñar estas habilidades comunicativas en los grados preescolar, primero y segundo.

La investigación cualitativa, en palabras de Carlos Arturo Sandoval Casilimas (Sandoval, C; 2002: p. 15) además:

(...) reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórica, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano.

En concordancia con lo anterior, para esta investigación se realizaron dos tipos de acercamiento. Primero a las prácticas pedagógicas, observando y analizando los sucesos dentro del aula de clase, con el fin de identificar, cómo a partir de las acciones que las maestras efectúan en el aula se hacen evidentes las estrategias y métodos empleados para la enseñanza de la lectura y la escritura. Segundo se recolectaron las concepciones y experiencias que han tenido estas maestras respecto a la lectura y la escritura, ya no solo desde su función de enseñantes, sino desde su lugar de aprendices de la lengua escrita (como les fueron enseñadas la lectura y la escritura y su experiencia a nivel personal y académico) y desde la relación que estas maestras tienen con estas habilidades comunicativas (si leen y escriben, cada cuánto lo hacen, si les gusta hacerlo).

Además de tener un carácter cualitativo, esta investigación se llevó a cabo con un enfoque de estudio de caso, siempre que éste admite tomar como unidad de análisis tanto a un individuo como a un grupo de ellos; permitiendo la interpretación a profundidad del comportamiento que exhiben. (Puig, R; s.f: p. 7). De modo complementario esta autora menciona algunos pro y contra que tiene la implementación de los estudios de caso en investigaciones en el campo de la educación.

Las ventajas:

- Permite acercamientos más comprensivos y globales de la realidad.
- Propicia la flexibilidad en la interacción con las personas.
- Parte del supuesto de que existen múltiples realidades y que entre estas hay interacción.

Las desventajas:

- A través de los años los estudios de caso se han estereotipado como diseños de investigación débiles. La justificación más común para este planteamiento es que este diseño no provee:
  - Precisión (cuantificación).
  - Objetividad o rigor.
  - Poca base para la generalización.

Partiendo de estos presupuestos y con la anticipada complejidad que implica la revisión de las concepciones de maestras en relación con sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, se tomó el enfoque de estudio de caso, siempre que éste como menciona María Martha Durán (Durán, M; 2012: p. 125)

(...) trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.

En acuerdo con este planteamiento, esta investigación cuenta con la recolección de tres fuentes centrales de información, a saber, las acciones de las maestras evidenciadas en sus aulas de clase, las consideraciones descritas en sus historias de vida y la información adicional que se obtiene en los conversatorios realizados con ellas; además se consideran como evidencia algunas producciones de los niños y niñas, con el propósito de corroborar las metodologías y estrategias que cada maestra dice emplear. Toda la información recolectada es analizada mediante la

triangulación de los datos obtenidos (Denzin; 1990)<sup>8</sup>, allí se confrontan los datos de cada una de las fuentes mencionadas anteriormente, donde se verifica su concordancia o discrepancia; este proceso se realiza primero con cada una de las maestras participantes y luego se muestra un análisis consolidado de los casos.

### **Comunidad objeto de estudio.**

Para la realización de este ejercicio investigativo se observaron y recolectaron las historias de vida de trece (13) maestras de los grados preescolar, primero y segundo; ubicadas así: tres (3) maestras de la Institución Educativa Donmatías, ubicada en el municipio con igual nombre en la región norte de Antioquia. Seis (6) de la Institución Educativa Jesús Rey y cuatro (4) de la Escuela de la Universidad Nacional, estas últimas de la ciudad de Medellín.

A continuación, se esbozaran brevemente estas instituciones y se ubicaran cada una de las trece maestras, especificando el grado del cual estaban encargadas y algunas características generales de sus respectivos grupos.

La primera, *Institución Educativa Donmatías* es una institución de carácter público ubicada en el municipio de Donmatías, departamento de Antioquia. Actualmente imparte educación aproximadamente a 2870 estudiantes desde el grado preescolar hasta el grado once, además cuenta con 88 educadores, 5 coordinadores y 2 auxiliares administrativos. De esta institución se tomaron como muestra dos maestras de preescolar (Maestra n° 1 y Maestra n° 2) y una del grado primero (Maestra n° 3) cada una tenía a su cargo entre 30 y 35 niños y niñas, con edades entre los 5 y 7 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3.

Las maestras de preescolar son licenciadas una en preescolar y la otra en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Mientras que la maestra de primero es normalista y está en proceso de profesionalización como licenciada en educación física.

La segunda, *Institución Educativa Jesús Rey* ubicada en el barrio de Robledo de la ciudad de Medellín, es de carácter oficial, mixto y confesional católico, tiene oferta educativa en preescolar, educación básica: ciclo primaria y ciclo secundaria y educación media técnica con especialidad en informática: desarrollo software y pre prensa digital para medios impresos. De esta institución participaron seis maestras, 2 del grado preescolar (Maestra n° 4 y Maestra n°5), 2 del grado primero (Maestra n° 6 y Maestra n°7), y 2 de segundo (Maestra n° 8 y Maestra n°9), con un promedio de 45-48 estudiantes cada una. Niños y niñas, provenientes de barrios aledaños en los estratos socioeconómicos 2 y 3.

---

<sup>8</sup> Citado en: Donolo, D. Triangulación procedimiento incorporado a nuevas tecnologías de Investigación. *Revista Digital Universitaria*. Agosto 10 de 2009. Vol. 10 N° 8. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf> Acceso: marzo de 2014.

Por último esta la *Escuela de la Universidad Nacional de Medellín* ubicada en el barrio Robledo Palenque de la ciudad de Medellín adscrita a la Dirección de Bienestar Universitario, en la que se atienden los hijos e hijas de estudiantes de pregrado, posgrado, docentes, empleados, jubilados y contratistas de la misma universidad. De esta escuela se tomó como muestra 1 maestra de transición (Maestra n° 10) quien es licenciada en preescolar, 2 del grado primero (Maestra n° 11 y Maestra n°12) una licenciada en lengua castellana y la otra maestra jubilada y 1 del grado segundo licenciada en educación básica (Maestra n° 13) quienes tenían a su cargo entre 20 y 25 niños y niñas cada una. Los estratos socioeconómicos de procedencia de los estudiantes de esta institución son realmente variados, encontrando desde el nivel 2 hasta el 5.

En el desarrollo de este capítulo, por consideraciones éticas se nombrarán las maestras bajo rótulos numéricos, por ejemplo *maestra n° 1*, esto con el fin de otorgar el mayor grado de confidencialidad a estas personas que amablemente abrieron las puertas de sus aulas para la observación de sus prácticas y significativamente la puerta intangible de sus personas para permitirnos conocerlas un poco desde la intimidad de sus historias.

### **Trabajo de Campo.**

Esta investigación inició con una pregunta por la confrontación pautada como estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura. Para capturar la información necesaria se realizaron observaciones de las clases de tres maestras (de preescolar, primero y segundo, respectivamente) en la Escuela de la Universidad Nacional, institución que es elegida por el continuo vínculo que tiene con la Universidad de Antioquia y especialmente por la elección del asesor de este proyecto quien ha realizado varias investigaciones en este plantel; esto sumado a la disponibilidad, acogida y permanente aceptación que tienen sus directivos, maestros, maestras y estudiantes ante las prácticas investigativas de la Universidad de Antioquia.

En el transcurso de estas observaciones, donde la pretensión era identificar las estrategias que se empleaban para la enseñanza de la lectura y la escritura, surge la pregunta por los saberes de estas maestras y más aún por aquellas consideraciones y experiencias personales que inciden en la manera como estas maestras enseñan, pues pese a tener niveles educativos similares (todas son licenciadas en educación con distintos énfasis), las formas en las que se enseñan estas habilidades comunicativas son muy distintas, en lo que a la metodología se refiere.

En estas primeras observaciones se hicieron evidentes asuntos que se presume van más allá de la formación como maestras y que en la mayoría de los casos apunta a las maneras en las que éstas se acercan a la lectura y la escritura no como un tema enseñable, sino como un asunto que hace parte o no de sus actividades cotidianas; encontrando en aquellas que tienen prácticas regulares de lectura y escritura en sus actividades personales, un mayor interés y dedicación a la hora de enseñar estas habilidades comunicativas a sus estudiantes. Es entonces cuando surge como pregunta de esta investigación el interés por conocer las que cimentadas en la literatura

referimos como concepciones de maestras respecto a la lectura y la escritura y las implicaciones didácticas en las estrategias de confrontación pautada que supone la enseñanza de estas habilidades comunicativas; esto en preescolar, primero y segundo, por ser los grados objetos de observación desde el inicio de esta práctica investigativa.

Consecuentemente, se redirecciona el propósito de esta investigación y se formula como pregunta central de investigación **¿Cómo inciden las concepciones sobre la lectura y la escritura de las maestras de preescolar, primero y segundo, en las estrategias de confrontación pautada para la enseñanza de estas habilidades comunicativas?**

Para resolver esta pregunta en un primer momento se realizaron observaciones de las clases de tres maestras en la Escuela Universidad Nacional. Estas observaciones se efectuaron ininterrumpidamente con una frecuencia de dos visitas semanales durante los meses de marzo a octubre del año 2013, información que fue recolectada en los diarios de campo de cada una de las observadoras. Durante este periodo se evidenció la necesidad de ajustar la técnica de observación, por lo que se cambiaron los tiempos en los que las maestras eran observadas, cambiando igualmente la persona que las observaba y se restringió el tiempo de observación a los espacios en los que se enseñaba lectura y escritura, fuera la clase de español, la hora del cuento o el espacio de lectura (al inicio se observaba la jornada completa); con esto se buscó dar movilidad a las prácticas de las maestras que se tornaban repetitivas, movilizar igualmente la actitud de los niños y niñas propiciando espacios distintos, puntualizar más las observaciones y aportar un punto de vista diferente sobre el objeto de estudio al intercambiar las observadoras. Adicional a estos cambios programados, durante este periodo de observación la maestra del grado primero fue reemplazada, por tal razón la nueva fue anexada a esta investigación siguiendo todo el proceso realizado con la primera; en total se observaron cuatro maestras en esta institución. Adicionalmente se realizaron conversaciones y se recuperaron sus historias de vida.

Continuando con el trabajo de campo y aplicados los cambios antes mencionados se comprobó la efectividad en la recolección de los datos y se programó ampliar la muestra de maestras observadas para fortalecer la cantidad y calidad de datos recolectados para el análisis. Así, siguiendo con la estrategia de observación antes mencionada se tomaron para un segundo momento seis maestras de la Institución Educativa Jesús Rey y tres de la Institución Educativa Donmatías. El criterio de selección de estas instituciones radica en la cercanía de las investigadoras con los sitios, en la concordancia con nuestros criterios de selección para la comunidad objeto de estudio (maestras de los grados preescolar, primero y segundo), en el interés y accesibilidad que mostraron tanto las directivas como las maestras de dichas instituciones para participar en este proyecto.

De esta manera las nueve maestras incluidas en la comunidad objeto de estudio fueron observadas a partir de octubre del año 2013 hasta marzo de 2014<sup>9</sup>. Las observaciones contaron con una frecuencia de tres visitas semanales, datos que fueron igualmente consignados en los diarios de campo. Además de recuperar sus historias de vida e igualmente realizar conversatorios en los que se indagaba informalmente por sus prácticas y consideraciones sobre la lectura y la escritura.

### **Técnicas e instrumentos de recolección y registro de datos.**

Como parte de la rigurosidad del proceso de investigación, se recolectaron los datos mediante técnicas e instrumentos que permitieron el registro de la información con el mayor grado de fidelidad posible, respecto de las expresiones y acciones de la comunidad objeto de estudio. Sumado a esto se da gran valor al papel que juegan las investigadoras en dicho proceso; esto respaldado por Jesús Galindo cuando menciona que quien investiga:

(...) [Respecto a la observación] es entonces, un escritor, un creador de imágenes que muestra los caminos de lo que está más allá de lo evidente. Pero también es un ser analítico y observador, especializado en mirar detenidamente y por largo tiempo, casi un esteta, casi un místico. El oficio y el énfasis reiterado lo valen, es formar al sujeto de la mirada y del sentido. (Galindo, 1998: p. 352)

Siguiendo con esto las técnicas empleadas fueron:

### **Técnicas.**

*La entrevista*, que algunos expertos dividen en dos grupos: la libre y la estructurada; ambas muy necesarias y útiles a la hora de conocer detalles del contexto.

Las entrevistas libres son conversaciones amigables e informales. Pero el que sean informales y libres no significa que en ellas se hable de cualquier cosa. El entrevistador deberá llevar in mente un guion, bosquejo o esquema orientador de las conversaciones, a fin de que éstas sirvan para la obtención de información útil en esta fase exploratoria. (Ander-Egg; 2000: p. 72)

La entrevista estructurada, es como su nombre lo indica mucho más elaborada y pensada, buscando obtener respuestas a preguntas claras; además ésta se realizara con personajes claves en la investigación, de quienes anteriormente se ha obtenido información “Las entrevistas estructuradas están basadas en un guion que el entrevistador utilizará con flexibilidad, tanto en el

---

<sup>9</sup> Vale aclarar que este periodo comprendió el espacio de vacaciones, momento en que no se realizaron observaciones. Además con el cambio de año, igualmente cambió el grupo asignado a cada maestra, lo que dio un punto de comparación respecto a la relación de éstas con sus estudiantes y sobre todo en la continuidad o no de sus metodologías de enseñanza.

orden en que han de ser formuladas las preguntas, como en el modo de hacerlo” (Ander-Egg; 2000: p. 73)

Ambos tipos de entrevista fueron empleados con las trece maestras objeto de estudio de esta investigación, con el fin de capturar sus consideraciones y apreciaciones acerca de la lectura y la escritura, desde la relación que tienen con estas habilidades comunicativas. Dichas entrevistas se implementaron en el transcurso total de los diez meses de trabajo de campo que tuvo lugar en esta investigación. Esto de acuerdo a los requerimientos de información que surgían con el avance de la investigación.

*La observación participante*, ésta puede definirse como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos observados. (Rodríguez, G. et al; 1996). Este tipo de observación fue trascendental en esta investigación, observaciones que se realizaron a partir del mes de marzo del año 2013 hasta el mes de marzo del año 2014, con una frecuencia de 2 y 3 visitas semanales, variando en la cantidad de semanas con cada maestra, de acuerdo a la calidad de información obtenida.

*La revisión documental*, que incluye los textos y autores referidos en el marco teórico de este texto, sumados a los documentos tomados como base para el acercamiento inicial a la temática, aquellos que respaldan cada una de las acciones efectuadas en el trabajo de campo, los archivos institucionales que permitieron contextualizar cada espacio y aquellos que respaldan el análisis de los hallazgos obtenidos en esta investigación.

Para esto, según fuera el caso se diligenciaron fichas de revisión documental, las cuales permitieron la construcción del estado del arte de la temática central de esta investigación y facilitaron la ubicación de los referentes teóricos empleados en la escritura de este texto. Otros textos que fueron revisados, pese a no contar con el registro en fichas, esperamos se hagan evidentes en la argumentación propia del escrito.

*Las historias de vida*, esta técnica basada en la recolección de información personal de las participantes mediante el relato, la reconstrucción de historias y resolución de preguntas. Fue empleada para recolectar la información de las trece maestras participantes de esta investigación, respecto de las maneras en que les fueron enseñadas la lectura y a escritura, las consideraciones que tienen respecto a leer y escribir; además de recolectar insumos que permitan dilucidar cuál es la relación que tienen las maestras con estas habilidades comunicativas, qué tanto las realizan y las implicaciones de estas concepciones en sus prácticas de enseñanza.

### **Instrumentos.**

El método principal de recolección de información fue el *diario de campo*, elemento vital para la construcción de ideas, reflexiones, focalización de problemáticas y otros elementos, que

aportan a la formación crítica, analítica y reflexiva. Se realizaron anotaciones de cada una de las visitas realizadas a las trece maestras, seleccionando para efectos del análisis entre tres a cinco diarios de campo por cada una de las maestras, para un promedio total de 50 a 55 diarios de campo; escritos en los que se describieron las situaciones relacionadas con las categorías de análisis y se reflexionó sobre el acontecer de la práctica pedagógica, respecto de las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura.

### **Estrategias de análisis y verificación de datos.**

Para el análisis y verificación de los datos, se realizaron dos tipos de codificación, primero una abierta y luego una selectiva (Strauss y Corbin; 1990, 1998)<sup>10</sup>. Para la primera codificación se tomaron los diarios de campo (3 a 5 por cada maestra) y las historias de vida de las trece maestras y se analizaron los textos completos, párrafo a párrafo y línea a línea. Así se codificó la información de cada documento dentro de tres categorías preestablecidas, a saber, tradicional, constructivista o ecléctica.

En la categoría *tradicional*, se ubicaron aquellos fragmentos o textos que daban cuenta de acciones y concepciones ligadas a la perspectiva tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura, donde es la maestra quien posee el saber y lo trasmite a sus estudiantes quienes no cumplen un papel activo en su formación, es decir, no se indaga por sus conocimientos previos o intereses ante la temática a aprender. Además se consideraron dentro de esta categoría aquellas acciones que en la práctica de enseñanza priorizaran métodos sintéticos en los que se toman como unidad de aprendizaje letras o sílabas. De igual forma se consideraron tradicionales aquellas prácticas de enseñanza que estaban ligadas a la escritura repetitiva (planas), en las que el objetivo no radica en la comprensión del código escrito, sino en su repetición. En este sentido, fueron igualmente incluidas las acciones que evidenciaban un interés superior por la lectura rápida y sin errores de pronunciación, por encima de la comprensión lectora. Se tuvo en cuenta también para esta categoría la forma en la que las maestras asumían el “error” en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, aquí se consideró tradicional la postura del error como simple negación al aprendizaje, el cual solo se califica con una nota negativa o señalamiento de igual índole. También se incluyó dentro de esta categoría la restricción o prohibición de trabajos colaborativos y de búsquedas de información adicional o externa a la impartida por la maestra.

La categoría *constructivista*, comprende aquellas acciones y concepciones en las que la maestra considera a sus estudiantes como sujetos activos y poseedores de saber, así tiene en cuenta sus saberes previos, intereses y contextos para la enseñanza de temas que sean comprensibles y significativos para ellos y ellas. En esta categoría se tuvieron en cuenta las prácticas de enseñanza que propendían por la escritura y lectura de unidades significativas de

---

<sup>10</sup> Citados en De la Cuesta Benjumea, C. (1998) Análisis-procedimientos en teoría fundamentada: codificación. De la decodificación a los procedimientos auxiliares. Departamento de Psicología de la Salud, Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Alicante, España.

lenguaje (frases y textos completos), donde el lenguaje no es fragmentado y donde se reconocen los procesos de adquisición de la lengua escrita (psicogénesis de la lengua escrita) en cada estudiante, por lo que es valorada la no convencionalidad en la escritura (garabatos) y de la lectura (ruta iconográfica, ruta indirecta), tanto en su fluidez como en su comprensión. Otro punto que entra en esta categoría es el error tomado como algo constructivo y del cual se parte para la comprensión de la lectura y la escritura, mediante estrategias de confrontación pautada. Además, se tuvo en cuenta para esta categoría que en la metodología de enseñanza se permitiera el trabajo colaborativo y la consulta de fuentes externas (libros, rótulos, otros estudiantes, otros adultos, etc.) para validar la información dada por la maestra.

Es entonces la categoría *ecléctica*, el lugar donde convergen acciones y concepciones de las maestras tanto de la categoría tradicional, como la constructivista. Ubicando en esta categoría aquellos textos que no permitían una clara determinación hacia alguno de los extremos antes señalados. Así, la categoría ecléctica aparece como un punto medio en el cual se ubican las acciones y concepciones de las maestras que no cuentan con una determinación sesgada o claramente definida hacia una corriente tradicional o constructivista.

El proceso de categorización para este nivel de codificación abierta se realizó de la siguiente manera: se leían individualmente los hechos descritos en los diarios de campo. Para facilitar este proceso se distribuyeron los diarios realizados a las trece maestras entre las tres investigadoras, así quedó a cargo de cada investigadora un promedio de 12 a 15 diarios. Allí se ubicaba la información de acuerdo a cada categoría y se complementaba con la escritura de memos analíticos en los que se ampliaba la descripción, con la información obtenida en las conversaciones y observaciones de cada maestra. Posteriormente se construyó una matriz en la que se integró toda la información de acuerdo a cada una de las categorías asignadas; este proceso se repitió de igual forma con las historias de vida de cada una de las maestras.

Una vez concluido el proceso de codificación abierta, se dio paso al proceso de codificación selectiva. Mediante este proceso interpretativo se contrastó y ordenó la información obtenida separando la información que se consideró relevante, con la intención de vincular toda la información en las categorías preestablecidas. Aquí se tomaron tanto la matriz de los diarios de campo como de las historias de vida y con el fin de validar cada uno de los datos, se discutieron con el asesor de este proyecto, se confirmó y ajustó cada una de las categorías asignadas de acuerdo a la información recolectada.

Luego con la categorización de los diarios de campo y las historias de vida aprobada, se procedió a extraer los fragmentos más significativos de cada maestra y se acompañaron con una síntesis de los memos analíticos realizados a cada una de ellas. Luego se generó una matriz en la que se presentó en forma de paralelo tanto la categorización de las prácticas como de las

concepciones de las trece maestras, esto acompañado de la información general de cada una de ellas (nombre, institución y grado a cargo).

Es conveniente resaltar que para llevar a cabo el proceso de codificación, se implementaron de manera constante diferentes estrategias de análisis, como se describe a continuación:

- *Preguntas*, se presentó un cuestionamiento constante frente a los datos recolectados y las relaciones que se establecían entre las evidencias de las prácticas y las concepciones de las maestras. Al respecto nos preguntábamos sobre la concordancia entre lo que decían y lo que hacían cada una de estas maestras en sus aulas de clase.
- *Microanálisis*, con base en las preguntas sobre la relación entre el decir y el hacer de estas maestras, se revisó frase a frase cada una de las evidencias recolectadas, pretendiendo con esto obtener información que nos diera justificaciones suficientes para clasificar las concepciones de las maestras, para luego entrar a relacionarlas con las evidencias tomadas durante las observaciones de sus prácticas de enseñanza.

Este proceso de recolección de la información contó con la revisión y verificación permanente de la información, con cada una de las fuentes; pretendiendo con esto que el proceso de análisis contara con el mayor grado de objetividad y no se viera afectado por nuestra posición subjetiva de los hechos. Complementario a esto se establecieron espacios de discusión continuos en los que se buscó dar mayor validez a los datos recolectados. Además de la revisión de éstos, bajo la lupa que nos da la literatura referida para el sustento teórico de esta investigación.

Todo esto nos permitió construir una síntesis comprensiva de la incidencia que tienen las concepciones de estas maestras sobre la lectura y la escritura, en la manera como ellas enseñan estas habilidades comunicativas y específicamente en las estrategias que emplean.

### **Hallazgos e interpretación de los datos.**

Se presentan aquí los hallazgos y la respectiva interpretación por cada una de las categorías. Se inicia con los hallazgos obtenidos de los diarios de campo que dan cuenta de las prácticas de enseñanza de las maestras, discriminando cada uno de estos de acuerdo a la categoría asignada. Luego se presentará la interpretación de los datos correspondientes a las concepciones de maestras sobre la lectura y la escritura, información obtenida mediante las historias de vida y las conversaciones con estas maestras. Este apartado se cierra con la interpretación descrita para cada una de las maestras, en la que se muestra la relación directa entre sus concepciones y las implicaciones en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.

**Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de trece maestras de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.**

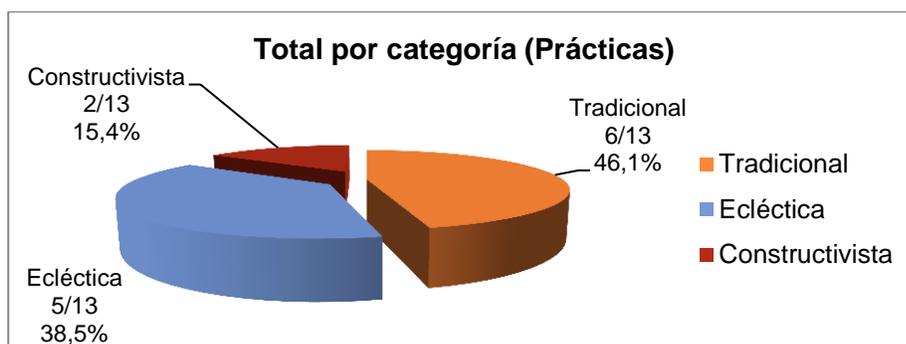
Para esta categorización se toma la información levantada en los diarios de campo correspondientes a las observaciones de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria. Siguiendo con las categorías establecidas *a priori* para esta investigación (tradicional, ecléctica y constructivista), se ubicó cada una de las maestras participantes dentro de una categoría correspondiendo a las acciones observadas en los espacios de enseñanza de la lectura y la escritura.

De acuerdo con esto, a continuación se muestra la gráfica con el consolidado de esta categoría discriminado los datos por cada una de las instituciones participantes.



*Gráfica n°1 Categorización de las prácticas por I.E*

Consecuentemente, se ubicaron en la Escuela Universidad Nacional dos maestras con prácticas tradicionales (2/4) y dos constructivistas (2/4); siendo estas últimas las únicas que se ubican en este tipo de prácticas en las tres instituciones. Para la I.E Jesús Rey, se ubican dos maestras con prácticas tradicionales (2/6) y cuatro eclécticas (4/6). Mientras que en la I.E Donmatías, se ubicaron dos maestras con prácticas tradicionales (2/3) y una ecléctica (1/3). En suma, se ubicaron seis de las trece maestras con prácticas tradicionales (6/13), cinco en la categoría ecléctica (5/13) y las dos restantes con prácticas constructivistas (2/13).

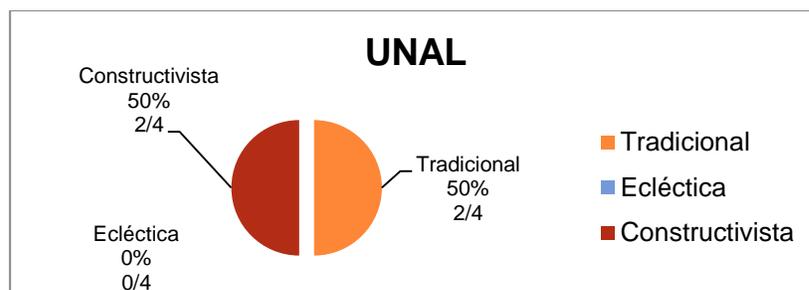


*Gráfica n°2 Porcentajes de las prácticas por categoría*

Los anteriores datos corresponden a los porcentajes de maestras ubicadas en cada categoría, partiendo de la muestra total (trece maestras). Así, se tiene un 46,1% de maestras con prácticas tradicionales, 38,5% con prácticas eclécticas y un 15,4% con prácticas constructivistas. En efecto, las prácticas tradicionales y eclécticas se dan en mayor medida, siendo las prácticas constructivistas un asunto minoritario en comparación con las prácticas regulares de las maestras observadas.

Seguidamente se presentan los porcentajes de asignación para cada categoría, en cada una de las instituciones educativas.

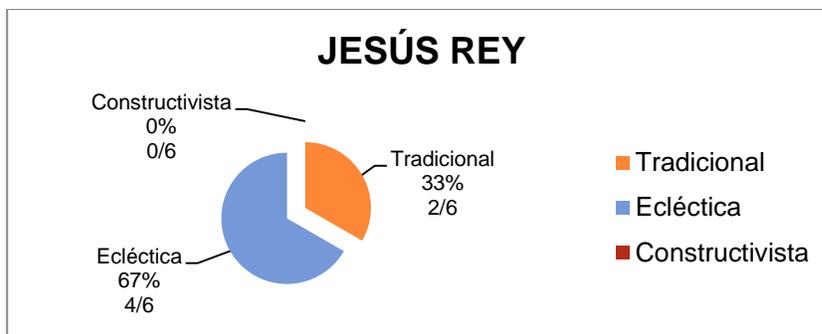
En la Escuela Universidad Nacional, se tomó como muestra un total de cuatro maestras de los grados preescolar, primero y segundo. Allí se ubicó un 50% (2/4) de las maestras en prácticas tradicionales (ambas del grado primero) y el otro 50% (2/4) en prácticas constructivistas (una de preescolar y otra de segundo). La recolección de información y la constante observación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en esta institución, facilitó la categorización, siempre que se tuvieron datos suficientes que permitieron ubicar con claridad las acciones de cada maestra en las categorías preestablecidas.



*Gráfica n°3 Asignación de categorías para las prácticas de la Escuela UNAL.*

Llama la atención la marcada diferencia en las prácticas de las maestras dentro de esta institución, lo que en este caso desliga las prácticas de enseñanza, de los requerimientos y filosofías institucionales e incluso del currículo académico. Dando lugar a las formas particulares de cada maestra a la hora de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura. Vale resaltar que en esta institución las acciones efectuadas por cada maestra dentro de su aula de clase poseen un grado alto de autonomía, siempre que se les permite emplear las estrategias didácticas que consideren prudentes para alcanzar los objetivos planeados en las mallas curriculares de la institución.

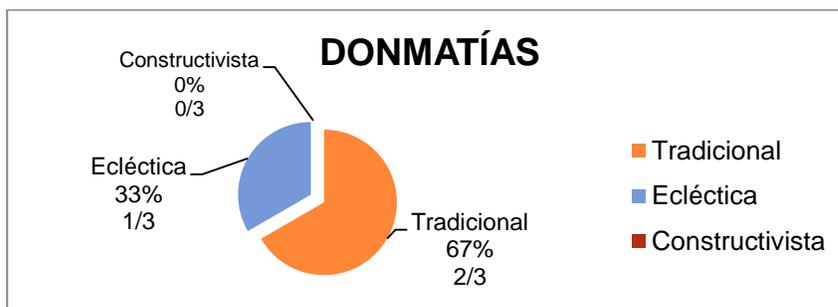
En la institución educativa Jesús Rey, se tomó como muestra un total de seis maestras, dos por cada uno de los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria. Allí se ubicó un 67% (4/6) de estas maestras en prácticas eclécticas y un 33% (2/6) en prácticas tradicionales.



*Gráfica n°4 Asignación de categorías para las prácticas de la I.E Jesús Rey.*

La categorización de las prácticas de estas maestras se vio fuertemente respaldada por los conversatorios permanentes en los que ellas mediante su discurso, manifestaban consideraciones acerca de los modos de aprendizaje de sus estudiantes, lo que permitió ubicar con mayor claridad a cada maestra dentro de una de las categorías.

Para la Institución Educativa Donmatías se tomó como muestra un total de tres maestras de los grados preescolar y primero. Allí se ubicó el 67% (2/3) en prácticas tradicionales y el 33% (1/3) restante, en prácticas eclécticas.



*Gráfica n°5 Asignación de categorías para las prácticas de la I.E Donmatías.*

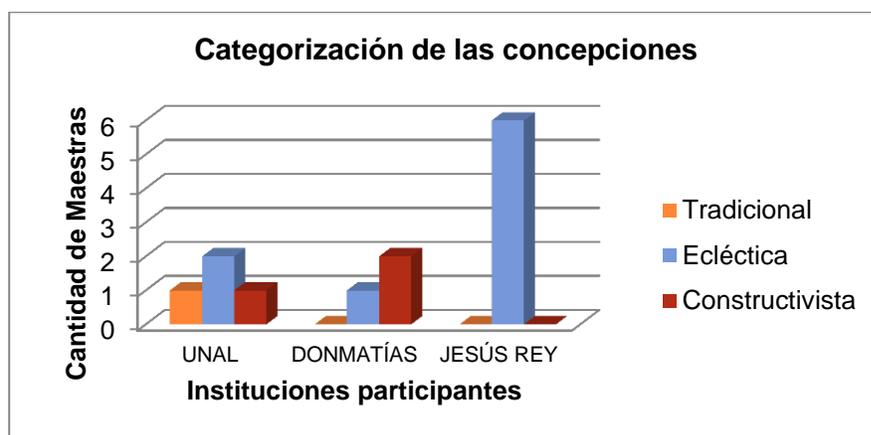
La categorización de las prácticas de estas maestras se respaldó con la revisión de las producciones textuales de los niños y niñas, dado que la presencia de las investigadoras en el aula de clase ocasionó en algunos casos la realización de actividades que debido a las reacciones de los niños y niñas, se sospecharon como poco comunes e incluso como primicias en sus aulas de clase. Un caso específico al respecto se dio cuando una de las maestras indicó a sus estudiantes que escribieran cómo ellos y ellas supieran, ante lo que los niños y niñas respondieron que no saben escribir, asunto que genera sospecha puesto que las observaciones se hicieron en el último periodo del año escolar.

En general, la categorización de las prácticas de las trece maestras participantes contó con un ejercicio reflexivo y meticuloso en el que se compararon los datos de los diarios de campo realizado cada una de las maestras, procurando con esto que la categorización de estas acciones

tuvieran la mayor fidelidad posible respecto de las prácticas de estas maestras. Sumado a la revisión de los diarios de campo, en los casos que la categoría no era tan evidente, se complementó con los datos recogidos mediante los conversatorios informales y las entrevistas libres y estructuradas. Es necesario resaltar que la ubicación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de cada maestra, pasó por varias revisiones y personas a cargo de éstas, con el propósito de lograr un análisis objetivo.

**Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria.**

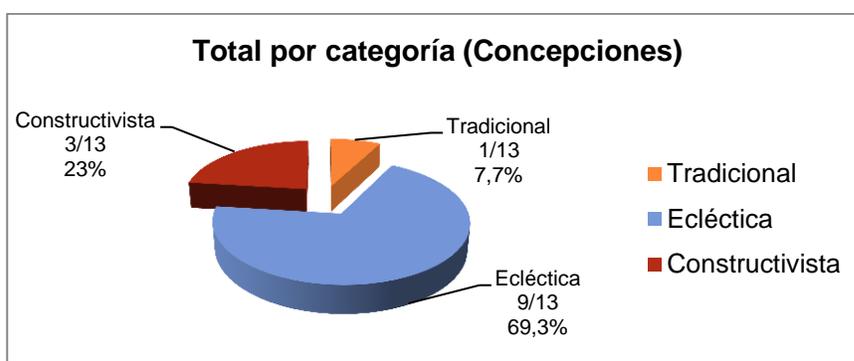
Los datos que se incluyen en este análisis se obtuvieron de la revisión de las historias de vida de cada una de las maestras participantes, información que se amplió con los conversatorios y entrevistas libres que fueron realizadas a lo largo del trabajo de campo. Esta categorización se realizó mediante la lectura línea a línea de los textos escritos por las trece maestras, textos en los que manifestaron su relación con la lectura y la escritura en los siguientes aspectos: la experiencia con la enseñanza de la lectura y la escritura, el significado de estas habilidades comunicativas, las maneras en que les enseñaron a ellas a leer y escribir, si les gusta hacerlo y con qué frecuencia lo hacen; además se indagó por las estrategias que ellas emplean para la enseñanza de la lectura y la escritura, especialmente si realizan correcciones o no y que estrategias utilizan para esto.



*Gráfica n°6 Categorización de las concepciones por I.E*

La información consolidada se reporta en el gráfico anterior, en el cual aparecen los datos por categoría en cada una de las instituciones participantes. Así, en la Escuela Universidad Nacional se ubicaron las concepciones de dos maestras en la categoría ecléctica (2/4), una en tradicional (1/4) y otra en constructivista (1/4). En la institución educativa Jesús Rey las concepciones de la muestra total (seis maestras) fueron ubicadas en la categoría ecléctica (6/6). Mientras que en la I.E Donmatías se ubicaron las concepciones de dos maestras como constructivistas (2/3) y las concepciones de la otra maestra como eclécticas (1/3).

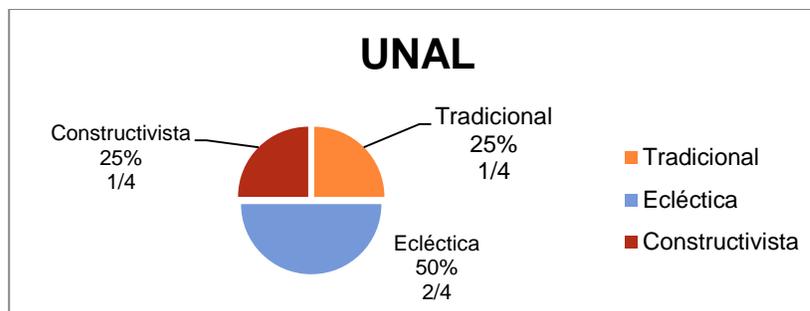
Consecuentemente, se ubica el total de la muestra de maestras participantes (13), en cada una de las categorías preestablecidas de la siguiente manera: una maestra (1/13) auto-determinada con prácticas tradicionales desde su discurso y quien respalda esto en las consideraciones que refiere en su historia de vida y conversatorios. Tres maestras (3/13) con concepciones constructivistas respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura y las nueve maestras restantes (9/13) que se ubican en una postura ecléctica desde sus concepciones, siempre que en las manifestaciones que ellas realizan se notan tanto consideraciones tradicionales como constructivistas respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria. Ahora bien, es pertinente mostrar los porcentajes asignados a cada una de las categorías respecto a la totalidad de la muestra; información detallada en la siguiente gráfica:



*Gráfica n°7 Porcentajes de las concepciones por categoría*

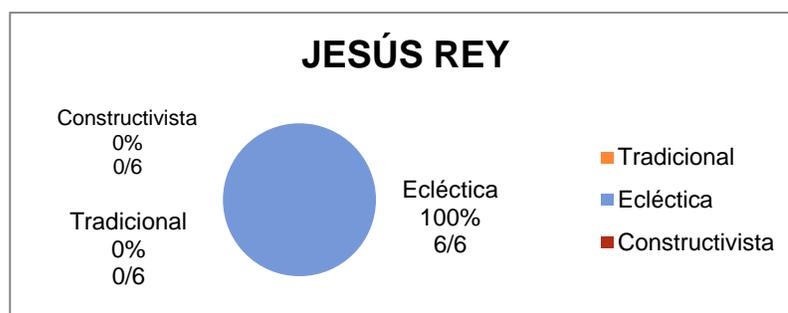
Los datos que se presentan en esta gráfica dan cuenta de un porcentaje de concepciones tradicionales del 7,7% (1/13). Mientras que las concepciones constructivistas de las maestras participantes cubren un 23% (3/13). Siendo el porcentaje de concepciones eclécticas el más amplio con un 69,3% (9/13). Estos porcentajes evidencian como en la mayoría de los casos se dan concepciones que permeadas por experiencias personales ligadas a lo tradicional, sumadas a experiencias académicas y laborales relacionadas con posturas constructivistas, dan como resultado un porcentaje superior de concepciones que desprendidas de estas combinaciones, se muestran como concepciones eclécticas respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo grado de básica primaria.

En breve se presentan los porcentajes de asignación de las categorías, en cada una de las instituciones educativas. Para la Escuela Universidad Nacional, se revisaron las historias de vida de cuatro maestras, las cuales se ubicaron respecto a sus concepciones del siguiente modo: un 25% (1/4) como tradicionales, otro 25% (1/4) como constructivistas y el 50% restante como eclécticas.



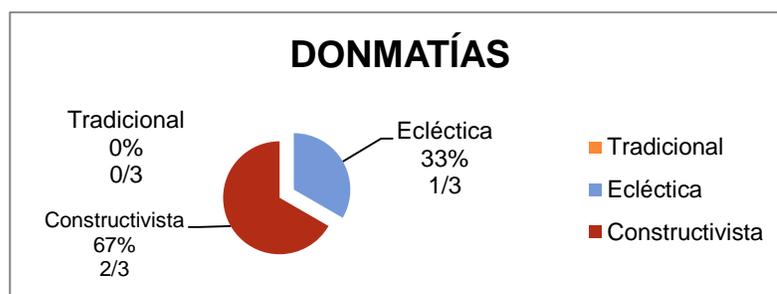
*Gráfica n°7 Asignación de categorías para las concepciones de la Escuela UNAL.*

En la institución educativa Jesús Rey, se revisó la información de las historias de vida de seis maestras, las cuales se ubicaron en su totalidad en la categoría de concepciones eclécticas 100% (6/6).



*Gráfica n°8 Asignación de categorías para las concepciones de la I.E Jesús Rey.*

En la institución educativa Donmatías, se tomó como muestra un total de tres maestras las cuales se ubicaron en un 67% (2/3) con concepciones constructivistas y un 33% (1/3) en concepciones eclécticas.



*Gráfica n°9 Asignación de categorías para las concepciones de la I.E Donmatías.*

A continuación se presentaran algunos fragmentos extraídos de los diarios de campo, historias de vida y anotaciones de los conversatorios realizados durante el trabajo de campo. Esta descripción se hará en todos los casos refiriendo primero las concepciones de las maestras y luego sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, pretendiendo con esto mostrar con

mayor claridad las implicaciones de las primeras sobre las segundas; relación que se abordará de manera general al final de este apartado a modo de conclusiones.

***Maestra n°1: Preescolar I.E Donmatías:***

A esta maestra se le categorizaron sus concepciones como constructivistas, cuando manifiesta que:

*“Gracias a mi experiencia personal, en mis prácticas de iniciación a la lectura y la escritura, procuro que mis estudiantes disfruten de una literatura con contenidos novedosos, incluyo textos que no sean muy conocidos para que ellos no pierdan el asombro ante lo desconocido, sientan curiosidad por lo que va a suceder, puedan hacer inferencias, anticiparse, reconstruir los hechos, dar giros a las historias, entre otras actividades que posibilitan una buena comprensión.”*

Historia de vida Maestra n° 1, enero 2014.

La evidencia anterior muestra la prioridad que da esta maestra a su experiencia personal a la hora de enseñar a leer y escribir, asunto que se refleja en sus actividades de clase, destacando en este caso la manera diferenciada en la que esta maestra enseña la lectura y la escritura, pues en las observaciones se hizo evidente el conocimiento que tiene acerca de la psicogénesis de la lengua escrita, manifestada en el uso de preguntas de confrontación en las actividades de lectura. Sin embargo, sus prácticas en la enseñanza de la escritura son tradicionales, lo que se evidencia en los cuadernos de sus estudiantes donde se reportan planas y fichas. Por tal razón se categorizan las prácticas de esta maestra como eclécticas, asunto que se sustenta en la siguiente evidencia:

<La sesión inició con la lectura de un cuento por los niños y niñas, a partir de las imágenes que éste tenía. Mientras ellos y ellas iban narrando el cuento la profesora intervenía preguntando: ¿qué más pasó?, ¿cómo se llama ese personaje? También lo hacía narrando partes de la historia para dar continuación a la lectura y no terminarla tan rápido.

Después de la narración la profesora les pidió a sus estudiantes que se organizaran en grupos de 6 para que realizaran un dibujo de lo que más les gustó de la historia y le dieran un título. El título que cada grupo le dio a la historia fue escrito por la profesora en el pliego de cartulina que ella les entregó, argumentando que lo hacía porque la mayoría no saben escribir y entonces el resto no iba a entender lo que decía en el cartel.> Diario de campo Maestra n° 1, preescolar. Octubre de 2013.

***Maestra n°2: Preescolar I.E Donmatías.***

El caso de esta maestra evidencia como las concepciones fundadas en la manera en que le fue enseñado a leer y escribir, pese a las consideraciones que ella manifiesta acerca de la forma

en la que dice enseñar, prevalecen, siempre que sus prácticas terminan siendo tradicionales, sobre todo al momento de corregir los errores de sus estudiantes.

Lo anterior se respalda en los siguientes fragmentos; primero respecto a cómo dice ella enseñar a leer y escribir:

*“En el preescolar se inician estrategias para fomentar estos procesos allí se realiza la hora del cuento en donde se le permite al niño hacer predicciones, anticipaciones, lectura de dibujos, narración de experiencias vividas, creación de cuentos, rotulación de los espacios del salón, reconocimiento del nombre, escritura espontánea, la cual se va confrontando con sus mismos pares y luego con la del docente, allí tiene la oportunidad de comparar y hacer él mismo sus correcciones si las considera necesarias. En la práctica pedagógica es sorprendente ver como con estas actividades que se realizan a diario avanzan los niños y cuando menos se espera ya inician por sí mismos este proceso de la lectura y escritura que los va motivando a continuar.”* Historia de vida Maestra n° 2, enero 2014.

Como puede notarse, esta postura muestra un enfoque constructivista; ahora respecto a la manera en que le enseñaron a ella a leer y escribir es notorio el contraste de los métodos de su época escolar, con la actual.

*“Si retomamos los métodos tradicionales en los cuales me incluyo que fue mi referente escolar en donde se enseñaba el alfabeto que se debía memorizar y que de allí partía el inicio de la lectura y escritura poco motivantes, comparándolo con la actualidad vemos avances significativos ahora este aprendizaje se enfoca más en las experiencias e hipótesis que el mismo niño adquiere en el contexto en el que se desenvuelve, además tienen la facilidad de acceder a cuentos, diccionarios, periódicos revistas lo que les permite apropiarse del lenguaje en forma creativa que aunque todavía no realizan estos procesos en forma convencional es importante tratarlos como lectores y escritores.”* Historia de vida Maestra n° 2, enero 2014.

Pese a estas consideraciones y el notorio conocimiento acerca de las estrategias del enfoque constructivista, la maestra al momento de enseñar, aún se fija en asuntos tan tradicionales como los relacionados con el aprestamiento para la escritura:

< (...) Cuando un niño no escribía la letra correcta ella invitaba a otro para que la corrigiera o ella misma lo hacía. Durante esa actividad un niño salió y escribió la letra “i” de

abajo hacia arriba y ella le dijo: “*Así no se escribe, recuerde que se escribe de arriba hacia abajo*”> Diario de campo Maestra n° 2, preescolar. Octubre de 2013.

***Maestra n°3: Primero I.E Donmatías.***

En esta maestra la relación entre la manera en que le fueron enseñadas la lectura y la escritura toma nuevamente prelación, esta vez sobre los saberes disciplinares que ella posee acerca del enfoque constructivista y la metodología por proyectos de aula; temas que conoce desde la ideología de la institución en la cual labora. Aquí se muestran las consideraciones que esta maestra manifestó acerca de la forma en que ella aprendió a leer y escribir, en relación con sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura:

*“Aprendí a leer y a escribir con el modelo de Escuela Nueva, tuve una buena profe que recuerdo mucho. La escuela rural no tenía institucionalizado el preescolar, entonces en el primer grado se hacía el proceso de aprestamiento y luego el de la lectoescritura. Me gustaba mucho estudiar. Trabajábamos con guías para desarrollar las actividades, los grupos eran con pocos estudiantes lo que facilitaba la dedicación de la profesora. No recuerdo haber tenido una cartilla especial para aprender a leer y si la tuve debió haber sido la de Nacho, que aún está vigente.”* Historia de vida Maestra n° 3, marzo 2014.

*“He tenido la oportunidad de implementar la metodología por Proyectos de Aula, en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de los intereses, necesidades y saberes previos de los estudiantes, donde a través de la definición de un proyecto se interactúa correlacionando los temas y contenidos de todas las áreas y así se logra que los estudiantes aprendan a leer y a escribir. Actualmente el modelo pedagógico de la institución donde estoy laborando es Desarrollista con enfoque Constructivista, el cual considera que hay múltiples maneras de construir el conocimiento de acuerdo a las metodologías didácticas que se imparten en los ambientes de aprendizaje. (...) Escribir es plasmar el pensamiento y las imágenes con signos convencionales como lo son las letras. Se logra mediante etapas de adquisición como son: las vocales, las consonantes, las sílabas, las palabras, las oraciones y los textos.”* Historia de vida Maestra n° 3, marzo 2014.

Esta información fue contrastada con las descripciones consignadas en los diarios de campo de una de las observaciones realizadas a esta maestra:

<Esta sesión inicia con la escritura de la palabra lechuga y su respectivo dibujo en el tablero y debajo de éste escribe las sílabas “cha”, “chi”, “cho”, “che” y “chu”. Luego procedió a leer un texto que enfatizaba en palabras escritas con la letra “ch”. Después de esta lectura le

entrega a cada niño una ficha que tiene palabras que empiezan con la letra “ch” y su respectivo dibujo para colorear. Cuando los niños terminaron esta actividad la profesora les coloca un sello en el cuaderno para completar palabras que empiezan con esta misma letra y una plana con las silabas “cha”, “che”, “chi”, “cho” y “chu”> Diario de campo Maestra n° 3, preescolar. Octubre de 2013.

Dicho contraste deja en claro que pese a las posibilidades que da la institución para la enseñanza desde un enfoque constructivista, la maestra enseña mediante estrategias que están ligadas al método tradicional, especialmente con la fragmentación del lenguaje en letras y silabas, asunto que es abordado en cartillas como la de “Nacho” que fue referida por la maestra como instrumento empleado para la enseñanza de la lectura y la escritura en su proceso escolar.

#### ***Maestra n°4: Preescolar I.E Jesús Rey.***

En esta maestra la relación entre las concepciones y las prácticas incluso trasciende las estrategias de enseñanza, llegando a incidir en los comportamientos de esta maestra, como una proyección de la experiencia que ella tuvo en su proceso escolar. *“En el primer año no aprendí nada, le tenía mucho miedo al profesor gritaba todo el tiempo, perdí ese primero, (...)”* Historia de vida Maestra n° 4, noviembre de 2013. Lo anterior justificado en las observaciones de las clases de esta maestra en las que los gritos de su parte para controlar a sus estudiantes son constantes.

Ahora bien, respecto a las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura, la relación es directa entre la forma en que ella dice enseñar y como enseña:

*“Enseño utilizando varios métodos, considero que uno debe utilizar lo que le sirva, hay niños que aprenden de una forma y otros de otra, lo que nos han enseñado es bueno [en los talleres de Palabrario<sup>11</sup>], ejemplo la escritura espontanea la utilizo, pero hay niños que se quedan escribiendo cualquier cosa, entonces refuerzo enseñando las letras y sus combinaciones para que adelanten, les digo que piensen antes de escribir como suena para que vayan asimilando el código.”* Historia de vida Maestra n° 4, noviembre de 2013.

<Les entrega a los niños una ficha con el sistema solar que deben colorear y escribir al frente el nombre de cada planeta, Samuel pregunta profe marte se escribe como martes, hoy es martes, la profe dice “si como te suena” y empieza a deletrear mar, mar, te, te, tes,s,s [el niño escribe mats] la profe le escribe al lado marte. Alejandra dice profe cual es la Pla, “escribela como te suena” no, no sé, “que vas a escribir” planeta. La profe le hace énfasis en las letras, pe,

<sup>11</sup> Palabrario es un proyecto educativo que busca fortalecer las prácticas de lectura y escritura de los niños, niñas, maestras y maestros de instituciones educativas públicas.

Ver más en: <http://fundalectura.org/?module=proyecto&ms=37#sthash.YvbZHg58.dpuf>

pe, Samara dice la de papa, Alejandra escribe la p, la profe le pronuncia la l y después la a, la niña repite pla- ne-ne- ta-ta [la niña escribe plant] la profe le escribe enfrente la palabra planeta. La profesora solo hace este ejercicio con algunos estudiantes, comenta que le ha dicho a los padres que *“corrijan pero no le borren para que comparen”*> Diario de campo Maestra n° 4, preescolar. Noviembre de 2013.

Como puede verse en las evidencias antes presentadas, en las concepciones y prácticas de esta maestra coexisten consideraciones y acciones, tanto del enfoque constructivista como tradicional. Resaltando en este caso un énfasis en las estrategias tradicionales al momento de corregir o evaluar las producciones de sus estudiantes, esto se ampara en algunos comentarios que la maestra realiza respecto a lo que hacen sus estudiantes, por ejemplo: *“Yo les digo que escriban como quieran, pero que no escriban cualquier pendejada, que escriban algo que se entienda”*. Conversatorio con la Maestra n° 4, noviembre de 2013.

#### ***Maestra n°5: Preescolar I.E Jesús Rey.***

La relación entre las concepciones y las prácticas de esta maestra se establece en la forma en la que le fue enseñado a leer y escribir, respecto de cómo dice hacerlo y como pudimos ver que lo hace. Aquí se destaca en las tres referencias el uso de estrategias de enseñanza en las que el lenguaje es fragmentado en letras, las cuales son aprendidas y replicadas memorísticamente.

*“(…) creo que en la enseñanza de la lectura y la escritura hay que utilizar de todo, uno no se puede casar con un solo método, hay que ser recursivo (...) Combino los métodos, al iniciar hago una indagación de saberes previos y arrancho de ahí, claro está que enseño primero las vocales y luego las consonantes porque no todos entran en el mismo nivel, hay que nivelarlos, además hay un cronograma que hay que seguir y respetar. También me gusta leerles todos los días, y si por ejemplo vamos a aprender la J, les hago el sonido y les digo que palabras encontramos con ese sonido, las escribo en el tablero, después les enseño una canción que hable de la letra que estamos trabajando, la moldeamos en plastilina, la decoramos, cada letra se trabaja durante una semana.”* Historia de vida Maestra n° 5, noviembre de 2013.

Situación que concuerda con la manera en que la maestra cuenta le fue enseñada la lectura:

*“Mi mamá me enseñó a leer en el Colombiano, ella me decía como se llamaban la letras y hacia el sonido, todos los días mientras hacia las arepas me ponía a leer un trozo del periódico y si me equivocaba me decía ahí no dice eso, vuelva a leer, cuando entre a la escuela ya sabía las letras, las había aprendido con mi mamá, la profesora enseñó primero vocales y luego consonantes, ella no sabía*

*que hacer conmigo decía que me había adelantado en el aprendizaje, me mandaba hacer mandados.*” Historia de vida Maestra n° 5, noviembre de 2013.

Dichas concepciones se reflejan en las prácticas de enseñanza de esta maestra, como puede verse a continuación: <La profesora inicia la sesión cantando alegremente y haciendo una oración que los niños repiten fuertemente, los niños le dicen: profe no ha escrito el día y la fecha, la profe pregunta qué día es hoy, ellos responden martes, y con qué letra empieza dibújenla en el aire, los niños hacen la forma de la m, la profe escribe una n, todos gritan no esa no con la m, y que se escribe con m que se me olvido, Miguel dice: pues mamá, María, con esta pregunta la profe escribe la m, sí.. Contestan todos, cual sigue la e, dibújenla en el aire y así sucesivamente hace con todas las letras hasta completar la palabra martes, escribe el número 22 guiada por los niños; así mismo con la palabra octubre (...)> Diario de campo Maestra n° 5, preescolar. Octubre de 2013.

#### ***Maestra n°6: Primero I.E Jesús Rey.***

La información obtenida de esta maestra, deja claro el papel que juegan sus intereses por la enseñanza de la lectura y la escritura, procurando la transición del enfoque tradicional a uno constructivista, encontrando en el camino obstáculos desde los requerimientos institucionales y en este caso concreto, con los padres y madres de familia, que según ella truncan los procesos con sus estudiantes. Miremos lo que nos cuenta ella al respecto:

[Cómo enseño a leer y escribir] *“Empleo etiquetas, cuentos, palabras, imágenes, secuencias, series, combino los métodos, también me gustan las cartillas a veces ayudan mucho, aunque uno quiera cambiar el método los padres en casa siempre utilizan el método tradicional, usan la tradicional cartilla nacho lee y la envían para que la utilice, a veces es complicado porque dañan los procesos que se llevan.”* Historia de vida Maestra n° 6, noviembre de 2013.

Lo mencionado por la maestra coincide con las prácticas que observamos en sus clases de lectura y escritura, en las que regularmente realiza actividades como la siguiente:

<La maestra entrega a los niños una ficha para que identifiquen los lugares de la historia leída anteriormente, la organicen y escriban el relato. Felipe dice: profe como se escribe embarcadero, la profe escríbelo como te suena, él escribe *envarkadero*, ella le escribe debajo con la ortografía correcta; pese a que este ejercicio lo realiza con la mayoría de sus estudiantes la acción no trasciende a la confrontación, pues la maestra no pregunta por los errores en la escritura, ni realiza una comparación de ambas escrituras para provocar la autocorrección por parte de sus estudiantes> Diario de campo Maestra n° 6, primero. Octubre de 2013.

De acuerdo a las evidencias anteriores, las concepciones y prácticas de esta maestra fueron categorizadas como eclécticas, siempre que conviven en su decir y hacer, tanto consideraciones constructivistas en las que provoca en sus estudiantes la producción de textos propios y la constante participación en las discusiones sobre las lecturas, como acciones tradicionales al realizar correcciones con lápiz rojo en los cuadernos de sus estudiantes, dejando el señalamiento como un indicador de equivocación, pero sin posibilitar la corrección mediante acciones de confrontación pautada. Esta combinación de enfoques es igualmente evidenciable en la forma en la que esta maestra aprendió a leer y escribir, veamos:

*“[aprendí a leer y escribir] Con el método tradicional silábico, la profesora utilizaba carteles con las combinaciones de las letras y vocales, también utilizaba un block con etiquetas. Aprendí a escribir sola, mi mamá para entretenerme me daba cuadernos para escribir, copiaba de los cuadernos de mi hermana mayor. Aprendí a leer con una compañerita que me invitaba a su casa, allí había una inmensa biblioteca con muchos libros, al comienzo leíamos las imágenes porque no sabíamos y poco a poco fuimos leyendo las letras, mi mamá me dejaba porque en mi casa no había esa posibilidad.”* Historia de vida Maestra n° 6, noviembre de 2013.

***Maestra n°7: Primero I.E Jesús Rey.***

En este caso se constata como los procesos de aprendizaje de la maestra respecto de la lectura y la escritura, prevalecen sobre su discurso y la ubican en una postura tradicional cuando nos referimos a sus prácticas de enseñanza. Para esto se muestra primero su experiencia personal:

*“Ingresé a la escuela a la edad de 6 años para el grado 1, recuerdo que la enseñanza de la lectura y la escritura fue muy tradicional la profesora utilizó este método y hacia énfasis todos los días en juntar las consonantes y las vocales trabajadas en la clase anterior, usaba como recurso la memoria para la escritura de palabras y los sonidos de estos. Otro recurso utilizado eran las planas de las diferentes vocales y consonantes.”* Historia de vida Maestra n° 7, noviembre de 2013.

En contraste con lo anterior, la maestra muestra una postura distinta en la manera de abordar los procesos educativos, cuando se refiere a sus estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura, así:

*“Después que el estudiante tiene un proceso de motivación enfocado en el juego, se realizan ejercicios de discriminación visual y auditiva, ejercicios de ubicación en el espacio y lateralidad, lectura de imágenes, de situaciones y del entorno,*

*para luego realizar ejercicios de escritura espontanea de lo anterior mencionado; en este proceso se realiza constantemente ejercicios de confrontación donde el estudiante comparte su escritura y la docente escribe la palabra, para luego invitar al estudiante que escriba encontrando de manera significativa el acercamiento a los diferentes códigos. Cuando se realiza de forma constante este tipo de estrategia los estudiantes aprenden a escribir entendiendo el por qué y para que de las palabras y oraciones.”* Historia de vida Maestra n° 7, noviembre de 2013.

A pesar de las consideraciones que la maestra anuncia en la manera que dice enseñar a leer y a escribir; frente a los progresos de sus estudiantes, ella manifiesta que no saben, restándole importancia a los niveles de conceptualización de la lengua escrita, al valorar solo la escritura convencional.

< (...) la profesora les indica escribir como les suene, los niños preguntan todo el tiempo como se escribe, Juliana pregunta está bien escrito profe (m csa s lda) la profesora pregunta: *qué dice ahí*, Juliana responde: *mi casa es linda*, la profesora dice que está bien, no hace ninguna confrontación, Juliana se va feliz diciendo ya estoy mejorando. La profesora dice: *“Hay siete niños en el salón como Juliana, no saben escribir, son malitos pero no van a perder”*> Diario de campo Maestra n° 7, primero. Octubre de 2013.

#### ***Maestra n°8: Segundo I.E Jesús Rey.***

En la descripción que esta maestra realiza acerca de la manera en la que dice enseñar a leer y escribir, es notoria la fusión de enfoques de corte constructivista, con el enfoque tradicional; esto refugiado en la validez que ella da al uso de las estrategias según lo requiera cada situación. Al respecto la maestra menciona:

*“(...) utilizo la pedagogía del amor y la escucha para enseñar a los niños, considero que ese es el mejor método porque cuando el niño se siente amado, aprende con cualquier método, hay que ante todo dejarlos ser niños, además he utilizado el método tradicional para enseñar a leer y escribir, soy de la vieja guardia. (...) Me gusta el método Montessori, que el niño aprenda haciendo, jugando, aunque combino métodos, (...)”* Historia de vida Maestra n° 8, noviembre de 2013.

Como puede verse esta maestra antes que priorizar en un enfoque, se interesa porque el aprendizaje de sus estudiantes esté mediado por situaciones amenas para ellos y ellas, en este caso mediante el juego.

<La profesora inicia la sesión de hoy con evaluación de inglés, posteriormente explica a los niños que van a construir historias a partir de un objeto, presenta un caballo y un molino de viento. Ella inicia la historia, a quien entregue el objeto debe continuar y así hasta que hayan participado por lo menos dos estudiantes de cada fila. La historia que se construye es coherente, tuvo un inicio, desarrollo y final. Acto seguido, escribieron historias con los mismos objetos y las socializaron, la profe no hizo correcciones a cada escrito, solamente a aquellos que se acercaron para preguntar, ella les pronunciaba y decía escuche, entonces con cual se escribe, si el niño no acertaba volvía a pronunciar hasta que acertara, finalmente pidió que todos se dieran un aplauso por el trabajo realizado.> Diario de campo Maestra n° 8, segundo. Octubre de 2013.

Como se puede observar en el registro de su práctica donde se refleja el modo en que le fue enseñada la lectura y la escritura a esta maestra, donde dejando a un lado el método o enfoque empleado, ella recuerda lo agradable de esta experiencia.

*“Aprendí a leer y escribir a través de las vivencias diarias, además mi tía me enseñó a leer observando laminas en un libro que tenía el dibujo y el nombre, escribía por copia, también con las tiras cómicas <educando a papá> del colombiano y diversos juegos, el aprendizaje fue muy divertido.”* Historia de vida Maestra n° 8, noviembre de 2013.

#### **Maestra n°9: Segundo I.E Jesús Rey.**

La relación entre las concepciones y las prácticas de esta maestra son explícitamente evidentes cuando se refiere a la manera en que dice enseñar:

*“Yo enseño como aprendí. Claro sin dar reglazos por obvias razones, enseño el abecedario y sus combinaciones, empleo varios métodos lo que funcione hay que utilizarlo, también uso periódicos, revistas, fichas, cuentos, lecturas variadas, preparo actividades para que ellos participen y los que van más adelantados ayuden a los que se van quedando, lo que persigo es que los niños le cojan gusto a lo que hacen, que estudien para que sean alguien en la vida, para que tenga un buen futuro.”* Historia de vida Maestra n° 9, noviembre de 2013.

Comparado con lo que fue su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura:

*“[como le enseñaron a leer y escribir] Eso es sencillo, a punta de regla, porque en mi época se aprendía a las buenas o a las malas, en la casa me enseñaba mi mamá con cartillas, periódicos y cada equivocación era un reglazo, en la escuela enseñaba la maestra primero las vocales, luego el abecedario y sus combinaciones, también por las equivocaciones había regla, eso era bueno había*

*respeto y uno si aprendía, la ortografía que tengo fue gracias a esa disciplina.”*  
Historia de vida Maestra n° 9, noviembre de 2013.

Lo anterior se recoge en las prácticas de enseñanza observadas en esta maestra, que dan cuenta de acciones eclécticas en las que conviven la corrección mediada por la participación de sus estudiantes y la típica valoración evaluativa que señala las equivocaciones en rojo y no conversan con los procesos de los niños y las niñas.

<La profesora inicia la clase leyendo la fábula “La Experiencia de la Lechuza” seguidamente dice a los niños que saquen los cuadernos para dictado, les dicta la primera parte de la fábula y ellos deben darle el final que consideren, después pasan algunos niños al tablero para escribir lo que ella dictó. (...) Santiago pasa y escribe “*esta lechuza no está vien dicecada, las plumas están vien arrebladas*” la profe pregunta ¿está bien?, no! dicen los niños, quien pasa y corrige, yo! dice Samuel “*vien es con b, dicecada es con s, arrebladas es con g y la primera e es mayúscula, porque después de punto va mayúscula*” muy bien dice la profe y continua con la corrección de las producciones de otros estudiantes con la misma estrategia.

Al terminar la clase, la maestra recoge los cuadernos de sus estudiantes y revisa uno por uno la escritura realizada, señalando con color rojo las palabras que presentan errores de ortografía o no se entienden> Diario de campo Maestra n° 9, segundo. Octubre de 2013.

#### ***Maestra n°10: Preescolar UNAL.***

En esta maestra se evidencia como a pesar de tener un proceso escolar en el cual los métodos de enseñanza eran tradicionales, el acercamiento con los textos que propiciaron sus familiares le dan una experiencia distinta con el aprendizaje de la lectura y escritura:

*“Cuando era pequeña mi papá y mis hermanos me llevaron a conocer el mundo del texto. Mi papá me contaba cuentos, y mis hermanos mayores me leían. Cuando ya era lectora competíamos con las revistas o comics que él nos traía semanal o quincenalmente y como soy la séptima de sus hijos, en gran parte aprendí a leer por imitación del sistema utilizado con mis hermanos que no fue otro que el método alfabético, que él inició y mi profesora del grado primero usó.”* Historia de vida Maestra n° 10, septiembre de 2013.

Asunto que prevalece en sus intenciones de enseñanza:

*“Con mis estudiantes, he tratado de no aplicar éste método (el tradicional) y de hacer totalmente lo contrario que hizo mi profesora de primero, me parece importante contextualizar lo que les leo o propongo para que lean, trato de ir con el proceso poco a poco y de avanzar de acuerdo con su necesidad, proponiendo*

*actividades que además del goce dentro del marco del proyecto que estemos enfatizando, estén intencionadas hacia el descubrimiento de la utilidad, del servicio, del uso, además del propósito comunicativo de la misma y no desarticularla de la escritura sino acompañarla con ella.”* Historia de vida Maestra n° 10, septiembre de 2013.

Discurso que se corrobora en las prácticas de enseñanza que lleva en su aula de clase, cuando realiza actividades como la que se mostrara a continuación:

< La maestra realiza con los niños y las niñas la lectura del cuento “Lalo se infla” con el cual desarrolla la siguiente secuencia de actividades:

**Antes de la lectura:** pregunta por la ubicación del título. Aquí procura que sus estudiantes infieran el título del cuento permitiéndoles describir los gráficos de la portada, luego lee el texto señalando las palabras correspondientes. **Durante la lectura:** realiza preguntas de predicción a sus estudiantes (qué creen que sucederá), algunas veces señala las letras del cuento para indicar la parte del cuento mencionada, realiza preguntas de recuento e identificación (qué le ha pasado al personaje, cómo se llama el personaje), apoya la lectura con actividades de deducción contextual mediante preguntas (dónde viven los diferentes tipos de peces). **Después de la lectura:** la maestra propone una actividad la cual inicia con el canto de una canción relacionada con el tema de los peces, objeto del cuento, les entrega un librito de 4 páginas en las cuales los niños y niñas deben: inventar el título, escribirlo y dibujar una portada, además de escribir lo que hubiera ocurrido si Lalo (el protagonista del cuento) no se hubiera inflado y hacer un dibujo que le corresponda.> Diario de campo Maestra n° 10, preescolar. Agosto de 2013.

Vale anotar que este tipo de actividades y las estrategias allí empleadas fueron una constante a lo largo de las observaciones realizadas a esta maestra.

#### ***Maestra n°11: Primero UNAL.***

Las prácticas y concepciones de esta maestra en todos los aspectos revisados dan cuenta de un enfoque tradicional que prevalece en sus acciones y discurso.

*“Me enseñaron a leer y escribir de forma tradicional, tuve una profesora que aunque era adulta lo hizo de manera sencilla y creativa, utilizando canciones, cuentos, recortado, planas, etc., además era tranquila y cariñosa esto facilito el aprendizaje.”* Historia de vida Maestra n° 11, febrero de 2014.

*“Enseño a leer y escribir de forma tradicional, inicio enseñando las vocales, después las letras y sus combinaciones, frases, párrafos, etc. Para ello utilizo diversos elementos como son libros, cartillas, recortes, periódicos, revistas,*

*además utilizo letreros, palabras generadoras y las herramientas que están al alcance para hacer la clase variada y didáctica.”* Historia de vida Maestra n° 11, febrero de 2014.

<Ahora vamos a escribir la comida favorita, pasa puesto por puesto revisando, les repite silaba por silaba Man-da-ri-na, un niño escribió guevo, la profe le corrigió la escritura en el cuaderno, se escribe huevo. La corrección la hacía borrando lo que el niño había escrito y escribiendo la palabra correcta.> Diario de campo Maestra n° 11, primero. Agosto de 2013.

En este caso las evidencias muestran como la maestra valida la forma en la que le enseñaron y considera que este enfoque es adecuado para su labor docente, situación que además reafirma cuando menciona que en el tiempo que lleva enseñando este enfoque le ha dado resultados, es decir, logra enseñarles a sus estudiantes a leer y escribir.

#### ***Maestra n°12: Primero UNAL.***

Las concepciones de esta maestra parten de una relación con la lectura y la escritura mediada por un enfoque tradicional en el que el lenguaje es enseñado de manera fragmentada en la lectura y con repeticiones en la escritura.

*“[cómo le enseñaron a leer y escribir] De la manera tradicional, con planas y regaños. Tuve una maestra que era muy exigente, pero eso sí tenía fama de pasar a todos los estudiantes al grado segundo leyendo y escribiendo. Además en mi casa me reforzaban mucho la lectura y la escritura con la cartilla de Coquito, yo hice todos los ejercicios que le ponían a uno en esa cartilla, claro que no me acuerdo exactamente cuando fue que aprendí, solo que de repente yo sabía lo que decía en los letreros y escribía cartas.”* Historia de vida Maestra n° 12, mayo de 2013.

Esta experiencia se complementa con los saberes que la maestra señala ha obtenido en procesos adicionales a su formación:

*“A mí me gusta identificar a los que están más avanzaditos de los que no y aplicar todo lo que se dice en la Psicogénesis de la lengua escrita, porque yo he estado en varios talleres donde aprendí de estos procesos. Entonces divido a los niños y les pongo tareitas de acuerdo a lo que ellos saben, a los más avanzados les pongo textos más largos y a los que van más quedaditos les pongo textos más cortos. Además utilizo el libro que exigen en la escuela y les pego fotocopias con talleres para que los hagan en la casa, aunque la verdad no han muchas tareas.”* Historia de vida Maestra n° 12, mayo de 2013.

Sin embargo, las prácticas de enseñanza de esta maestra se quedan en la aplicación de estrategias ligadas al enfoque tradicional, dejando de lado la confrontación pautada o cualquier estrategia similar que permita la participación de sus estudiantes, más allá de la mera repetición. Esto se hace evidente en situaciones como la siguiente:

<En esta sesión la maestra lleva algunos paquetes con fichas de colores en las que se encuentran escritas algunas palabras de dos y hasta cuatro sílabas. Estos paquetes son entregados a algunos de sus estudiantes, justificando su elección en que hoy iba a trabajar “con los que están más quedados en lectura”. Después de entregar los rótulos se sienta con algunos de ellos y les lee la palabra que está escrita en el papel, luego pide que el estudiante la repita completa y después por sílabas para decirla completa de nuevo.> Diario de campo Maestra n° 12, primero. Abril de 2013.

### ***Maestra n°13: Segundo UNAL.***

Las prácticas de esta maestra dan cuenta de la transición del enfoque tradicional al constructivista, hecho que se fundamenta en el interés de la maestra por conocer y aplicar estrategias diversas para la enseñanza de la lectura y la escritura con sus estudiantes.

*“[la estrategia] Para enseñar a leer y escribir a mis estudiantes, es la salida pedagógica, la estrategia base que posibilita la lectura tanto del entorno como de sus propias producciones y de sus experiencias cotidianas, en torno a ella se indaga, se posibilita la anticipación creativa y artística, se da espacio al debate, la generación de nuevas ideas y la argumentación dándole la bienvenida a los diferentes puntos de vista.”* Historia de vida Maestra n° 13, noviembre de 2013.

Lo particular con esta maestra radica en el interés y efectividad que da la transición de un enfoque por el otro, pues según ella sus estudiantes continúan aprendiendo a leer y escribir, con las nuevas estrategias. La fusión de estos enfoques se evidencia en sus clases, con actividades como la siguiente:

<Se le acerca otra alumna y le muestra su cuaderno donde escribió la palabra “destonillador”, la profesora le dice que le faltó la “r” después de esto se le acerca nuevamente la niña y le muestra su cuaderno y teniendo en cuenta la información de la docente escribió “destronillador” ante esto la profesora le señala la sílaba “tro” y le pregunta ¿qué dice aquí tro o tor? Entonces la niña responde ¡ah! Se escribe tor y la profesora le contesta que sí.> Diario de campo Maestra n° 13, segundo. Septiembre de 2013.

Al final la información recolectada en las historias de vida de las trece maestras participantes, mostró claramente las concepciones que ellas tienen frente a qué es la lectura y la escritura y como enseñan estas habilidades comunicativas. En la categorización de estos datos las

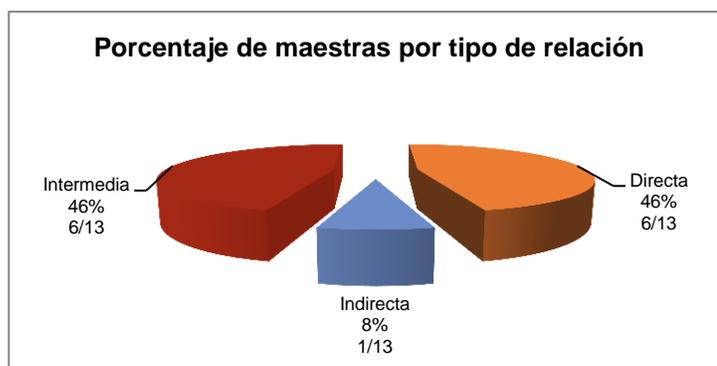
descripciones que las maestras realizaron respecto de la manera en la que ellas aprendieron a leer y a escribir, tomó gran importancia, siempre que en la narración de estas historias referían primordialmente la influencia de estas experiencias, incluso por encima de las estrategias que se supone aprendieron en sus procesos de formación como maestras.

Este punto es realmente valioso para los objetivos de esta investigación, en tanto los datos muestran como las maestras refieren más las experiencias personales que las académicas, al preguntarles por las maneras en las que ellas enseñan a leer y escribir. Mostrando con esto la importancia de las concepciones que estas maestras construyen acerca de la lectura y la escritura, al momento de enseñar estas habilidades comunicativas.

Otro asunto destacable en estos hallazgos es la relación que presentan las concepciones y las prácticas de cada una de las maestras mostrando tres tipos:

- Directa: tanto las concepciones como las prácticas coinciden en la categoría asignada.
- Indirecta: las concepciones y las prácticas están en categorías opuestas (tradicional vs constructivista).
- Intermedia: alguno de los datos (concepciones o prácticas) se encuentran en la categoría ecléctica, mientras el otro se ubica como tradicional o constructivista.

Por consiguiente, respecto a la muestra total de maestras participantes, en la relación directa se ubicaron seis maestras (6/13) que dan cuenta del 46%; dentro de esta relación se ve mayormente la correspondencia en la categoría ecléctica con cuatro de los seis casos, los dos restantes se ubican: uno en constructivista y el otro en tradicional. En la relación indirecta solo se ubica una maestra (1/13), lo que corresponde a un 8%. Mientras que la relación intermedia obtiene un porcentaje de 46%, en el que las seis maestras (6/13) se dividen en: dos con relaciones ecléctica/constructivista y cuatro con relaciones tradicional/ecléctica entre sus prácticas y concepciones, respectivamente.



*Gráfica n°10 Porcentaje de maestras por tipo de relación.*

De acuerdo a lo anterior, es destacable la significativa presencia de la categoría ecléctica en la relación de las prácticas y concepciones de las trece maestras respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria. Aquí se evidencia la fusión entre los enfoques tradicional y constructivista, asunto que permite la integración de los saberes adquiridos por las maestras en sus experiencias personales y académicas, en las que priman aprendizajes relacionados con prácticas de lectura y escritura, apoyadas en cartillas o fichas que muestran el lenguaje de manera fragmentada. Con metodologías recientes que dan mayor participación a los niños y niñas, además de emplear estrategias de enseñanza en las que el acercamiento con la lengua escrita se da mediante unidades con sentido (textos completos), que están relacionados con las realidades y contextos de los y las estudiantes, procurando con esto aprendizajes significativos, en términos de Ausubel (1983) cuando menciona que estos se dan cuando los contenidos se relacionan con las necesidades del sujeto que va a aprender; así “un aprendizaje es significativo cuando se relaciona intencional y explícitamente con un aspecto pertinente ya presente en la estructura cognitiva del individuo, dejando claramente establecida la relación entre lo ya aprendido con aquello por aprender”(Ausubel, D; Novak, J. y Hanesian, D. 1983: p.48).

### **Conclusiones.**

Los resultados de la presente investigación nos permiten concluir que:

- Las concepciones de maestras sobre lectura y escritura, especialmente aquellas que se configuran desde sus experiencias personales de aprendizaje de estas habilidades comunicativas, inciden en sus prácticas de enseñanza y en especial en sus prácticas de corrección en los grados: preescolar, primero y segundo de básica primaria.
- Un porcentaje de maestras que, si bien, no todas tienen prácticas enmarcadas en un enfoque constructivista, la mayoría dan cuenta mediante sus prácticas de enseñanza, de estrategias que en sus propósitos se acercan a la enseñanza de la lectura y la escritura, desde una perspectiva que permite la participación de los y las estudiantes, que tiene en cuenta sus particularidades, gustos y necesidades. En efecto, es alentador el panorama que se avizora desde esta investigación, mostrando la supremacía de prácticas y concepciones que categorizadas en lo ecléctico, se inclinan favorablemente por el constructivismo; asunto que en tiempos pasados mostraba mayor favorabilidad por lo tradicional.
- La falta de concordancia que existe entre el discurso de las maestras con relación a sus prácticas de enseñanza, siendo sus discursos más innovadores que las acciones que llevan a cabo en sus aulas de clase. Esta relación desproporcionada muestra como el mero conocimiento sobre estrategias, no implican la ejecución de éstas en las prácticas de enseñanza, lo que invita a enfocar la mirada sobre los procesos de formación docente

tanto en los componentes teóricos como metodológicos, refiriéndonos puntualmente a aquellos contenidos que involucran la enseñanza de la lectura y escritura.

- La identificación de las concepciones y prácticas de trece maestras de las instituciones educativas: Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías, muestra como en todos los casos revisados se establece algún tipo de relación que evidencia las implicaciones del enfoque con el cual aprendieron las maestras, respecto a sus estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura. En este sentido, las evidencias más significativas se dieron respecto a las estrategias que las maestras usan para acercar a sus estudiantes a los nuevos conocimientos y a las estrategias empleadas para revisar y corregir las producciones de sus estudiantes. Cabe anotar que pese a la desventaja que puede suponer la metodología de estudios de caso empleada en esta investigación, al restringir la generalización de los resultados aquí obtenidos; la información recolectada y la heterogeneidad de las maestras participantes de este proceso, arrojan unos datos que bien podrían sostenerse en la aplicación de una prueba cuantitativa, que permita un mayor nivel de generalización de las situaciones aquí presentadas.
- Aquellas maestras que tuvieron procesos ligados a un enfoque más tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura, coinciden en dos acciones: primero, sus estrategias de enseñanza se inclinan por la fragmentación del lenguaje, ya sea en letras o sílabas. Segundo, sus acciones de revisión y corrección se fijan en mayor medida en el señalamiento del error y pocas veces hacen partícipes a sus estudiantes en la reelaboración de sus producciones, quedándose en la mera calificación o valoración.
- Maestras que en sus procesos de aprendizaje de la lengua escrita tuvieron la posibilidad de conocer estrategias con un enfoque más constructivista, a la hora de enseñar a leer y escribir, presentan un mayor interés por hacer de este aprendizaje un proceso agradable y cercano a sus estudiantes, donde la lectura y la escritura no son un conocimiento que se da por fragmentos por el contrario, se presenta con la complejidad natural del lenguaje, mediante textos completos que implican los intereses y motivaciones de cada niño y niña; por lo que en las estrategias de enseñanza se consideran asuntos propios de sus edades, como son el juego y el trabajo con pares. Son entonces las concepciones sobre la lectura y la escritura de estas personas, un asunto que constituye en gran medida aquello que las reviste como maestras y que se refleja en cada una de sus prácticas, cuando -como pudo verse en el derrotero de los hallazgos- se replican las estrategias que fragmentan el lenguaje, que perpetúan la escritura de planas y la repetición de sílabas y combinaciones del tipo: la “m” con la “a”. Esto en rivalidad con su cotidianidad, donde por lo menos se enteran de la existencia de otros enfoques, de otras estrategias que en un pulso constante pretenden comprobar la importancia de una enseñanza compleja de la lengua escrita, como se da con la oralidad. Pues como se mencionaba en los primeros capítulos de este

texto, no enseñamos a hablar letra por letra, simplemente hablamos y obtenemos mediante la relación mimética que los recién llegados hacen de nuestro código oral, nuevos sujetos hablantes de nuestra lengua.

- La relación que las maestras establecen con la lectura y la escritura desde sus procesos de aprendizaje, perviven en sus estrategias didácticas a la hora de enseñar a leer y escribir. Este asunto se da incluso por encima de la filosofía institucional o acercamiento de las maestras a otros enfoques de enseñanza, lo que invita a reflexionar sobre la importancia del ejemplo y la autenticidad<sup>12</sup> de las maestras, como asuntos implícitos en sus formas de enseñanza. Es así, como sosteniendo la premisa de que no se puede enseñar aquello que no se sabe, nos atrevemos a ampliar dicha aseveración al decir que se enseña – conscientemente o no- aquello que sabemos (que aprendimos). Por tal motivo valen la pena todas las acciones que propicien la reflexión del ejercicio docente, no solo desde las consideraciones técnicas del oficio, o desde los fundamentos conceptuales y metodológicos que sirven de sustento a las maestras para la enseñanza; además han de tenerse en cuenta todos estos asuntos que sustentados en la literatura como concepciones, otorgan a estas maestras una mirada particular del mundo, perspectiva que enseñaran implícitamente con cada una de las estrategias de enseñanza empleadas en sus aulas de clase.

En consecuencia, esperamos que con este texto se destaque la relevancia que tienen las concepciones de las maestras en su quehacer dentro del aula de clase, resaltando sobre todo a la persona que siempre estará presente bajo el vestido del ser maestra. Persona que en la mayoría de los casos trasciende el saber académico y permea indiscutiblemente su hacer pedagógico, poniendo de manifiesto antes que los contenidos, el ser.

Así pues, dejamos abierta la invitación a las maestras que en su día a día comparten un trozo de sus seres en la manera como enseñan, a que piensen su hacer y a que revisen sus prácticas y más aún sus concepciones -en este caso concreto acerca de la lectura y la escritura-, buscando con esto un ejercicio reflexivo que apunte a cualificar las prácticas de enseñanza de estas habilidades comunicativas en los grados: preescolar, primero y segundo de básica primaria. Para tal propósito sugerimos la escritura de las historias de vida, de relatos propios que cargados de vivencias, se postulan como otra manera de “mirarse al espejo”, de reflexionar y en el mejor de los casos de mejorar las prácticas que permeadas por prejuicios de nuestro pasado, nos impiden mirar otras formas del presente.

---

<sup>12</sup> Se entiende por autenticidad la correspondencia entre el discurso y las acciones. Para este caso concreto se considera auténtica una maestra cuando motiva a sus estudiantes a leer y escribir, a la vez que ella realiza y se siente motivada por realizar estas actividades.

A modo de cierre, podemos decir que si bien esta investigación permitió evidenciar las relaciones existentes entre las concepciones y las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de las maestras aquí mencionadas, quedan en el tintero algunas preguntas que por los límites de este trabajo no se resuelven, pero que dejan abierta la invitación a continuar sobre la misma línea de indagación. Estas preguntas son:

- ¿Las relaciones aquí mencionadas se dan en la enseñanza de otros campos disciplinares como son las matemáticas o las ciencias naturales y sociales?
- Teniendo en cuenta que la comunidad participante de esta investigación se compuso exclusivamente por mujeres ¿Las relaciones entre las concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura se dan en maestros (hombres) de los grados: preescolar, primero y segundo de educación básica? De ser afirmativo ¿De qué manera se dan?
- Ya evidenciadas las relaciones existentes entre las concepciones y las prácticas ¿Cuál o cuáles son las estrategias indicadas para apuntar a la transformación de estas concepciones y por ende a las prácticas de enseñanza? Lo que permite preguntar ¿Son transformables las concepciones?
- De acuerdo al argumento expuesto a lo largo de esta investigación respecto a las concepciones de maestras y la posterior relación que se evidencia en sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura ¿Pueden considerarse las concepciones como un componente institutivo del llamado saber pedagógico<sup>13</sup>?

### **Recomendaciones**

Los resultados de esta investigación sugieren que:

Las propuestas de formación de los docentes incluyan temáticas y metodologías del enfoque constructivista que procuren en mayor medida la transición de prácticas tradicionales, que tomen las ventajas del enfoque constructivista en pro de la cualificación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, primero y segundo grado de educación básica.

Por esta razón se propone el diseño de un taller (Ver apéndice 1), compuesto por cuatro momentos centrales, los cuales apuntan respectivamente al acercamiento de las consideraciones básicas de la *Psicogénesis de la lengua escrita*, pasando por la identificación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados: preescolar, primero y segundo de básica primaria; con la intención de reflexionar sobre ellas e invitando a transformarlas en los casos que sea necesario. Además se procura el acercamiento a la estrategia de confrontación pautada como el mecanismo acá propuesto para el tratamiento de las correcciones y revisión de las

---

<sup>13</sup> Entendido este término desde la connotación aportada por la maestra Olga Zuluaga.

producciones de los y las estudiantes, haciéndoles partícipes de tal proceso y procurando en cualquier sentido la asunción del error como una oportunidad de aprendizaje. Cerrando con algunas bases conceptuales para la construcción de propuestas enmarcadas en proyectos de aula que posibiliten la aplicación y promoción de la confrontación pautada como estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados: preescolar, primero y segundo de básica primaria.

En síntesis, sugerimos transformar las concepciones y prácticas tradicionales de la enseñanza de la lectura y la escritura, a través de procesos de formación de los maestros y maestras centrados en enfoques y prácticas constructivistas que confronten sus concepciones y prácticas de enseñanza.

## Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (2000) Investigación y diagnóstico para el trabajo social. Argentina: Editorial Humanitas.
- AUSUBEL, D; Novak, J. y Hanesian, D. (1983) Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2ª Ed. TRILLAS, México.
- BRASLAVSKY, B. (2000) Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. Lectura y vida. Año 21, n° 4. Buenos Aires.
- CASTILLO, A. (s.f.) Los conocimientos y creencias del profesor en relación con su práctica docente. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: Sujetos en la Educación.
- CASTORIADIS, C. (1997) El imaginario social instituyente. Zona erógena, n° 35. [en línea] Disponible en: [www.educ.ar](http://www.educ.ar), Acceso: agosto 2013.
- DE LA CUESTA, C. (1998) Análisis-procedimientos en teoría fundamentada: codificación. De la decodificación a los procedimientos auxiliares. Departamento de Psicología de la Salud, Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Alicante, España.
- DÍAZ, F. y Hernández, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V., México.
- DÍAZ-PLAJA, A. y Prats, M. (1998) Literatura infantil y juvenil; en Mendoza, A. (Coord.), Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la literatura. Barcelona: SEDLL, ICE Universidad de Barcelona: Ariel, 3ª ed.
- \_\_\_\_\_ DICCIONARIO Pedagógico AMEI-WAECE (2003). [en línea] Disponible en: <http://waece.org/diccionario/index.php> Acceso: abril 2014.
- DONOLO, D. (2009) Triangulación procedimiento incorporado a nuevas tecnologías de Investigación. Revista Digital Universitaria. Agosto 10. Vol. 10 N° 8. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf> Acceso: marzo de 2014.
- DUBOIS, M. (1990) El factor olvidado en la formación de los maestros. Lectura y Vida, año 11, n° 4 [en línea] Disponible en:

- [http://edu.edomex.gob.mx/WSLeer/Docs/Reflex\\_03\\_El\\_factor\\_olvidado.pdf](http://edu.edomex.gob.mx/WSLeer/Docs/Reflex_03_El_factor_olvidado.pdf) Acceso: noviembre 2013.
- DURÁN, M. (2012) El estudio de caso en la investigación cualitativa. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Volumen 3 (1): 121-134, Enero-Junio. Revista Nacional de Administración.
- FERREIRO, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, siglo XXI.
- FREEMAN, I. (1988) Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? Lectura y vida (Septiembre, 1988). Buenos Aires. p. 20-24.
- GALINDO, J. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunidad. Editorial Addison Wesley Longman. México.
- HURTADO, R. (1998) Lengua Viva. Una propuesta constructivista para la enseñanza de lectura y escritura en preescolar y primer grado de educación básica primaria. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.
- HURTADO, R. (2013) La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en los niños de educación preescolar y básica primaria. En la lectura y la escritura como practicas discursivas
- HURTADO, R; Restrepo, L. y Herrera C., O. (2003) Escritura y metacognición. [en línea] Disponible en:  
[http://www.academia.edu/734834/Escritura\\_y\\_metacognicion\\_Ruben\\_Dario\\_Hurtado\\_Vergara\\_Luz\\_Adriana\\_Restrepo\\_Calderon](http://www.academia.edu/734834/Escritura_y_metacognicion_Ruben_Dario_Hurtado_Vergara_Luz_Adriana_Restrepo_Calderon) Acceso: julio 2013.
- HURTADO, R; Serna D. y Sierra, L. (2003) Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual. Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana, Colombia.
- HURTADO, R; Serna D. y Sierra, L. (2003) Lectura y escritura en la infancia: estrategias para facilitar su construcción. Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana, Colombia.
- JURADO, F. y Bustamante, G. (1996) Los procesos de escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos, Santafé de Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio.
- KAUFMAN, A. (1994) Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. Lectura y vida. Año 15, n° 3. Buenos Aires.

- MARTIN, A. (1995) Fundamentación teórica y uso de las historias de vida y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca. Aula 7, pp. 41-60.
- MARTÍNEZ, E. y Zea, E. (2004) Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. Revista Ciencias de la Educación. Año 4, Vol. 2 Núm. 24, Valencia. Julio-Diciembre p 69-70.
- MATOS, M. (2008). La alfabetización académica: un reto por asumir en la Universidad Nacional Abierta-UNA de Venezuela. [en línea] Disponible en: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t35345.pdf> Acceso: agosto 2013.
- MOCKUS, A. Hernández, C. Granés, J. Charum, J. Castro, M. (1994). Reseña “Las fronteras de la escuela”. Universidad Pedagógica Nacional. Santa fe de Bogotá. [en línea] Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab05\\_13rese.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab05_13rese.pdf) Acceso: agosto 2013.
- MOSCOVICI, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Ed. Huemul, Buenos Aires. 2da. Edición. Cap. I, pp. 27-44.
- OLSON y Torrance. (1991) “Escuela y familia: inclusión en la cultura letrada”. Material para docentes. Elaborado por: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central-CODICEN y Programa de Lectura y Escritura en Español-ProLEE. Montevideo-Uruguay. 2012 pág. 23. [en línea] Disponible en: [http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pdf/escuela\\_y\\_familia-inclusion\\_en\\_la\\_cultura\\_letrada.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pdf/escuela_y_familia-inclusion_en_la_cultura_letrada.pdf) Acceso: agosto 2013.
- OSPINA, W. (s.f) “Preguntas de William Ospina para una nueva educación” [en línea] Disponible en: <http://www.metas2021.org/congreso/ospina.htm> Acceso: octubre 2013.
- 
- \_\_\_\_\_ PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA (Leer es mi cuento).  
Ministerio de Educación Nacional –MEN (2012). Colombia [en línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-propertyvalue-48085.html> Acceso: agosto 2013.
- PÉREZ, M. (2003) Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES Bogotá, Febrero. [en línea] Disponible en:

[http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf) Acceso: junio 2013.

- PERONARD, M; Crespo, N. y Guerrero, I. (2001) El conocimiento metacomprendivo en escolares chilenos de Educación Básica. Revista signos, Universidad de Valparaíso, Chile. V. 34 N°49-50. P 149-164.
- PUIG, R. (s.f.) El estudio de casos en la investigación cualitativa y su utilidad en la educación.
- RODRÍGUEZ, G; Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.
- SANDOVAL, C. (2002) Investigación cualitativa. ARFO Editores e impresores Ltda. Bogotá, Colombia.
- SEPÚLVEDA, F. y Rajadell, N. (coord.) (2001). Didáctica general para psicopedagogos. Madrid. Eds. De la UNED. Págs. 465-525.
- SOLÉ, I. (1994) Estrategias de lectura. Editorial Graó, Barcelona. Cuarta edición 1994.
- VÁZQUEZ-REINA, M. (2009) Mejorar la comprensión lectora. Distintos ejercicios y estrategias que permiten desarrollar la capacidad de los niños para realizar una lectura comprensiva. Artículo publicado el 23 de enero en la página Eroski Consumer [en línea] Disponible en: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2009/01/23/182909.php> Acceso: agosto 2013.
- VIGOTSKY, L.S (1931) La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito; en Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas, Tomo III. Madrid, Aprendizaje Visor.

### **Referencias del Estado del Arte**

- BARBOZA, P; Francis D. (2002). La enseñanza de la Lectura en los Inicios de la Alfabetización: Concepción del Docente. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Enero-Diciembre. N° 7 (2002). pág. 187-220.
- CASTILLO, A. (2000). Los conocimientos y creencias del profesor en relación con su práctica docente. México D.F. X Congreso nacional de investigación educativa. Área 16: sujetos de la educación.

- CÓRDOVA, D; Ochoa, K; y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. *Investigación y Postgrado*, Enero-Abril, 159-187. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
- CRESPO, N; García, G. y Carvajal, C. (2003). Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *ONOMAZEIN* 8 (2003). pág. 161-167.
- DE LA CRUZ, M. et al. (2002) ¿Cómo aprenden a escribir los niños? las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*. N°28 pp. 7-29. [en línea] Acceso: junio 2013. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052002000100001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100001&lng=es&nrm=iso)
- DUBOIS, M. (1994) *Lectura, escritura y formación docente. Lectura y vida*. Págs. 1-9.
- MORALES, O. (1998). Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica. pág. 1-16.
- MORALES, O. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica de la Universidad de los Andes de Venezuela. *Educere*, vol. 6, núm. 19, octubre-diciembre, 2002, pp. 324-330.
- ORTIZ, Marielsa, otros. (2008) *Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Págs. 89-123.
- RESTIFFO, Claudia Noemí (s.f). *Las concepciones sobre la lectura que tienen los docentes de EGB3 y Polimodal de escuelas urbanas, rurales y urbano-marginales pertenecientes a la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza*. Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCuyo. Argentina.
- RÍOS, I; Fernández, P. y Gallardo, I. (2010) *Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita*. Universidad de Valencia, *Cultura y Educación Revista de teoría, investigación y práctica*, pp. (436-446)
- ROJAS, I. (2013). *Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial*. *Perspectivas Educativas*. Ibagué, Colombia.

**Anexo 1 (Archivos reseñados)**

<b>Revista</b>	<b>Fecha</b>	<b>Artículos</b>
Lectura y Vida <a href="http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar">http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar</a>	Abril de 1982	<b>Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar.</b> Emilia Ferreiro
	Octubre de 1993	<b>Construcción de lectores y escritores.</b> Mirta Luisa Castedo 71-103
	Febrero de 1995	<b>Lectura, escritura y formación docente.</b> María Eugenia Dubois
	Septiembre de 1995	<b>El placer de leer.</b> Isabel Solé I. Gallart
	2001	<b>Metacognición: punto de ignición del lector estratégico.</b> Gil A, Riggs E, Cañizales R
	Noviembre 2001	<b>Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadora.</b> Isabel Solé Gallart.
	Marzo de 2004	<b>La intervención docente en el trabajo con el nombre propio.</b> Diana Grunfeld.
	Septiembre de 2004	<b>Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?</b> Isabel Solé y Núria Castells.
	Septiembre de 2005	<b>Cuando las ideas se hacen cuento.</b> Adriana Gallo.
	Diciembre de 2005	<b>Alfabetización en niños preescolares.</b> Lizbeth Vega.
	2005	<b>Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora.</b> Valerie Ellerly.
	2005	<b>Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... Y no morir en el intento.</b> Ana María Kaufman.
	2005	<b>Comenzar antes no siempre significa llegar más lejos: Algunas reflexiones sobre las prácticas de alfabetización, la lectura y la escritura como objetos de enseñanza.</b> Liliana Argiró.
	2005	<b>Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias: una investigación en el nivel inicial.</b> Susana Gramigna.
	2006	<b>¿Qué nos pasa en escritura? Hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita.</b> Lucía Araya Venegas.
	2006	<b>Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica.</b> Danilo Martins.
	2006	<b>¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir?</b> Jimena Dib y Cinthia Kuperman.
Diciembre 2006	<b>La reescritura colectiva de canciones: una experiencia didáctica con niños de precolar.</b> Mónica Castellano.	
2007	<b>Las inscripciones de la escritura.</b> Emilia Ferreiro	
s.f	<b>“Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües.”</b> Ángela K. Salmon	
Otros archivos	1989. Revista Infancia y aprendizaje.	<b>Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica.</b> Fernando Cuetos.
	1998. En Alfabetización temprana... ¿y después? Buenos Aires: Santillana S.A.	<b>Lecto-escritura inicial: Entrevista a Ana María Kaufman por Herminia Mérega. Capítulo 1.</b> Ana María Kaufman.
	2000. Huellas: Centro de servicios pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia	<b>Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza-Aprendizaje de la lectura y escritura.</b> Asned Edith Restrepo Múnera
	Septiembre-Diciembre 2006. Revista electrónica Actualidades investigativas en educación.	<b>¡Abrir las Puertas al Mundo de las Palabras! Como. Favorecer la utilización adecuada del ambiente letrado en el Nivel Inicial.</b> Rojas Núñez, Patricia.
	Junio de 2006. Revista universitaria de investigación	<b>El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil.</b> Alida Flores, Carmen; Martín, María.
	2006. Revista Educación y educadores.	<b>El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura.</b> Nicolás Arias, Rosa Julia Guzmán, Rita Flórez.
	Febrero de 2008. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.	<b>Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura.</b> Marielsa Ortiz y otros.

Octubre-Diciembre de 2008. Educere.	<b>Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer.</b> Escalante, Dilia Teresa Caldera, Reina Violeta.
2009. Revista Infancia y aprendizaje.	<b>Investigación y aprendizaje sobre la lectura inicial.</b> Nuria Castells.
2010. Cultura y educación. Revista de teoría, investigación y práctica.	<b>Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita.</b> Isabel Ríos, Pilar Fernández e Isabel Gallardo.
2010. Cultura y educación. Revista de teoría, investigación y práctica.	<b>Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.</b> Nuria Tolchinsky, Paulina Ribera e Isabel García.
2012. Revista Didáctica, lengua y literatura.	<b>Taller de escritura creativa de cuentos.</b> Santiago Sevilla.
Revista Universidad Pedagógica Nacional (México).	<b>La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria.</b> Rosa María Acosta.
2009. Investigación y Postgrado (Enero-Abril).	<b>Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes.</b> Doris Córdova, Karla Ochoa y Mirna Rizk.
2003. Onomazein 8.	<b>Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares.</b> Crespo N, Garcia G y Carvajal C.
2002. Estudios Pedagógicos n° 28	<b>¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados.</b> Montserrat de la Cruz.
2002. Educere col. 6, n° 19 (octubre-diciembre).	<b>Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica de la Universidad de los Andes de Venezuela.</b> Oscar Alberto Morales.
2002. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, enero-diciembre, n°7.	<b>La enseñanza de la Lectura en los inicios de la alfabetización: concepción del docente.</b> Barboza, P y Francis, D.
2000. X Congreso de investigación educativa. Área 16: sujetos de la educación. México D.F.	<b>Los conocimientos y creencias del profesor en relación con su práctica docente.</b> Alejandra Castillo.
1998.	<b>Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica.</b> Morales, O.
Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCuyo, Argentina.	<b>Las concepciones sobre la lectura que tienen los docentes de EGB3 y Polimodal de escuelas urbanas, rurales y urbano-marginales pertenecientes a la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza.</b> Claudia Noemí Restiffo.
Perspectivas Educativas. Ibagué-Colombia.	<b>Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial.</b> Indira Orfa Rojas.