

CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO DE MAESTROS DEL
PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Ana María Duque Mejía

María Fernanda Ramírez Mora

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2014

CONCEPCIONES DE MAESTROS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE
ESCRITO EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Ana María Duque Mejía

María Fernanda Ramírez Mora

Directora

Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica De Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2014

Nota de aceptación

Firma de la Directora de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A mi esposo, César por su amor, apoyo, paciencia, compañía y por construir juntos el camino que nos ha enseñado que “Crear es Crear”.

A mis hijos, Manuel y Juangui por su amor y acompañamiento constante en los retos que me impongo en mi vida.

Ana María

A los maestros que se inquietan, conmueven, reflexionan y trabajan decididamente para que su labor docente trascienda, cautivando a los más pequeños a través de la magia y la libertad que otorga el uso y disfrute del lenguaje escrito.

María Fernanda.

Agradecimientos

“Dios Padre-Madre Creador” gracias por enseñarme siempre con amor...

A mis padres y abuela por su presencia amorosa y constante en mi vida.

A Martha Arbeláez por su acompañamiento, paciencia y valiosas enseñanzas.

A Stella Henao por acompañarme y por creer en mí.

A Mafe por su tiempo, enseñanzas, experiencias y valiosa amistad.

A mis compañeras de la escuela “Esperanza Galicia” por su disposición y apoyo invaluable.

Ana María

A Dios por ser la presencia permanente.

A mis padres por su apoyo incondicional.

A mis tíos por acogerme con cariño y paciencia en su hogar.

A las “Marthas”: Gutiérrez, Arbeláez y Garzón por ser mis maestras.

A Ana María por ser compañera, par académico y amiga, toda mi admiración.

A los maestros del Colegio Calasanz Pereira, por su amable disposición.

María Fernanda

Resumen

Los bajos resultados de pruebas estandarizadas de lenguaje en los grados 3° y 5° de primaria en instituciones públicas y privadas en el municipio de Pereira cuestionan a maestros y directivos docentes acerca de las situaciones que se desarrollan en las aulas. Por esta razón, se realizó esta investigación con el objetivo de interpretar cuáles son las concepciones de enseñanza del lenguaje escrito (entendidas como teorías implícitas) de los maestros del primer ciclo de educación básica, estableciendo las semejanzas y diferencias entre una institución pública rural y otra, privada y urbana. Metodológicamente, se analizaron los discursos y prácticas de los profesores a través del uso de entrevistas semi-estructuradas, observaciones no participantes y evocación del recuerdo. Después de confrontar los hallazgos con las categorías del marco referencial, se concluyó que los docentes enmarcan su quehacer en las concepciones de enseñanza que han construido como resultado de su experiencia como usuarios del lenguaje y sus procesos de formación y capacitación, considerando el lenguaje escrito como un instrumento para la comunicación susceptible de ser enseñado en y para la escuela.

Palabras clave: concepciones, teorías implícitas, lenguaje escrito, educación básica.

Abstract

The poor results of standardized language tests in 3rd and 5th grade in public and private institutions in the town of Pereira, question teachers and school administrators about the situations that develop in the classroom. Therefore, this investigation was performed in order to interpret what are the conceptions of teaching of written language (understood as implicit theories) of the teachers of the first cycle of basic education, and establishing the similarities and differences between a rural public institution and other urban and private. Methodologically, the discourses and practices of teachers were analyzed through the use of semi-structured interviews, work proposals for other teachers and students and classroom observations. Then, confront the findings with the categories of the framework, it was concluded that teachers frame

their work in the conceptions of teaching that have been built as a result of his experience as users, processes, training and education , considering the written language as an instrument susceptible to communication and to be taught in the schools.

Keywords: conceptions, implicit theories, written language, basic education

Tabla de contenido

	Pág.
1. Introducción.....	11
2. Referente Teórico	19
2.1 Las Concepciones.....	19
2.2 Lenguaje escrito	23
2.2.1 Concepciones en la enseñanza del lenguaje escrito.....	25
2.2.1.1 Concepción conductista.....	28
2.2.1.2 Concepción cognitiva.....	30
2.2.1.3 Concepción constructivista.....	32
3. Marco metodológico	36
3.1 Tipo de investigación	36
3.2 Unidad de análisis	36
3.3 Unidad de trabajo	39
3.4 Técnicas e instrumentos	40
3.4.1 La entrevista.....	41
3.4.2 La observación no participante.....	41
3.4.3 La evocación del recuerdo.....	41
3.5 Procedimiento.....	42
3.5.1 Primer momento: Identificación.....	43
3.5.2 Segundo momento: Caracterización.....	43
3.5.3 Tercer momento: Interpretación.....	43
4. Interpretación de la información.....	45
4.1 Centro Educativo Esperanza Galicia.....	46
4.1.1 Maestra 1.....	46

4.1.2 Maestra 2.	55
4.1.3 Maestra 3.	64
4.1.4 Maestra 4.	71
4.1.5 Síntesis maestros Centro Educativo Esperanza Galicia.	76
4.2 Colegio Calasanz Pereira	78
4.2.1 Maestra 5.	78
4.2.2 Maestra 6.	86
4.2.3 Maestra 7.	95
4.2.4 Maestro 8.	104
4.2.5 Síntesis de los maestros del Colegio Calasanz Pereira.....	115
4.3 Contrastación de concepciones	117
5. Conclusiones.....	120
6. Recomendaciones	125
Referencias bibliográficas.....	127

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Categorías de análisis.....	37
Tabla 2. Descripción unidad de trabajo	40

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Cuestionario para la entrevista	136
Anexo B. Guía de observación	145
Anexo C. Transcripción de las entrevistas de los maestros.....	CD
Anexo D. Guías de observación de clase diligenciadas.....	CD

1. Introducción

El lenguaje hace parte de la vida de los seres humanos, es a través de él que se ha aprehendido y representado el mundo, construyendo los referentes para comprender diversos fenómenos, expresar emociones y sentimientos, persuadir, llamar la atención y poner de manifiesto la búsqueda de un lugar en el aquí y el ahora, e inclusive, otorgar el privilegio de reflexionar sobre esa sutil posibilidad.

Pensar entonces su importancia en el ámbito escolar, implica analizarlo como práctica social y como objeto de aprendizaje. Como práctica social se constituye en una oportunidad para, a partir de situaciones reales de comunicación, construir y co-construir los diversos saberes escolares. Como objeto de aprendizaje permite reflexionar sobre el sentido de su uso y desde allí, trabajar sobre los diversos géneros discursivos. De esta manera se podría superar el paradigma tradicional, en el que “la enseñanza, ignorando la complejidad de los procesos implicados, se ha centrado en el descifrado y la copia, como si el niño se apropiara de la lectura y la escritura sólo por el hecho de repetir modelos” (Rincón, 1999, p. 15), olvidando que el lenguaje es, en definitiva, esencialmente una práctica social.

La primacía en las prácticas escolares de enseñanza, que abordan el lenguaje únicamente como un objeto y se centran en la adquisición del código, evidencian la pérdida de sentido del lenguaje escrito, pues se convierte en un proceso mecánico de aprender a descifrar y escribir como una tarea útil solo dentro del contexto escolar. Las consecuencias de esta situación, se evidencian entre otros aspectos, en la apatía de los estudiantes a leer y escribir textos completos, lo que a su vez genera dificultades en la comprensión lectora y en la producción de textos con sentido. Todo ello se ve reflejado en las evaluaciones externas, entre ellas las pruebas de lenguaje elaboradas y aplicadas por el ICFES, en las cuales según el informe de las Pruebas Saber 2012, los niños de grado 3° en el municipio de Pereira se ubicaron en los niveles de desempeño insuficiente (15%) y mínimo (31%), en competencias comunicativas – lectoras y

escritoras - evaluando los componentes semántico, sintáctico y pragmático, lo que incita a cuestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. De igual manera, en pruebas estandarizadas internacionales como LLECE (Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad en Educación) en 2006 y PIRLS (Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora) en 2011, PISA (Programme for International Student Assessment) en 2012, Colombia sigue confinada en los últimos lugares con resultados deficientes en comprensión lectora, lo que influye significativamente en el acceso y aprendizaje de otras disciplinas y el rezago en el uso efectivo de nuevas herramientas y tecnologías.

Para explicar este fenómeno, Pérez (2003), realizó un análisis sobre los instrumentos de la evaluación de lenguaje y las implicaciones en los resultados de la prueba a nivel nacional. Allí expuso como posibles causas: una producción de textos escasa o con escritura oracional, no se reconocen diferentes tipos de textos, falta cohesión en los escritos de los niños, uso incipiente de los signos de puntuación en los escritos, desconocimiento de las intenciones de la comunicación, dificultades para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos y en realizar una lectura crítica, entre otras. Todas estas problemáticas han sido corroboradas en diferentes investigaciones (Sosa & Arango, 2008; Ávila, Farfán y Rincón, 2009; Morales, Verhoeven, Van Leeuwe, 2009; González & Rios, 2010), resultados que hacen aún más evidente la presencia de prácticas de enseñanza descontextualizadas.

De otra parte, las investigaciones recientes en didáctica de la lengua realizadas por Milian (2000), Camps (2004), Vásquez (2005) y Pérez & Roa (2010), Rincón & Gil (2010), entre otros, han trascendido hacia la necesidad de elaborar nuevos marcos teóricos que tengan como punto de partida para su análisis las prácticas docentes, de tal manera que ayuden a comprenderlas y pensar en caminos viables para su transformación. Ahora bien, estas mismas investigaciones sugieren que una de las principales dificultades para analizar dichas prácticas está en las concepciones mismas del docente y por tanto en la ambigüedad que se percibe entre los planteamientos discursivos y las prácticas mismas de enseñanza en el aula.

Así, identificar e interpretar las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje se convierte en un referente de soporte para cualificar la formación inicial y permanente de los docentes. No partir de la identificación e interpretación de dichas concepciones, puede explicar por qué a pesar de los diversos esfuerzos institucionales, locales y nacionales por transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito, en propuestas más acordes con las directrices del Ministerio de Educación Nacional y específicamente con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), no se evidencian grandes transformaciones en dichas prácticas.

Al respecto conviene decir que seguramente los profesores han recibido formación concerniente a la psico-génesis del lenguaje escrito y a nuevos modelos de enseñanza, sin embargo ¿por qué a pesar de los altos niveles de formación de los maestros de pre-escolar y primaria, sus prácticas siguen arraigadas en modelos tradicionales? Quizás y como lo plantean Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), Lerner (2003), Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín & Cruz (2006) y Finocchio (2009) ciertos tipos de formación no han logrado transformar las concepciones de los maestros y por tanto sus actuaciones, ya sea porque se encuentran centradas únicamente en los fundamentos conceptuales sin vincular la teoría con la práctica, porque se llevan a cabo en situaciones lejanas del aula de clase, y de las condiciones reales del contexto educativo en el cual se desarrolla la cotidianidad el maestro o porque precisa y paradójicamente no parten de las concepciones que los mismos docentes han ido construyendo sobre sus prácticas de enseñanza, durante toda su vida como estudiantes, en escenarios formales de educación o con sus colegas.

En esta línea, hallazgos de diversas investigaciones (Dunkin & Precians, 1992; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Prosser & Trigwell, 1997; Porlán, Rivero & Martín, 1998; Entwistle & Walker, 2000; Vogliotti, 2004; Tardif, 2004; McAlpine, 2006; Pozo et al., 2006; De Vincenzi 2009; Hernández & Maquilón, 2010 y Kember et al. 1997, 2000, 2008, 2010) han evidenciado que los docentes construyen un conjunto de concepciones que se organizan para darle sentido a la experiencia, lo que se constituye en un referente para tomar decisiones y actuar en el aula de clase. Como lo precisa Pozo et al. (2006, p.76) estas concepciones “restringen tanto

nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que nos enfrentamos”.

En este sentido, puede decirse que al enfrentarse a la práctica pedagógica los maestros ponen en juego no solo sus aprendizajes, sus conocimientos teóricos sino todo cuanto son, lo que creen, su experiencia laboral e inclusive su memoria de lo escolar, cuando ellos mismos fueron enseñados a escribir y a leer, con el juicio de haberlo realizado con éxito. Así es como puede explicarse que “las concepciones que los profesores mantienen, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen uno de los factores que influyen sobre su práctica docente, viéndose, a su vez, influidas por ésta. Comprender cuales son estas concepciones y como se construyen nos parece un campo de estudio muy relevante, tanto desde la perspectiva teórica, como desde el punto de vista de la intervención para la mejora de las prácticas educativas” (Pozo, et al., 2006, p.171).

Ahora bien, esta no es una preocupación reciente, investigadores en diversos contextos han intentado explicar tanto las concepciones de los niños como de los docentes como una vía para comprender y elaborar propuestas que lleven a transformar las prácticas de enseñanza; entre ellas: “¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados” (De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola & Pozo, 2002); “Las configuraciones didácticas y la construcción del lenguaje escrito en los dos primeros años de escolaridad” (Torres & Barrios 2004), “Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza” (Medina & Bruzual, 2006); “Concepciones acerca de la lectura y la escritura vigentes en los docentes de nivel medio: una mirada acerca de las teorías y las prácticas”, (Rotstein de Gueller, Krauth & Tealdi, 2006); “Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la escuela básica, estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas”, (Del Valle, 2007), “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: Concepciones y Metodologías”, (Correa & Pérez, 2008); “Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a

lengua castellana” (Pimiento, 2012) y “Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito” (Céspedes, 2012).

Estas investigaciones concluyen que los docentes realizan sus prácticas pedagógicas de acuerdo a las concepciones que poseen acerca del área que enseñan y que las formas en que enseñan a sus estudiantes tienen una incidencia en el aprendizaje de éstos. Además, que hay una validación de los aprendizajes adquiridos empíricamente por encima de las consideraciones teóricas aprendidas formalmente, puesto que la experiencia que los maestros tienen como aprendices es, de algún modo, replicada en la práctica de enseñanza. También se resalta la no inclusión de referentes teóricos o de aprendizajes adquiridos en la formación profesional básica o permanente y la necesidad de superar una serie de creencias ingenuas sobre el qué, cómo y para qué se enseña la lectura y la escritura. Más aún, se encuentra una persistente concepción de la escritura como capacidad para graficar, y no para comunicarse, lo que trae como consecuencia que se privilegien métodos tradicionales para la enseñanza inicial del lenguaje escrito.

Los resultados de estas investigaciones y las prácticas mismas de enseñanza observadas en los contextos de práctica de las investigadoras, llevan a indagar sobre las concepciones de enseñanza del lenguaje escrito en dos instituciones educativas: El Centro Educativo Esperanza Galicia de carácter oficial, ubicado en el sector rural del municipio de Pereira y que atiende a niños y niñas en su mayoría en condición de desplazamiento o pobreza. Los maestros que desarrollan allí su labor, acreditan un título profesional y acceso a capacitación permanente en pedagogía por proyectos y enseñanza de procesos de lectura y escritura a través de instituciones culturales como Germinando durante el período 2007-2010 y diplomados ofrecidos por la Secretaría de Educación de Pereira. Su modelo pedagógico de connotación constructivista privilegia el trabajo por proyectos de aula y el aprendizaje de la lectura y escritura en situaciones reales. El Colegio Calasanz Pereira, perteneciente a la Orden Religiosa de las Escuelas Pías, de carácter privado y ubicado en el área urbana del municipio. Esta institución, se ha destacado por el perfil académico que ofrece a los estudiantes de estrato económico medio-alto. Los docentes

que orientan allí el área de lenguaje son profesionales egresados de universidades de la región y proponen el trabajo en lengua materna desde la construcción y desarrollo de competencias.

Así, las razones de focalizar este estudio en estas instituciones están dadas por el interés de las investigadoras, quienes se desempeñan laboralmente en las mismas, sus vivencias y discusiones en los equipos de trabajo y sobre todo, en indagar entre otras ¿Cuáles son las concepciones de los maestros de cada institución? ¿Cuáles son las principales semejanzas y diferencias entre las concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de los maestros de instituciones de carácter público y privado? Y como pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito de los maestros del primer ciclo de educación básica primaria del Centro Educativo Esperanza Galicia y el Colegio Calasanz Pereira?

El objetivo general es interpretar las concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de los maestros del primer ciclo de educación básica de dos instituciones educativas. Como objetivos específicos: identificar y analizar las concepciones de los maestros, presentes en sus discursos y prácticas pedagógicas y caracterizar dichas concepciones dentro de cada uno de los contextos de enseñanza.

El estudio constituye un aporte para la comunidad académica de las instituciones educativas que hacen parte del proyecto, ya que pretende impactar los procesos de revisión y evaluación de los proyectos educativos institucionales, específicamente en la reflexión sobre la enseñanza del lenguaje como objeto e instrumento en los planes de asignatura correspondientes a los grados de educación básica en su primer ciclo.

La investigación también es de vital importancia para el grupo de formadores del Plan Municipal del Lector y Escritor de la ciudad de Pereira, que pretende incidir el sector

educativo acompañando a maestros en ejercicio ya que las discusiones y conclusiones ayudarán a re-pensar la forma en la que se plantean los procesos de formación y actualización, para que en realidad sean transformadores del quehacer de quienes intervienen en ellas.

De igual forma, enriquece la sistematización de experiencias de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira en la Línea de Concepciones de Práctica Pedagógica, en su objetivo de caracterizar y comprender las concepciones de práctica pedagógica de maestros en ejercicio y en proceso de formación en el departamento de Risaralda, el cual despliega rigor teórico e innovación metodológica en el análisis de discursos y prácticas.

También se considera como un instrumento que podría ser el punto de partida para diversas organizaciones, grupos de estudio, facultades o programas de formación en lenguaje o primera infancia, en el sentido de proporcionar referentes que permitan la adecuación de programas de estudio y de formación permanente, partiendo de las concepciones que obstaculizan la construcción del sentido social del lenguaje.

De igual manera esta experiencia impacta de manera directa a las investigadoras, quienes reconocen en su ejercicio docente las mismas inquietudes, conocimientos, y teorías implícitas que caracterizan sus discursos y procedimientos en las aulas con respecto a la enseñanza del lenguaje escrito, pero que sobre todo, intentan desde la comprensión de este fenómeno, la cualificación de su labor como responsables de acompañar a los niños en el descubrimiento y participación en el mundo de las letras y la literatura.

El contenido del documento está estructurado en seis capítulos. El primero da cuenta del surgimiento de la investigación, el problema sobre el que se estructura y sus respectivos antecedentes y objetivos, así como la importancia para el ámbito académico y personal. El segundo presenta las coordenadas teóricas, las cuales se toman como referentes para la

construcción de los instrumentos y el análisis de la información; está conformado por dos grandes apartados: las concepciones entendidas desde el enfoque de las teorías implícitas y las concepciones acerca de la enseñanza del lenguaje escrito. El tercer apartado, presenta el marco metodológico, describe las categorías con las cuales se construyeron los instrumentos y explicita el procedimiento que sigue la investigación. El cuarto apartado presenta de manera detallada el análisis de la información; en él se describe el análisis de cada una de las categorías construidas tanto para el discurso como para las prácticas de cada uno de los docentes, dicho análisis permite caracterizar las teorías implícitas que subyacen a estos discursos y prácticas; procedimiento que se realiza de la misma forma con los maestros de las dos instituciones; posteriormente se contrastan los hallazgos de ambos grupos, con el fin de encontrar diferencias y similitudes, que contribuyan a interpretar dichas concepciones.

Finalmente se presentan los apartados de conclusiones y recomendaciones. En las conclusiones se discuten las teorías implícitas encontradas en los docentes de ambas instituciones, las cuales se contrastan con los hallazgos de otras investigaciones de la línea y también con los referentes y antecedentes. En las recomendaciones se exponen algunas posibles líneas de continuidad dentro de la línea y en la formación de maestros.

2. Referente Teórico

Con el propósito enmarcar el objeto de estudio, las concepciones de enseñanza del lenguaje escrito, este capítulo presenta en un primer apartado la postura teórica desde la cual se abordan las concepciones: como teorías implícitas. Luego, expone la definición de lenguaje escrito y su desarrollo como área de conocimiento escolar y, finalmente, caracteriza cada uno de los paradigmas en los que se ha enmarcado la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela a saber: conductismo, cognitivismo y constructivismo.

2.1 Las Concepciones

Para este apartado se retoma el documento escrito por las profesoras Arbeláez & Lanza (2011), en el marco de la línea de investigación en Concepciones de Práctica Pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, a la cual se adscribe este proyecto.

Las concepciones de los docentes se enmarcan en la línea de investigación del pensamiento docente, descrita por Wittrock (1997). Esta línea y su producción, ha tenido amplios desarrollos desde diversos enfoques teóricos y metodológicos, estos se plasman en publicaciones como las de Clark & Peterson (1990), García (1987), Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993), Porlán, Martín & Rivero (2001), Feldman (2004), Pozo et al. (2006) y De Vincenzi (2009), entre otros.

Uno de estos enfoques es el de las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Pozo et al. 2006), entendidas como construcciones personales elaboradas en contextos socioculturales. "Las teorías implícitas se consideran, pues, representaciones individuales

basadas en experiencias sociales y culturales" (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, p. 52). También se les ha denominado teorías “del sentido común”, “ingenuas”, “espontáneas”, “causales” e “intuitivas” como manera dicotómica de diferenciarlas de las teorías científicas utilizadas por los racionalistas, ya que no necesitan ser verificadas y tienen carácter de verdaderas para el sujeto. Se caracterizan por: basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas, y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el sujeto que las construye (Rodrigo et al, 1993).

Desde esta perspectiva, cuando se habla de teorías implícitas, se hace referencia a conocimientos y maneras de entender no conscientes, pero que influyen de manera significativa sobre las explicaciones y actuaciones de la persona. Este mismo carácter (de ser inconscientes) hace que sean difíciles de verbalizar y comprender incluso por el mismo sujeto que las posee.

En el caso específico de los docentes, diversas investigaciones (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Wittrock, 1997; Porlán, Martín & Rivero, 2001; Pozo et al., 2006; Perrenoud, 2007; Imbernon 2007; Zabala, 2008, Kember et al., 1997, 2000, 2008, 2010, entre otros) evidencian que éstos han construido teorías implícitas para explicar tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje en el ámbito escolar. Precisamente, Rodrigo et al. (1993), las definen como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 245). Se entienden, entonces, las teorías implícitas como el conjunto de conocimientos, y derivados de ellos, explicaciones construidas por los profesores a partir de lo que observan en su entorno, de los interrogantes y respuestas que surgen de sus vivencias como estudiantes o como maestros en el contexto escolar, de su experiencia profesional y la observación de las actuaciones de sus colegas. Estas teorías les sirven para explicar sus actuaciones e interactuar eficazmente.

Para Pozo et al. (2006) confluyen en la configuración de las concepciones varias fuentes u orígenes. En primer lugar, vendrían del conocimiento teórico, explícito, que adquiere el docente a través de su formación pedagógica y de su reflexión como profesional de la educación. En segundo lugar, el conjunto de creencias, formadas, entre otros elementos, a partir de su experiencia personal como alumno del sistema educativo y, por último, de la práctica profesional que confronta y adapta lo que el docente sabe, lo que cree y lo que hace. En este sentido, se considera que los profesores tienen teorías implícitas profundamente asumidas sobre el aprendizaje y la enseñanza que rigen sus acciones y su práctica educativa a modo de un currículo oculto, que difícilmente podrán transformar por su carácter inconsciente. Visto así, las teorías implícitas serían “un conjunto de principios que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza” (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, p. 79).

Desde esta perspectiva, las ideas de los docentes sobre la enseñanza, los contenidos y el aprendizaje, pueden ser, en ocasiones, contrarias a lo que afirman o sostienen explícitamente. De manera específica, Gow & Kember (1993, citados en Pozo et al., 2006) agrupan las diversas clasificaciones que se han realizado de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza, en dos orientaciones: la de transmisión de conocimientos y la de facilitación del aprendizaje de los alumnos. A cada una de éstas, corresponde una organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y una priorización de aspectos como la memoria, el análisis, la copia, la argumentación y otros que corresponden a determinada visión del docente.

Así, las concepciones sobre la enseñanza se basan en las propias concepciones sobre el aprendizaje, las cuales pueden resumirse, según Pozo et al. (2006), en “una más superficial, cuantitativa y reproductiva, y otra más profunda, cualitativa y transformadora” (p. 76). En la primera, cabrían las posturas teoristas y transmisionistas que consideran que el conocimiento es externo al sujeto e inmutable y que la única manera de acceder a él es por medio de la memoria. Los docentes que posean estas concepciones esperan que el alumno responda sus preguntas al pie de la letra, además consideran al conocimiento como una verdad absoluta que el profesor posee y

el estudiante debe alcanzar. En la segunda, se incluyen las posiciones relativistas y constructivistas sobre el aprendizaje, por tanto, se entiende el proceso de aprendizaje como desarrollo personal que posibilita la interacción armónica de todas las competencias de los sujetos concernidos.

La determinación de estos dos grandes tipos de concepciones se basa en el eje en el cual se focaliza el acto educativo. Si éste se centra en el profesor y el conocimiento, es decir, en la enseñanza, su carácter será esencialmente estático y repetitivo y sus resultados, limitados respecto al desarrollo progresivo y permanente de las capacidades de los estudiantes. Si, por el contrario, se centra en el estudiante, en el aprendizaje, posibilitará dinámicas de estudio que confronten al alumno con aplicaciones reales del saber y que lo estimulen a buscar y emplear el conocimiento como una necesidad para comprender el mundo en el cual vive y para transformarlo. Estos dos grandes tipos de concepciones determinan las posturas de los maestros frente a qué se debe enseñar, quién debe hacerlo y de qué manera, así como el tipo de evaluación que debe emplearse.

De manera concreta, respecto a la enseñanza del lenguaje escrito y enmarcadas en las concepciones, diversas investigaciones plantean la necesidad de profundizar en el asunto, entre ellas: Morales (2002) “Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica”, Santana (2004) “Conocimientos de los profesores que enseñan a escribir en el ciclo medio de la enseñanza primaria”, Pimiento (2012) “Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana” y Céspedes (2012) “Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito”. Todas ellas explican como las concepciones de los docentes determinan y prescriben su práctica pedagógica.

Ahora bien, metodológicamente, para investigar en concepciones, generalmente se ha partido de los discursos de los docentes, es decir, qué dicen acerca del tópico particular que se

quiera investigar (Rodrigo, Rodríguez & Marrero; 1993, Pozo et al; 2006 y Vincenzi, 2009; entre otras). De tal manera que son los argumentos de los mismos docentes, respecto a lo que piensan y hacen, los que se utilizan para develar sus teorías implícitas. Sin embargo, actualmente se cuestiona el hecho de centrarse únicamente en los discursos y se avanza en el análisis de las prácticas (Dunkin, 1992; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Prosser & Trigwell, 1997; Entwistle & Walker, 2000; McAlpine 2006; Pozo et al., 2006 y Kember, Jenkins & Chi Ng, 2010). Siguiendo esta línea metodológica, no sólo se procede a abordar lo que el maestro dice, también se observa lo que el maestro hace, como una manera más holística que puede llevar a entender a profundidad sus concepciones; en este caso de la enseñanza de la lectura y la escritura durante los primeros años de escolaridad.

Se considera entonces que para identificar e interpretar de manera exhaustiva las concepciones de los docentes, se deben abordar tanto los discursos como las prácticas, de tal manera que se puedan posteriormente generar procesos reflexivos y transformadores del quehacer. Así, el camino sería explicitarlas y comprenderlas como alternativa para transformarlas.

2.2 Lenguaje escrito

El lenguaje escrito tiene una importante función social, cultural y cognitiva que permite a los seres humanos otorgar sentido al mundo que los rodea e interpretar la realidad en la cual se ven inmersos cada día, como afirma Tolchinsky (1993, p.56) “es la facultad de utilizar la escritura o la lengua escrita (en la medida que se puede oponer este término al de lengua oral) y es una función psíquica, como la memoria o la voluntad”

Desde esta perspectiva, se reconoce el lenguaje como una poderosa herramienta tanto para el pensamiento y la expresión, como para la comprensión, transformación y recreación de la realidad, posibilitando que cada ser pueda vivir plenamente en su contexto y, además, acceder a mundos posibles que permitan su desarrollo como sujeto social, con los desafíos que esto implica. Es en la interacción surgida en complejos procesos históricos, sociales y culturales con los otros, que los sujetos se constituyen en y desde el lenguaje, atribuyendo sentido y significado a un universo simbólico. Tal como se plantea en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), el lenguaje, más allá de una intención comunicativa, se definiría entonces como un “proceso de transformación de la experiencia humana en significación” (p.47), encontrando respaldo en la concepción vigotskiana de desarrollo de la función simbólica a partir del uso intencionado del lenguaje, dentro de la cultura.

La sociedad ha delegado en la escuela como institución socializadora, la tarea compleja de enseñar el lenguaje escrito, esto es, la lectura y la escritura, como garantía del acceso a otros campos del saber. El maestro debería enfrentarse, entonces, a la premisa básica, de entender el lenguaje escrito como una construcción cultural, que le permitirá al niño acceder a su cultura, comprenderla y transformarla entendiendo que los niños al llegar a la escuela han descubierto en el uso, el sentido de la lengua escrita y saben ejercer a su manera la escritura y la lectura.

Es precisamente cuando se ve abocado a la función social de enseñar el lenguaje escrito, que el maestro pone en juego sus conocimientos, su experiencia, su manera de entender, en síntesis, sus concepciones de lo que implica leer y escribir en el contexto escolar y de la vida, desde allí intenta unas apuestas acerca de lo que supone debe ser su enseñanza durante los primeros años. Ahora bien, estas concepciones no son producto del azar y corresponden a las vivencias del maestro como estudiante, a sus experiencias profesionales, a su historia de vida, tal como lo plantea Tardif (2004).

En el siguiente apartado, se presentan brevemente las explicaciones que ofrecen Dubois (1987), Solé (1992), Tolchinsky (1993), Solé & Teberosky (2001), Braslavsky (2005) y Finocchio (2009), por considerarlas pertinentes respecto al objeto de esta investigación.

2.2.1 Concepciones en la enseñanza del lenguaje escrito.

Históricamente han existido diversas maneras de entender el lenguaje escrito y su enseñanza. Dubois (1987), presenta tres concepciones sobre la lectura: la primera, definida como un conjunto de habilidades, surge desde el interés de resolver los problemas relacionados con su aprendizaje y orientada desde la psicología, se presenta como un proceso divisible en sus partes componentes, procurando el reconocimiento de las palabras, luego la comprensión en subniveles jerárquicos: literal, inferencial y crítico atribuyendo así todo el sentido al texto, por lo cual es tarea del lector descubrirlo. La segunda, resultado del modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas, reconoce la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la importancia de la experiencia previa o no visual del lector con la información nueva o visual que le ofrece el texto y que permite la construcción del sentido del mismo. La tercera y más reciente, proviene de la teoría literaria y supone una transacción permanente y única en la comprensión y construcción de sentido entre lector y texto, inmersos en un contexto durante y después de la lectura.

De otra parte, y con algunas coincidencias con el modelo anterior, Solé (1992), plantea tres tipos de modelos de lectura: el ascendente, cuya característica principal es considerar como un factor determinante la habilidad del lector para decodificar el texto en sus elementos constitutivos en un estricto orden jerárquico y secuencial: letras, palabras, frases que permitirían el dominio de su totalidad y en consecuencia, su comprensión; el descendente, sustentado en la idea de reconocer el uso de conocimientos previos y capacidades cognitivas asociadas para poder inferir, anticipar y construir sentido a partir de la verificación con el texto y por último, el modelo interactivo o mixto, que supone el uso de la tarea elemental de decodificar y al mismo

tiempo requiere del conocimiento y experiencia personal para lograr establecer sus implicaciones semánticas, en consecución de la construcción de sentido, de la comprensión.

Braslavsky (2005), expone igualmente que el asunto de la enseñanza ha sido una preocupación legendaria, descrita desde la antigüedad en las civilizaciones griega y romana, citando como ejemplo a Dionisio de Halicarnaso en el siglo I a.C. “Aprendemos ante todo el nombre de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades” (p.57) relacionándolo directamente con el hecho de que la codificación de los primeros textos, conducía a la comprensión.

La autora describe la enseñanza del lenguaje escrito en dos perspectivas, la primera, que parte de unidades no significativas o de marcha sintética y que se subdivide en cuatro estilos que se han impuesto en la realidad educativa de diversos países latinoamericanos: el método alfabético; el método silábico; el método fónico y dentro de este, diferentes tendencias: de onomatopeya, de palabra clave, del sonido y la imagen y por último del sonido y el color; y, el método psicofonético.

En la segunda, Braslavsky (2005) también menciona los métodos globales que se basan en unidades significativas del lenguaje: de la palabra; de la palabra total; de la frase y del texto y los que incluyen algunas innovaciones como el texto libre de Freinet y el enfoque de la escritura para la lectura.

Estos métodos han sido calificados por la autora como “descontextualizados” porque desconocen los aspectos básicos del aprendizaje significativo, ya que relegan la intencionalidad comunicativa en situaciones reales, frente al propósito primordial de entrenar en los niños habilidades para grafiar, atendiendo las particularidades de lo formal y lo funcional, en contravía con los objetivos de la lengua escrita para expresar y producir textos auténticos. Al respecto,

Jolibert (2001, p. 82) afirma que “es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra escritura para designar los procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir- grafiar y el escribir- producir textos”.

Así, el asunto de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela ha sido un continuo debate debido a la controversia generada ante las situaciones de fracaso escolar en las que se cuestionan los métodos y la influencia de disciplinas, como la psicología y la lingüística y sus diferentes paradigmas acerca de la adquisición de la lengua escrita, intentando explicar lo que sucede dentro y fuera de las aulas.

En función de nuestro interés, que es la enseñanza del lenguaje escrito en los grados de pre-escolar y primer ciclo de la educación básica primaria, retomaremos las explicaciones de Solé & Teberosky (2001), quienes describen tres concepciones de enseñanza del lenguaje escrito a saber: la perspectiva conductista, que se refiere al lenguaje escrito como actividad motriz y perceptiva; la perspectiva cognitiva que está relacionada con el lenguaje escrito como un proceso mental y la perspectiva constructivista que lo concibe como una práctica social y cultural.

Las siguientes preguntas, se convierten en ejes articuladores, desde los cuales se aborda la enseñanza del lenguaje escrito y a su vez permiten plantear las categorías para la construcción de los instrumentos de recolección de información y su respectivo análisis: ¿qué se enseña?, ¿quién, de qué manera y para qué enseña?, ¿cómo aprenden los niños y las niñas?, ¿de qué manera se evalúa? Las respuestas teóricas se toman como elementos centrales para el análisis didáctico y la reflexión pedagógica de los maestros en ejercicio.

2.2.1.1 Concepción conductista.

Teniendo en cuenta los postulados de esta concepción, la lectura se entiende como la asociación de unos grafemas con unos determinados fonemas para llegar a un significado y la escritura como representación (transcripción) del lenguaje oral, es decir, en decodificación y codificación (Rincón & Pérez, 2007). En este sentido, se enfatiza la necesidad de la coordinación óculo manual y el entrenamiento motriz fino o “aprestamiento” como pre-requisito para que el niño pueda asumir esa tarea. La edad apropiada para que el niño lea y escriba, no está marcada por su interés o iniciativa, sino, generalmente, por el ingreso a la escolaridad, es decir, a los 5 ó 6 años.

En la escritura priman las prácticas que favorecen ejercicios de motricidad fina, las planas y repeticiones, la selección del tipo de letra a enseñar, la transcripción; y la base es la memoria a corto plazo, pues hay que memorizar los nombres de las letras y reproducir sus sonidos. Se interpreta la enseñanza como un proceso secuencial en el que se llevan al aula materiales instruccionales específicos y progresivos.

La manera como se enseña, hace referencia a los métodos que se conocen como educación tradicional: alfabético, silábico y fonético. Las actividades que se privilegian son fundamentalmente un largo período de aprestamiento, enfatizando en la memoria, la percepción, las habilidades manuales, direccionales y de caligrafía enmarcadas en un currículo rígido que impone el número de letras y el orden en el que se deben presentar, inclusive, en cada período o grado escolar. Los materiales utilizados por el maestro suelen ser cartillas, cuadernos o fichas de grafo-motricidad.

En consecuencia, el maestro debe asumir el rol de instructor que gradúa las destrezas y habilidades, además de ejercer el control por medio de una figura directiva en el proceso de aprendizaje. Es el maestro quien dirige todo lo que se hace dentro y fuera del aula, cumpliendo

los objetivos propuestos en el plan de asignatura y preparando a los niños para lo que seguramente espera encontrar el maestro del grado siguiente.

Los niños aprenden entonces, según lo que haya planeado el maestro, enmarcado en diversas unidades didácticas como, por ejemplo: la familia, el cuerpo humano, la comunidad escolar, entre otros. Además, reconocen palabras, combinan sonidos entre sí, asocian sílabas y fonemas y sobre todo, realizan muchos ejercicios de repetición y copia. Las actividades de lectura se desarrollan con textos que presentan oraciones simples o fragmentos de textos.

En palabras de Solé & Teberosky (2001) “La enseñanza consiste básicamente en la cuidadosa secuenciación de los estímulos que se presentan al aprendiz para desencadenar sus respuestas, y en controlar su correcta ejecución” (p. 463). Así pues, enseñar a leer y a escribir se concibe como un deber del maestro del primer grado y como herramienta para cubrir una exigencia social, como el mínimo de lo que se debe aprender durante los primeros años, para tener éxito en las actividades que requieran copiar, decodificar y memorizar, preferiblemente con buena caligrafía y ortografía, para que los niños puedan acceder a una educación básica y mantenerse en el sistema escolar.

En consecuencia la evaluación se caracteriza por calificar y comprobar el grado de fidelidad en la ejecución de la tarea, es decir, qué tan cerca estuvo el niño de lograr el modelo propuesto por el adulto: la caligrafía, la ortografía, la ubicación en el espacio; al igual que con la lectura, donde se privilegia el número de palabras leídas, la buena pronunciación y entonación.

En síntesis, el maestro que se preocupa por enseñar el lenguaje escrito entendido como sistema alfabético, considera que éste se adquiere en un proceso lento de repetición y adiestramiento, con el propósito de perfeccionar los trazos, identificar y acumular palabras y entrenar habilidades de discriminación sonora desde el supuesto de lo simple a lo complejo. Los

usos sociales, las inquietudes personales, las propuestas que requieran la comprensión vendrán después y será asunto por resolver en otros grados escolares.

2.2.1.2 Concepción cognitiva.

El énfasis en esta concepción está ligado a la lectura y escritura convencionales y se dirige a conseguir la automatización de la codificación y la decodificación. Entonces, el lenguaje se concibe como un instrumento para transmitir y obtener información, razón por la cual se asume que en la alfabetización intervienen elementos perceptivos observables y mentales no accesibles al observador y unos subprocesos del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras.

Solé & Teberosky (2001), plantean que escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar; el dominio de éstas a su vez, establece la diferencia entre escritores novatos y expertos. Distinguen de igual manera las siguientes etapas en los años escolares: la escritura como pre-letrada o pre-lingüística, que consiste en trazos al azar mezclando letras, números y otros gráficos; la etapa semi-fonética en la que se presenta cierta correspondencia sonora y, la etapa fonética, en la cual se representa la estructura sonora de las palabras.

Respecto a la lectura, esta es concebida más allá de la ejercitación de la habilidad para formar binomios entre letras y sonidos, proponen tres fases en su evolución: logográfica, basada en el reconocimiento global y selectivo de las palabras sin analizar sus componentes gráficos o sonoros; la alfabética, en la que se conocen las letras con sus nombres y empiezan a adquirir una conciencia fonética al inicio y al final de las palabras y, la ortográfica donde se alcanza la asociación sistemática entre la secuencia de las letras y los constituyentes fonológicos de la

palabra. Al igual que en la concepción conductista, la edad apropiada para que el niño lea y escriba se inscribe en el inicio de la escolaridad, hacia los cinco o seis años de edad.

En esta concepción la manera como se enseña tiene que ver con los métodos utilizados y difundidos ampliamente: el método sintético que parte del análisis de los fonemas, los mecanismos de asociación letra sonido y la progresión de combinaciones hasta formar palabras; el método analítico que insiste en la significación y parte de las frases y las palabras; y el lenguaje integral que sostiene que el aprendizaje de la lengua escrita es tan natural como aprender a hablar y se aprende a leer y a escribir, si se está inmerso en un ambiente enriquecido con materiales escritos y actividades de escritura y de lectura. Se considera fundamental, además de los factores ambientales, el uso de explicaciones instruccionales, ejemplos demostrativos y contraejemplos que procuren una correcta transferencia a la memoria.

El rol del maestro tiene entonces una relación directa con el método empleado. Es él quien se hace responsable de organizar y desarrollar experiencias didácticas que favorezcan el aprendizaje. Su trabajo involucra la planeación de actividades que desarrollen habilidades de percepción, atención, memoria y pensamiento, relacionadas con el uso de los esquemas, entendidos como las estructuras cognitivas resultado de las experiencias anteriores del lector/escritor y que le permiten realizar una configuración o interacción satisfactoria con el texto, impulsado por los datos o por los conceptos (Dubois, 1987).

En relación con el aprendizaje de los niños, la adquisición de conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante; se privilegia no lo que hace, sino lo que sabe y cómo lo adquiere. Desde esta perspectiva, las experiencias de lectura y escritura se caracterizan por favorecer los procesos de almacenamiento de lo aprendido en la memoria a largo plazo y el uso adecuado de los mismos en situaciones similares. El aprendizaje es individual y dinamizado desde la retroalimentación correctiva por parte del maestro.

En consecuencia, la evaluación tiene como insumos diversos instrumentos y técnicas con los que se monitorea el nivel de aprovechamiento de cada actividad de enseñanza-aprendizaje y detecta los errores más relevantes, con el fin de superarlos en propuestas posteriores. Con el fin de abordarla de manera integral, se evalúa el proceso de la tarea lectora o escritora con un reporte cualitativo dentro del enfoque formativo y el producto, con una asignación de puntaje o valoración numérica propia de un carácter sumativo.

Resumiendo, el enfoque cognitivo desarrollado históricamente hacia finales de 1960 y con una grandísima influencia de la psicolingüística y la psicología cognitiva, tiene como punto de referencia el lenguaje como objeto y la complejidad en sus elementos grafo-fónicos, sintácticos y semánticos. Así, la enseñanza centra su atención en el desarrollo de la competencia comunicativa, acudiendo al uso o re-construcción de esquemas que favorezcan la transformación de procesos lectores y escritores iniciales en prácticas y aprendizajes convencionales, cerrando la brecha entre usuarios novatos y expertos.

2.2.1.3 Concepción constructivista.

El paradigma constructivista surge históricamente como un enfoque novedoso y vigente que considera el aprendizaje en sus dimensiones cognitiva y social, por lo mismo, postula la alfabetización como un proceso que se desarrolla aún antes de la escolaridad y que busca más que el dominio del lenguaje escrito para tareas específicas, una herramienta de uso y reflexión autónoma que posibilite al individuo inmerso en una realidad cultural e histórica.

Siguiendo a Solé & Teberosky (2001), se presentan las posturas teóricas acerca del lenguaje escrito que subyacen en dos orientaciones de esta concepción, cuyos postulados se encuentran nominados dentro del constructivismo psicogenético con influencia de la escuela piagetiana y el socio-constructivismo desarrollado a partir de las ideas vygotskianas, pues aunque coinciden en algunos planteamientos acerca del aprendizaje como construcción y los aspectos simbólicos y representativos de la escritura, presentan también divergencias en cuanto a algunas cuestiones metodológicas.

El enfoque psicogenético se fundamenta en el estudio y reconocimiento de la génesis de las estructuras mentales que se ponen en juego en situaciones de aprendizaje, cuando se generan y resuelven los desequilibrios cognitivos, reconociendo al ser que aprende como un sujeto competente para construir o reconstruir esas estructuras en interacción con el objeto de conocimiento. Por lo tanto, la alfabetización se concibe como una construcción que realiza el niño al estar en contacto con el lenguaje escrito, expuesta como hipótesis explicativas al enfrentar situaciones problemáticas en los momentos que afronta la lectura y la escritura (Ferreiro & Teberosky, 2005).

El enfoque socio-constructivista soporta su postura desde la incidencia determinante de la Zona de Desarrollo Próximo, que reconoce la importancia de un nivel evolutivo real, propio para cada individuo y la mediación de los otros para alcanzar el nivel de desarrollo potencial. Así, la elaboración cognitiva es resultado ineludible de la interacción social y las situaciones de enseñanza. La alfabetización es en esos términos emergente, como resultado de la aproximación del niño, desde los primeros años, a las expectativas, sentimientos, conductas, actitudes y habilidades relacionadas con la lengua escrita y a la respuesta acertada a esas demandas de parte de la familia y la escuela.

Con respecto a la lectura ésta se define como la capacidad para comprender, lo cual se configura desde los conocimientos previos del lector, las estrategias para acceder a lo leído y la

regulación sobre todo el proceso o metacognición, mediada por las intenciones de ese lector, sus propósitos de lectura y cómo utiliza los recursos y habilidades para interactuar y encontrar sentido en el texto.

En cuanto a la escritura, ésta se refiere a la producción dentro de unas demandas específicas o situaciones significativas que se convierten en oportunidades de aprendizaje de los aspectos formales y estructurales del código escrito. La perspectiva psicogenética del constructivismo plantea las hipótesis y conceptualizaciones con las que los niños comprenden el funcionamiento alfabético de la escritura: estableciendo diferencias entre dibujo y escritura, los principios de cantidad mínima y de variedad interna, la intencionalidad comunicativa, la hipótesis de nombre, la interpretación de texto literal e interpretación no literal y la utilización de la segmentación silábica que presenta una secuencia generalmente desde la etapa pre-silábica, pasando por la silábica, silábico-alfabética y alfabética, haciendo uso desde los garabatos y pseudolettras hasta el uso de los signos convencionales.

Por eso, las implicaciones en la enseñanza contemplan diferencias con respecto a las concepciones expuestas anteriormente al evidenciar que la lectura y la escritura no son sólo asignaturas escolares, sino que se deben procurar las situaciones reales donde se puedan aprender además de las palabras, las funciones de lo escrito y la complejidad que requiere la planeación de actividades o pretextos para leer y escribir con interés y propósito.

En este enfoque el maestro asume el rol de mediador, al propiciar experiencias en las que el niño pone a prueba sus propios saberes frente al lenguaje escrito, lo motiva y acompaña en la reflexión y construcción de sentido, planea el curso didáctico a través de secuencias aprovechando situaciones reales de comunicación que funcionen como pretextos para el cuestionamiento, la resolución de problemas y la exploración de diversos tipos de texto.

El aprendizaje entonces es un proceso dinámico, flexible y reflexionado en el que se pondera la comprensión para la producción. El niño en su relación con los otros, infiere, apropia y propone procedimientos para la escritura con el fin de hacer de ésta una producción consecuente con las particularidades de una tarea y según sus posibilidades. Se lee y se escribe dentro de prácticas comunicativas reales reconociendo que son procesos inacabados, que trascienden los aspectos cognitivos y afectivos, que involucran operaciones mentales y construcción de conocimientos culturales y lingüísticos.

Al evaluar el lenguaje escrito, se parte de la idea de que ésta es una acción pedagógica que impacta al niño y al maestro con el fin de mejorar en el uso y reflexión del lenguaje escrito dentro y fuera del aula, lo que implica la observación y registro de las tareas y aspectos relevantes de las mismas a través de rejillas de producción o comprensión según el caso, la valoración de los progresos individuales y grupales, la identificación de las dificultades más recurrentes y las estrategias para superarlas comprometiendo a los sujetos implicados en procesos de enseñanza y aprendizaje en una reflexión metacognitiva.

Para resumir, puede decirse que este enfoque, por cierto el más reciente, concibe el lenguaje escrito como una construcción del sujeto dentro de un contexto social, una práctica social continua que se ejerce con propósito intencionado y la cual es susceptible de ser enriquecida en los procesos de producir y comprender textos y la toma de conciencia de esta tarea. Las experiencias de lectura y escritura son punto de partida y llegada en el ámbito escolar, pero surgen en y para la cultura.

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación

La investigación es cualitativa de corte interpretativo, ya que lo que se busca es identificar e interpretar las concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de los maestros; dichas concepciones se abordan estudiando a maestros en sus condiciones reales, es decir, en sus prácticas cotidianas de enseñanza del lenguaje, como una forma de tener la información sobre las experiencias vividas y los significados que éstos le atribuyen a las mismas, según palabras de Imbernon (2002) la investigación interpretativa pretende saber qué ocurre (más que su carácter general y su distribución global), o qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica.

Se pretende entonces saber que piensan, saben, y hacen los maestros, para inferir los significados implícitos de sus discursos y actuaciones, como una manera de interpretar las teorías que construyen sobre la enseñanza del lenguaje escrito, teorías que modelan en sus prácticas de enseñanza en el aula.

3.2 Unidad de análisis

Se tomó como unidad de análisis las concepciones sobre enseñanza del lenguaje escrito, entendidas como teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993 y Pozo et al., 2006), es decir, el conjunto de explicaciones, creencias y saberes que orientan la práctica de los maestros en el aula y que se evidencian en sus discursos y actuaciones. Estas concepciones acerca de la enseñanza del lenguaje escrito, se reflejan en la forma de entender la lectura y la escritura, la enseñanza y el aprendizaje de este saber y sus formas de evaluación.

Para abordar las concepciones de lenguaje escrito, se consideraron las siguientes preguntas: ¿Qué se enseña?, ¿De qué manera se enseña?, ¿Cómo aprenden los niños?, ¿Para qué se enseña?,

¿Cómo se evalúa?, las cuales dieron lugar a la construcción de las categorías: conceptualización, enseñanza, aprendizaje y evaluación, presentadas en la Tabla 1 Categorías de análisis.

Tabla 1. Categorías de análisis

UNIDAD DE ANÁLISIS			
CATEGORÍA	DEFINICIÓN	INTRUMENTOS	PREGUNTAS
Conceptualización	Pretende identificar qué es para el maestro o la maestra el lenguaje escrito y cómo lo caracteriza, Braslavsky (2005, p.17) expone que “es legítimo que todo maestro, antes de empezar la enseñanza de la lengua escrita, se pregunte qué es la escritura, es decir, cuál es el contenido, la materia de dos actos tan esenciales como lo son los de leer y escribir, que sus alumnos deben llegar a dominar.”.	Entrevista	1. ¿Para usted qué es escribir? 2. ¿Para usted, qué es leer? 9. ¿Considera usted que hay una edad adecuada para aprender a leer? De ser así ¿cuál? Justifique su respuesta. 10. ¿Considera usted que hay una edad adecuada para aprender a escribir? De ser así ¿cuál? Justifique su respuesta.

<p>Enseñanza</p>	<p>Hace referencia a las diversas propuestas que los maestros utilizan para la enseñanza del lenguaje escrito, es decir, se exploran las secuencias y momentos que el maestro describe y realiza en el aula, y dentro de estas las estrategias, actividades, consignas, selección de contenidos, materiales. También pretende indagar las concepciones que tienen los maestros acerca de la importancia y pertinencia de enseñar a leer y a escribir en el primer ciclo; analiza la postura con respecto a la justificación del trabajo en el área del lenguaje a nivel escolar e institucional y los roles de los diferentes actores al enseñar y aprender lenguaje escrito.</p>	<p>Entrevista</p> <p>Observación</p>	<p>7a. Si usted es maestro o maestra de un grado diferente a primero, describa la manera cómo trabaja la lectura con sus estudiantes.</p> <p>7b. Si usted es maestro o maestra de primero, describa la manera cómo enseña a leer a sus estudiantes.</p> <p>8a. Si usted es maestro o maestra de un grado diferente a primero, describa la manera cómo trabaja la escritura con sus estudiantes.</p> <p>8b. Si usted es maestro o maestra de primero, describa la manera cómo enseña a escribir a sus estudiantes.</p> <p>11. Enumere tres razones por las que considera que es importante enseñar a leer a los niños y las niñas.</p> <p>12. Enumere tres razones por las que considera que es importante enseñar a escribir a los niños y las niñas.</p> <p>13. ¿Cuáles son los textos y materiales que utiliza usted más frecuentemente para que los niños y las niñas aprendan a leer? ¿De qué manera los utiliza?</p> <p>14. ¿Cuáles son los textos y materiales que utiliza usted más frecuentemente para que los niños y las niñas aprendan a escribir? ¿De qué manera los utiliza?</p>
-------------------------	---	--------------------------------------	---

Aprendizaje	<p>Se refiere a la manera en que los maestros y las maestras creen que los niños aprenden el lenguaje escrito. Las creencias sobre aprendizaje que los maestros construyen en la vida diaria contribuyen a organizar sus prácticas de enseñanza, la toma de decisiones y las ayudas que llevan al aula, al igual que permean sus expectativas respecto del aprendizaje de los niños. (De la Cruz et al., 2002)</p>	<p>Entrevista Observación</p>	<p>3. ¿Cómo cree usted que aprenden los niños y las niñas a leer? 4. ¿Cómo cree usted que aprenden los niños y las niñas a escribir? 5. ¿Qué tipo de actividades debe realizar un niño o una niña para aprender a leer? 6. ¿Qué tipo de actividades debe realizar un niño o una niña para aprender escribir?</p>
Evaluación	<p>Se refiere a los mecanismos y procesos que el maestro usa para dar cuenta del logro de sus propósitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Entrevista Observación</p>	<p>15. ¿Cómo cree usted que se puede evidenciar el avance de los niños y de las niñas en la lectura? 16. ¿Cómo cree usted que se puede evidenciar el avance de los niños y de las niñas en la escritura? 17. ¿Con qué periodicidad considera usted se debe evaluar el aprendizaje de la lectura? 18. ¿Con qué periodicidad considera usted se debe evaluar el aprendizaje de la escritura?</p>

3.3 Unidad de trabajo

Concepciones sobre enseñanza del lenguaje escrito de los maestros y maestras de Transición y del Primer Ciclo de Educación Básica Primaria (Primero, Segundo y Tercero) de la escuela pública rural, Centro Educativo Esperanza Galicia, y de una institución privada, Colegio Calasanz Pereira, ambos en el municipio de Pereira.

El grupo está conformado por 8 maestros y maestras, 4 de cada una de las instituciones, que tienen a su cargo los primeros grados de la Básica Primaria y el último grado de educación Preescolar, caracterizados como se muestra en la Tabla 2, Descripción de unidad de trabajo.

Tabla 2. Descripción unidad de trabajo

SUJETOS	GÉNERO	NIVEL DE FORMACIÓN	CURSOS DE FORMACIÓN	RANGO DE EDAD	GRADO	SECTOR
Maestro 1	Femenino	Normalista superior	VII semestre de Pedagogía Infantil. Diplomado pedagogía proyectos.	Entre 20 y 30 años	Preescolar	Público
Maestro 2	Femenino	Licenciada en informática	Diplomado en pedagogía proyectos	Entre 20 y 30 años	Primero	Público
Maestro 3	Femenino	Licenciada en básica primaria con énfasis en sistemas	Diplomado en Pedagogía proyectos	Entre 31 y 40 años	Segundo	Público
Maestro 4	Femenino	Licenciada en pedagogía infantil	No tiene.	Entre 20 y 30 años	Tercero	Público
Maestro 5	Femenino	Licenciada en pedagogía infantil	No tiene.	Entre 20 y 30 años	Transición	Privado
Maestro 6	Femenino	Licenciada en pedagogía infantil	Seminario de Diseño Curricular	Entre 20 y 30 años	Primero	Privado
Maestro 7	Femenino	Licenciada en Educación Básica Primaria	Especialización en pedagogía informática	Entre 41 y 50 años	Segundo	Privado
Maestro 8	Masculino	Licenciado en ciencias sociales	Diplomado en Trabajo por proyectos de aula	Entre 41 y 50 años	Tercero y cuarto	Privado

3.4 Técnicas e instrumentos

Para recoger la información se elaboraron los instrumentos: “Entrevista sobre concepciones de enseñanza del lenguaje escrito” y “Observación no participante de las propuestas de

enseñanza llevadas a cabo en el aula”, que tuvieron como propósito identificar las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito desde los discursos y las actuaciones de los maestros.

3.4.1 La entrevista.

Su objetivo es identificar el conjunto de teorías, explicaciones y creencias que tienen los maestros sobre la enseñanza del lenguaje escrito. Para este caso se elaboró una entrevista individual que consta de 18 preguntas y 2 situaciones problema de enseñanza de lenguaje escrito. Las situaciones problema, que transversalizan las categorías, se trabajaron en un primer momento y posteriormente se realizaron las entrevistas. La entrevista da cuenta de las cuatro categorías: conceptualización, enseñanza, aprendizaje y evaluación (Ver Anexo A).

3.4.2 La observación no participante.

La observación tiene como objetivo identificar aquellos aspectos nucleares de las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito, desde aquello que sucede y que no sucede en el aula de clase. Para este caso, se utilizó como instrumento una guía de observación que da cuenta de tres categorías, enseñanza, aprendizaje y evaluación. El instrumento para la observación no participante se configuró teniendo en cuenta tres momentos de clase: apertura, desarrollo y cierre (Ver Anexo B).

3.4.3 La evocación del recuerdo.

Pretende contrastar con los maestros la información recogida en la observación, con el fin de ser lo más veraces posibles, pues el observador podría juzgar intenciones que realmente no están presentes en el maestro, por ello cuando se presenta alguna duda respecto a las motivaciones que llevan al maestro a tener determinadas actuaciones en el aula, se le pregunta sobre aquellas razones que lo llevaron a tomar estas decisiones.

Estos instrumentos fueron validados a través de dos procedimientos: prueba de expertos y pilotaje.

Las expertas que emitieron sus conceptos sobre los instrumentos, así como sus comentarios y sugerencias, para este caso fueron:

-Ana María Arenas Mejía, Licenciada en educación y Especializada en literatura y filología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá; Magister en desarrollo educativo y social de Cinde – Manizales; Especialista en Psicología del Niño de la Universidad del Valle y directora de la Fundación Cultural Germinando.

-Rosa María Niño Gutiérrez, Fonoaudióloga y Especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna y Magister en Lingüística de la Universidad del Valle, rectora de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo y docente de la Maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

-Clara Lucía Lanza Sierra, Licenciada en educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en educación de la Universidad de la Sabana, docente e investigadora de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Además se realizaron dos pruebas piloto con maestros, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Después de los procedimientos de validación se efectuaron los ajustes pertinentes y se configuró la versión final.

Los instrumentos (entrevista y dentro de ésta el planteamiento de situaciones problema y, la observación no participante y evocación del recuerdo), permiten la triangulación de la información recolectada con el fin de interpretar las concepciones que emergen con los discursos y las prácticas en el aula de los maestros.

3.5 Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en tres momentos.

3.5.1 Primer momento: *Identificación.*

Este momento se organiza para recoger y organizar la información. Respecto a la recolección de la información, primero se presentaron las situaciones problema, a las cuales los maestros participantes respondieron en forma escrita, después se continuó con las entrevistas, que respondieron en forma oral, posteriormente se llevaron a cabo las observaciones no participantes en las clases, diligenciando el instrumento respectivo y preguntando al maestro sobre algunas de sus actuaciones cuando estas no fueran claras por parte del observador (evocación del recuerdo). Finalmente se realizaron las transcripciones de los instrumentos, conservando la fidelidad de las respuestas de cada uno de los maestros. Esta información se organizó en tablas, de acuerdo con las categorías previamente establecidas para empezar a estructurar el análisis. Se señalan con colores aquellos escritos o expresiones que evidencien la idea central del maestro en cada categoría. Estas ideas son usadas posteriormente para identificar las concepciones de enseñanza del lenguaje escrito en cada uno de los maestros.

3.5.2 Segundo momento: *Caracterización.*

Se realiza la triangulación de la información hallada con cada uno de los instrumentos, buscando encontrar regularidades en los discursos y actuaciones de los maestros. Se trata de caracterizar las teorías implícitas en los discursos, luego se contrastan con las halladas en las actuaciones, para dar cuenta de la manera como cada docente concibe la enseñanza del lenguaje escrito.

3.5.3 Tercer momento: *Interpretación.*

En este momento parte de la emergencia de las teorías implícitas que tiene cada maestro sobre enseñanza del lenguaje escrito, éstas se contrastan tanto con el referente teórico como con los antecedentes de la línea y externos, para realizar una síntesis de las concepciones de los profesores de cada una de las instituciones. Esta síntesis no tiene el sentido de un resumen, sino

la intención de contrastar el contexto institucional y los antecedentes de este contexto en relación con las teorías implícitas encontradas de tal manera que se tejen puentes interpretativos para explicar los hallazgos.

Finalmente en esta fase se contrastan la teorías implícitas de los docentes de ambas instituciones para encontrar semejanzas o diferencias que pueden estar relacionadas con el contexto educativo público y privado al cual pertenecen los maestros.

4. Interpretación de la información

Con el fin de interpretar las concepciones de enseñanza de lenguaje escrito de los maestros del Centro Educativo Esperanza Galicia y del Colegio Calasanz Pereira, se recolectó la información necesaria con los diversos instrumentos, así: conceptualización, desde la entrevista; enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde la entrevista y las observaciones no participantes, después se organizó a partir de las categorías de análisis.

A continuación se presenta el análisis de la información. Se inicia con los maestros del sector público, en cada uno de ellos se analizan las cuatro categorías propuestas, para identificar la concepción de enseñanza del lenguaje escrito en los discursos orales, escritos y en las actuaciones, luego se realiza una síntesis de los hallazgos de cada maestro, con el fin de visibilizar las regularidades encontradas. Posteriormente, se presenta este mismo procedimiento con los maestros del sector privado. Finalmente, se muestran las semejanzas y diferencias entre los dos grupos de maestros.

Se han utilizado una serie de convenciones, para facilitar la lectura del análisis, así:

P: Pregunta.

Prop: Propuesta

Obs: Observación.

ER: Evocación del recuerdo.

4.1 Centro Educativo Esperanza Galicia

4.1.1 Maestra 1.

Normalista superior, estudiante de VII semestre de Pedagogía Infantil. Con Diplomado en Pedagogía por Proyectos. Docente de grado Transición.

Conceptualización

Esta categoría pretende identificar qué es para el maestro el lenguaje escrito y cómo lo caracteriza, Braslavsky (2005, p.17) expone que “es legítimo que todo maestro, antes de empezar la enseñanza de la lengua escrita, se pregunte qué es la escritura, es decir, cuál es el contenido, la materia de dos actos tan esenciales como lo son los de leer y escribir, que sus alumnos deben llegar a dominar.”

La maestra explica la lectura y escritura como procesos perceptuales holísticos: “*la lectura es como la lectura del medio, qué encuentra en el medio, cómo lo analiza, cómo lo puede utilizar para la formación de cada quien, es todo lo que hay, qué puede aprender de eso, cómo lo puede modificar para hacer un aprendizaje, para poder comunicar que es lo que estoy viendo, que es lo que siento con lo que estoy viendo, con lo que estoy tocando, con lo que estoy percibiendo, mejor dicho, poderlo expresar para poderlo dar a entender a otras personas, para mí eso es como leer...*” (P1) y escribir: “*es dar a entender, esas cosas que yo estoy percibiendo, puede ser de forma gestual, en forma de dibujos, con forma de grafías, o si ya es una persona como más adelantada, de un grado más superior, con letras puede ser o posiblemente con grafías*” (P2), en ambos casos se trata de comprender y expresar el mundo de manera genérica, ello incluye tanto grafías como gestos. Para la maestra tanto la lectura como la escritura se desarrollan desde el nacimiento, porque las concibe como un proceso oral de nominación del mundo. Sin embargo, cuando se trata de lectura y escritura, como código formal, hay una edad determinada y unos pre-requisitos para su aprendizaje. Por ello al preguntar sobre si hay una edad apropiada para aprender a leer, la maestra responde “*...para el preescolar si tiene que ser*

de 5 años... la lectura se da desde el nacimiento porque si un niño ya sabe que determinado objeto se llama digamos tetero, eso es una lectura y también fuera de eso es una escritura porque de alguna forma está dando a entender que ese objeto se llama tetero”, (P9) “Yo no estoy de acuerdo con las edades, estoy de acuerdo con la estimulación que les haya dado desde chiquitos, si es para coger un lápiz se les ha dado la estimulación motriz gruesa y fina, entonces el niño va a ser capaz de coger un lápiz”, y ratifica su postura diciendo: “Las edades se dan es como ya en los grados para poder alcanzar determinados conocimientos. Pero en eso de lectura y escritura para mí es desde muy pequeños” (P10). Se infiere entonces que la maestra considera el ingreso a la escuela como la etapa de formalización de la lectura y la escritura, además de sugerir que en la escuela se estandariza el uso de los instrumentos de escritura, como el lápiz.

La maestra posee dos concepciones relacionadas con el lenguaje, la primera, el lenguaje para la vida, en la que hay una lectura y escritura del mundo, entendidas como nominación, donde se da nombre a las cosas, esta concepción está relacionada con la cotidianidad; la segunda, el lenguaje formal, entendida como la adquisición del código, para lo cual el niño debe ser estimulado de acuerdo a unos tiempos y unos momentos. El primero se desarrolla en casa, con la familia, en sus interacciones cotidianas y el segundo, tiene que ver con el mundo de la escuela, con la formalización del aprendizaje. Al ingresar a la escuela, paso a paso se va permitiendo al niño adquirir el código de acuerdo a ciertos programas y ritmos, iguales para todos. En síntesis, se presenta una ruptura clara entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje escolarizado, en términos de intencionalidades y procesos de aprendizaje, uno totalmente contextualizado y el otro descontextualizado y formal.

Enseñanza

Esta categoría hace referencia a las diversas propuestas y elementos que los maestros consideran intervienen en la enseñanza del lenguaje escrito, es decir, se exploran las secuencias, actividades, consignas, selección de contenidos, materiales y momentos que el maestro planea y realiza en el aula; también pretende averiguar las concepciones que tienen los maestros acerca de la importancia y pertinencia de enseñar a leer y a escribir en el primer ciclo, además analiza la

postura respecto al sentido del trabajo en el área del lenguaje a nivel escolar. Se evidencia desde la entrevista, las propuestas de enseñanza del lenguaje escrito y la observación de clase.

Sobre el interrogante acerca de la manera como le enseña a leer a sus estudiantes: *“pues en este momento como estamos al principio de año es por ahora como letras, el sonido de la letra, el nombre de la letra, para que ellos también ya al leer la palabra completa, o frases completas que es lo que más que todo manejamos acá en preescolar, ya vayan sabiendo como el sonido y entonces ya lo vayan asimilando y lo vayan relacionando con otras palabras”* (P7a) y a escribir *“...Pues lo que se utiliza o lo que utilizo acá en preescolar es la transcripción, en unas ocasiones son ellos los que transcriben, los que escriben lo que piensan y como maestra les escribo como realmente se escribe convencionalmente y ellos lo comparan pero también al transcribir son palabras, frases cortas que transcriben del tablero o de pronto de una cartelera y entonces también ya al volver a escribir la palabra ya saben que es lo que dice ahí”* (P8a). En el discurso, la maestra expone su interés por utilizar las producciones escritas de los niños en un intento por vincularlos a su uso como herramienta para la expresión y la comunicación; sin embargo, su discurso y su quehacer revela el asunto de trabajar la codificación como punto de partida y llegada para la adquisición del código. Por tal razón, privilegia la estimulación visual, las repeticiones y las rutinas establecidas. Al examinar las propuestas pedagógicas para el trabajo con maestros, si bien el objetivo que plantea es: *“que todos conozcan, empleen y produzcan los diferentes tipos de comunicación escrita”*, las actividades se caracterizan por: *“memorizar grafías que involucran en su comunicación escrita”* y *“tomar grafías que luego usan en su propia escritura”* (Prop.1) Además, pretender que: *“...dándoles a conocer diferentes formas de dar mensajes (carteleras con: poemas, canciones, recetas) y mostrarles el formato para su buena presentación”* (Prop.2). Es decir, parece suficiente textualizar el aula para que los niños aprendan las siluetas o estructuras textuales que se trabajan, sobre todo para los aspectos formales. Desde esta perspectiva, la maestra invita a los niños a escribir después de haber leído para ellos, textos similares a los que está solicitando, como una manera de interiorizar el modelo previamente establecido con consignas como: *“vamos a escribir un cuento”* (Obs.1, 2). Nuevamente aparecen dos visiones paralelas, de un lado la importancia de modelos textuales de comunicación y de otro la necesidad de repetir pautas, sobre las que luego no se reflexiona o que no tienen un destinatario claro, para planear y regular la escritura.

En cuanto a los textos y materiales que utiliza frecuentemente para que los niños aprendan a leer menciona: *“cuentos, canciones, poesías, eso como que es lo que más agrada a los niños para poder expresar lo que sienten”*, y sobre la forma en que son utilizados: *“durante el trabajo con estos textos ellos están como haciendo anticipaciones, están leyendo los personajes, qué sentimientos frente a determinada situación”*, (P13) y sobre escribir *“Pues se va trabajando la lectura ahí, pues con esos textos y ellos después lo que hacen es en una hoja o en el cuaderno plasmar lo que entendieron y como dije anteriormente ellos escriben con sus grafías lo que entendieron sobre ese texto”* (P14). La maestra realiza permanentemente ejercicios de lectura y escritura, en los que subyace la idea de que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo todo tipo de texto, sin embargo no aclara como llegan esos textos al aula, o cual es la intención al llevarlos, ni cuáles serían los posibles destinatarios de las producciones escritas. En las observaciones de clase, se aprecia que al iniciar la rutina aprovecha la escritura de la fecha en el tablero para repasar las letras, el sonido de éstas: *“¿con cuál letra se escribe septiembre?, ¿cómo se llama?, ¿cómo suena?”* y así con varias vocales y consonantes (Obs.1). De hecho se da relevancia a los intereses y saberes de los niños y niñas, pero no aparece el destinatario o un contexto que de sentido a esos textos.

Al preguntarle a la maestra las razones por las que es importante enseñar a leer a los niños, sigue prevaleciendo en las concepciones la importancia del código, pero no se deja de lado la intención comunicativa: *“¿A leer normal... el medio?, o a ¿leer convencionalmente?, porque si no hay una lectura del medio tampoco hay una lectura de letras, una lectura de lo convencional”* (P11). Enseñar a leer es importante: *“para que ellos conozcan los pensamientos de otras personas, para que conozcan cuál es la actividad que tiene Dios mediante la naturaleza, enseñarle también qué emociones sienten, cuando encuentran o tienen la relación con el medio o la relación con otras personas”*. Así, se entiende la lectura del medio como interpretación del mundo, se contempla un propósito comunicativo al entender lo que ocurre a su alrededor y transmitir ideas.

Sobre las razones por las que es importante enseñar a escribir menciona: *“porque es la forma de que ellos expresen qué es lo que quieren, qué es lo que desean, sienten, para poder que*

otras personas los entiendan. Pues, como es la forma de comunicar” (P12). Reconoce y valora la enseñanza de la escritura como oportunidad para la expresión de sentimientos y pensamientos, para la interacción con los otros pero fundamentalmente para poder participar en eventos comunicativos.

En síntesis, la maestra concibe el lenguaje escrito y su enseñanza, en relación con dos contextos, el de la vida y el de la escuela. En el contexto de la vida está el lenguaje no formal, aquel en el que todo se lee e interpreta, se lee el mundo, se identifican las emociones de las personas y en él o en su lectura se reconoce la obra de Dios, aparece entonces la función comunicativa de lenguaje. En este contexto no se requiere de la enseñanza formal porque es espontáneo. En el contexto escolar el lenguaje adquiere otro sentido, se formaliza, se estructura, y por tanto hay que enseñarlo a una edad determinada y con unos códigos establecidos, con siluetas y formatos que permitan luego la comunicación, es decir se privilegia la estructura sobre la función comunicativa. En este sentido se lleva al niño de manera lúdica y secuencial a adquirir el código y entender las estructuras de los diversos textos.

Aprendizaje

Se refiere a la manera en que los maestros consideran que los niños aprenden el lenguaje escrito. Las creencias sobre aprendizaje que los maestros construyen en la vida diaria contribuyen a organizar sus prácticas de enseñanza, su toma de decisiones y las ayudas que llevan al aula, al igual que permean sus expectativas respecto del aprendizaje de los niños (De la Cruz et al., 2002).

Cuando la maestra habla sobre aprender a leer: *“Aprenden del medio, como dije anteriormente, como vinculan las cosas que están viendo, que están percibiendo para interiorizarlas y cómo analizarlas, comprenderlas y saber en qué les puede ayudar para un aprendizaje, cómo las pueden utilizar para una investigación propia según el nivel educativo que tengan...es la expresión con el cuerpo para dar a entender lo que yo asimilo del medio” (P3)* muestra que se aprende con todo el cuerpo, que se lee todo, todo el tiempo, que siempre hay

percepciones del entorno, que van permitiendo interiorizar y expresar. Explicación que refuerza la función interpretativa de la lectura.

Acerca de las actividades para aprender a leer: *“primero como relacionarse con el medio, relacionarse con otras personas para poder entender las emociones, lo que las otras personas sienten, piensan, desean, en relación como con todo lo que lo puede estar rodeando. Para mí eso es aprender... Para leer, el salón se encuentra adornado, digámoslo así, con carteleras, con muchas cosas donde hay letras y cada que se hacen esas carteleras, esa textualización del aula, se les muestra y se les dice que es lo que dice ahí, ya cada uno va mirando, ellos van mirando y van como asimilando que sonido produce determinada letra”* (P5). Concuerta con la concepción de enseñanza en la medida en que la lectura cumple dos funciones, la relación e interpretación del medio o el contexto que le permite reconocer a los otros y la lectura convencional para la que se necesita reconocer las letras que en este caso, están presentes en las carteleras. En el aula, la maestra propone la lectura del cuento Choco encuentra una mamá (Obs.1) y la revisión de los acuerdos de convivencia (Obs.2); sin embargo en ambas ocasiones, es ella quien asume el rol de lectora, mientras los niños escuchan y evidencian su comprensión de lo leído a través de respuestas a las preguntas que ella misma fórmula antes, durante y después del ejercicio (Obs.1, 2) .

Al hacer referencia al aprendizaje de la escritura, sigue primando la percepción, ya que por medio de ésta se hace apropiación del mundo para contarlo a otros de diversas formas, cumpliendo una función expresiva: *“Pues para mi escribir es la forma de dar a entender lo que ellos perciben. Entonces escribir puede ser un gesto, un abrazo, una mímica o con cualquier cosa que se pueda encontrar en su medio, expresar algún sentimiento o si, alguna emotividad...es la expresión con el cuerpo para dar a entender lo que se quiere decir”* (P4).

Con relación a las actividades para aprender a escribir: *“es la utilización de todo lo que está en su medio para poder expresar lo que él quiere, lo que él quiere decir, lo que él piensa, puede ser una piedra o puede ser simplemente el movimiento de la mano, un gesto o palabras para expresar, eso también es escribir”* Escribir implica una intención comunicativa y el uso de una herramienta o medio para lograr expresar, no se restringe a la acción de grafiar. Por el contrario,

cuando relata las actividades que propone, se enfatiza en la resolución de la tarea a través de lápiz y papel: *“por ejemplo lo que estoy manejando en este momento en preescolar, ellos mismos están expresando qué son, qué quieren, cómo ven su cuerpo, cómo ven su familia, cómo ven sus amigos, entonces ellos lo plasman, cogen un lápiz e intentan organizar sus ideas en forma de palabras, pero las palabras no son tradicionales, sino que las palabras que forman ellos son con las letras o con las grafías que ellos van aprendiendo y van adquiriendo pues en el transcurso de los cinco años que es más o menos la edad que tienen en este momento. Como maestra ellos me van diciendo qué fue lo que escribieron, qué fue lo que plasmaron con esas letritas, o con esas grafías y yo ya entro a escribirles tradicionalmente, ya pues convencionalmente con letras, ya ellos lo que hacen es comparar sus grafías con las letras convencionales que yo les hago, es una forma de que ellos también vayan aprendiendo y que vayan adquiriendo otras letras y las plasmen en su conocimiento”* (P6). En consecuencia, la propuesta pedagógica que compartiría con otros maestros se justifica con los siguientes argumentos: *“El maestro debe ser un guía, el que le muestra codificaciones las cuales el niño va cogiendo y aprendiendo según sus capacidades y necesidades”* (Prop.1), *“Al tener el salón contextualizado los niños van tomando grafías que luego usan en su propia escritura. Además el niño al tener contacto con nombres de sus familiares más queridos hace que de una manera cariñosa vayan memorizando grafías que involucran en su comunicación escrita”* (Prop.2). En la observación de clase, los niños hicieron evidentes sus apreciaciones sobre el trabajo de algunos compañeritos: *“-profe, ¿cierto que Camilo no sabe escribir?” – “claro que sí, todos sabemos escribir”* (Obs.1). De esta manera, la maestra expresa que considera válido cualquier intento de expresarse de manera escrita y cumplir con la tarea propuesta, respetando las grafías no convencionales, que los niños utilizan en ese momento.

La maestra centra el eje de su quehacer en las actividades, las cuales tienen que ver con adornar el salón con carteleras, con muchas letras para que vayan aprendiéndolas y sus sonidos, mientras que para escribir es necesario permitir a los niños expresar sus ideas con grafías, escribirles y según la maestra transcribirles para que las puedan memorizar, lo que podía asumirse como que leer es percibir el mundo y escribir es dar forma a dichas percepciones.

En síntesis la lectura y la escritura se aprenden por estimulación de los sentidos, con el aula decorada y marcada con rótulos, en donde se lee y se repite constantemente y se enseñan los nombres de las letras para que el niño las vaya asimilando e interiorizando, pero además se debe escribir y hacer transcripciones para ir garantizando la apropiación del código. Así el aprendizaje se centra en el código. Se evidencia el intento de establecimiento de puentes entre el contexto cotidiano y el contexto escolar. Se retoma el contexto cotidiano para realizar tareas formales como una manera de integración que responde a los procesos evolutivos de los niños y a sus necesidades de aprendizaje.

Evaluación

En esta categoría se indagan los argumentos y prácticas evaluativas en cuanto a instrumentos, para dar cuenta del logro de sus propósitos, así como el impacto en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito.

Sobre las estrategias o actividades que se realizan para la evaluación de lectura, la maestra argumenta: *“En la expresión oral, ya no son tan tímidos, tienen como más fluidez al hablar, al expresar lo que sienten... Con la participación mediante la lectura que se hace diaria, si ellos están anticipando, si ellos están hablando o están diciendo cómo les ha sucedido algo similar a lo del cuento o cómo podrían mejorar esa situación, es una forma de evaluar si están aprendiendo”* (P15). Se refiere a la lectura como influencia para mejorar la expresión oral y la participación por parte de los niños en las lecturas que propone y realiza la maestra, al indagar sobre cómo logran relacionar los sucesos presentados con su vida cotidiana. Acerca de la periodicidad al evaluar procesos de lectura, sigue dando importancia a la participación, la cual se hace por iniciativa del niño, no se evidencia que sea ella quien haga una provocación para que los niños participen, sino que ellos lo hacen de acuerdo a su motivación: *“eso se evalúa casi diario, porque uno diario está viendo el avance de ellos cada día hay uno que participa más, o hay uno que simplemente le llegó y participó cosa que anteriormente no hacía, entonces yo no puedo tener un solo día para evaluar a todos los niños sino que permanentemente se van evaluando”* (P17). Durante el desarrollo de las clases, se puede apreciar que la maestra evalúa la

lectura que ella realiza en voz alta en cuanto a la actitud que manifiestan los niños en ese momento, estar en silencio y dar cuenta de lo que entendieron con la capacidad para re-narrar el cuento o los acuerdos de convivencia fijados en la cartelera (Obs.1, 2).

La evaluación de la escritura hace énfasis en la observación de procesos perceptuales y en la adquisición de habilidades: *“porque cuando los niños llegan, llegan con grafías que son más que todo bolitas y palitos, esa es como la única forma que ellos encuentran para expresar en forma de escritura gráfica o unos dibujos que a veces no son bien establecidos y con el transcurrir del tiempo ya sus figuras humanas ya son más completas, ya las palabras son más, ya sus palabras, ya su escritura utiliza algunas palabras, ve algunas letras que se han visto, ya el manejo del lápiz es más adecuado, manejo de renglón”* (P16). Por eso, al asumir que se privilegian ese tipo de actividades, los momentos para evaluar, al igual que en la lectura, son: *“a diario”* (P18). Para la escritura, se realiza al culminar la sesión de trabajo de los niños haciendo lo que la maestra denomina la “traducción” de las grafías a letras convencionales y se valora el uso de marcas o representaciones gráficas (pseudoletras, letras) para escribir (Obs.1, 2).

Si bien la maestra tiene como uno de los propósitos evaluativos, saber qué tanto avanzan los niños en la adquisición del código formal, esto no invalida su necesidad de observar y respetar el proceso mismo de adquisición del código. Así que se puede inferir una evaluación de proceso y de producto que debería concluir en la adquisición del código.

Concepción

Después de realizar el análisis de cada categoría, se puede indicar que en la maestra subyace una concepción de la enseñanza del lenguaje escrito que está: **“entre la percepción y expresión del mundo y la adquisición del código”**

Esta maestra concibe el lenguaje escrito de dos maneras, una informal, para el mundo, para la vida, en donde se observa, se escribe y se lee la obra de Dios en la naturaleza, todo a través de los sentidos y la percepción, esta forma de leer y escribir el mundo se va adquiriendo desde siempre, con la familia y con las experiencias de la vida cotidiana, y se manifiesta con grafías

propias del proceso madurativo de los niños. Otra formal que lleva unas secuencias y unos ritmos, la cual se inicia con el ingreso a la escuela hacia los 5 o 6 años de edad y que la maestra permite afianzar con una serie de actividades como memorización, transcripciones, acciones que permiten que el niño pueda adquirir el código alfabético, como finalidad de esta formalización. En ambas maneras de entender la enseñanza, está el lenguaje como una herramienta que le permite al ser humano comunicarse, es decir expresar a otros sus sentimientos y deseos y entender lo que otros quieren decir. Visto así, la maestra se mueve entre las funciones comunicativas del lenguaje propias de la vida, y las necesidades estructurantes del lenguaje (adquisición del código, lectura de grafías, estructuras textuales) propias de la escuela. Estas dos miradas del lenguaje intentan articularse en la enseñanza, por ello se transita en unas y otras en el quehacer cotidiano.

4.1.2 Maestra 2.

Licenciada en informática. Diplomado en pedagogía por proyectos. Docente de grado Primero.

Conceptualización

La maestra define la lectura: *“no solamente es decodificar como unas grafías, unas letras, sino también leer dibujos, leer comportamientos, leer símbolos, entonces es como muchísimo más complicado que simplemente leer un texto”* (P1). Así, más allá de la decodificación del código escrito, la lectura está relacionada con la idea de poder interpretar otros símbolos. Teniendo como salvedad esta explicación, la edad adecuada para que un niño aprenda a leer depende de algunas características: *“yo creería que la edad cognitiva, como el desarrollo cerebral debe estar como acorde, más o menos, como a los cinco o seis años para empezar a leer convencionalmente letras, textos escritos, pero como también lo había dicho desde que nacemos, desde pequeños estamos aprendiendo a leer y a escribir”* (P9). Se reconoce entonces la lectura como una actividad que implica operaciones mentales y a la vez, como una habilidad

innata. Ahora bien desde esta perspectiva se reconoce la edad cronológica como indicador de madurez cognitiva para así terminar en la edad escolar: cinco a seis años.

Por otro lado, la acción de escribir la expresa así: *“escribir es pasar las ideas y los pensamientos que uno tiene, pasarlo como a un papel, o a un dibujo. También puede ser escribir a través de dibujos y grafías”* (P2). Para la maestra, la escritura presenta una función cognitiva que implica materializar esa construcción con ayuda de algunos instrumentos o herramientas. En consecuencia con lo expuesto anteriormente, ratifica que el momento o edad adecuada para aprender a hacerlo depende de: *“de pronto el desarrollo cerebral está como más predispuesto por ahí a los cinco años como para adquirir el código escrito, pero como les había dicho anteriormente, escribir se podría desde que estamos pequeñitos haciendo una simple circunferencia, una simple bolita y decir que ahí eso significa algo, yo creo que ya estamos escribiendo”* (P10). Aunque considera válido cualquier símbolo o señal que se pueda inscribir y a la que se le otorgue un significado, reitera la edad y quizá su relación con el ingreso a la escolaridad como una condición para concretar y conquistar el código escrito.

Para la maestra, la lectura y la escritura están definidos como procesos cognitivos, que si bien pueden iniciarse desde los primeros años evidenciados en la intención de comunicarse y expresar a través de dibujos o letras y de la comprensión de los fenómenos en relación con el contexto, se formalizan con el ingreso a la escuela.

Enseñanza

Sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero, la maestra argumenta: *“estuvimos trabajando al principio del año con la canción de los meses del año: la aprendimos, la leímos y al final yo les entregué una nueva canción en la que faltaban algunas frases, había unos espacios en blanco y tenían otra hoja, unos rótulos pequeños con las frases faltantes, entonces ellos debían cómo que cantar, leer, analizar, y recortar y pegar en el lugar donde correspondía... ya sin el texto original, cada uno la tenía que volver a repetir, volverla a escribir, volver a pensar pues a ver qué era lo que él había leído, que era lo que había hecho y la volvían a escribir, pues entonces así he trabajado con los niños”* (P 7b,8b). La maestra

plantea diversas estrategias con el propósito de lograr la comprensión de lectura y la producción textual, que van desde el reconocimiento de las palabras que conforman una frase y la estructura formal del texto, hasta la capacidad para re-construir la tarea y la re-escritura del mismo.

Para llevar a cabo las actividades de enseñanza de la lectura y la escritura, la maestra refiere que utiliza algunos materiales siempre y cuando sean adecuados a las edades de los niños: *“pues diferentes textos: este año he trabajado canciones, he trabajado cuentos que es pues como lo más llamativo para los niños, textos como cuentos, narraciones, adivinanzas, cosas como un poquito más agradables para ellos, que estén acordes a su edad...”* (P13, 14). La maestra considera que hay textos especiales para los niños, como el texto narrativo, que es propicio para generar interés y desarrollar la capacidad para entender y disfrutar.

Al indagar por las razones que considera importante enseñar a leer, la maestra cita: *“yo creo que este mundo competitivo de hoy lo que necesita es personas que sepan interpretar el mundo y yo creo que entonces es leer y cuando estén grandes que necesiten estar en un trabajo necesitan saber leer pero comprensivamente, interpretar y luego llegar a criticar lo que dice el texto. Yo creo que es fundamental para el desarrollo de una vida como plena y de calidad”* (P11). Con estos argumentos, se observa que la lectura es considerada una competencia laboral y ciudadana que permite interactuar, comprender y participar, lo cual se traduce en un adecuado desarrollo en la vida adulta y productiva que proporcione bienestar personal y profesional.

Y sobre las razones por las que considera que es importante enseñar a escribir, la maestra señala: *“escribir es supremamente importante y sobre todo para uno poder como exteriorizar lo que siente, lo que piensa y lo que quiere, que los demás sepan de nosotros y si queremos comunicarnos con los demás pues es importante escribir, no solamente hablar sino también escribir y además en este mundo tecnológico es importantísimo escribir, a veces uno ni necesita estar hablando con alguien sino que a través de cartas y mensajes nos estamos comunicando, entonces muchísimo más importante escribir”* (P12). Es clara entonces, la función comunicativa de la escritura y su sentido dentro del contexto actual.

Durante la observación a algunas sesiones de clase, se aprecian las siguientes rutinas por parte de la maestra: propone hacer una lectura individual de una canción que entrega a todos, pregunta qué es lo que leen, los invita a cantar la canción en grupo, luego procede a hacer una lectura en voz alta, pide a algunos niños que le muestren donde van y que busquen algunas palabras específicas y frases dentro del texto fotocopiado (Obs.1). En otra ocasión: leer un texto canción, llevar a los niños a descubrir que los finales son parecidos y riman, proponer pensar otras palabras que rimen con los finales, poner una lista de palabras y nombres de animales para que los niños busquen las que les riman, entregar fotocopia de animales para colorear y con espacios para escribir el nombre y una palabra que le rime, escribir una nueva canción con las palabras propuestas y luego trabajo en grupo (Obs.2).

Con respecto a las propuestas de trabajo para la enseñanza del lenguaje escrito, diseñadas para trabajar con los niños en su grado escolar, la maestra sugiere: *“para iniciar el proceso lecto-escritural es muy importante reconocer y trabajar el nombre propio como una fuente de significación: para esto se les copia el nombre en una cartulina y todos los días se transcribe al cuaderno junto con la fecha del día. Es importante resaltar que no sólo se trabaja el nombre propio y su transcripción sino también el de los compañeros para después reconocer características en conjunto”* (Prop.1). Aunque el texto a trabajar supone un interés genuino por partir de la identidad de los niños, al ser utilizados sus nombres, éste se centra en el reconocimiento visual y copia, para familiarizarlos con la escritura convencional y el uso de un solo código (en este caso, el alfabético) y de esta manera empezar a involucrarlos en la cultura escrita.

Además, acogiendo las directrices institucionales, expone: *“como estrategia principal se utiliza la pedagogía por proyectos en la cual los estudiantes proponen un tema a trabajar y a partir de allí se escogen diversos textos que se analizarán desde su lectura y escritura. El año pasado en primero se escogió el tema de las recetas, aquí los niños trajeron algunas y también se propusieron otras para trabajar en grupo. Luego de leer y estar en contacto con el texto se delegan funciones en la recolección de ingredientes o utensilios; para continuar con la lectura y elaboración de la receta, aquí es donde ellos se esfuerzan por leer dándole significado a las palabras que tiene el texto. Después de elaborada, los niños intentan escribir a su manera la*

receta (así no sepan el código convencional) porque este simple hecho de intentarlo los estimula a pensar y buscar sus propios recursos mentales para recordar y entender la escritura. Siendo honestos debo decir que si algún niño no ha adquirido las habilidades para leer y escribir con estos métodos o al menos no se ven avances, entonces se recurre al método tradicional del silabeo” (Prop.2). De esta manera, los proyectos de aula permiten abordar el trabajo en lectura y escritura en contextos reales de comunicación y que parten de los intereses de los niños y los compromete en la resolución de un problema o en la consecución de un propósito, lo que implica una construcción activa del conocimiento del lenguaje escrito. Sin embargo, al ser considerados como “un método” que en ocasiones es dispar para evidenciar los progresos o dificultades en los niños, se suplen con propuestas de fácil control y supervisión como las basadas en la enseñanza de unidades no significativas.

En ese orden de ideas, en las actividades planteadas por la maestra para compartir con sus colegas acerca del trabajo en lenguaje escrito en su grado privilegiarían: *“Diferentes niveles de escritura (pseudoescritura), construcción en conjunto (niños y maestra) de proyectos que incluyan los intereses y necesidades de los estudiantes, contacto con el texto, el estudiante requiere un contacto permanente y en lo posible individualizada del texto a trabajar”* (Prop 1), *“...identificar rasgos o formas de las letras en asociación con los sonidos...cuáles son largos, cortos, por cuál letra inician, apellidos, nombres de niños y niñas, entre otros...conocimiento de palabras, sonidos y grafías además de la ubicación temporal. Los niños y niñas escriben la fecha de ayer, hoy y mañana con el nombre...luego se les pide que cacen en un determinado párrafo algunas palabras o frases clave permitiendo el reconocimiento de grafías y la asociación con su sonido... Aquí se recurre en alguna medida al orden impuesto por la pedagogía tradicional puesto que se pide buscar palabras con m, s, p aunque esto casi siempre se va transformando y se trabaja según las necesidades e inquietudes de los estudiantes; lo anterior permite trabajar desde la frase hacia la letra”* (Prop.2). Si bien la selección de textos para la lectura se realiza teniendo en cuenta el desarrollo del proyecto de aula, parece no suceder lo mismo con los utilizados para la enseñanza de la escritura, pues se muestran desvinculados a la resolución de un problema y atienden más a la preocupación de la fonetización, el reconocimiento de grafías y sonidos como garantía del aprendizaje del código convencional. Aparece una especie de hibridación entre una perspectiva comunicativa e interactiva en el

aprendizaje y la enseñanza, unida a una perspectiva estructuralista, en la que el centro es la adquisición del código, de allí la escritura y la lectura se entienden como conjunto de habilidades.

Aprendizaje

Para esta maestra de grado primero los niños aprenden a leer: *“...no solo en la etapa escolar pues de pre-escolar, comienza yo creo, que desde el vientre materno, porque desde allí comienzan a interactuar con el mundo y comienzan a leer lo que dice la mamá, a leer todo lo que está en su entorno, lo que dice el papá, entonces desde que estamos pequeñitos comenzamos a leer y pues ya cuando entramos en la edad escolar, según las orientaciones del maestro, de los padres de familia, pues ya intentamos adquirir el código escrito, convencional”* (P3). En este sentido, se reitera la idea de la lectura como interpretación del contexto, como contacto comunicativo en relación con los más cercanos y al ingreso en la escuela, la formalización del uso con un sistema de códigos establecidos.

Teniendo en cuenta esta concepción acerca de cómo aprenden los niños a leer, la maestra comenta algunas actividades que considera pertinentes: *“yo en mi salón de clase siempre les he tratado de llevar textos cercanos como a la cotidianidad, que les gusten, que les agraden, del proyecto... algo que yo sí utilizo en mi salón de clase es primero leerles yo, o sea yo les leo primero, les leo duro, les leo con entonación, para que ellos vayan mirando cómo es que se lee y escuchan y ya luego ellos van como tratando de seguir en su texto, porque eso si también es importante decirlo, cada niño tiene que tener el texto de forma individualizada, en lo posible tratar de que el texto lo tenga cada niño y no pues que haya que compartirlo porque en esa misma medida ellos casi no van a poder pues como observar el texto, entonces si así pues trabajamos nosotros...”* (P5). La motivación y la manifestación de gusto y placer por el texto son elementos determinantes para la selección, así como su relación con el desarrollo del proyecto de aula. La maestra cree que es a través del contacto directo y personal de cada niño con el texto y su ejemplo de lectura en voz alta que pueden aprender a leer, preocupándose por los aspectos formales de la entonación y fluidez.

De otra parte, el aprendizaje de la escritura se presenta como un binomio inseparable con la lectura: *“yo creo pues que leer y escribir están como totalmente conectados, si somos capaces de leer, somos también capaces de escribir, leer yo creo que es algo como, como que estamos interpretando algo que viene del exterior y como que se viene hacia nosotros, hacia el interior, y escribir es algo interior que quiere salir de nosotros y mostrarlo a los demás, escribir en sí pues todos adquirimos eso desde, desde siempre, como con los padres también, con los maestros, con nuestros amigos, y pues dependiendo de las orientaciones del maestro que es muy importante”* (P4). De esta forma se plantea la lectura como un fenómeno en el cual la información y la comprensión son externas al lector y la escritura como un proceso interno complementario.

En el grado primero, la maestra considera indispensables las siguientes actividades para que los niños aprendan a escribir: *“...hay que mostrarles diferentes tipos de textos como obras de teatro, y a partir de ahí ya ellos van a ir a construir su obra de teatro, o si vamos a trabajar la receta, entonces les traigo una receta y ellos van a construir su propia receta de galletas, o sea, traerles el ejemplo, tratar de estructurárselos y ya de ahí ellos van a comenzar a escribir”* (P6). Así, los niños a partir de una instrucción y un modelo, están en capacidad de escribir un texto con características determinadas.

En la observación de clase, se puede apreciar el rol que asumen los niños al realizar las actividades propuestas por la maestra: leer el texto de una canción en silencio, cantar, escuchar la lectura por parte del maestro y seguirlo en su texto, decir dónde van, si le preguntan y señalarlo en el texto, aparear palabras y frases (Obs.1). Durante otra clase en la que también se utilizan las canciones: leer la canción y seguirla, encontrar la “musiquita” de las palabras, decir palabras que rimen, colorear fotocopias, escribir el nombre de los animales, buscar palabras que rimen con las que propuso la maestra, escribir en un texto canción al que le faltan unas palabras las que riman, para que quede una nueva canción y participar de trabajo en grupo (Obs.2).

En suma, para la maestra el aprendizaje empieza desde el nacimiento y se desarrolla durante el tiempo, formalizándose en la escuela. Está condicionado por el contexto en el que se encuentran los niños, la empatía que sientan con los textos dentro y fuera del aula y las actividades modeladas que ofrece desde su rol el docente en aspectos formales de la lectura y la

escritura entendidos como procesos indivisibles y complementarios, considerando que es el ejemplo que observan, la capacidad de entender las explicaciones que allí se ofrecen acerca de la estructura de los textos y las prácticas guiadas suficientes para aprender a leer y a escribir de manera independiente y con desempeño satisfactorio.

Evaluación

Al indagar por las evidencias que le permiten evaluar los progresos de los niños en lectura, la maestra comenta: “...*el avance de los niños, pues yo creo que cuando ya comienzan a interpretar el texto, cuando ya leen y no solo están leyendo sino que, le demuestran a uno que están comprendiendo lo que leen... o al menos como cuando intenta y cuando quiere y cuando tiene ganas, también eso es un nivel, sino que eso es un nivel más bajito, pero también evidencia realmente que sí quiere leer y que sí está leyendo*” (P15). La lectura es valorada en dos niveles, uno que puede denominarse inicial, que se relaciona directamente con las actitudes de los niños frente a la lectura, el gusto y la intención de acercarse al texto escrito y un segundo nivel que compromete la interpretación textual. Respecto a la evaluación, más que procesos específicos o contenidos, se aborda la periodicidad: “*pues yo más o menos creo que por ahí como cada dos, tres meses, como que al menos uno le vea un avance*” (P17).

Las evidencias de que los niños han progresado en la escritura en el grado primero, se pueden observar y registrar cuando: “*comienzan como a escribir sus propias producciones, cuando ponen sus pensamientos y sus sentimientos y los ponen en el papel así sea que no estén trabajando totalmente el método pues convencional, de la A a la Z y con todas las letras y combinaciones, pero que al menos se note que quieren escribir y que están tratando de escribir, porque si de pronto se están quedando en un punto en el que siguen con bolitas y palitos y no más, entonces si necesita uno como que de pronto, como que vayan avanzando y vayan mejorando adquiriendo ese código escrito convencional*” (P16). Se puede inferir que la valoración de la escritura también incluye dos niveles uno referido a la adquisición del código alfabético y otro referido a la producción de textos con intención comunicativa. Por eso, su evaluación se realiza teniendo en cuenta: “*que el proceso formativo es constante, uno debe estar*

pendiente de los niños y de sus procesos, es diario, pues en cada forma de que ellos escriban y lean, estamos...tenemos que ir evaluándolos y mirando el proceso que llevan” (P18).

Resumiendo, la evaluación de la lectura y la escritura contemplan aspectos diversos como la comprensión y la producción textual con propósitos comunicativos, comprender y expresar, las actitudes de los niños al enfrentarse a esas tareas y finalmente pero no menos importante, la adquisición del código alfabético. Ahora bien la lectura puede ser evaluada periódicamente, mientras que la escritura es un proceso permanente, quizás porque en ella se evidencia la adquisición del código, el cual a su vez es un indicador de la formalización del lenguaje escrito y objetivo escolar del grado primero.

Concepción

Después de realizar el análisis de cada categoría, se puede inferir que en la maestra subyace una concepción de la enseñanza del lenguaje escrito **“como instrumento de comunicación”**.

Esta maestra expresa el lenguaje escrito y las implicaciones de su enseñanza como un medio para que los seres humanos reciban y transmitan información, por ello, se refiere a la lectura y la escritura como procesos que les permitirán a los niños entender y comunicarse con otros y lograr la convencionalidad del código, desarrollando finalmente sus competencias comunicativas. Para ello plantea diferentes actividades y propuestas que les permiten avanzar en la comprensión y producción textual. Aunque si bien prima esta concepción, no se abandona la idea de procesamiento fonológico y el reconocimiento de grafías y palabras. Esta situación puede explicarse también en la persistencia de modelos silábicos o alfabéticos que priman en la escuela, de tal manera que cuando parecen no funcionar las diversas iniciativas de producción textual se recurre a modelos ya conocidos con el objeto de cumplir los requisitos y exigencias sociales del grado escolar. Así, la explicación y prácticas están centradas en la función comunicativa del lenguaje escrito, sin abandonar la perspectiva estructuralista del mismo. Esta situación indica como explica Tardif (2004) que no se abandonan totalmente modelos tradicionales, sino que las transformaciones son paulatinas.

4.1.3 Maestra 3.

Licenciada en básica primaria con énfasis en sistemas. Con Diplomado en Pedagogía por proyectos. Docente de grado segundo.

Conceptualización

Con relación a la lectura, la maestra afirma: *“leer es para mí un proceso inherente al ser humano que se realiza desde que se nace, se leen los sentimientos, las emociones, las imágenes, se va perfeccionando con el paso del tiempo”* (P1). Se aprecia entonces que se lee el mundo, además que la lectura es un proceso de comprensión del entorno, del contexto, de los otros. Además considera que se aprende a una edad determinada *“Entre 5 y 7 años... yo pienso que los niños leen desde que nacen, pero pues a ese nivel de codificar y todo este cuento pues muchos aprenden a leer en esa edad por el proceso de estimulación que se elabora en la escuela, aunque se aprende más rápido a leer que a escribir, un niño puede terminar primero la lectura y luego la escritura, porque para la escritura se requiere desarrollar habilidades motrices y pues, un pensamiento más, más amplio”* (P9). Concibe la lectura, en un primer momento como interpretación y relación con el mundo natural, una práctica posible desde los primeros años, una posibilidad para comunicar; en un segundo momento dentro del sistema escolar y al entenderse como habilidad para codificar, requiere de la preparación propia del grado anterior (primero) para formalizarse en el actual (segundo).

Con respecto a lo que es la escritura: *“Escribir para mí puede tener dos significados: a veces es plenamente manual y a veces, es relacionado con un proceso mental donde se producen los pensamientos que la persona tiene... producir... sería producir textos”* (P2). La escritura es entendida en un doble sentido: la capacidad para grafiar o utilizar una herramienta y la implicación de un proceso cognitivo que permite construir y expresar a través del código escrito. Con relación a la edad para aprender a escribir: *“igual, (entre 5 y 7 años), aunque creo que tendría permiso, aunque esté mal dicho, pues de hacerlo entre 8 y 10 años... porque muchas veces los mismos docentes no les hemos dado las herramientas necesarias o no hemos puesto las mejores actividades para que el niño escriba, pues es el mismo concepto que yo hablaba de*

producir textos, para que no simplemente sea un escritor que transcriba o que copie dictado, sino que produzca, pienso que con herramientas adecuadas, lleguen tarde o temprano, por eso hablaba de una edad tan tardía como diez años” (P10). Al suponer la escritura como grafía, se acepta la idea de un entrenamiento o aprestamiento que puede brindarse al ingreso de la escolaridad; no obstante, al reconocerla como una manifestación del lenguaje y producto de un proceso intelectual es factible que se logre aprender, después de una enseñanza inicial, durante los primeros grados de educación básica.

En síntesis, la maestra considera la lectura y la escritura como procesos que se inician desde el nacimiento y tienen que ver con la vida de los niños quienes al ingresar a la escuela, hacia los cinco años, dan un paso hacia la formalidad en este contexto y aprenden entonces a leer y a escribir como codificación y decodificación, siendo la lectura un proceso más sencillo pues no se requiere ningún entrenamiento, mientras que la escritura sí precisa un aprestamiento, primero para codificar y luego para la producción de textos. Vista así, sólo después de la adquisición del código viene la producción y comprensión.

Enseñanza

A propósito de la enseñanza de la lectura en el grado segundo, la maestra describe así: *“bueno, como he venido diciendo, es importante que ellos lo miren a uno leer, no en el sentido de estarlos corrigiendo, sino para que ellos observen y escuchen como se hace una lectura fluida, pienso yo pues que esto repercute en que ellos también imitando esta lectura, mejoren su capacidad lectora y proporcionándoles textos, permitiendo que en la casa se realicen actividades de lectura sea con textos que posean o proporcionándoles fotocopias de determinado proyecto que estemos realizando”* (P7). El rol del maestro es pieza fundamental para la enseñanza, pues además de seleccionar los textos, se convierte en un modelo implícito de lo que debe aprenderse, ya que es él quien sabe qué y de qué manera, según sus intereses y aptitudes, debe abordarse en el aula acerca de la lectura.

Respecto a los materiales y textos empleados para la enseñanza de la lectura, la maestra expresa: *“hemos trabajado con recortes de prensa, también con recortes de productos*

alimenticios, del hogar, con comerciales, con publicidad y con las canciones. Los he utilizado elaborando con ellos primero, el reconocimiento de lo que está escrito y luego produciendo a partir de estas palabras que vamos encontrando en el periódico, o en los textos de Santillana o de cualquier otra editorial o en los cuentos” (P13). En el aula se privilegia el trabajo con textos de uso frecuente y de fácil acceso para el grupo, sin embargo, se utilizan para reconocer las unidades mínimas como palabras, cuya función es la de nominar, para emplearlas posteriormente en la producción textual.

Entre las razones con las que expone la importancia de enseñar a leer, tenemos: *“Por amor, a sí mismos, porque si uno no lee en este mundo en el que estamos, está perdiendo prácticamente más de la mitad de saberes y de conocimientos que nos ofrece la vida. Por cultura, por desarrollar esa cultura a que todos los niños tienen derecho, para tener una calidad de vida mejor en todo sentido. Y por progreso, porque una persona no puede llegar a progresar económicamente sin dominar el arte de leer y escribir, un progreso en todas sus áreas, en todas sus esferas de la vida: progreso sentimental, espiritual, emocional y cognitivo” (P11).* Para la maestra es evidente que la lectura es una muestra de civilidad, una posibilidad para reivindicar la condición de ciudadanos y el acceso a diversas fuentes de información.

Frente a la enseñanza de la escritura, la maestra argumenta: *“pues al estar trabajando un proyecto de aula, ellos mismos (los niños) responden a sus preguntas, con lo que creen antes de investigar, entonces escriben, producen las respuestas que ellos tienen en sus cabecitas y luego de la investigación, pues se hace otro proceso, se tienen unos resultados, pues ya se puede decir que se transcriben y luego combinando los presaberes que tenían y la investigación, entonces ya se producen nuevas cosas y en todo esto estamos practicando la escritura” (P8).* Se procura la enseñanza de la escritura en torno al proyecto de aula, el cual desde su propuesta, favorece el trabajo con los saberes previos de los niños en relación con un tema y unos propósitos comunicativos, que los involucra en la producción de textos con sentido y significado.

También se puede apreciar que los escritos de los niños se enriquecen y transforman en la medida que se revisan y re-escriben. En cuanto a los materiales o textos que emplea la maestra para enseñar a escribir, se refiere a: *“yo utilizo cuentos diferentes, cuentos de Anthony Browne y*

sobre todo cuentos que permitan pues que los niños tengan una enseñanza. También trabajo con textos de Santillana que se ofrecen en la escuela, me gusta apoyarme en estos textos porque tienen actividades que permiten desarrollar mejor ciertas habilidades y también trabajo textos de historias bíblicas con los niños” (P14). Generalmente, acude a textos de tipo narrativo guiada por el criterio de la moraleja o la enseñanza de tipo religioso y con referencia al libro guía escolar, pues sugiere talleres o actividades que a su juicio, propician el desarrollo de habilidades necesarias en ese grado. Durante las observaciones de clase se observan las siguientes secuencias: Revisar la tarea que se había solicitado con anterioridad: cada niño debía traer el texto de una receta, luego propone hacer una lectura individual de algunos textos, eligen una receta conjuntamente, transcribe la receta en el tablero a medida que los niños van dictando, deducen el esqueleto o superestructura del texto receta, qué se escribe en cada ítem (ingredientes, preparación) y finalmente, transcriben receta en el cuaderno (Obs.1). En otra ocasión, la clase tiene como tema el libro, la maestra brinda una explicación general sobre las partes del libro, ofrece instrucciones sobre la actividad a realizar utilizando consignas como: *“vamos a observar diferentes libros del salón para encontrar sus partes”, “vamos a dibujar en el cuaderno un libro y a mostrar cada una de sus partes”* y revisa que los niños realicen la tarea propuesta (Obs.2).

Así mismo, en cuanto a los motivos por los cuales considera pertinente enseñar a escribir menciona: *“porque cuando se escribe se expresan las ideas, los sentimientos que uno tiene, es importante muchas veces las personas expresamos mejor lo que sentimos por escrito y aunaría las otras dos razones de la lectura, por progreso y por cultura”* (P12). La maestra enaltece la escritura como posibilidad para desenvolverse en el mundo, conocer, saber de la vida, relacionarse con los otros, educarse, participar y cumplir un rol como ciudadano. En este sentido, reconoce la función comunicativa y cultural del lenguaje. Al revisar la propuesta de capacitación diseñada para compartir con otros maestros, expresa su objetivo de la siguiente manera: *“Mi intención sería lograr que los niños sean escritores capacitados en transmitir sus pensamientos”* (Prop. 1).

Resumiendo, la enseñanza de la lectura y la escritura es una responsabilidad del maestro quien elige los materiales, momentos y circunstancias en las cuales los niños utilizan el lenguaje escrito con el fin de satisfacer necesidades comunicativas dentro del aula. La maestra considera

que la lectura y la escritura son instrumentos que se inscriben en prácticas sociales y que ofrecen a los seres humanos las capacidades para desenvolverse en un contexto con exigencias desde el saber y la participación.

Aprendizaje

La maestra refiere que el aprendizaje es en gran parte, consecuencia de un modelo o ejemplo que ella, en su rol, debe ofrecer: *“Los niños aprenden a leer, cuando me ven a mi leer, cuando me ven a mí escribir, cuando me ven a mi disfrutando de la lectura, sea de textos o sea lectura de canciones, o sea lectura de imágenes, en diferentes tipos de lectura pero, si ellos me ven realizándolo ellos aprenden más fácil”* (P3). Este planteamiento es corroborado cuando explica las actividades que considera pertinentes para que los niños aprendan: *“que me miren a mí leer, preferiblemente que miraran a sus padres leer, que en el ambiente de su hogar se respirara la lectura como un ejercicio diario, no como una tarea, sino como un disfrute de la familia, cuando les permito a ellos explorar textos de diferentes clases, ellos pueden aprender mejor a leer y a escribir”* (P5). En este sentido, el aprendizaje de la lectura es consecuencia de la observación del hábito lector en adultos como el maestro, y en el contexto familiar, además del contacto directo con diversos textos dentro del aula. Así el eje es el maestro y desde esta perspectiva el aprendizaje vicario.

En cuanto al aprendizaje de la escritura, el planteamiento parece estar centrado en la acción de los niños: *“aprenden a escribir cuando yo dejo que ellos hagan las cosas más solitos, que no sean guiados siempre por mí, sino que, cuando permito que ellos exploren en lo que tienen en la mente y lo produzcan ahí y no estar criticando lo que ellos escribieron, sino halagando el esfuerzo que han hecho por escribir lo que tenían en la mente”* (P4). Contrario a lo que supone es el aprendizaje de la lectura, la escritura se aprende cuando se da libertad para experimentar y para poner a prueba las hipótesis o ideas que tienen los niños frente a ese ejercicio asumiendo la actitud del maestro como motivador frente al proceso. Las actividades de aprendizaje deben contemplar aspectos relacionados con la producción textual: *“permitir que ellos se expresen libremente... Crear textos a partir de dos maneras: a partir de lo que ellos tienen y también actividades inducidas, en las que yo elaboro un ejercicio a partir de cosas que ellos mismos*

quieren saber, por ejemplo: el texto canción, entonces cuando parafraseamos una canción y luego ellos la transcriben y/o la escriben, muchas veces ellos la escriben desde lo que ellos piensan que significa tal palabra, luego con base en ese esquema elaboramos otra canción, esa puede ser una actividad” (P6). La escritura entonces tiene como referente y pre-requisito la comprensión de un texto y se trabajan elementos concernientes a la superestructura y al vocabulario en contexto. Se lee para escribir. En la propuesta de trabajo para realizar en clase, la maestra sugiere: *“ser más receptivos a los pre-saberes de los niños y a motivarlos a través del arte y la lúdica”* (Prop.1). De esta manera, se consideran pertinentes los saberes previos de los niños para involucrarse en tareas de escritura y la motivación como aspecto fundamental para incentivar su desarrollo.

Evaluación

Las evidencias de que los niños tienen progresos en lectura se observan: *“Cuando usted nota que los niños se están esforzando por comprender lo que dicen, cuando luego están comentando, intercambiando opiniones sobre lo que acaban de leer con sus compañeros, cuando se acercan a mí y me preguntan el significado de una palabra que no entendieron, cuando están inmersos en la lectura y sonrían y se ven disfrutar de ello, siento yo que están aprendiendo a leer y a escribir”* (P15). Los criterios de evaluación están centrados en la comprensión, en el goce que los niños manifiestan por la lectura y en cómo hacen uso de esa información para conversar y participar en el aula, es decir, cuando se puede observar que los niños acogen la lectura como un instrumento para comunicarse y satisfacer necesidades o inquietudes respecto a un conocimiento. Se lee para aprender.

En cuanto a la escritura, la maestra expresa algunas situaciones que influyen su evaluación: *“pienso que es más difícil evidenciar el proceso de la escritura o ver el progreso porque tal vez tengo preconcebido que el niño me debe escribir gráficamente lo que entendió, lo que produjo, porque si no, yo siento que no hay avance. Si yo no lo veo escribiendo textualmente lo que me dice en palabras, siento que no está el avance, codificarme lo que acaba de decirme con sus palabras, para mí es eso”* (P16). El criterio es entonces únicamente válido teniendo en cuenta la capacidad para grafiar, para codificar la oralidad. En el momento de cierre de la clase, ésta

culmina cuando los niños que van terminando el trabajo propuesto se paran de sus puestos y muestran su trabajo terminado, la maestra les dice: *“muy bien, terminaste, puedes recoger para salir al descanso”* (Obs.1, 2).

Con respecto a la periodicidad con la que se evalúan la lectura y la escritura, la maestra señala: *“semanal o quincenalmente, dependiendo de la caracterización que tenga uno con el estudiante. Unos tienen períodos de evolución más largos que otros. Puedo hacer evaluaciones diarias a manera de observación y también evaluaciones escritas semanalmente”* (P17,18). Desde esta perspectiva, la evaluación es considerada un proceso en el cual se debe tener en cuenta la historia escolar del estudiante en términos de caracterización, es decir, sus particularidades y evaluación al iniciar el año lectivo, su actitud frente a la lectura y el rendimiento frente a las tareas que exigen el registro escrito.

En síntesis, se puede inferir que la maestra realiza una evaluación distinta para la lectura y la escritura: en la primera, otorga importancia a las manifestaciones de disfrute y uso en la vida social, a la actitud con la que los niños demuestren estar involucrados con los textos dentro y fuera del aula; para la segunda, los aspectos se fijan en los productos de transcripción o registro en el cuaderno, considerando la escritura como una actividad exclusiva del contexto escolar.

Concepción

Después de analizar la información concerniente a cada categoría, se puede indicar que la maestra se posiciona **“entre la construcción y formalización del código escrito y las funciones comunicativa y cultural del lenguaje”**

La maestra concibe el lenguaje escrito en sus funciones comunicativa y cultural, y en consecuencia, su enseñanza es un proceso de co-construcción colaborativa. En ese sentido, asume a los niños como personas capaces, con intereses y saberes propios que deben ser tenidos en cuenta en sus aprendizajes y el maestro además de guía debe enseñar por medio del ejemplo. Sin embargo a la par se encuentra una concepción conductista en la que se da importancia a la codificación y decodificación y al desarrollo de habilidades, es por ello que considera que se

adquiere el lenguaje escrito de una forma lenta y que va de lo simple a lo complejo. Entre estas dos posturas reconoce que los usos sociales, la producción y la comprensión no se deben dejar para otros grados más avanzados, pues todos los individuos pertenecen a un contexto cultural e histórico que se desarrolla aún antes de la escolaridad. Dos posiciones que pueden aparecer teóricamente contradictorias e irreconciliables, pero que sin embargo se hibridan y dan sentido a la práctica, sin que para la maestra resulten conflictivas.

4.1.4 Maestra 4.

Licenciada en pedagogía infantil. Docente de grado Tercero.

Conceptualización

Al indagar sobre su concepción acerca de la lectura, la maestra explica: *“para mí leer es que el niño primero decodifique códigos y entienda que es lo que está leyendo, o sea, interprete”* (P1). El ejercicio lector está estrechamente vinculado a la capacidad de reconocer grafías y sonidos presentes en un escrito y la comprensión en términos de interpretación. Si bien la maestra en su discurso, argumenta que no hay una edad adecuada o propicia para su aprendizaje, si circunscribe el aprendizaje a las experiencias en pre-escolar: *“...yo considero que los niños desde que están en jardín se les brindan las bases para la lectura y la escritura, y esto se fortalece desde transición... que ellos encuentren una necesidad, para leer y escribir”* (P9).

Con respecto a la escritura: *“escribir es que el niño produzca, codifique su pensamiento”* (P2). Al igual que con la referencia de la lectura, la escritura denota el manejo y uso del código escrito convencional y sus implicaciones como una operación cognitiva cuando aduce el término de producción textual. Para la maestra, no hay una edad precisa sin embargo nuevamente la circunscribe a la experiencia en los grados anteriores: *“pues yo considero que este proceso se inicia desde el preescolar, pero no necesariamente que hay tal edad, no, porque hay niños que desde la casa se realiza este trabajo y ya es un proceso que han adquirido”* (P10).

En síntesis, la maestra establece una relación entre la adquisición y el uso del lenguaje escrito con el ingreso de los niños a la escolaridad, la cual debe ofrecer múltiples actividades para su acceso.

Enseñanza

La maestra, describe de la siguiente manera el trabajo que desarrolla con sus estudiantes en lectura: “...la lectura la trabajo por medio de textos que tengan relación con el proyecto... los leemos, analizamos que dicen, miramos palabras desconocidas, les hago preguntas escritas del texto para que ellos las respondan sin el texto... los textos son para solucionar las preguntas que ellos tienen del proyecto...” (P7). La lectura que se propone en el aula tiene como fin satisfacer necesidades generadas por las tareas en el marco del proyecto de aula, supone entonces un proceso de selección del texto y de análisis, que a su vez requiere formular inferencias a través de la información que se presenta y la adecuación del léxico.

En general, acude al uso de los siguientes materiales: “utilizamos textos para valores, leemos cuentos relacionados con valores, los analizamos, que consejos traen, para buscar palabras, sustantivos, palabras agudas, graves... seleccionamos, primero mirando los intereses de los niños, que les gusta a ellos y teniendo en cuenta eso les busco textos, igual ellos también en algunas ocasiones traen libros de cuentos que ellos quieren leer, entonces esos los utilizamos, los leen, ellos mismos leen” (P13). La lectura es realizada prefiriendo los textos narrativos que reflejen situaciones morales y que se puedan examinar desde la funcionalidad para reconocer y abordar los criterios gramaticales. La selección de textos es una tarea conjunta entre la maestra y los niños quienes asumen de manera independiente su lectura. Con relación a la importancia de enseñar a leer, se observa el énfasis en los aspectos comunicativos del lenguaje que permiten potenciar otras posibilidades en el ámbito de la vida cotidiana como en dar a conocer pensamientos, sentimientos, apropiarse del mundo y la información circundante: “porque pueden comunicarse, pueden estar informados, porque pueden expresar lo que ellos sienten, porque es algo que se necesita en la vida cotidiana” (P11). En las propuestas que compartiría con sus colegas, esta maestra plantea: “el lenguaje escrito en mi grado lo enseño a través de lectura de

cuentos, fábulas, leyendas y mitos, realizando a través de esos preguntas anticipatorias de la lectura y al finalizar se realiza comprensión de lectura” (Prop.2).

El trabajo que desarrolla en escritura es expuesto así por parte de la maestra: *“trabajo con producciones de ellos, dictándoles textos del tema que se va a tratar y haciendo producciones, haciendo cuentos, haciendo leyendas” (P8).* Se concibe el trabajo en escritura con una doble intención: comprobar el uso adecuado del código escrito por medio de los dictados y la producción de textos narrativos por parte de los niños. Así los materiales con los que se desarrollan las actividades de escritura son: *“el texto guía que tengo Amigos Santillana y trabajo también con cuentos, haciéndoles lecturas, haciéndoles preguntas sobre el texto, sobre ellos que harían” (P14).* Las razones fundamentales para enseñarla se sustentan en los siguientes argumentos: *“es necesario sí para comunicarse, para que compartan sus experiencias, para que se expresen” (P12).* Se reconoce la escritura como una herramienta con usos sociales que permite la comunicación y la expresión en una determinada cultura. Sin embargo, en las propuestas de enseñanza que prepararía para sus pares académicos, sugiere tener en cuenta: *“de igual forma en la medida en que se abordan los textos escritos se va apropiando los estándares propuestos para el grado tercero” (Prop.2).* Es decir, la escritura como objeto de conocimiento dentro del aula, sin aparente relación o uso en situaciones reales de la cotidianidad. En el discurso, persiste el planteamiento del lenguaje escrito para la vida, la comunicación y la interacción, pero en la práctica, sigue privilegiando las actividades que permitan monitorear la habilidad para codificar y el aprendizaje de las estructuras gramaticales.

En el registro de las dos observaciones a su quehacer en el aula, la maestra inicia la sesión leyendo un cuento sobre las estrellas, luego escribe en el tablero el taller que deben responder los niños y se sienta en su escritorio a mirar algunos documentos, si algún niño se aproxima le responde y aclara dudas. (Obs.1). En la siguiente ocasión, inicia la clase leyendo otro cuento sobre las estrellas, enfatiza sobre el personaje: Stella. Al finalizar la lectura en voz alta, les solicita escribir un cuento en su cuaderno recordándoles a manera de consigna que debe tener personajes a los que les sucede algo; se sienta después en su escritorio a calificar evaluaciones; si algún niño se aproxima le responde y aclara dudas (Obs.2).

Resumiendo, la enseñanza de la lectura y la escritura desde el discurso de la maestra se inscribe en el desarrollo de los proyectos de aula con el fin de vincular a los niños en el uso intencionado del lenguaje escrito, prefiriendo el trabajo con textos narrativos que la maestra y los niños seleccionan y llevan al aula. Sin embargo, en las acciones dentro del aula, es evidente el uso de estrategias a manera de dictado, para comprobar el grado de aprehensión de aspectos gramaticales concernientes a lo planteado para tercero de primaria o para la producción de textos, en los que al parecer prima la hipótesis de que se aprende a escribir escribiendo.

Aprendizaje

Respecto al aprendizaje de los niños la profesora argumenta: “...eso es un proceso lento que se hace con ellos, primero que ellos conozcan las letras, las palabras, lo que a ellos les interese y con esas van, pues van desarrollando su lectura” (P3). El aprendizaje de la lectura está condicionado al reconocimiento de sus unidades mínimas, en este caso, referido a las letras y las palabras que aunado a sus intereses por acceder al lenguaje escrito, serían determinantes para leer. Además la maestra argumenta que evidencia el aprendizaje a través de una ejercitación permanente: “por medio de la práctica diaria, por medio pues de ejercicios, de no sé” (P4).

Al indagar sobre las actividades que deben realizar los niños para aprender a leer y a escribir, las respuestas dilucidan como funciones la comprensión y la producción: “...pues se puede realizar lectura anticipatoria, que ellos interpreten, que ellos produzcan así no sea en el método convencional lo que ellos quieren decir, y ya uno va como guiándolos, para la forma correcta...los dejo que ellos escriban sus cuentos, sus cosas, que hagan sus producciones escritas” (P5, 6). Si bien para la maestra la codificación y decodificación son el centro de la lectura y la escritura, ello no obvia partir de los saberes de los niños y permitir que ellos realicen sus propias producciones e interpretaciones de los textos. Sin embargo, el lenguaje escrito sigue vinculado exclusivamente a situaciones escolares que requieren de la intervención de la maestra para que se ajuste a los criterios de corrección que ella tiene dispuestos. Esta situación se ratifica durante las clases observadas, en las que se registra que los niños asumen un rol pasivo y receptivo al escuchar atentamente la lectura en voz alta, escribir el cuento en el cuaderno y al

concluir la actividad presentársela a la maestra; luego, leer en mentalmente mientras los compañeros terminan su ejercicio. (Obs.2).

Evaluación

La maestra de grado tercero estima conveniente evaluar el lenguaje escrito apreciando fundamentalmente el dominio de los aspectos formales de la lectura y la escritura, por eso los criterios manifiestos se expresarían: *“pues en la lectura se evidencia en la medida que el niño empieza a leer él solo algunas palabras, ahí pues el docente se da cuenta que está empezando a leer, de igual forma en la escritura, cuando ya escribe en forma convencional”* (P15, 16). Acerca de los momentos o tiempos que dedica a valorar esos progresos, se muestra flexible, pudiéndose inferir que subyace el reconocimiento de desarrollos desiguales: *“yo creo que eso es un proceso que en cada niño es diferente, como en unos niños puede ser algo que se evidencia en forma constante, en otros el avance se puede ver más lento... eso uno lo ve diario, que este niño hoy está mejor que ayer en lectura y escritura, o si sigue igual”* (P17,18). En la observación no participante en las clases de lenguaje, no son evidentes la indagación de saberes previos, formas concretas de evaluar la comprensión de lectura, ni la producción escrita, tampoco se hace evidente el registro de los avances o dificultades de los niños que realizan las actividades, sólo se verifica que los niños escriban los cuentos durante la sesión (Obs.1,2). Durante la evocación del recuerdo, se le pregunta a la maestra sobre cómo y cuándo evalúa los cuentos escritos por los niños, a lo que responde: *“es que yo luego al finalizar cada período recojo los cuadernos y los leo, así me doy cuenta si ellos escribieron bien el cuento”* (E.R). Desde esta argumentación queda claro que la evaluación no tiene como propósito hacer una retroalimentación al proceso de aprendizaje.

Si bien la maestra considera la importancia de respetar los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito de cada niño, busca cerciorarse de que demuestre su dominio de ambas habilidades en aspectos formales propios del uso de la lectura y la escritura en el ámbito escolar, en consecuencia, al suponer el éxito del aprendizaje como una ejercitación permanente, se valoran los productos y no el proceso. En este sentido se presentan como ciertas las premisas de que se aprende a escribir escribiendo y a leer, leyendo.

Concepción

Luego de considerar la información obtenida con cada uno de los instrumentos y concerniente a cada categoría, se infiere que la maestra concibe la enseñanza del lenguaje escrito como **“una tarea escolar”**.

Es así como el propósito de la enseñanza se define como la adquisición del código alfabético a través de la ejercitación que permite aprender a comprender y producir textos en un proceso mecánico, al cual subyace la hipótesis de que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo. En este sentido, no es necesaria la retroalimentación para mejorar dichos procesos, pero sí partir de los intereses de los niños. Visto de esta manera, se incorporan y manifiestan en el discurso algunos elementos constructivistas de la enseñanza que no logran instaurarse en la práctica.

4.1.5 Síntesis maestros Centro Educativo Esperanza Galicia.

Después de identificar las concepciones que emergen del análisis de las categorías, en cada una de las maestras de la institución, se procede a analizar los aspectos comunes y particulares, para luego contrastar los de ambas instituciones.

Respecto a la conceptualización, dos visiones que se entrecruzan para dar sentido al lenguaje escrito. De un lado, un marcado énfasis en los aspectos comunicativos, la lectura y la escritura como construcción y herramienta para la interacción en contextos culturales y con propósitos sociales, permitiendo comprender el mundo, expresar ideas y sentimientos. De otra parte, están la lectura y la escritura como códigos, imprescindibles para el acceso a los saberes escolares y sin los cuales la posibilidad de comunicación se limita. En este sentido, encontramos concepciones conductistas y cognitivas en las que se entienden la lectura y la escritura como procesos que se formalizan con el ingreso a la escuela, hacia los cinco años y que finalmente llevan a la codificación y decodificación

En cuanto a la enseñanza, es necesario resaltar que los discursos están fuertemente permeados por la propuesta pedagógica de la institución, el trabajo por proyectos, reconociendo que los niños han tenido experiencias frente a los usos de la lectura y escritura y que cumplen esencialmente una función comunicativa, procurando respetar los ritmos de aprendizaje, partir de los saberes previos, trabajar con sus propias preguntas intereses y expectativas, por ello se permite al niño leer y escribir desde las hipótesis que tiene acerca del lenguaje escrito. Sin embargo en la práctica, el lenguaje pierde su función comunicativa y se convierte en una tarea escolar, en la que no se retoman las situaciones reales de comunicación, no se registran los avances de los niños y no se discute o se retolimentan los procesos de evaluación para generar a su vez procesos de autorregulación. Es por eso que en los maestros cuyas concepciones se caracterizan desde el planteamiento conductista, son evidentes las propuestas de trabajo en el aula que aluden a la memoria, la ejercitación, la habilidad de grafiar y reconocer el sonido de las letras, describiendo un proceso mecánico de lo simple a lo complejo. Por el contrario, los maestros con un discurso y actuación con características constructivistas, si bien exponen la premisa de la enseñanza para la comprensión y la producción, no logran explicitar las estrategias para lograrlo, como si únicamente los intereses y participación de los niños, además del trabajo con los textos fueran lo suficiente. Por último y no menos importante, se puede apreciar que todas las maestras coinciden en concebir de manera fragmentada el uso del lenguaje escrito: una situación es adquirir el código y otra es leer y escribir, cuando se ha logrado esa convencionalidad. Así el código se convierte en pre-requisito para comprender y producir textos, asunto que contradice la función comunicativa del lenguaje escrito.

Al hablar sobre aprendizaje se encuentra que las maestras tienen concepciones híbridas que van desde los planteamientos conductistas y cognitivos hasta los constructivistas, pues consideran que los niños aprenden al estar en contacto con variedad de textos y cuando ven leer y escribir a sus padres, pero también hablan de la memorización y repetición de letras y fonemas con cierta secuencialidad, que les van permitiendo apropiarse del código. El supuesto que guía esta concepción es que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, en ocasiones como un asunto que se da de manera espontánea después de haber adquirido el código. Desde esta

perspectiva, la ejercitación por si misma mejorará las prácticas, el uso y la comprensión del lenguaje escrito en el contexto escolar.

La concepción predominante sobre evaluación es conductista, pues las maestras dicen que se evidencian avances en la lectura y la escritura cuando se reconocen más letras, más sonidos, cuando se codifica y se decodifica, olvidando nuevamente que se lee lo que alguien escribió con un sentido y se le escribe a alguien con un propósito, es decir, dejando de lado la función comunicativa, que tanto se plantea en los discursos a nivel conceptual

En síntesis podemos afirmar que hay hibridación entre concepciones que se mezclan para dar sentido tanto a los discursos como a las prácticas, discursos y prácticas que pueden ser contradictorias, pero que las maestras no conciben como tal.

4.2 Colegio Calasanz Pereira

4.2.1 Maestra 5.

Licenciada en pedagogía infantil. Docente de grado Transición.

Conceptualización

La maestra define leer como: *“construir sentido a partir de unos códigos que ya están establecidos, entonces es la construcción personal de sentido, de entender y comprender realmente algo, no solamente se trata de descifrar esos códigos sino de entender y comprender y*

darle un sentido a eso, un significado” (P1). Se refiere al código escrito como un sistema convencional a partir del cual es posible construir sentido. Por lo tanto y en concordancia con plantearlo como un proceso individual, no estima conveniente sugerir una idea acerca de la edad adecuada para aprender, ya que considera que “eso depende del contexto del niño” (P9) insinuando la influencia de factores relativos externos que afecten ese proceso.

De la misma manera, escribir implica varios aspectos: *“yo pienso que es muchas cosas, no solamente construir ese código, sino también es construir ese sentido, que para mí es lo más importante, que los niños comprendan, que miren qué es lo que ellos están escribiendo, así no lo escriban bien, pero que ellos vean, que le den un sentido a eso, que lo entiendan y lo comprendan, eso es lo más importante” (P2). Además de la adquisición del código, juega un papel determinante y fundamental la acción y la intención del niño, sus reflexiones y comprensión en torno a la tarea. Sin embargo, cuando se indaga acerca de la edad conveniente para aprender a escribir, su discurso se enmarca en otros factores: “pues lo ideal es que los niños en el grado (Transición) de 5 a 6 años, ya estuvieran leyendo y escribiendo, eso sería lo ideal, pero hay que tener en cuenta que hay niños que no tienen ese acompañamiento, que hay niños que definitivamente tampoco tienen las habilidades para hacerlo, entonces de eso también depende mucho” (P10). La escritura es una consecuencia de dos aspectos: una habilidad interna o personal de los niños; y, el acompañamiento por parte de los adultos para orientar y valorar las tareas o actividades que el maestro considera pertinentes.*

Resumiendo, la maestra concibe la lectura y la escritura como un logro personal, es decir, una construcción de cada niño en un momento de su vida y determinado en gran medida por el estímulo o contexto, además de unas características que denomina habilidades relacionadas con la capacidad de adquirir el código escrito. En su discurso, también presenta una relación imprescindible entre la lectura y la significación, mencionando ésta última como evidencia de la comprensión.

Enseñanza

La maestra explica su trabajo con los niños en lectura así: *“pues nosotras, lo que es lectura lo trabajamos como decía mediante el método espontáneo, donde ellos mismos adquieren como a partir de todo el mundo que los rodea, entonces se les muestra como lo general y entonces ellos ya van conceptualizando las palabras, van recordando a partir como lo de lo general, no como se hacía antes con las combinaciones ma-me mi, sino que ahora ya es más diferente, se les muestra las palabras como un todo”* (P7b). Señala entonces que la enseñanza de la lectura se realiza en el aula a partir del reconocimiento de palabras, superando la discriminación silábica bajo el concepto de lo que ella denomina *método espontáneo*, como una comprensión personal de las propuestas de escritura espontánea que habitualmente desarrollan otras maestras en el grado, con el fin de que los niños realicen prácticas textuales que permitan evidenciar sus hipótesis frente al código escrito.

Durante las observaciones de clase, se apreciaron las siguientes actividades: lectura de la fecha escrita en el tablero, donde la maestra ofrecía pistas con las sílabas de las palabras: maestra: *“lu...”* niños: *“lunes”* (Obs 1); reconocimiento de rótulos en el salón, lectura en voz alta de un cuento por parte de la maestra (Obs.2); asigna a algunos niños (los que a su criterio, ya saben leer) para que repartan las agendas que están marcadas en el lomo con el nombre (Obs.1); los anima a tomar un libro de la biblioteca de aula para que ellos: *“encuentren las palabritas que ya saben leer porque las han visto muchas veces”* (Obs.3).

Con respecto a los materiales que utiliza para enseñar a leer: *“pues, no sé, no tengo claridad con eso”* (P13). Al indagar el porqué de su respuesta, comenta que hace poco ingresó al colegio y que ésta es su primera experiencia laboral en un grado de preescolar, así que su trabajo en el aula lo caracteriza como intuitivo y guiado por otra compañera.

Esta maestra considera que es importante enseñar a leer a los niños en transición porque: *“los ayuda a comprender el mundo, porque la lectura hace parte de todo lo que nos rodea y nos ayuda para la vida y pues de ahí en adelante, porque ellos pueden aprender sobre cualquier tema”* (P11). Se establece y valora la lectura como una herramienta para la adquisición de conocimiento, y como posibilidad para aprehender los fenómenos cotidianos. En la propuesta de capacitación para trabajar con colegas, sugiere: *“la lectura detallada de teorías y métodos para enseñar a leer desde los primeros años, indagar con el encargado de la biblioteca acerca de los libros recomendados para esas edades y leer en voz alta diariamente después de la rutina de bienvenida para que los niños se acostumbren a hacerlo siempre”* (Prop.1). Emerge así una contradicción en la argumentación sobre el “método espontáneo” y la necesidad de posicionarse teóricamente para enseñar.

Para abordar la enseñanza de la escritura en el grado transición: *“igualmente, se trabaja la palabra como un todo, no se muestra como algo diferenciado, sino que dentro en un contexto, se les lee el cuento completo, el poema completo y de ahí se van sacando las palabras, se hace mar de palabras también...”* (P8b). En este planteamiento, se puede inferir que aunque los textos se abordan para la lectura en su totalidad y no como fragmentos, se extraen o examinan sus partes para ser más fácil su reconocimiento, ya que la escritura requiere del dominio de las unidades mínimas para que en sus posibles combinaciones se componga el texto.

Durante las observaciones de clase, se pudieron apreciar las siguientes consignas: *“bueno niños, hoy vamos a escribir horrible, van a ir pasando a copiar en la hojita que hicieron la margen todos los rótulos que hay en el salón y después al frente de cada palabra hacen el dibujito, el que vaya terminando me muestra”* (Obs.1). Al preguntarle a la maestra el objetivo de la actividad, asegura que hace varios días la tiene pendiente y que le sirve para motivar a los padres a que hagan lo mismo con los rótulos que deben tener y leer en casa (ER). En este caso, la transcripción de las palabras no se relaciona con algún evento o intencionalidad comunicativa y se utiliza como pretexto para el reforzamiento en otro contexto diferente al escolar. En otra ocasión, la maestra orientada por su colega, propone que los niños escriban los nombres de los

productos que traen en su lonchera; como se presentan múltiples formas de escritura: niños en hipótesis alfabéticas, silábicas, presilábicas y simbólicas, decide enviar el cuaderno a casa para que los padres concluyan la actividad (Obs. 2).

En cuanto a libros y/o materiales que la maestra dice usar para su enseñanza menciona: *“en la biblioteca contamos con cuentos, todo esto y de los materiales, pues contamos con algo didáctico que vienen las letras separadas, entonces pues a veces se hace este juego, pero en cuanto a textos, no sé realmente cuál se utiliza”* (P14). Son los textos narrativos el insumo favorito y se acoge con frecuencia el uso de material que permite jugar a escribir palabras desde la asociación de las letras siguiendo un modelo. Por último, considera importante enseñar a escribir: *“porque ellos pueden expresar lo que piensan, también pueden dejar por escrito lo que ellos quieren transmitir que no solamente se quede en algo oral sino que también queda, que pasa ese conocimiento con algo más concreto”* (P12). Se manifiesta que la escritura es una posibilidad para la comunicación y que es importante pues trasciende el registro de la memoria al hacerse una inscripción de carácter permanente.

En síntesis, la enseñanza del lenguaje escrito para esta maestra implica una serie de actividades que conlleven a reconocer las palabras como elementos constitutivos de la escritura. Aunque considera fundamental la construcción de sentido en la lectura preocupándose por la comprensión de textos completos, en sus prácticas se observa la decodificación como objetivo principal. Resalta de igual manera la importancia de la motivación y acompañamiento por parte de los padres de familia para que los niños logren acceder al lenguaje escrito.

Aprendizaje

Cuando se indaga acerca de su idea acerca de cómo aprenden a leer los niños, la maestra afirma: *“de muchísimas formas también, en el caso de nosotros que lo estamos haciendo desde*

la forma espontánea, estamos haciendo los rótulos de todo el salón, en la casa también se están haciendo estos rótulos y nosotros estamos haciendo unos rótulos de varias palabras entonces se trabaja por grupos, se les entrega ese rótulo y vamos a aprender cada día una palabra diferente y vamos rotando” (P3). La maestra reitera una de las estrategias de producción textual como método, mediante el cual la palabra es el punto de partida para la adquisición del código escrito. De igual manera, la idea de aprender se presenta como un sinónimo de memorizar, ya que si los niños retienen visual y fonéticamente las palabras que propone, conseguirán recordarlas y enunciarlas.

Con relación al tipo de actividades que deben realizar los niños, en su discurso delega esa responsabilidad a diversos estamentos: *“pues yo pienso que realmente son muchas y no solamente en la escuela, sino también en la casa, los padres les pueden hacer rincón de lectura, llevarlos a la biblioteca, y a veces muchos padres creen que el niño no sabe leer aún porque él dice no sé, pero mentiras que no, cuando los niños ven imágenes ya se está leyendo algo”* (P5). Los argumentos de la maestra giran alrededor de la idea de que la lectura es un hábito que se crea por la influencia del contexto, sugiriendo no lo que el niño debe hacer sino lo que los padres pueden realizar. También destaca la lectura de imágenes como requisito o preparación para la lectura convencional. En su quehacer, la maestra asigna algunos textos de la biblioteca del aula a los niños cuando han terminado la transcripción de los rótulos, este ejercicio lo hace teniendo en cuenta su criterio de lo que algunos y otros pueden o no leer (Obs.1). En la hora de lectura, llevada a cabo semanalmente en la biblioteca, la maestra acompaña al grupo mientras el bibliotecario desarrolla la animación lectora, vigilando que los niños permanezcan en silencio y contesten de manera acertada las preguntas que se realizan, luego, permite que los niños tomen un libro de su interés y se acerca a los que hacen lectura convencional en voz alta para escucharlos; a los otros, los anima a leer las imágenes mientras tanto (Obs.3). Así, aunque considera la lectura de imágenes como sensibilización o preparación para la lectura convencional, centra su atención en quienes ya han conseguido esta última. La comprensión se evalúa desde la mirada de responder a los interrogantes sobre el texto, en su mayoría de carácter literal.

En cuanto a la escritura, los niños aprenden: *“creo que es un proceso como complementario, entonces a la medida que ellos van con lo de los rótulos, pues ellos escriben los mismos. Los niños empiezan como con un proceso de transcripción, donde ellos empiezan como a descubrir que lo pueden hacer y entonces ya después de forma espontánea logran alcanzarlo”* (P4). Prevalece entonces la idea de escritura como capacidad para grafiar o copiar; puede inferirse también que lo espontáneo es una consecuencia de la ejercitación. Por tal razón, las actividades que presenta tienen un énfasis en: *“escribir de forma espontánea, yo pienso que darle esa oportunidad de leerles cuentos, que ellos cambien el final, le pongan un título diferente, pues diferentes actividades, crucigramas, sopas de letras, todo eso pues hace parte como del proceso”* (P6). Aunque dice privilegiar el trabajo desde la interacción y creatividad, se mantiene el planteamiento de la importancia de escribir a partir del reconocimiento visual de las palabras, propio de métodos sintéticos.

Resumiendo, el aprendizaje de la lectura y la escritura implica el reconocimiento de las palabras que se trabajan diariamente en el aula, e inclusive, del apoyo que con la misma estrategia se debe realizar en casa. Aunque la interacción con los textos para abordar la lectura es cotidiana, privilegia la actividad para los niños que han conquistado la lectura alfabética y considera que a través de la práctica continua, logran adquirir el código escrito de una manera que denomina espontánea, refiriéndose a la facilidad o destreza que demuestren usando la lectura y escritura de palabras.

Evaluación

Acerca del qué y cuándo evaluar la lectura, la maestra comenta: *“pues yo creo, que no sólo es ponerlo a leer para ver si leyó bien, es además dar cuenta de que construyó ese significado, si lo entiende”* (P15). Entonces, los criterios para valorar la lectura contemplan dos aspectos: la habilidad para decodificar y la comprensión, reconociendo que los niños en ese grado escolar deben y pueden asumir ese requerimiento. Sin embargo, en las sesiones de lectura en la

biblioteca, únicamente se interroga el texto de manera literal, por lo cual, es común que las preguntas den cuenta del título, el nombre de los personajes y la secuencia de los hechos (Obs.3).

Añade que no hay un momento especial o específico para comprobar o establecer los avances: *“pues yo pienso que es un proceso continuo y se debe hacer de manera permanente, diario, porque igual, evalúas el proceso, no solo al final”* (P17). Se puede inferir que la maestra concibe la lectura como un proceso dinámico y flexible, el cual es susceptible de ser monitoreado en cualquier momento del periodo escolar.

Con respecto a la escritura, la estrategia que propone la maestra para evaluar el progreso de los niños es: *“poniéndolos a escribir”* (P16) y el momento para hacerlo es al igual que la lectura, en cualquier oportunidad. Al finalizar una de las clases observadas, la maestra entrega a los niños un ejercicio de escritura en el que solicita nombrar las figuras que allí se presentan, con el fin de establecer la hipótesis de escritura en la que se encuentran al ir culminando el tercer bimestre académico (Obs.2). Al indagar de nuevo acerca de cómo y para qué realiza este diagnóstico, la maestra explica que: *“es obligatorio para el informe en la comisión de evaluación y promoción, y además, es una manera efectiva de que los padres de familia observen las dificultades de los niños que siguen en la hipótesis presilábica”* (ER). Así pues, la evaluación es entendida como control, como insumo para informes de tipo académico y administrativo y como evidencia de lo que a consideración de la maestra, falta o no se ha alcanzado con respecto a unos tiempos establecidos.

En síntesis, la evaluación de la lectura y la escritura es concebida como un proceso que se puede observar con cierta regularidad e implica contemplar desde la construcción del código escrito y la lectura fluida, hasta la construcción de significado o comprensión. El éxito de la tarea se mide por la cantidad de aciertos, la destreza que los niños demuestren para escribir o leer según los requerimientos del adulto (profesor, padres, bibliotecario), quien aprovecha esos resultados como información para los acudientes y con fines institucionales.

Concepción

Al concluir el análisis de la información de las categorías, se puede apreciar que la maestra concibe la enseñanza del lenguaje escrito como un **“método sintético y espontáneo”**

Para la maestra la lectura y la escritura son definidas como logros personales del niño, producto del estímulo, el contexto y las habilidades innatas, pero ante todo, su uso se inscribe en la significación. Sin embargo, las actividades de enseñanza y aprendizaje son dirigidas al entrenamiento de la habilidad para reconocer las palabras como unidades constitutivas de los textos. Así desde el discurso aparece la significación como un concepto que da sentido a leer y escribir, sin embargo, la significación no aparece en las prácticas de enseñanza que se centran en la palabra y en lo que la profesora ha denominado un método espontáneo, para identificar una práctica de enseñanza inespecífica, que no logra sustentarse conceptualmente. Así en la profesora “novata”, por su poca experiencia, según ella misma, prima la visión de su colega, quien en muchas ocasiones determina qué enseñar y cómo hacerlo, sin que la maestra logre entender el sentido de las propuestas. Como resultado aparece un discurso contradictorio con la práctica, que finalmente se resuelve con métodos sintéticos que contradicen la significación y que circunscriben el lenguaje únicamente a tareas escolares, por ello se controlan como contenidos.

4.2.2 Maestra 6.

Licenciada en pedagogía infantil con curso de actualización en diseño curricular. Docente de grado 1°.

Conceptualización

Acerca de lo que es leer, la maestra expresa: *“Para mí leer es construir significados a través del texto, a través del lector, a través de cada actividad y estrategia didáctica que tú (como maestro) utilizas en clase, para que los niños aprendan a darle significado a cada sistema de gráficos que leen, que es la escritura”* (P1). En su discurso, la idea de construcción significado es el eje central, explicando que existe o subyace una relación entre lector y texto. Cuando se pregunta acerca de si hay una edad adecuada para aprender a leer, la respuesta se enmarca dentro del argumento sobre la madurez del niño y el estímulo externo de los padres o cuidadores como garantía para que se lleve a cabo: *“Yo pienso que no es que haya una edad adecuada, yo pienso que es dependiendo del niño porque los niños son muy diferentes, dependiendo del tipo de madurez que tenga el niño y de pronto también es el entorno en el que se desenvuelve, por ejemplo si tú como madre eres muy cuidadosa, que videos, que algo muy lúdico, que la lectura por la noche... Incentivando esa parte de la lectura puede darse”* (P9).

Para la maestra, escribir es: *“darle sentido a ese sistema gráfico”* (P2) y no se refiere a una edad oportuna o adecuada para aprender: *“es desde muy pequeñitos, desde que empieza el garabateo ya están escribiendo”* y lo ratifica afirmando: *“también depende mucho de la madurez, comienza con un garabateo, después pre-silábica, silábica, alfabética, y se va dando ese proceso a través de lo que uno va viendo, los avances en ellos mismos”* (P10). Su argumento se centra en la construcción de sentido, y en el proceso, para llegar a la construcción del sistema alfabético, desde esta perspectiva, se reconocen las hipótesis de construcción del mismo, acordes con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (2001).

En síntesis, para la maestra, leer es construir sentido. Además define también escribir como expresar significados acerca del mundo por medio de un sistema gráfico. En ambos casos, el aprendizaje del lenguaje escrito, más que una cuestión de edad, depende de aspectos internos como la madurez de los niños, que se evidencia en las hipótesis que construyen acerca del

lenguaje escrito y de la estimulación externa que reciben por parte de los adultos cercanos, que contribuyen a mejorar la comprensión y construcción de sentido del lenguaje escrito, aún antes de ingresar al sistema escolar.

Enseñanza

Como la maestra se desempeña en el grado primero, advierte que los niños comienzan ese proceso en el curso anterior: *“En primero buscamos lecturas de tipo narrativo, informativo, descriptivo, hacemos las mismas exposiciones del proyecto de aula, con cuentos infantiles... también iniciamos lo que es la lectura de ellos y hacemos anticipación y también comprensión acerca también de la escritura. Las actividades van como enlazadas con la escritura, esos dos procesos, uno jalona al otro”* (P7). Menciona el trabajo con diversos tipos de texto que se abordan para el desarrollo del proyecto de aula y el uso de estrategias como la anticipación para la comprensión. Sugiere que las propuestas de trabajo en lectura involucran y fortalecen la escritura, de lo cual se infiere que se lee para escribir.

Los textos o materiales empleados para el trabajo de lectura en este grado son: *“generalmente los textos narrativos, descriptivos, informativos, del interés de ellos, por ejemplo animales, los dinosaurios, el espacio, temas que a ellos les cause como esas ganas de saber otras cosas y de leer, por ejemplo, en estos días les traje unos libros del medio oriente... entonces que qué era la Meca, por qué esto y por qué se colocaba ese gorrito en la cabeza cuando entran a la Meca, o sea cosas que los lleve más allá que no los deje en un texto cualquiera sino que los lleve a buscar más”* (P13). Se refiere a los textos empleados para buscar información acerca del tema del proyecto de aula, con el fin de satisfacer las inquietudes de los niños y que en algunas ocasiones, requieren intertextualidad. Se puede inferir que la lectura se hace con un propósito, que los textos se seleccionan y revisan antes de llegar al aula; pero los libros no son el único material de lectura en el aula: *“también usamos videos e imágenes para*

leer” (P13). Reconoce además, otros portadores textuales, susceptibles de ser interpretados y comprendidos.

Sobre las razones para enseñar a leer: *“primero, porque la lectura le da sentido a la vida, totalmente... es una parte que si tu aprendes a leer, es una parte fundamental de la comunicación, ahí eso es fundamental; segundo la argumentación también es otra y la comprensión de lectura es fundamental en ese espacio”* (P11). Se entiende la lectura en su función comunicativa, desde la cual se puede desarrollar la argumentación. Se lee con un sentido.

Las propuestas para trabajar escritura en este grado, habitualmente se realizan: *“a través de esos mismos textos que leemos, también hacemos argumentación y producción escrita de ellos, así como preguntas de comprensión lectora, también hacemos dibujo de lo que entienden de la lectura, también de las mismas vivencias de casa”* (P8). Entonces, la escritura es una práctica y requisito para el mundo escolar, por lo cual se favorecen actividades concernientes al registro de lo cotidiano, la verificación de la atención después de la lectura y comparada con el dibujo como representación de la comprensión de texto. Las propuestas se enmarcan en los textos mismos, como si el texto, más que la maestra, diera la pauta para su trabajo didáctico. Así, dependiendo del texto se realizan las actividades. Con respecto a las propuestas de trabajo para compartir con los colegas, la maestra privilegiaría: *“trabajar muchos textos relacionados con el desarrollo de los proyectos que se estén llevando en el curso, de todo tipo, donde encuentren poesías, historias, narraciones o explicaciones de los temas, para poder planear las actividades que se van a desarrollar durante el periodo, articulando los contenidos de los planes de asignatura”* (Prop.1).

Los materiales o recursos que se usan en el aula pueden ser variados, pero corresponden con el objetivo y criterio de la maestra: *“depende de lo que uno haga, dependiendo de la forma en que lo haga, porque para escribir no es simplemente ¡listo!, cogió el lápiz y escribió... uno*

también puede con otros materiales como formemos palabras con arcilla, puncemos palabras, hagamos etiquetas, juegos lúdicos de acuerdo a la escritura” (P14). Subyace la concepción de escritura como la capacidad para grafiar y su estrecha relación con el aprestamiento o entrenamiento de habilidades visomanuales y el uso de la palabra escrita para nominar. En una de las observaciones de clase, la maestra propone el desarrollo de un taller de repaso para la evaluación bimestral, con consignas como: Ubicar correctamente en el renglón las letras que se indiquen: 5 letras que suben, 5 letras que bajen, 8 letras que van en la mitad del renglón; seleccionar de una lista una oración negativa y encerrarla y escribir una oración afirmativa; también, en un apartado denominado redacción, la consigna es escribir un cuento corto basado en una imagen (Obs.1).

Al enumerar las razones por las cuáles considera importante enseñar a escribir, la maestra menciona: *“para construir significado, para dar sentido a lo que se escribe y para comunicarnos” (P12).* De esta manera, la escritura está ligada a usos sociales del lenguaje, como son la construcción de sentido y significado y la participación como individuos capaces de comunicarse eficientemente.

En síntesis, al considerar que los niños han aprendido a leer y a escribir en el grado anterior, la enseñanza en el grado primero tiene como finalidad la práctica con diferentes tipos de texto, ligando la producción escrita a la comprensión de lectura y el logro de actividades que correspondan a intereses escolares como el desarrollo del proyecto de aula. Así, en contradicción al discurso donde predomina y se explicita el sentido comunicativo del lenguaje, las prácticas de enseñanza, incluyendo actividades y materiales, se centra en reconocer los elementos constitutivos del lenguaje escrito.

Aprendizaje

Con respecto a las concepciones que tiene la maestra acerca de cómo aprenden a leer los niños: *“yo pienso que aprenden a leer de muchas maneras, una es interactuando con sus pares, otra, es leyendo todo a su alrededor, o sea todo lo que se les presenta y a través de lo que hablábamos ahora, de darle significado a cada texto”* (P3). De esta forma, no se restringe o privilegia una sola manera de leer, pues señala inclusive la forma en que se relacionan los niños con el medio, es decir, todo es susceptible de ser leído. También resalta la posibilidad de aprender a leer con los otros y sobre todo el aprender a leer entendido como capacidad para construir significado.

Las actividades se plantean con referencia a experiencias previas en su labor como docente en un jardín infantil: *“por ejemplo, hay que empezar con jugar a leer, a los niños les encanta que uno les diga vamos a jugar a leer...nosotras (maestras) nos disfrazábamos de piratas y los piratas habían mandado correos, los correos eran palabras...¿qué palabras nos habían enviado hoy? Entonces, los niños intentaban leerlas y hacíamos historias con las mismas palabras, o sea lo más lúdico posible para ellos. Las etiquetas, por ejemplo las representaciones de acciones de imágenes y lo que dicen ellas y hacer transcripción de ellas”* (P5). Para la maestra, el componente lúdico es fundamental para que los niños se involucren con el aprendizaje del lenguaje escrito, al cual acceden con el reconocimiento de palabras que luego combinan para la creación de relatos orales y la convicción de la copia o transcripción como uno de los mecanismos de aprendizaje.

Para la maestra, aprender a escribir implica en los niños actividad y la mediación del adulto en el aula porque surge: *“a través de la necesidad de darle significado a esos símbolos gráficos, a través de esa necesidad cuando se da, cuando uno crea esa necesidad en ellos y cuando ellos ven esos resultados de que ellos se van dando cuenta de que esa palabra significa “esto” ellos ya tienen ese interés por eso empiezan a escribir todo”* (P4). El énfasis está en el reconocimiento

de la palabra y su significado como unidad mínima de escritura, si bien antes se mencionaban las hipótesis con las que llega el niño a la escuela, en este momento se dejan de lado porque se cree que los signos adquieren sentido cuando el maestro hace que así suceda. Parece olvidarse lo dicho respecto a que el lenguaje escrito ya tiene un sentido antes de ingresar al ámbito escolar.

Respecto a la manera cómo aprenden los niños a escribir, la maestra describe lo que ella denomina el método natural: *“el método natural consistía en 25 palabras y esas 25 palabras llevaban cuatro procesos: primero, las 25 llegaban solas, después llevaban adjetivos; las 25 primeras eran las que uno escogía con los niños, no necesariamente sustantivos y también adjetivos, no importan, lo que importa es que las escogieran de un contexto, las palabras que los niños querían, por ejemplo: niño, papá, mamá...pues las más comunes para ellos...después esas 25 tú (maestra) les colocabas un adjetivo también, por ejemplo: mamá, mamá alegre; papá, papá fuerte; niño, niño alegre; carro amarillo, así... después esas otras 25, que ya es el tercer proceso llevan el artículo, la mamá fuerte, el papá alegre, tú las vas combinando y por último llevan un complemento que generalmente es un verbo, y empiezan con mayúscula y terminan con un punto”* (P4). La descripción anterior corresponde a lo que Braslavsky (2005) presenta como método de la frase que corresponde a la categoría de los métodos que parten de unidades significativas, así, aunque tienen su eje en el uso de sintagmas nominales, poco a poco van incorporando otros que lo acompañan dándole el carácter de oración simple como un grupo de palabras con sentido. *“También después de que terminas el proceso, tú puedes hacer cuentos grandes, señalas palabras, igual los pones en el contexto de ellos hacemos correlación dibujo-imagen”* (P.4). Se insiste en que el aprendizaje de la escritura termina con la codificación y su evidencia está en la consecución de un producto como escribir un texto narrativo. En ese mismo sentido, propiciar actividades donde la relación dibujo-imagen sea una garantía para enriquecer el vocabulario. Cuando se explica el lenguaje y su adquisición de manera genérica, la profesora plantea argumentos que coinciden con un planteamiento constructivista de la enseñanza del lenguaje, sin embargo, cuando las concreta en propuestas de enseñanza, éstas se centran en métodos mecanicistas. Se pierde el énfasis que se había puesto en los aspectos comunicativos.

La maestra señala que las actividades que deben realizar los niños para aprender a escribir están básicamente relacionadas con: “...*primero que todo, con la psicomotricidad, la motricidad fina es esencial en un niño, o sea en los primeros años uno debe desarrollar la motricidad fina y la motricidad gruesa en los niños a partir de muchas cosas, por ejemplo tú, cuando es motricidad fina les puedes poner a rasgar el papel, yo les decía que los dedos del pollito eran los que rasgan y los dedos del patito los que escribían o sea para la pinza trípode para coger el lápiz.... Coger botones, separar granos, meter por orificios pequeños, enlazar botones grandes, jugar con moldear las mismas letras en tierra, en arena, en arcilla...*” (P6). Se destaca el planteamiento de trabajar en el aula los pre-requisitos para la escritura, específicamente, entrenar las habilidades y destrezas motrices como certeza para escribir.

Entonces, el aprendizaje es posible cuando el niño además de haber practicado ejercicios de aprestamiento, ha sido estimulado desde la lúdica y el contacto directo con los textos, es capaz de establecer relaciones entre imágenes y textos y reconoce las palabras como instrumento para nominar todo lo que le rodea.

Evaluación

La maestra explica que evalúa los aprendizajes o avances en lectura teniendo en cuenta: “*que sepa el significado de cada palabra, o sea, por lo menos yo los tengo muy enseñados al diccionario, entonces cuando estamos leyendo les digo “no pasemos sobre la palabra que no sabemos”, cuando hay una palabra que no es de su vocabulario, de su edad, pero que la deben aprender, entonces busquemos esa palabra, en dónde la podemos poner*” (P15). Así, el concepto de comprensión y construcción de sentido se encuentra relacionado con saber el significado de las palabras. Como la lectura es una práctica cotidiana en el aula, se puede valorar: “*todos los días, eso es diario, hay niños que te dan sorpresas que ayer no sabían una cosa y hoy ya salen con otra... yo creo que ellos dan avances todos los días*” (P17). La evaluación parece centrada en lo que espera la maestra que los niños hagan, unas evidencias que tienen que ver más con las

expectativas del adulto que con dar cuenta de los avances o dificultades que encuentran los niños en su proceso lector. Durante las clases, la maestra hace controles de lectura correspondientes al plan lector, para lo cual propone primero unos minutos de lectura mental o silenciosa y luego, en voz alta, con el fin de que sea más fluida; al finalizar, solicita las agendas personales de cada niño para calificar por medio de pegatinas de caritas felices o tristes, el desempeño en esa actividad (Obs.1 y 2).

La escritura es evaluada a través de: *“los mismos textos que ellos escriben, por la misma argumentación que dan sus textos... de muchas maneras, primero en la forma en que escriben, no simplemente que transcriban porque desde muy corta edad un niño puede transcribir y hacerlo perfectamente, pero no cualquier niño tiene la capacidad de construirle y darle sentido a lo que escribe”* (P16). La evaluación de la escritura está enfocada a valorar el texto como construcción personal, a las ideas expresadas en argumentos o razones que evidencien su capacidad más allá de la acción de copiar, lo cual sería consecuencia de la escolaridad y la preparación para poder asumir esa tarea. Por esa razón, *“los avances se van viendo diariamente, no es que tú digas dentro de un mes los voy a evaluar como escriben, no, o sea yo, diariamente, por ejemplo: ayer un quiz chiquitico... vamos a escribir esto, esta semana les mandé un libro, bueno, yo les dije el martes o sea hoy, les tengo que preguntar qué personajes son, cómo son los personajes, qué enseñanza nos dejó el libro y contestan así por escrito”* (P17). Durante las observaciones de clase, se puede apreciar también un interés por parte de la maestra al preparar a los niños para la evaluación bimestral de la asignatura de español, sugiriéndoles preguntas que podrían encontrar en esa prueba (Obs.1).

La evaluación tiene entonces la finalidad de comprobar aspectos como la fluidez en la lectura en voz alta y valorar la comprensión del texto desde el supuesto de conocer el significado de las palabras que lo componen y, en la escritura, monitorear la capacidad de usar el código escrito para la resolución de tareas escolares.

Concepción

Desde el análisis de las categorías se infiere que la maestra concibe enseñanza del lenguaje escrito como **“un método espontáneo que permite a los niños la adquisición del código alfabético”**

Los discursos expresados a través de las respuestas a la entrevista y las propuestas de enseñanza para compartir con colegas así como las prácticas de aula, permiten dilucidar que para esta maestra, el lenguaje escrito se aprende aún antes del ingreso al sistema escolar y se adquiere inequívocamente en el curso anterior (transición), por lo tanto, su enseñanza en el grado primero involucra el trabajo con diversos tipos de textos y en muchas ocasiones encuentra pretexto en el desarrollo del proyecto de aula. El aprendizaje está determinado por la práctica o ejercitación, y es en gran medida, el resultado del aprestamiento, las experiencias lúdicas y el contacto con entornos textualizados. En consecuencia, la evaluación se entiende como la comprensión sujeta al reconocimiento del vocabulario y el uso de la escritura para la resolución de tareas escolares. Por lo tanto, aunque en su discurso enmarca el saber teórico en postulados constructivistas, sus prácticas de enseñanza sugieren que encuentra en el enfoque conductista y cognitivo caracterizado por el énfasis en la percepción, la repetición y la mecanización, la coherencia necesaria para demostrar el éxito en la enseñanza del lenguaje escrito en ese grado.

4.2.3 Maestra 7.

Licenciada en básica primaria con especialización en pedagogía informática. Docente de grado 2°

Conceptualización

La maestra define leer como un asunto que se ha enseñado y aprendido en los grados anteriores “...para mí leer es interpretar símbolos, es una competencia básica con la cual deben llegar los niños a grado segundo, para mí leer es como ayudarles a ellos a reforzar esa habilidad que ellos tienen”. Señala también que se conjugan varios factores para la lectura: “para mí leer debe tener un propósito, debe tener un proceso y debe tener un comportamiento y una actitud”. Resalta de igual manera las implicaciones del trabajo en el aula para atender asuntos como la comprensión: “por ejemplo en la comprensión de lectura, que se inicie desde los primeros días, que sea un proceso que vaya durante todo el año para lograr un resultado y en un compromiso y en una actitud, es que también el niño le guste lo que yo haga con él. Y teniendo en cuenta eso, la actitud del niño le va a cambiar a positivo o a negativo según mi... según lo que yo quiera hacer con ese grupo, puede ser... las habilidades que yo logre para que el niño aprenda” (P1). Así, la lectura entendida como un conjunto de habilidades, en palabras de Dubois (1987), es susceptible de ser enseñada desde el reconocimiento de las palabras, seguido de la comprensión, la reacción y la evaluación al finalizar un proceso en el que el lector extrae el sentido del texto.

Sobre la escritura, en su discurso expresa: “Escribir... es la representación de esos signos, ya sean grabados, ya sean dibujados, es algo que el niño pueda entender, es algo que el niño pueda plasmar, es algo que el niño pueda crear, es también, es yo reforzar esa habilidad ya que él sabe leer, entonces puede escribir esos signos, interpretar esos signos” (P2). Entonces, caracteriza la escritura como el registro que va más allá del uso de herramientas como lápiz y papel, inclusive, el dibujo como una manifestación de la escritura pero estrechamente relacionado con la habilidad para usar el código escrito en las exigencias escolares teniendo en cuenta la comprensión, la expresión y la creatividad.

En síntesis, leer y escribir son definidas como habilidades adquiridas en los grados anteriores, como aptitudes personales que comprometen una condición, un interés de quien las usa y que determinan su nivel de entendimiento y comprensión.

Enseñanza

La maestra expresa que: *“la lectura en segundo se trabaja por medio de la comprensión de lectura, la comprensión de lectura tiene siempre la parte literal y la parte inferencial”*. Entonces, la comprensión resulta ser el eje en las actividades que desarrolla para enseñar a leer y sugiriendo que se trabaja en los aspectos literales e inferenciales a través de *“un texto fotocopiado donde se les dan ciertas preguntas, para que ellos construyan, para que ellos dibujen, para que ellos hagan apareamientos, hagan sopas de letras pero ante todo es que ellos comprendan lo que están leyendo, así nos demoremos dos horas o tres clases pero como que esa es la intención, que ellos entiendan lo que se está leyendo”* (P7a.).

En conformidad con este planteamiento, durante las observaciones de clase, los niños desarrollaron talleres que en su estructura presentan un texto (expositivo) y luego preguntas con consignas como *“complete la frase”* con los espacios para las palabras que faltan, *“relacione con una línea el animal con su característica principal”*; *“leer el texto dos veces y subrayar los artículos que encuentre”* (Obs.1). Así, la actividad se concentra en el afianzamiento de destrezas visuales y perceptivas al ubicar palabras y frases dentro del texto. De esa forma la comprensión, aspecto señalado por la maestra como un objetivo principal para la enseñanza de la lectura en su curso, se entiende como la habilidad para responder de manera acertada a los interrogantes (generalmente literales) o actividades que a manera de control se realizan después del trabajo con los textos.

Atendiendo al mismo propósito, en la propuesta de trabajo para maestros señala: *“presentarle a los niños un texto extenso que exija las competencias del grado segundo y el cual deberán leer (los niños) mínimo dos veces”*, señalando que el texto se valida o cualifica por la extensión y que depende de la re-lectura la capacidad para responder las preguntas que se sugieren. (Prop.1).

Ante el cuestionamiento sobre los materiales que usa para la enseñanza de la lectura: *“En segundo se usan cuentos infantiles, se usan comprensión de lectura pero no como libro para ellos, sino como talleres, se sacan talleres para ellos leer. Nosotros nos basamos en los libros de Santillana, en los libros de Norma, hay muy buenos libros para trabajar la comprensión”* (P13). Los textos seleccionados son generalmente de libros editoriales con esos títulos, procurando que correspondan con el género literario o contenido programático del plan de asignatura atendiendo aspectos gramaticales y ortográficos.

Con respecto a las prácticas de enseñanza de la escritura en grado segundo, la maestra explica: *“yo trabajo la escritura y la producción textual ya sea varias palabras, o sea, les doy varias palabras en el tablero y ellos van construyendo un cuento, una historia o construyen lo que ellos quieran, es como algo libre”*. La idea de producción de texto tiene su eje en la habilidad de escribir un texto a partir de la concatenación de palabras generalmente teniendo en cuenta las características del texto narrativo. Sin embargo, también dice retomar las conversaciones en clase, como pretexto para escribir: *“...otras veces, por medio de construcciones libres, por ejemplo, hoy hablemos sobre la ecología entonces ellos escriben sobre la ecología, yo reviso, miro si está bien la ortografía, como están, si hay coherencia en lo que ellos escriben, si está bien segmentado el texto, o sea, es como ellos ya vienen con esa habilidad, es como reforzar”*. Entonces, al asumir la escritura como un objeto ya enseñado en años anteriores, la maestra dirige su atención a corregir aspectos formales del ejercicio.

Durante el desarrollo de una de las clases, por ejemplo, la maestra espera a que los estudiantes culminen con la propuesta libre en el cuaderno de creaciones (definido como un cuaderno en el que los niños pueden escribir otros textos que no son los propios de los registros escolares de clase) empieza a revisar y subrayar los errores ortográficos, el uso adecuado de mayúsculas y la superestructura en párrafos de manera silenciosa, luego al terminar, le devuelve el cuaderno a la estudiante y le dice *“corrija la ortografía y escriba más, porque es un texto muy corto y se debe preparar para escribir mucho y de muchos temas en tercero, porque el profesor es muy exigente”* (Obs.2). Cuando se le solicita a la maestra explicitar el asunto más importante a enseñar en cuanto a la escritura responde: *“Yo pienso que lo que hay que trabajar en segundo es la letra, la forma de la letra. Como ellos vienen de primero con la letra cursiva y en segundo como ya hay libertad, entonces “yo quiero despegada” (expresión de los niños) entonces pegan, no segmentan bien, hay que estar con ellos y decirles de una vez, porque hoy me pueden escribir con letra pegada y mañana ya quieren letra despegada, sí, entonces es como eso”* (P8). En este planteamiento subyace la idea de la escritura como grafía y cómo al suponer que el código escrito fue adquirido en grados anteriores, no es asunto de enseñanza o construcción en éste. Al indagar sobre los textos o materiales utilizados en la enseñanza de la escritura, la maestra insiste en el uso de los talleres fotocopiados y añade: *“prácticamente para escribir se hace mucho dictado en el cuaderno, el niño escribe y se le corrige y teniendo en cuenta se vuelve a reelaborar el texto, lo que pasa es que hay que jugar con la pereza del pelado, que hoy en día es muy brava.”* (P14). Prevalece la corrección ortográfica como la única revisión posible al texto y el dictado como mecanismo para comprobar la destreza escritural. De igual manera, se justifica esa acción en la actitud que a criterio de la maestra, presentan los niños con respecto al trabajo en lengua escrita en el aula.

Al indagar sobre las razones que orientan la actividad de enseñanza de la lectura, la maestra argumenta que es importante: *“porque con la lectura los niños descubren el mundo, porque por medio de la lectura se culturizan y porque quien lee, aprende a escribir y ortografía”* (P11). Se observa que el discurso se confiere poder al significado de la lectura como posibilidad para aprender, en el ámbito escolar y del mismo modo, para hacer parte y comprender el contexto cultural. Los motivos para enseñar a escribir los expone de la siguiente manera: *“Yo pienso que*

es importante porque debemos saber interpretar lo que leemos, saberlo plasmar en un papel. Es importante porque por medio de la escritura, el niño tiene la oportunidad de expresarse mejor, de expresar sus ideas, de plasmar sus sentimientos, sus emociones, y creo que es fundamental para la vida” (P11). Se infiere que la maestra aprecia la escritura como un ideal y un compromiso de lo escolar, un “deber ser” responsabilidad de quien trabaja en el aula, también, la escritura como herramienta para la expresión y comunicación y finalmente, como una parte constitutiva de la vida, es decir, la escritura para el individuo en contexto.

Resumiendo, la maestra considera la enseñanza de la lectura y escritura como la enseñanza del código alfabético, asunto que ya fue trabajado en los grados anteriores. Luego bien, la enseñanza en la que se afianzan los aspectos formales, centra la práctica en la ejercitación de habilidades, que a su juicio, permiten la comprensión lectora y la producción textual; en ambas atribuye la calidad a la extensión de los mismos. En cuanto a la escritura, su discurso y prácticas son coherentes al declarar su compromiso porque los textos correspondan ortográfica y caligráficamente a las expectativas y requisitos del grado en el que se desempeña.

Aprendizaje

Al cuestionar a la maestra acerca de sus ideas sobre cómo aprenden los niños a leer, expresa: *“aprenden a leer por medio de las imágenes, de los rótulos, de las revistas, de todos lo que ellos ven, de la misma vida cotidiana, del cotidiano, del mismo diario vivir, ellos aprenden a interpretar eso”* (P3). Aquí, plantea que es una práctica que se aprehende de afuera hacia adentro a través de los estímulos visuales, así, todo es susceptible de ser leído en un espectro amplio, desde el lenguaje escrito hasta los acontecimientos a los que están expuestos los niños, insistiendo en la lectura como una tarea de interpretación. Razón que fundamenta la explicación al preguntar sobre el tipo de actividades que deben desarrollar los niños para aprender a leer: *“yo creo que es un compromiso que tiene tanto la familia como el profesor, y para mí es como todos los días reforzar esas habilidades que él tiene”* (P5). En este sentido, corrobora la idea de que la

lectura es extrínseca, motivada por causas ajenas al niño y una responsabilidad de los adultos que le rodean para garantizar su éxito en la consolidación de la habilidad.

Para aprender a escribir, los niños deben: *“plasmear por escrito esos signos, esos símbolos, esas imágenes”* (P4) lo cual sigue haciendo referencia a la función o manifestación gráfica de la escritura. Entendido así el objeto de aprendizaje, las actividades que desarrollan los niños están concebidas de la siguiente manera: *“deben practicar por medio de párrafos, por medio de comprensiones de lecturas, construcción de textos, inventar cuentos, por ejemplo cuando hablamos de recetas, escribir las noticias que ven en televisión, yo creo que escribiendo”* (P6). Se justifica la escritura para aprender a escribir, sugiriendo que al asumir esa tarea con diversos tipos de texto, se cualifica por sí sola.

El aprendizaje de la lectura y la escritura dependen de una ejercitación guiada y comprometida por parte del maestro y los padres de familia, quienes seleccionan los textos y tareas a realizar, de este manera, se puede asegurar el éxito concebido como la experticia para elaborar textos según los objetivos o pretensiones de esas prácticas escolares mostrando el dominio de esas habilidades.

Evaluación

Para abordar los mecanismos de evaluación de la lectura, la maestra reseñó el trabajo que realiza así: *“por ejemplo, yo los jueves tengo español de 10:00 a.m a 11:30 a.m, yo parto mi materia en comprensión de lectura, entonces ese día yo a veces hago lectura oral con los cuentos de hadas o los cuentos que a ellos más les gusten, entonces ellos empiezan a leer, inicialmente, este año empezaron como te-ca-le-po, como muy silabeado y ahora uno ya les ve el avance”*. Reconoce que dedica un tiempo especial del horario y la programación de clases para proponer las actividades de comprensión lectora, en la cual ella selecciona los textos,

especialmente narrativos y después de la lectura en voz alta por parte del maestro, explora el nivel formal (ritmo) generalizando que empiezan el curso con lectura silábica. Como la preocupación se centra en la lectura como habilidad para decodificar, utiliza algunas estrategias para promover el nivel de lectura en ese aspecto: *“cuando uno ve que eso está muy quedado (lectura silábica) manda un plan casero donde la mamá se compromete, a veces yo les presto libros, yo tengo una bibliotequita muy buena de libros infantiles, entonces le presto a la mamá ese libro y le voy diciendo que vaya como por párrafos para que el niño se vaya como adaptando a la lectura y le doy guías para que lo haga, entonces él viene, él me explica que leyó, pero es como el compromiso entre la mamá y nosotros para que el niño vaya avanzando en la lectura y sí he visto resultados pero tengo en cuenta los niños que más pegados están, porque honestamente hay niños que leen muy bien, muy bien acá”*. (P15) Una vez más, la responsabilidad de mejorar o cualificar el hábito lector queda en manos de los adultos quienes a través de un trabajo direccionado para la casa, con libros que alguien más ha elegido, los niños empiezan con las unidades más pequeñas aceptables para ese curso (el párrafo) y dan cuenta de lo leído a la maestra. Para comprobar los avances en la lectura, la maestra indicó que: *“Pues yo estoy evaluando por ahí cada mes”* (P17).

Para revisar y valorar la escritura, la maestra expresa que: *“en escritura si me parece que es como la más dura de ver, pienso que la actitud del niño me dice mucho, porque él hoy aquí puede escribir perfecto, pero mañana por pereza puede que no. ¿Cómo lo evidencio? Con planes caseros, yo mando planes caseros y un compromiso con la mamá”* (P16). En el aula, la maestra otorga importancia más que a un resultado, a la calidad y regularidad con la que el niño asuma la tarea o propuesta de escritura, fijando la mirada en el aspecto que ha considerado fundamental: la caligrafía. El mecanismo de los planes caseros delega en los padres o cuidadores el compromiso porque el niño practique y así mejore el trazo y presentación de los textos. La periodicidad de la evaluación: *“Teniendo en cuenta que pues ya les he mandado lo que van a hacer, la escritura si como cada ocho días, cada viernes porque estoy constantemente revisando los cuadernos, viendo lo que ellos hacen”* (P18). La evaluación se utiliza para el registro o calificación del maestro, es decir en un solo sentido, para comprobar los progresos o dificultades que serán luego expresados en los logros propuestos para el bimestre.

De esta manera, la evaluación privilegia la observación de las habilidades para hacer una lectura fluida en voz alta e indaga parcialmente la comprensión desde la formulación de interrogantes en un nivel literal o la capacidad para re-narrar el texto. La valoración de la escritura parece estar más ligada a los criterios de calidad referidos al cumplimiento de las tareas y la actitud con que se asumen las propuestas; en todo caso, la mediación de los adultos y el refuerzo en casa se consideran valiosas para que los niños aprueben de manera satisfactoria esos requisitos.

Concepción

Al analizar los discursos y quehacer en el aula se infiere que la maestra concibe la enseñanza del lenguaje escrito como ***“ejercitación de habilidades y práctica guiada para el éxito de la tarea”***

Concepción que coincide tanto con concepciones conductivas como cognitivas, que entienden la lectura y escritura como habilidades que deben desarrollarse en los primeros grados escolares, procesos éstos centrados en la adquisición del código, como métodos mecanicistas, posteriormente se entiende que las prácticas de enseñanza deben centrarse en afianzar los aspectos formales del lenguaje escrito, otorgando criterios de validez a la cantidad y extensión de los textos leídos o producidos. El eje por tanto, se desplaza a estructuras mayores, como párrafos y posteriormente textos completos, en el caso de la escritura; y ejercicios de lectura oral, talleres de comprensión literal o inferencial en el caso de la escritura. En este contexto priman las metas de aprendizaje del grado, por ello se deben realizar los ejercicios diseñados por los maestros, que algunas veces requieren la supervisión y refuerzo de los padres de familia en casa. Así el lenguaje y su enseñanza es un asunto eminentemente escolar, se lee y se escribe para cumplir con tareas, para cumplir con metas, para hacer textos más extensos y para demostrar la comprensión con preguntas esquematizadas.

4.2.4 Maestro 8.

Licenciado en ciencias sociales con curso de actualización en proyectos de aula. Docente de español y literatura en los grados 3° y 4°.

Conceptualización

Ante el cuestionamiento sobre qué es leer, el maestro expresa que: *“leer es decodificar, es interpretar textos que ya están escritos, básicamente eso. Pues y aparte, aunque se podría decir más amplio todavía, no solamente lo que está con letras, puede ser imágenes, puede ser situaciones”* (P1). Así, la lectura además de decodificación implica un proceso de interpretación, en el que se conciben, además de un código escrito, otros símbolos y lenguajes. El profesor también considera que hay una edad adecuada para aprender esa decodificación: *“Pues eso es todo un debate, todo un debate. Yo me imagino, yo pues a mi criterio personal, pensaría que deberían empezar a leer por ahí a los 7 años, antes es como muy apresurado”*. Esta edad, que al parecer es límite y apropiada, no debería anticiparse porque generaría inconvenientes posteriores: *“cuando los niños aprenden a leer tan temprano, pues como es una cosa tan formal, por ejemplo cuando uno los ve aquí que se maravilla, nosotros ya los maestros de grados superiores nos maravillamos con el trabajo que hace la gente de los grados inferiores, que es enseñar una cosa tan formal, tan específica, de este uso, de esta coma, de esta cantidad de cosas, a unos niños que todavía están en una etapa que seguramente no es la más adecuada. Aquí se aprende muy rápido”* (P9). Se observa que al considerar la lectura como el desarrollo de una habilidad (decodificar), los niños deben prepararse para superar o afrontar esa “etapa” o momento específico; inclusive, el maestro cuestiona que en la institución, las prácticas en los grados anteriores se hacen de manera prematura, pues se inicia con los niños en transición a los 5 años, aproximadamente.

Frente a lo que es escribir, el maestro afirma: *“escribir es plasmar las ideas a través de unos signos específicos que se llaman letras”* (P2). Es decir, se encuentra relacionado con la acción de codificar, reconociendo las letras como la herramienta principal para lograrlo. En cuanto a si hay una edad para que los niños aprendan a escribir: *“También depende de esa madurez, de que el niño ya tenga su cerebro desarrollado para hacer algo tan complejo”* (P10). Como anotación, el maestro añade que no hay una edad específica para aprender a escribir sino que es resultado de un proceso de maduración cronológica o la consecución de etapas.

En síntesis, el maestro concibe leer y escribir como habilidades para decodificar y codificar respectivamente, sin desconocer en estas habilidades la comunicación, que se inician durante los primeros años de escolaridad y requieren una preparación o estimulación, pero también de la madurez cognitiva del niño. De igual manera, plantea una postura crítica frente a las directrices institucionales que pretenden la enseñanza del lenguaje escrito desde el pre-escolar, considerándolo inoportuno en relación con la madurez que exige esa tarea.

Enseñanza

El maestro retoma su experiencia actual para describir lo que enseña: *“Aunque la columna vertebral este bimestre es la receta, no solo leemos recetas, porque leer solamente recetas sería realmente hasta tedioso, se trabaja mucho pero también con cuento y otro tipo de actividades... leemos en clase, tienen que consultar en casa muchas recetas y se hacen los talleres con las preguntas tipo evaluación, para que ellos se entrenen en la forma de responder: leer comprensivamente y elegir la respuesta que sea más acertada”* (P7b). El profesor hace énfasis en lo que se lee en el aula, refiriéndose a los tipos de texto y en la metodología que utiliza para ello. De igual modo otorga importancia a los aspectos formales de la lectura en voz alta: *“Yo no sé si para bien o para mal se ha descuidado la parte que se hacía tradicionalmente que era la lectura en coro, eso casi no se realiza hoy día, se hacía antes mucho, pero hoy día no, toca ir viendo a los niños cómo van leyendo, para eso me sirven a mí unos esquemitas llamados rúbricas, para decir voy a mirar la entonación, voy a mirar el volumen, como que le toca ver a uno, particularizar lo que va a ver, porque cuando lo he hecho abierto, uno no sabe en últimas*

qué fue lo que estaba evaluando, entonces me toca mirar específicamente el volumen, o si se come palabras, o si las cambia, como tener predeterminado qué es lo que voy a mirar en esa parte. Se lee, ellos leen digamos en la casa, novelitas completicas corticas pero de eso, no hay un testimonio, digamos oral, en clase, se hace un control de lectura para ver si sí la leyó o no” (P7). Así pues, la relevancia está determinada en la enseñanza de aspectos formales de la lectura oral, como lo son la entonación, la fluidez y fidelidad al texto. Las actividades propuestas son tareas que cumplen los propósitos escolares por lo tanto, la comprensión está supeditada a satisfacer las expectativas que el maestro y la institución han contemplado como necesarias para cumplir los planes de asignatura.

En las observaciones de clase, las consignas utilizadas por el maestro al momento de abordar actividades relacionadas con la lectura buscan, generalmente para iniciar, normalizar al grupo: *“aquí estoy esperando a los señores que no han sacado la carpeta para que podamos empezar a leer todos al mismo tiempo”* (Obs.1) *“No, no, no, qué es eso tan espantoso, no se le entiende nada, está leyendo, no está corriendo”* (Obs.1) *“Eso, así es que me gusta, que vayan leyendo y no se distraigan para que puedan ir encontrando el sentido de la lectura”* (Obs.2). Cuando se propone trabajar sobre la comprensión, presenta textos fotocopiados, en este caso con una receta, solicita a un niño que lea en voz alta y a los demás que estén atentos; luego, resuelven preguntas de opción múltiple con única respuesta. Mientras los estudiantes resuelven el taller, preguntan usualmente por el significado de algunas palabras subrayadas, a lo cual el maestro responde: *“claro Natalia, si no hubiera salido al baño durante la explicación, podría hacerlo sola perfectamente, ahora, resuélvalo con lo que tenga en su cabeza”* (Obs.1) *“Ay niño, hay que leer y pensar, piense qué quiere decir esa palabrita dentro de ese párrafo... ¿todavía no le dice nada? Recuerde que estamos leyendo recetas. Lea y piense sin pereza, ¡usted es capaz!”* (Obs.2) *“Ya les he dicho, casi que desde el primer día: las palabras no se leen solas, están dentro de una oración, dentro de un párrafo, tienen un contexto...cuando practiquen y entiendan eso, van a poder descubrir el significado y así comprenden fácil”* (Obs.3). Así, el maestro considera que la comprensión se refiere a la capacidad de descubrir el significado de las palabras desconocidas, de reconocer el contexto y que el éxito de esta tarea está en el esfuerzo, en la ejercitación y el dominio de un vocabulario pertinente a ese tipo de texto, asunto que se corresponden con una

postura mecanicista dentro de una concepción de conjunto de habilidades, que en palabras de Dubois (1987), presume que el significado se encuentra inmerso en el texto.

Al analizar las propuestas de enseñanza (que elabora para los colegas), este maestro supone como fundamental el trabajo en ortografía, motivando a los maestros durante el inicio: *“a trabajar decididamente en este aspecto pues los estudiantes presentan errores generalizados y la institución educativa es la directamente encargada de corregir esta situación”*. Continuaría su intervención privilegiando el modelamiento o enseñanza directa por parte del capacitador y con apoyo de material visual (diapositivas); *“con las reglas ortográficas y un ejemplo”*. Luego, para incentivar la participación del grupo, la resolución de un crucigrama que contiene palabras con esa regla y por último, la creación de oraciones con el uso de las mismas. A modo de cierre, solicita: *“recapitular la regla y redactar una lista con palabras similares que podrían dictarse a los niños con el fin de prepararlos para un concurso de ortografía”* (Prop.1). Se evidencia entonces una preocupación por abordar el trabajo en lenguaje desde la estructura gramatical, pues se considera un deber la escritura de textos adecuados desde la estética y el estilo.

Al interrogante sobre los materiales empleados para enseñar lectura, el maestro contesta: *“Tenemos un plan lector que es de Torre de Papel y tenemos también los de Alfaguara, básicamente usamos eso para leer. De los títulos leídos se hace un control de lectura teniendo en cuenta las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Se realiza variedad de estrategias para la animación de lectura (lectura en voz alta por parte del maestro, concursos entre los grupos, dramatizaciones, etc.) buscando el fortalecimiento de la sensibilidad estética en los estudiantes y la formación de lectores; se aumenta igualmente su cultura literaria”* (P13). Se otorga importancia al uso de la biblioteca escolar y la colección de libros que desde hace algunos años han seleccionado para el plan lector, definido como el registro de la cantidad de libros que lee cada estudiante en un periodo o bimestre, de igual manera, al monitoreo que el maestro ejerce sobre la actividad de los estudiantes con respecto a la creación de un hábito. Se puede entender entonces que la cantidad de textos leídos denota e incide en la capacidad para comprenderlos y que en ese mismo sentido, el significado está en los textos y es el lector quien debe encontrarla.

Si bien el maestro expone en su discurso que para trabajar la lectura en el aula hace uso de diversas estrategias, durante las clases, los momentos dedicados a ésta evidencian la misma dinámica: recapitulación de normas o acuerdos para leer: postura corporal, silencio, concentración, esfuerzo, uso del diccionario, cumplimiento del tiempo estipulado para hacerlo; presentación de la lectura (contextualización y propósitos) y el uso del texto para responder las preguntas planteadas en los talleres o en la tarea: *“bueno, vamos a leer las receticas que trajeron de la casa, vamos a darle duro a eso hasta que lo aprendan muy bien”, “ya saben, miren bien, observen, en el texto pueden estar las respuestas”* (Obs.1). El maestro corrige situaciones específicas de puntuación y pronunciación en la lectura en voz alta, pero no se retroalimentan ni se ponen en común las respuestas que han elegido los niños. *“Recuerde mijo que si lee mal, entiende mal, no se pase por alto la puntuación... cuando hay una coma, pausa corta, cuando hay un punto, pausa larga y así sí se le escucha bonito”* (Obs.2). Al indagar por el procedimiento para revisar los talleres, el maestro explica que lo hace los sábados, cuando tiene su tiempo de trabajo personal o en presencia de los padres de familia para exponer las dificultades de los niños. (E.R) En una mirada desde el asunto didáctico, la escritura en la escuela tiene como función aprender su uso para demostrar su dominio, por lo tanto, el destinatario de esas producciones es el maestro quien como la autoridad del saber, corrige los aspectos que considera pertinentes.

En cuanto a la manera de enseñar a escribir, el maestro refiere que desde la planeación de la asignatura se tiene en cuenta un tipo de texto, en este caso, la receta y describe así su uso en clase: *“...entonces los niños traen muchas recetas, traen recetas de la casa, las leen, pegan una en el cuaderno y después entre todos nos ponemos de acuerdo como en las partes fundamentales que tiene esa receta, le estamos apuntando a la estructura...”* después de esas actividades introductorias, el maestro desarrolla otras con las que procura el ejercicio de escribir teniendo en cuenta las características del texto: *“... y luego les mostramos un esquema, un cartelito donde están las partecitas y leen muchas recetas, se les presenta recetas en las cuales se han suprimido algunas palabras para que ellos la terminen, no se lee, sino que ellos tienen que terminarla, completarla con lo que ellos tengan en la cabeza, con la lógica que les dé el contexto...”* (P8b).

También plantea otras actividades que considera como refuerzo, reconociendo que a veces se tornan repetitivas, o inclusive “...*transcribimos también recetas, se hace un dictado también de recetas, como un poco de actividades que tienen que ver pues con la receta, todo el tiempo se les atormenta con eso...*”, con lo cual expresa que esa propuesta puede fatigar el ánimo de los niños, aunque resalta que implica la participación directa de los mismos: “...*Y se hace comprensión de lectura de recetas para finalmente ellos, digamos es como la parte donde he encontrado como más cercanía, lo que puede ser la práctica es en ese primer período en tercero, porque ellos realizan una receta; pican unos bananos, le echan una crema, una cantidad de cosas y luego la redactan por escrito, esa es como la experiencia, la única, tal vez como más cercana...*” Así, la experiencia de ese aprendizaje significativo estaría dada por ese único evento, que promueve la acción de los niños dentro del aula. Sin embargo, aduce que ese mismo plan de asignatura implica algunas exigencias que desconocen los intereses de los estudiantes pero deben asumirse para el cumplimiento “...*las otras... pues no son actividades que sean tan reales entre comillas, porque uno las trae como de los cabellos y las pone en el aula de clase, uno dice vamos a trabajar tal tema, pero no porque a ellos les inspire, sino porque yo lo traje y lo meto ahí porque yo lo necesito para el plan de asignatura que ya está hecho, entonces yo lo traigo y lo acomodo ahí a la situación...*” (P8). El maestro señala que el cumplimiento del plan de asignatura ha hecho imprescindible que retome, diseñe y presente otros temas y actividades que den cuenta de los contenidos a evaluar durante ese bimestre, así no correspondan a los intereses genuinos o a las necesidades de los niños. El maestro manifiesta la intención de trabajar diversas tipologías textuales, de las cuales retoma únicamente la estructura, como asunto fundamental a ser tratado, sin tener en cuenta el uso real de los mismos. Desde esta perspectiva tanto la lectura como la escritura son tareas escolares, que pueden no tener sentido para los estudiantes, pero si para el plan de estudios, en suma el centro terminan siendo los contenidos.

A propósito de los materiales empleados para enseñar a escribir (P14), el maestro no citó ninguno en particular, más que las guías que él mismo diseña y que presentan un apartado de producción textual, según el tipo de texto trabajado cada bimestre. Durante una de las observaciones de clase, presentó un taller con la siguiente consigna: “*Ahora piense en una receta sencilla que pueda recomendarle a esta familia, no olvide las partes esenciales de este tipo de texto. Realice primero un borrador y luego pase en limpio el escrito (entregue los dos trabajos*

en hojas de carta debidamente marcadas). Se evaluará: Caligrafía. Ortografía. Estructura. Coherencia.” (Obs.3). Se puede observar que considera importante el proceso de escritura, promoviendo la etapa de planificación o borrador y la de redacción o escritura, así como la de recordar y priorizar en aspectos que considera fundamentales como la superestructura y la adecuación del texto. Si bien en el modelo de producción escrita de Hayes y Flowers (1980) se mencionan estos pasos o etapas de escritura, no se explicitan los criterios para su revisión y re-escritura, por lo que del borrador o escrito inicial se pasa al escrito final únicamente con mejoras desde lo estético, sin mayores elementos ni oportunidades para la reflexión y cualificación en el aspecto de la significación, coherencia o cohesión. Tampoco se planea la escritura, no es claro para quien se escribe o para qué se escribe. Así el único destinatario sigue siendo el maestro y en ocasiones los pares, pero no para cumplir una función comunicativa, sino para cumplir una función evaluativa.

El maestro presenta el acceso a la lectura y la escritura como un derecho y un deber, es decir, reconoce que la condición de ser humano y ciudadano están dadas por el uso cotidiano de leer y escribir en el mundo social. Así, frente a la solicitud de enumerar tres razones por las que considera importante enseñar a leer, su respuesta es: *“Pues primero porque estamos en un mundo escrito, estamos en un mundo que se tiene que aprender a leer para poder disfrutar de los derechos que tienen los ciudadanos, entonces para mí esa es la primera razón, porque es un derecho. Segundo, porque le da la posibilidad al ser humano de ser humano, de re-crear su mundo, de tener unas experiencias diferentes a las cotidianas y a las más cercanas de ir, más allá y por último, porque es delicioso”* (P11).

Y con respecto a las razones para enseñar a escribir: *“Pues porque primero se cumple con un deber, segundo, porque aunque nunca he tenido esa experiencia, yo me imagino que debe ser maravilloso poder dotar a un ser humano de una herramienta tan valiosa, la maestra de este grado que le enseñó a este niños a leer y a escribir ve los resultados casi que de inmediato, entonces yo pienso que es un deber, es un placer y porque está dado por la vocación de la persona”* (P12). En este discurso se aprecia que el enseñar a escribir hace parte del deber ser del maestro durante los primeros años, pero, está fuertemente ligado a la vocación de esa persona, a querer hacerlo. La escritura se concibe como algo que se entrena, que se otorga, que se transmite,

que implica a alguien que tiene un conocimiento y a otro que lo recibe. Enseñar a escribir tiene como finalidad única: lograr que los niños usen el código para satisfacer tareas los compromisos de su vida escolar y profesional.

Se puede decir entonces, que el maestro concibe la enseñanza de la lectura y la escritura bajo la premisa de la ejercitación. Tanto en el discurso y el quehacer se muestra coherente al trabajar el lenguaje escrito como habilidad y determina su rol desde la responsabilidad de plantear diversas actividades que requieren repetición, seguimiento y valoración de los mismos aspectos en la evaluación.

Aprendizaje

El maestro siempre se ha desempeñado en los grados 3°, 4° y 5°, así que dice desconocer el trabajo propuesto en pre-escolar y en los primeros grados de la primaria acerca de la lectura, su respuesta la presenta a manera de un supuesto: *“Me imagino que ellos (los niños) empiezan por el mundo que los rodea. Ellos empiezan a ver unos garabaticos escritos en muchas partes: en los libros, en los carteles, en avisos, en televisión también aparecen cuando ven las películas y ven como unos subtítulos, yo me imagino que ellos empiezan de esa manera y ellos pues van dándole como interpretación a eso que ven, a pesar de que no sea realmente eso lo que dice ahí...”* Así, la lectura está relacionada con los signos, las letras, que el niño puede reconocer desde los primeros años observando el entorno. Acude también a su propia experiencia y recuerdo para reafirmar la manera en la que considera se aprende a leer: *“...yo creo que así fue que aprendimos nosotros también, yo recuerdo esa parte que yo leía los dibujos animados así, los monitos y uno interpretaba, uno veía el dibujo y daba un contexto de acuerdo a lo que veía...”* (P3). Al acoger el supuesto de que leer es identificar y adquirir el código alfabético, cuestión que se ha logrado con anterioridad, el maestro asume que no le incumbe, ni es necesario enseñar lectura en su grado escolar.

En cuanto al tipo de actividades que deben realizar los niños para aprender a leer, el maestro expresa que deben ser progresivas, primero, familiarizarlos con los textos en la escuela para que puedan observar e imaginar: *“...mirar, leer entre todos, de pronto la maestra lee y ellos después*

miran, se imaginan, me imagino que debe tener mucho que ver con la imaginación en esa primera etapa antes de entrar a la etapa más formal donde esto quiere decir esto, sino lo que ellos se imaginen mucho, poner la mente a volar mucho y luego que ellos lo hagan con sus garabaticos y con sus formas” (P5). Se puede apreciar entonces que la lectura requiere un guía, un adulto. De igual manera, concibe la lectura como un proceso, en el cual se distinguen dos etapas: una icónica donde los dibujos y los signos pueden ser representados desde el contexto y otra, más formal donde hay cabida a una interpretación literal, a través de los significados de las palabras.

Atendiendo a la pregunta de cómo cree que los niños aprenden a escribir, nuevamente el maestro se remite a un supuesto, ya que considera que carece de esa experiencia por no haber enseñado en los primeros grados: *“Pues lo que yo he oído decir de lo que hacen aquí debe ser a través de copia, que ellos alcanzan a ver, entonces ellos lo pasan con sus signos que no necesariamente deben ser los formales, lo que ellos alcanzan a ver y lo que pueden escribir con lo que ustedes llaman un garabateo que para ellos tiene sentido, tiene un significado pero no tiene connotación para uno o para otras personas pero para ellos si tiene sentido. Yo creo que ellos empiezan a escribir de esa manera, plasmando a través de unos signos las ideas que tienen en su cabeza” (P4).* Menciona entonces el garabateo como una característica de la escritura en pre-escolar y la importancia de ese significado particular e individual, sin embargo, no expone con claridad cómo se consigue o aborda en el aula de clases, intuyendo que es una transcripción de lo formal (la escritura convencional) en un código informal (lo que a su parecer, es el garabateo). Dentro de su concepción tradicional de la escritura como adquisición del código escrito, al ser un objetivo del grado transición, en tercero no es necesario enseñar a escribir.

Concuerda así que ante la pregunta acerca del tipo de actividades que deben realizar los niños para aprender a escribir, su respuesta se afirma desde una postura o principio: *“Yo me imagino que una serie de actividades de aprestamiento: del manejo digamos de la pinza, para la presión que deben hacer sobre el papel, para que puedan hacer formas que sean no tan grotescas sino como más finas, que aprendan a hacer muy bien un círculo, unas curvas, yo me imagino que eso es lo primero que ellos deben hacer” (P6).* De esta manera, para este maestro quien considera la lectura y la escritura como habilidades enseñables dependiendo de la madurez

de un niño, el aprestamiento se constituye en el engranaje funcional de desarrollo psicobiológico e intervención pedagógica que garantiza el desarrollo de motricidad, memoria, percepción, organización espacial y temporal para asumir de manera exitosa ese propósito.

En síntesis, el maestro advierte que debido a su experiencia laboral en grados superiores de la primaria desconoce cómo se enseña a leer y a escribir, así que intuye que la lectura se formaliza en la escuela bajo la instrucción de la maestra quien debe estimular la imaginación como un requisito para que los niños puedan interpretar después. Reconoce también que todo es susceptible de ser leído o interpretado, teniendo en cuenta el contexto. Presenta la escritura como el resultado del entrenamiento de habilidades o aprestamiento, además del paso por una etapa de garabateo, como signos utilizados para la expresión de ideas. Todo lo anterior implica que enseñar a leer y escribir es enseñar el código, ya superada esta etapa el asunto de enseñar concluyó, de esta manera lectura y comprensión se separan, igual que escritura y producción textual.

Evaluación

Con respecto al interrogante acerca de los avances en lectura y la periodicidad en su evaluación, el maestro refirió los siguientes instrumentos o indicios para comprobar los efectos de la enseñanza: *“Una parte que no sé si será objetiva es lo que dicen los padres de familia, ellos relatan que ven a sus hijos más expertos, que los ven más fluidos. Hay otra herramienta que se aplica que es la toma de palabras que se lee por minuto, podría ser esa otra evidencia como más concreta, entonces se hace una toma a mitad y otra al final del año como para contrastar, digamos en los talleres que se colocan se ve mucho más ágil al estudiante cuando finaliza al grado que cuando empieza”* (P15). Se confiere importancia a las observaciones de los padres de familia en aspectos formales como la fluidez o fidelidad, ya que acompañan a los niños en la resolución de tareas escolares y pueden valorar ese proceso. En cuanto al conteo de palabras leídas por minuto, proporciona datos con respecto a la cantidad y su influencia en la agilidad o dominio de esta habilidad. La evaluación es generalmente heterónoma, pues está basada en el criterio y la mirada del otro, en este caso, el maestro o padre de familia, dejando de

lado el sentido de la lectura como construcción de significado y la importancia de su comprensión.

Para el maestro, la evaluación de la lectura es: *“a diario con una cantidad de ejercicio, ejercicio, ejercicio para que prácticamente no se sienta como eso (una evaluación), yo pienso que entre más pequeños, es más la cantidad de ejercicio que lo que se va en la parte de conceptos. He tenido la oportunidad de enseñar también en sexto y apuntaba más a conceptos que a habilidades, yo pienso que en tercero es más ejercicio y ejercicio de todo tipo”* (P17). Se advierte que la lectura está concebida como una habilidad por tanto, es necesario practicarla y sobre todo, durante los primeros años de escolaridad, incluso antes que conceptualizar los contenidos propios de la asignatura.

Concepción

Como síntesis del análisis de las categorías se identifica que el maestro concibe la enseñanza del lenguaje escrito como ***“la ejercitación de la habilidad para comprender y producir textos.”***

A través de las respuestas de este maestro se pueden inferir diversos supuestos con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura: primero, el lenguaje escrito, es el código alfabético que únicamente se enseña en pre-escolar, pues es en los primeros grados cuando se familiariza a los niños con las letras. Escribir es una actividad compleja que requiere ante todo aprestamiento y un modelo a seguir; de otra parte, leer implica acudir a la imaginación para poder interpretar y a la vez, constante práctica para lograr el dominio de sus aspectos formales; segundo, el maestro es el responsable de administrar o plantear los contenidos y las actividades, cumpliendo así con lo planeado. Los niños deben realizar las tareas y en gran medida, la evaluación del aprendizaje es responsabilidad del adulto pues es considerado experto, a través de la observación o rúbricas, que diseña con ese propósito. Luego de adquirido el código se pasa a la formalización de la lectura como comprensión de tipologías textuales, y de la escritura de textos también completos, en lo que el asunto primordial a atender es la ortografía.

Esta manera de entender la enseñanza del lenguaje escrito concuerda en algunos aspectos como centrar la acción del estudiante en la codificación y decodificación, así como la responsabilidad del maestro, quien prescribe y evalúa las tareas otorgando importancia al producto final con el enfoque conductista. Así, la lectura y la escritura son tareas escolares.

4.2.5 Síntesis de los maestros del Colegio Calasanz Pereira

Después de identificar las concepciones que emergen del análisis de las categorías, en cada una de las maestras de la institución, se procede a analizar los aspectos comunes y particulares de la institución, para luego contrastar los de ambas instituciones.

En primer lugar, los maestros definen la lectura y la escritura desde dos perspectivas: de un lado como herramientas para pertenecer y comprender el mundo, y de otro, como habilidades que se deben enseñar y aprender preferiblemente en el grado transición, susceptibles de ser entrenadas y optimizadas en los grados siguientes. Así, la adquisición de la lectura, entendida como decodificación y la escritura como codificación, satisfacen exigencias de los planes de asignatura en aspectos formales que los maestros y la institución consideran de gran valor, como la caligrafía y la fluidez de la lectura en voz alta. Desde esta perspectiva el lenguaje es un contenido de enseñanza, que se desarrolla y adquiere sentido en el contexto de las tareas escolares.

Con respecto a la enseñanza, se encuentran opuestas las concepciones acerca de las actividades y materiales. Si bien, las maestras de los primeros grados insisten en la importancia de los gustos, intereses y condiciones particulares de los niños, que les permitirían aprovechar situaciones para enseñar espontáneamente el lenguaje escrito, suponiendo que cualquier evento es apropiado para leer y escribir, los maestros de los dos últimos grados del primer ciclo de educación básica, precisan la necesidad de planificar secuencial y progresivamente las actividades según los contenidos de los planes de asignatura, aludiendo a los principios de los

métodos sintéticos. Generalmente, las rutinas en el aula se desarrollan desde el tema o ejercicio que propone el maestro, dando cumplimiento a la planeación que cuidadosamente ha preparado, privilegiando las actividades de transferencia o de trabajo individual del niño en la que se evalúa un producto. Parece haber un cisma entre la lectura y escritura escolar y la lectura y la escritura para la vida, sobre el cual no se reflexiona o no se es consciente.

De igual forma, se presenta una dicotomía pues si bien reconocen y enuncian los procesos de construcción del lenguaje escrito, el aprendizaje se concibe como la capacidad para adquirir y demostrar suficiencia en la escritura legible y en la lectura fluida y comprensiva. Los maestros coinciden en afirmar que la madurez y el aprestamiento son requisitos fundamentales para que los niños accedan a ese conocimiento, al igual que el acompañamiento y motivación que les puedan brindar en casa. Las tareas son predominantemente ejecutivas, en las que se plantean consignas para elaborar un producto específico cuyo único destinatario es el maestro.

Finalmente, la evaluación es realizada únicamente por el maestro, pues es él quien ha dirigido el proceso durante el bimestre o periodo escolar y quien demuestra el criterio de lo que puede ser o no aprobado. En ninguno de los casos, se evidencian estrategias o momentos de auto o co-evaluación para los niños, por lo que se puede determinar que la valoración se contempla únicamente con fines clasificadorios y para la asignación de un puntaje numérico.

Es preciso concluir que en los maestros del Colegio Calasanz Pereira predomina una concepción de enseñanza del lenguaje escrito como contenido escolar. Por lo tanto, aunque sus discursos plantean el sentido como práctica social con una función comunicativa y de aprendizaje, su quehacer evidencia una práctica mecanicista basada en propuestas espontáneas o en métodos sintéticos que homogenizan al niño dentro del grupo y que a través de la experiencia, garantiza el mínimo de uso y dominio de la lectura y la escritura dentro de los fines institucionales.

4.3 Contrastación de concepciones

Con el fin de establecer las principales diferencias y similitudes en cuanto a las concepciones de la enseñanza del lenguaje escrito, de maestros del sector oficial y privado, se contrastan los hallazgos en cada una de las categorías.

En cuanto a la conceptualización de la lectura y la escritura, en la institución educativa Esperanza Galicia predomina una concepción comunicativa del lenguaje, resaltando sus propósitos sociales y culturales; el supuesto que subyace a esta concepción es que leer y escribir implican una apropiación del código alfabético como requisito para acceder a otros saberes escolares. Desde esta perspectiva, el código en ocasiones es secundario a la intención comunicativa y en otras se convierte en el centro para cumplir dicha función, estas explicaciones evidencian una especie de desequilibrio, entre el énfasis en la comunicación y el énfasis en el código, que adjudicamos a los procesos de formación permanente que han tenido con la fundación Germinando, y el compromiso institucional del trabajo por proyectos de aula. Este desequilibrio, ubica a las maestras tanto en el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes frente al lenguaje y el respeto por las hipótesis sobre el lenguaje que han construido antes del ingreso a la escuela; como del código, convirtiéndolo en muchas ocasiones en el eje de trabajo, cuando consideran que otras propuestas de carácter constructivista, parecen “no funcionar”. En el Colegio Calasanz, la mayoría de los maestros conciben el lenguaje escrito como un asunto inherente al contexto escolar, si bien reconocen la función comunicativa de lenguaje por fuera del contexto escolar, las explicaciones se centran en el lenguaje como contenido, el cual se desarrolla y adquiere sentido en el para la realización de tareas escolares, desarrolladas a través de actividades centradas en la adquisición y ejercitación del código alfabético.

Con respecto a la enseñanza del lenguaje escrito, las maestras de la institución educativa Esperanza Galicia Enseñanza coinciden en sus discursos al plantear como eje de trabajo los

proyectos de aula, enmarcados en un paradigma socio-constructivista que permite la exploración de las ideas de los niños frente a la lectura y la escritura con intención comunicativa. Sin embargo, cuando consideran que los estudiantes no aprenderán a leer y a escribir en los tiempos tradicionalmente establecidos para el año escolar, recurren a la ejercitación, a métodos analíticos o sintéticos, como si estuviesen en una transición entre enseñar a decodificar y enseñar el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación. Este hecho es mucho más explícito en las prácticas, en las que si bien, se parte de los intereses de los niños y de sus propias escrituras y comprensiones y se toma el texto como un pretexto, terminan primando actuaciones mecanicistas que de alguna manera garantizan la adquisición del código. Los maestros del Colegio Calasanz centran su preocupación en los aspectos formales del lenguaje escrito, respetando la directriz institucional de la adquisición del código en el grado Transición y suponiendo que para los grados siguientes es preciso planear actividades específicas que den cuenta de la ejercitación y uso adecuado de la lectura y la escritura con fines estrictamente escolares. En este sentido la enseñanza pasa por dos propuestas, una que parte de la preparación para la adquisición del código “aprestamiento”, y su ejercitación, y otra que se puede denominar “espontaneista” que mezcla la no dirección o supervisión directa del maestro con la ejercitación. Siendo entonces coherentes, el centro de la enseñanza es el código escrito y no la función comunicativa del lenguaje.

Respecto al aprendizaje del lenguaje escrito en el primer ciclo de educación básica, las concepciones de las maestras de Esperanza Galicia y los maestros de Calasanz es similar, pues consideran que hay aspectos maduracionales necesarios para aprender el lenguaje escrito, además que son indispensables procesos de preparación en unos casos y de “aprestamiento” en otros (con igual significado) en los primeros grados escolares. Se suma a esto, la influencia determinante de los contextos letrados, en los cuales, se pueda apreciar el ejemplo de adultos que usan significativamente la lectura y la escritura. Así, hay aspectos internos (maduración), aspectos sociales (contextos enriquecidos, acompañamiento de los padres) y pedagógicos (aprestamiento y ejercitación intencionada) necesarios para que se aprenda el lenguaje escrito. Coinciden, los profesores de ambos colegios, al afirmar en sus discursos y prácticas que es sólo al evidenciar el dominio convencional del código alfabético como los niños dan cuenta del

aprendizaje y a través de la ejercitación y la práctica pueden acceder a la complejidad de la comprensión y producción textual en los cursos avanzados. Se evidencia entonces, una concepción muy potente en los maestros de ambas instituciones: el código alfabético se enseña cuando los niños ingresan al sistema escolar, luego, al dominarlo, están preparados para leer y escribir, y, a través del modelamiento, la ejercitación y la práctica continua, finalmente, pueden aprender a producir y comprender textos; tal vez esta razón sea la explicación de que no es necesario seguir enseñando a leer y escribir en los grados siguientes.

Algo semejante ocurre con la evaluación, los maestros de ambas instituciones convergen en asumir un rol protagónico al establecer los mecanismos para comprobar el nivel de dominio sobre las habilidades para usar el lenguaje escrito en situaciones y con propósitos escolares, es decir, una evaluación para los requerimientos institucionales que desconoce las posibilidades de la lectura y la escritura con sentido y significado personal, con fines comunicativos y sociales. En este sentido el único enunciatario de los textos escritos es el maestro, quien decide cuando recibe los textos, y lo que hace con ellos. También es característico de esta concepción que es el maestro quien evalúa y expresa su concepto de manera cuantitativa y en el menor de los casos, de forma cualitativa, pero son inexistentes los procesos de retroalimentación, de coevaluación, el uso de rejillas de autoevaluación, el uso de estrategias metacognitivas, en general los procesos de preparación, corrección y reescritura del texto, así como propuestas para evaluar la comprensión de lectura más allá del control para saber quién la realizó o poder dar cuenta de aspectos literales, sin volver al texto para confrontar y compartir los significados y sentidos que se construyen a partir de las experiencias como lectores.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las principales conclusiones obtenidas del análisis de los discursos y actuaciones de los profesores de dos instituciones educativas, una pública y una privada.

5.1 La investigación pone en evidencia que los maestros tienen concepciones respecto a la enseñanza del lenguaje escrito, las cuales han sido construidas, como lo plantea Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993), Porlán, Martín & Rivero (2001) y Tardif (2004) en sus propios procesos de formación, desde la infancia hasta la formación universitaria y postgraduada, y durante su experiencia laboral. De hecho todos los docentes han estado inmersos en entornos educativos en los cuales de alguna manera se les ha enseñado lenguaje o a través del lenguaje, así, han aprendido el cómo enseñar a leer y escribir, y como usar el lenguaje para aprender.

Estas concepciones entendidas como el conjunto de saberes, creencias y explicaciones que se tienen sobre el lenguaje escrito, en ocasiones resultan contradictorias o híbridas. Es decir, se concibe el lenguaje escrito como un asunto esencialmente comunicativo y algunas veces cognitivo del ser humano, desde esta perspectiva se lee el mundo y se construye sentido en contextos reales de comunicación mucho antes del ingreso a la escuela. El lenguaje visto así, atraviesa la cotidianidad. De hecho se reconocen las hipótesis que tienen los niños sobre el lenguaje escrito antes de llegar a la escuela y los intereses y necesidades en cuanto al aprendizaje; pero cuando se trata de su enseñanza en pocas ocasiones se es coherente con esta posición, más bien se regresa en unos casos (profesoras Esperanza Galicia) o priman (Profesores Calasanz) visiones fragmentadas del lenguaje, centradas en la adquisición del código, y por tanto la necesidad de acudir para la enseñanza a métodos analíticos o sintéticos como lo plantea Braslavsky (2005).

De otra parte cuando se alcanza la alfabetización, parece que se olvida la función comunicativa y la enseñanza se centra en la apuesta del conocimiento gramático, en una especie de ruptura, en la que el lenguaje se convierte en objeto de aprendizaje escolar. Ruptura que de alguna manera también consideramos está presionada por las exigencias sociales e institucionales, por ejemplo, se debe aprender a leer y escribir alfabéticamente en un grado escolar o se deben dominar ciertos contenidos en otros.

Sin embargo, estas “contradicciones” no son tal para las maestras. De hecho las concepciones, como teorías implícitas, -por ser inconscientes y no reflexionadas y además no necesitar de su verificación-, admiten este tipo de inconsistencias, porque el maestro ajusta sus explicaciones en el mismo marco conceptual, asumiendo como algo natural y coherente, posiciones antagónicas teóricamente (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Pozo et al., 2006; Hernández & Roncancio, 2013). Así, las maestras asumen que por utilizar cierto tipo de conceptos en su discurso (hipótesis silábica, alfabética, trabajo por proyectos) o realizar ciertas prácticas (partir de estas hipótesis, permitirles escribir de acuerdo con la hipótesis en la que se encuentren, escuchar y partir de sus intereses), han transformado sus prácticas de enseñanza y dejan de considerarse maestras “tradicionales”.

5.2 Las concepciones acerca de lo que es el lenguaje escrito, su enseñanza, aprendizaje y evaluación, develan que los maestros procuran expresar planteamientos constructivistas en sus discursos, al parecer como evidencia de los procesos de formación universitaria y capacitación continua, sin embargo, sus prácticas en el aula generalmente acuden a propuestas dentro del enfoque cognitivo, en las que se garantice la adquisición y uso convencional del código alfabético. Al parecer, a manera de transición entre lo que dice la formación profesional e institucional que debería ser, y la huella que ha dejado la formación “tradicional”.

Ahora bien, en este panorama general hay diferencias entre los profesores del sector oficial y privado que es necesario precisar. En las maestras de Esperanza Galicia prevalece un supuesto y a la vez una apuesta conceptual y metodológica de la enseñanza del lenguaje escrito con fines comunicativos que trascienden el contexto escolar e intentan establecer puentes con la cotidianidad de los niños. Una apuesta que se enmarca en la propuesta pedagógica institucional del trabajo por proyectos de aula, en la que se reconocen los saberes previos de los niños y se procura el acompañamiento según los ritmos de aprendizaje y las características personales de cada estudiante; aunque, en ocasiones se regrese al código escrito como objetivo central y a la ejercitación como estrategia. Se puede inferir entonces, que este grupo de maestras, que ha sido producto de una educación tradicional, poco a poco encuentra que el uso de lenguaje en situaciones reales de comunicación es el camino para su enseñanza, de tal manera que hacen apuestas metodológicas de carácter interactivo.

Los maestros del colegio Calasanz conciben la enseñanza del lenguaje escrito como un asunto primordial para el acceso a otros saberes escolares, por eso, aun cuando en su discurso mencionan la importancia de involucrar a los niños en propuestas significativas y lúdicas, el trabajo en el aula se distingue por la práctica guiada, la presentación de contenidos y la preocupación por los aspectos formales de la lectura y la escritura, sin que efectivamente se use el lenguaje para aprender otros saberes o desde la hipótesis de que el reconocimiento de la estructura por sí misma hará a los niños competentes para usar el lenguaje, como lo han señalado en diversas publicaciones (Rincón y Pérez, 2007 y Pérez, 2003-2010).

Las diferencias centrales convergen nuevamente en similitudes en cuanto a la evaluación, se pierde la función comunicativa del lenguaje y vuelve a centrarse el proceso en el profesor, quien es el único destinatario de las producciones escritas, el único que evalúa la validez de las interpretaciones de los textos que circulan en la clase. En síntesis, se plantea la existencia de una concepción dominante sobre la enseñanza del lenguaje escrito entre los maestros del primer ciclo de educación básica primaria en dos instituciones (pública y privada) del municipio de Pereira: *el lenguaje escrito como objeto de aprendizaje escolar*. Sin desconocer los

planteamientos y discusiones de la lectura y la escritura con sentido comunicativo y con una función social.

Con respecto a los procesos de formación y capacitación permanentes, se puede decir que si bien impactan los discursos de los maestros, difícilmente transforman sus prácticas de aula, o apenas empiezan a hacerlo, en un proceso que involucra el replanteamiento de diversas ideas y actuaciones frente a lo que se considera aprendido y válido respecto a la enseñanza del lenguaje. Estas ideas y actuaciones a su vez representan obstáculos de tipo conceptual, metodológico y actitudinal, resistentes al cambio porque han demostrado su efectividad (los niños salen de transición o primero “leyendo y escribiendo” o realizan las tareas escolares con algún nivel de éxito), como lo explica Ferreiro (1997, p. 26) “Es la transformación de esas prácticas lo que es realmente difícil, ya que obliga a redefinir el papel del maestro y la dinámica de las relaciones dentro y fuera del salón de clase.”

En este marco puede considerarse un logro del proceso de formación permanente realizado con Germinando los indicios de cambio de los docentes, asunto que tanto los antecedentes como la literatura en concepciones, ven como lo más problemático y difícil de alcanzar. Procesos de formación “in situ”, que acompañan al maestro a ver el lenguaje y su enseñanza desde otras perspectivas, que lo acompañan en las incertidumbres y miedos que genera la transformación, resultan valiosos para la institución y para la enseñanza. Sin embargo es necesario aclarar que es un proceso paulatino que requiere tiempo y reflexión por parte del maestro y que efectivamente está dando sus frutos.

5.3 Atendiendo el asunto metodológico, la indagación sobre concepciones de enseñanza del lenguaje escrito entendidas como teorías implícitas, requiere del posicionamiento, como lo plantean Kemper & Chi (2010) Hernández & Roncancio (2013) tanto en el análisis de los discursos como de las prácticas, para tener una visión holística acerca de qué piensan y que hacen los maestros cuando enseñan lenguaje escrito. Abordar las concepciones de esta

manera permitió dar cuenta de las inconsistencias y de los procesos de transformación en los que se encuentran los maestros.

Esta propuesta metodológica, probada ya en las investigaciones de Kember & Chi (2010), Pimiento (2012), Céspedes (2012), Hernández & Roncancio (2013) permitió a las investigadoras no sólo comprender las concepciones de los docentes, sino también cuestionar sus propias prácticas, la coherencia y el sustento con que enseñan lenguaje escrito.

6. Recomendaciones

Los hallazgos de la investigación sugieren la importancia de insistir en los procesos de formación situada y acompañada, ya que permiten visibilizar las concepciones sobre enseñanza del lenguaje escrito, al contrastar lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace, en el contexto en el cual se desenvuelven los maestros, a partir del acompañamiento, el intercambio de saberes y la crítica reflexiva sobre el propio quehacer entre pares, lo que conllevaría a la transformación paulatina de las prácticas de enseñanza.

En general, se puede apreciar en la información recolectada a través de los diferentes instrumentos, que los maestros no hacen referencia a posiciones teóricas concretas para argumentar o explicitar sus planteamientos, razón por la cual se puede inferir que en las prácticas cotidianas, el asunto didáctico ocupa un lugar secundario en el trabajo y reflexión de los maestros en ejercicio. Por lo tanto, un proceso de transformación e innovación para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito debería comprometer propuestas de capacitación donde haya lugar al reconocimiento de las concepciones acerca del qué, el cómo y para qué, de cualquier conocimiento disciplinar, en este caso, del lenguaje en su connotación de herramienta por y para la cultura.

Se recomienda realizar investigaciones sobre las concepciones de maestros que se consideren innovadores, para hallar las pistas que permitan evidenciar las razones de sus transformaciones, pues conocer las experiencias de pares que realizan su práctica en las mismas o similares condiciones es motivante y permite replicar dichas experiencias en diversos espacios de trabajo. Las investigaciones anteriores evidencian que el maestro tiene información, pero a la vez muchos temores de tipo procedimental y actitudinal, que le impiden cambiar. Encontrar posibilidades estratégicas puede ayudarle al proceso de transformación reflexiva y propositiva en torno a la enseñanza del lenguaje escrito.

Es importante visibilizar las propuestas institucionales que buscan mejorar las prácticas docentes por medio de la autoformación, la reflexión y el análisis crítico de los resultados, teniendo en cuenta no sólo el quehacer de los maestros, sino los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

Se propone la conformación de comunidades de aprendizaje de maestros que reflexionen sobre las prácticas pedagógicas, que se involucren decididamente a hacer investigación dentro de sus aulas y que permitan al colectivo participar con reflexiones críticas, para así aprender unos de otros.

Los resultados de esta investigación sirven de insumo para universidades, facultades y secretarías de educación, Red de Lenguaje y líneas de investigación que pretenden mejorar los procesos de enseñanza del lenguaje escrito, inclusive en el diseño, ejecución y evaluación de propuestas conjuntas entre diversos estamentos, como ya viene funcionando con éxito en Argentina y Chile, en las cuales, a través de procesos de formación y reflexión contextualizada y con acompañamiento permanente, los maestros en formación y ejercicio han hecho conscientes sus concepciones frente a la enseñanza del lenguaje escrito, superando los obstáculos de haber sido producto de una educación bancaria y tradicionalista en la que leer y escribir no eran más que habilidades escolares, para dar paso a la construcción de una didáctica del lenguaje para la comunicación, con sentido social y cultural.

Referencias bibliográficas

- Arbeláez, M. C. & Lanza, C. L. (2011). *Transformación de las concepciones de práctica pedagógica de estudiantes de licenciatura de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Macroproyecto, línea de investigación: concepciones de Práctica Pedagógica. Facultad de Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ávila, L, Farfán, C. & Rincón, C. (2009). *Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una SD y su aporte a las Prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del colegio Villas del Diamante*. (Tesis magistral). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica. *Lenguaje*, 32, 7-27.
- Céspedes, A. (2012). *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*. (Tesis magistral). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1990). Teacher's thought process. En M. C. Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching*, 255-296. Nueva York: Macmillan.

Correa, R. & Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: Concepciones y Metodologías*. (Tesis magistral). Montería: Universidad de Córdoba.

De la Cruz, M, Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M., Sola, G., & Pozo. J. I. (2002). *¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados*. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7-29.

Del Valle, L. (2007). *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la escuela básica, estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

De Vincenzi, A. (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio de profesores universitarios*. *Educación y Educadores*. 12 (2), 87-101.

Dubois, M.E. (1987). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique.

Dunkin, M. J. & Precians, R. P. (1992). Award-winning university teachers. Conceptions of teaching. *Higher Education*, (24), 483-502.

Entwistle, N. J. & Walker, P. (2000). *Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Feldman, D. (2004) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E. (1997). *La alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Garcia, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

González, N. M. y Ríos, J. M. (2010). *Aplicación de un Programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una Escuela de Educación*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Perú) y la Universidad de Málaga (España).

Gow, L. & Kember, D. (1993). *Conceptions of teaching and their relationship to student learning*. British journal of educational psychology, 63, 20-33.

Hayes, J. R. y Flowers, L.S. (1980). *The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem*. Collage composition and communication, 31 (1), 21-32.

Hernández, F. & Maquilón, J. (2010). *Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado*. Reifop, 13 (3), 17-25.

Hernández, L. & Roncancio, S. (2013). *Las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil con alto y bajo desempeño en la práctica*. (Tesis magistral). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. España: Graó

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó

Jolibert, J. (2001). Formar Niños Lectores/Productores de Textos. Propuesta de una Problemática Didáctica Integrada. En: *Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento*. Pp. 79-94. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.

Kember, D. (2008). La promoción centrada en los estudiantes, las formas de aprendizaje a través de una universidad. Universidad Politécnica de Hong Kong. *High Educ*, 58 (1), 1-13.

Kember, D. & Chi Ng, K. (2010). Studies in continuing education. *Studies in Continuing Education*, 26 (1), 81-97.

Kember, D. & Kwan, K. (2000). Concepciones de docentes sobre los enfoques de la enseñanza y su relación con la buena enseñanza. *Instructional Science*, 28 (1), 469-490.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

McAlpine, L. C. (2006). How do instructors explain their thinking when planning and teaching? Higher education faculty education. *University Montreal, Canada*, 1 (51), 125-155.

Medina, J. & Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. *Ciencias Sociales*, III (3), 1 - 13.

Milian, M. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.

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. *Educere*, 6 (19), 324-330.

Morales, S., Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2009). Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista de Psicología de la PUCP*, 27(1), 79-110.

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.

Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Español: Graó

Pimiento, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. (Tesis magistral). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Porlán, R., Martín, J. & Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.

Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones*. Universidad Complutense de Madrid. *Enseñanza De Las Ciencias*. 16 (2), 271-288.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. D., Mateos, M., Martín, E. & Cruz, De La M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1997). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher education research & development*. 16 (2), 241 – 252.

Rincón, G. (1999). *Cambiando el modelo de formación de docentes. Una experiencia*. Bogotá: Memorias Congreso Nacional de lectura.

Rincón, G. & Gil, J. (2010) Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Revista Lenguaje*, (38) 319- 387.

Rincón, G., & Pérez, M. (2007). *Leer y escribir al iniciar la escolaridad*. Serie Tejer la Red/2. Santiago de Cali: Poemia.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Visor distribuciones S.A.

Rotstein de Gueller, B., Krauth, K & Tealdi, M. (2006). *Concepciones acerca de la lectura y la escritura vigentes en los docentes de nivel medio: una mirada acerca de las teorías y las prácticas*. Buenos Aires: Universidad Abierta interamericana.

Santana, D. (2004). *Conocimientos de los profesores que enseñan a escribir en el ciclo medio de la enseñanza primaria*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

- Solé, I & Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sosa, M. & Arango, C. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria*. (Tesis magistral). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes Del Docente Y Su Desarrollo Profesional*. 3ra ed. España: Narcea.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. México: Anthropos.
- Torres, D. & Barrios, M. (2004). *Las configuraciones didácticas y la construcción del lenguaje escrito en los dos primeros años de escolaridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vásquez, F. (Comp.) (2005). *La didáctica de la lengua materna- estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle- ICFES.
- Vogliotti, A. (2004). *Concepciones De Enseñanza De Formadores De Profesores*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Wittrock, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.

Anexo A. Cuestionario para la entrevista

INVESTIGACIÓN: CONCEPCIONES SOBRE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO DE MAESTROS Y MAESTRAS

CUESTIONARIO PARA ENTREVISTA

En el marco de la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira, se adelanta actualmente el proyecto de investigación “Concepciones de maestros y maestras sobre enseñanza del lenguaje escrito”, su objetivo es *Identificar las* concepciones de maestras y maestros sobre enseñanza del lenguaje escrito. Los resultados de esta investigación pueden servir a diferentes instituciones, como una guía para elaborar propuestas de formación pertinentes y adecuadas con los conocimientos, necesidades e intereses de los maestros de educación básica primaria y preescolar.

Para ello es necesario conocer lo que usted como maestro o maestra piensa acerca del lenguaje escrito y las propuestas que usted haría para la formación en este campo del saber.

INSTRUCCIONES: Las preguntas no pretenden evaluar sus saberes y desempeño como profesional, sino recoger información relacionada con las concepciones sobre enseñanza del lenguaje escrito. En este sentido le solicitamos responder de manera sincera, para que los resultados efectivamente reflejen su modo de pensar al respecto. Nuevamente le recordamos que estos datos se utilizarán única y exclusivamente con fines investigativos.

Agradecemos su valiosa colaboración.

Junio 2011
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Centro Educativo esperanza Galicia
Nivel de Formación: Normalista: _____
Pregrado en: Licenciada en Básica Primaria con énfasis en sistemas.
Especialización en: _____

Maestría en: _____
Ha asistido a cursos de formación y actualización en enseñanza del lenguaje escrito: Señale con una X. Si <input checked="" type="checkbox"/> No: _____ Si su respuesta es sí, mencione qué cursos: Diplomado en Proyectos Pedagógicos de Aula
Rango de Edad: Señale con una X el rango al que corresponde. 20-30 años: _____ 31-40 años: <input checked="" type="checkbox"/> 41-50 años: _____ 51-60 años: _____
Grado en que enseña: Segundo.
Sector: Señale con una X. Público: <input checked="" type="checkbox"/> Privado: _____

1. ¿Para usted, qué es leer?

Leer es para mí un proceso inherente al ser humano que se realiza desde que se nace, se leen los sentimientos, las emociones, las imágenes, se va perfeccionando con el paso del tiempo.

2. ¿Para usted qué es escribir?

Escribir para mí puede tener dos significados, a veces es plenamente manual y a veces tiene ya..., es relacionado con un proceso mental donde se producen los pensamientos que la persona tiene.

-Entonces cuál de esos dos sería escribir?

Producir. Sería producir textos.

-Entonces leer está más relacionado con la parte de los sentidos y escribir es más la producción de textos? ¿O agregaría algo más?

Pues para mí es un proceso conjunto, que está íntimamente relacionado no lo desligaría, sería muy equivalente el uno al otro.

3. ¿Cómo cree usted que aprenden los niños y las niñas a leer?

A leer, los niños y las niñas aprenden a leer, cuando me ven a mí leer, cuando me ven a mí escribir, cuando me ven a mí disfrutando de la lectura, sea de textos o sea lectura de canciones, o

sea lectura de imágenes, en diferentes tipos de lectura pero, si ellos me ven realizándolo ellos aprenden más fácil.

4. ¿Cómo cree usted que aprenden los niños y las niñas a escribir?

Aprenden a escribir cuando yo dejo que ellos, que hagan las cosas más solitos, que no sean guiados siempre por mí, sino que, cuando permito que ellos exploren en lo que tienen en la mente y lo produzcan ahí y no está criticando lo que ellos escribieron, sino halagando el esfuerzo que han hecho por trans., por escribir lo que tenían en la mente.

5. ¿Qué tipo de actividades debe realizar un niño o una niña para aprender a leer?

Como lo decía anteriormente, que el docente, en este caso pues, ehh..., que me miren a mí leer, preferiblemente que miraran a sus padres leer, que en el ambiente de su hogar se respirara la lectura como un ejercicio diario, no como una tarea, sino como un disfrute de la familia, ehhh..., también cuando estamos cantando, eso también es un aspecto importante de la lectura y escritura. Cuando..., cuando les permito a ellos explorar textos de diferentes clases, también están, ellos pueden aprender mejor a leer y a escribir.

6. ¿Qué tipo de actividades debe realizar un niño o una niña para aprender escribir?

Para aprender a escribir. Tener el..., la motivación necesaria, las herramientas, como lo decía antes permitir que ellos se expresen libremente.

-Pero, por ejemplo en el aula, qué actividades les propone usted a ellos para que aprendan a leer y para que aprendan a escribir?

Crear, crear textos, textos a partir de, de dos maneras, a partir de lo que ellos tienen y también actividades inducidas.

-Y cuáles serían esas actividades inducidas?

En las que yo elaboro un ejercicios a partir de cosas que ellos mismos quieren saber, pues yo les propongo actividades a través de eso.

-Deme un ejemplo de una actividad.

Por ejemplo: Lo que la hablaba mucho de las canciones, lo del texto canción, entonces cuando ahhh, parafraseamos una canción y luego ellos las transcriben y/o la escriben, desde la, muchas veces ellos la escriben desde lo que ellos piensan que significa tal palabra, luego ehhh..., con base en ese esquema elaboramos otra canción, esa puede ser una actividad.

- Esa sería una actividad para escribir. ¿Y para leer? ¿O esa actividad sería para leer y para escribir?

Para las dos.

7. 7a-Si usted es maestro o maestra de un grado diferente a primero, describa la manera cómo trabaja la lectura con sus estudiantes.

Bueno. Como les he venido diciendo, es importante que ellos lo miren a uno leer, no en el sentido de estarlos corrigiendo, sino para que ellos observen y escuchen como se hace una lectura fluida, como..., pienso yo pues que esto repercute en que ellos también imitando esta lectura, mejoren su capacidad lectora y proporcionándoles textos y permitiendo que en la casa se realicen actividades de lectura sea con textos que posean o proporcionándoles fotocopias de determinado proyecto que estemos realizando.

7b-Si usted es maestro o maestra de primero, describa la manera cómo enseña a leer a sus estudiantes.

8. 8a-Si usted es maestro o maestra de un grado diferente a primero, describa la manera cómo trabaja la escritura con sus estudiantes.

Pues al estar trabajando un proyecto, ellos mismos responden a sus preguntas, con lo que creen, antes de investigar, entonces escriben, producen las respuestas que ellos tienen en sus cabecitas y luego de la investigación, ehhh..., pues se hace otro proceso, se tienen unos resultados, pues ya se puede decir que se transcriben y luego con, combinando pues los presaberes que tenían y la investigación, entonces ya se producen nuevas cosas y en todo esto estamos practicando la lec, la escritura.

8b- Si usted es maestro o maestra de primero, describa la manera cómo enseña a escribir a sus estudiantes.

9. ¿Considera usted que hay una edad adecuada para aprender a leer? De ser así cuál? Justifique su respuesta.

Si.

- Cúal edad sería esa?

Entre 5 y 7 años.

- Por qué piensa que esa edad es adecuada para aprender a leer?

Pues yo pienso, yo pienso que los niños como lo dije en la primera respuesta leen desde que nacen, pero pues a ese nivel de codificar y todo este cuento pues muchos aprenden a leer en esa edad por el proceso de estimulación que se elabora en la escuela, aunque se aprende más rápido a leer que a escribir, un niño puede terminar primero la lectura y luego la escritura, porque para la escriturase requiere desarrollar habilidades motrices y pues, un pensamiento más, más amplio.

10. ¿Considera usted que hay una edad adecuada para aprender a escribir? De ser así cuál? Justifique su respuesta.

Igual, aunque creo que tendría permiso de, de, aunque esté mal dicho, pues de hacerlo entre 8 y 10 años.

- Aprender a escribir. Y por qué razón. Cuál sería la justificación?

Porque muchas veces los mismos docentes no les hemos dado las herramientas necesarias o no hemos puesto las mejores actividades para que el niño escriba en..., en..., pues en el mismo concepto que yo hablaba de producir textos, para que no simplemente sea un escritor que transcriba o que copie dictado, sino que produzca, pienso que, que con herramientas adecuadas, o sea, eh, lleguen tarde o temprano, por eso hablaba de una edad tan tardía como diez años.

-Entonces según lo que me acaba de decir, si no me equivoco, escribir es producir textos y leer es codificar.

Si. Si.

11. Enumere tres razones por las que considera que es importante enseñar a leer a los niños y las niñas.

Tres razones. Por amor, por amor a, a si mismos, porque si uno no lee en este, pues en un mundo en el que estamos está perdiendo prácticamente más de la mitad de saberes y de conocimientos

que nos ofrece la vida. Por segunda razón, por, por cultura, por desarrollar esa cultura a que a todos los niños tienen derecho, para tener una calidad de vida mejor en todo sentido. Y tercera razón, tercera razón, ya las dije todas. Que más digo. Por progreso, por progreso porque una persona, pues nosotros sabemos que en un mundo también como este el ser humano puede llegar a progresar económicamente sin dominar el arte de leer y escribir, pero progreso en todas sus áreas, en todas sus esferas de la vida, en la, progreso sentimental, espiritual, emocional y cognitivo.

12. Enumere tres razones por las que considera que es importante enseñar a escribir a los niños y las niñas.

Porque cuando se escribe, se..., se escribe, se expresan las ideas, los sentimientos que uno tiene, es importante muchas veces las personas expresamos mejor lo que sentimos por escrito y aunaría las otras dos razones de la lectura, por progreso y por cultura.

13. ¿Cuáles son los textos y materiales que utiliza usted más frecuentemente para que los niños y las niñas aprendan a leer? ¿De qué manera los utiliza?

También hemos trabajado con recortes de prensa, también hemos trabajado con recortes de productos alimenticios, del hogar, con comerciales, con publicidad y con las canciones.

-Y de qué manera los utiliza?

Ehhh... pues de la manera que hemos venido diciendo antes, elaborando con ellos primero el reconocimiento de, de lo que está escrito y luego produciendo a partir de estas palabras que vamos encontrando en, en el periódico, o en los textos, de Santillana o de cualquier otra editorial o en los cuentos.

-O sea que podríamos decir que los textos y los materiales que llegan al aula, sirven indiscriminadamente para que ellos aprendan a leer o aprendan a escribir, o para las dos.

Para las dos cosas.

14. ¿Cuáles son los textos y materiales que utiliza usted más frecuentemente para que los niños y las niñas aprendan a escribir? ¿De qué manera los utiliza?

Bueno, ehhh..., yo utilizo cuentos diferentes, cuentos de Anthony???

Anthony Browne y sobre todo cuentos que permitan pues que los niños tengan una enseñanza. En esta etapa de escolarización que están que es pues segundo grado, también eh... yo también trabajo con textos de Santillana que se ofrecen en la escuela porque me gusta apoyarme en estos textos porque tienen actividades que permiten desarrollar mejor ciertas habilidades y también trabajo textos de historias bíblicas con los niños.

15. ¿Cómo cree usted que se puede evidenciar el avance de los niños y de las niñas en la lectura?

Cuando, cuando usted nota que los niños se están esforzando por comprender lo que dicen, cuando luego están comentando, intercambiando opiniones sobre lo que acaban de leer con sus compañeros, cuando se acercan a mí y me preguntan el significado de una palabra que no entendieron, cuando están inmersos en la lectura y sonríen y se ven disfrutar de ello, siento yo que están aprendiendo a leer y a escribir.

- O sea que esos avances se evidencian lo mismo para la lectura y para la escritura?

Siiii... Pero más para la lectura creo yo.

16. ¿Cómo cree usted que se puede evidenciar el avance de los niños y de las niñas en la escritura?

Para mí, yo Ángela Arroyave pienso que es más difícil evidenciar el proceso de la escritura o ver el progreso porque tal vez tengo preconcebido de que el niño me debe escribir gráficamente lo que entendió, lo que produjo, porque si no yo siento que no hay avance. Si yo no lo veo escribiendo textualmente lo que me dice en palabras, siento que no está el avance.

-Y ese escribir textualmente lo que dice en palabras, es escribirlo cómo, de qué forma?

Escribirlo, decodificarlo lo que acaba de, de decirme con sus palabras, para mí es eso.

-O sea que si él dice perro, debe escribir exactamente perro.

Yo creo que sí.

17. ¿Con qué periodicidad considera usted se debe evaluar el aprendizaje de la lectura?

Semanal o quincenalmente, dependiendo de, de ,de, de qué? Hay cómo es la palabra, de la caracterización que tenga uno con el estudiante. Unos tienen períodos de evolución más largos que otros.

18. ¿Con qué periodicidad considera usted se debe evaluar el aprendizaje de la escritura?

Semanal o quincenalmente, dependiendo de, de ,de, de qué? Hay cómo es la palabra, de la caracterización que tenga uno con el estudiante. Unos tienen períodos de evolución más largos que otros.

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAJE ESCRITO

1. Si la Secretaría de Educación le encargara dar un curso sobre la enseñanza del lenguaje escrito a profesores y profesoras de su institución: ¿Cómo lo haría?, ¿Qué privilegiaría?, ¿Qué tipo de contenidos incluiría? ¿Cuál sería su intención? ¿Cuál considera ud. que es el rol del maestro en la enseñanza del lenguaje escrito?

De manera constructiva, donde el aprendizaje facilite la apropiación de los conocimientos, privilegiaría al estudiante no olvidando su condición de docente.

Incluiría los siguientes contenidos:

-Didáctica

-Lúdica

-Psicología del aprendizaje

-Literatura

-Artística

Mi intención sería que los profesores desarrollen más habilidades que les permitan (a los e) ser más receptivos a los presaberes de los niños y a motivarlos a través del arte y la lúdica para lograr que los niñ@s sean escritores capacitados en transmitir sus pensamientos.

El rol de este tipo de maestro es estimular, ayudar a potenciar las capacidades del estudiante.

2. Plantee una propuesta de enseñanza del lenguaje escrito para su grado escolar, con el fin de presentarla en un encuentro de maestros y maestras.

Propuesta:

1. Dinámica (con procesos de escritura)

2. Taller:

-Conceptos de escritura

-Elaboración de un documento (proyecto) libre, fábula, poema, narración, acróstico. Acerca del proceso que maneja c/uno para enseñar sus estudiantes en la escritura (qué)Socialización

3. Presentación de autores

4. Lectura libre (sin autores presentados)

5. Socialización de la lectura

6. Replantear la producción inicial (De qué manera)

Muchas gracias por su participación.

Anexo B. Guía de observación

INVESTIGACIÓN: CONCEPCIONES DE MAESTROS Y MAESTRAS SOBRE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

OBJETIVO: Recoger la información necesaria para identificar las concepciones sobre enseñanza del lenguaje escrito de maestros y maestras.

Fecha: Noviembre 11 de 2011
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: CENTRO EDUCATIVO ESPERANZA GALICIA
Nivel de Formación: Licenciada en básica primaria con énfasis en sistemas
Rango de Edad: Señale con una X el rango en el que usted se ubica 20-30 años: ____ 31-40 años: <u>X</u> 41-50 años: ____ 51-60 años: ____
Grado en que enseña: Segundo
Sector: Señale con una X. Público: <u>X</u> Privado: _____
Ha asistido a cursos de formación y actualización en enseñanza del lenguaje escrito: Señale con una X. Si <u>X</u> No: _____
Si su respuesta es sí, escriba qué cursos: Diplomado en pedagogía por proyectos. Acompañamiento de Germinando a la escuela en el trabajo con proyectos de aula y enseñanza del lenguaje.

APERTURA

ASPECTO A OBSERVAR	SI	NO
1- Objetivos/Propósitos		X
Contenidos		X
Procedimientos		X
2- Interrogación de saberes previos		X
Experiencias		X
3- Contexto de presentación de los contenidos		X

4- Otros	X	
Canciones	X	
Juegos	X	
Oración	X	

DESARROLLO

ASPECTO A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN
Actividades/tareas propuestas por el profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra gráfico sobre las partes de un libro. - Observar diversos libros para encontrar las partes. - Dibujar en el cuaderno un libro y señalar sus partes.
¿Qué hace o debe hacer el estudiante?	<ul style="list-style-type: none"> - Atender la explicación del maestro. - Observar diferentes libros e identificar sus partes. - Dibujar en el cuaderno un libro y señalar sus partes.
¿De qué manera orienta/guía/dirige el trabajo de los estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> - Da una explicación general sobre las partes del libro. - Da instrucciones sobre la actividad a realizar. “Vamos a observar diferentes libros del salón para encontrar sus partes”, “Vamos a dibujar en el cuaderno un libro y a mostrar cada una de sus partes” - Revisa que se haya realizado la tarea.
¿Qué materiales utiliza?	<ul style="list-style-type: none"> - Gráfico de un libro y sus partes. Para presentar el tema. - Libros. Para que cada niño encuentre las partes de un libro. - Cuadernos de los niños, lápices y colores, para copiar el esquema.
Otros	

CIERRE

ASPECTO A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN
¿De qué manera se cierra la secuencia de enseñanza de lectura/escritura?	El maestro da las instrucciones de la tarea a realizar, se sienta en su escritorio y los niños que van terminando se acercan para mostrar su trabajo, él les dice “Bien, terminaste”
Cómo se evalúa?	Se revisa que el gráfico esté en cada cuaderno.
¿Qué materiales utiliza?	Cuadernos de los niños con el gráfico.