

**Saber de la experiencia de maestras de los niveles de jardín, transición
y primero de primaria sobre la enseñanza de la lengua escrita.**

**Daniel Stiven Torres Suárez
Jully Tatiana Cárdenas Bautista
María Fernanda Forero Noguera**

Tutor: José Ignacio Galeano

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Infantil**

**Diciembre de 2021
Bogotá D.C.**

CONTENIDO

RESUMEN	5
Palabras Clave	5
ABSTRACT	5
Keywords	6
PRESENTACIÓN	7
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
Justificación	11
Delimitación del Problema	15
<i>Objetivo General</i>	18
<i>Objetivos Específicos</i>	18
ANTECEDENTES	19
a). Relación entre Creencias y Prácticas de Enseñanza de los Maestros	19
Discusión	24
b). Diferencias entre Concepciones de las Maestras y sus Métodos para la Enseñanza	24
Discusión	27
c). La Práctica de Enseñanza para la Construcción de Saberes y Reflexiones	28
Discusión	37
MARCO CONCEPTUAL	39
Eje Paradigmático	39
El Pensamiento Profesorado y Saber Docente	39
<i>Concepciones y Creencias del Maestro</i>	41
<i>Conocimiento Profesorado</i>	43
Saber Docente	46
<i>El Saber Experiencial</i>	47
Eje Disciplinar	49
Lenguaje y significación del mundo	49
<i>Lengua Escrita</i>	53
Código de Transcripción	54
Sistema de Representación	54
<i>Leer la Lengua Escrita</i>	58
Conjunto de Habilidades	58
Proceso Interactivo entre Texto y Lector	58
Proceso Transaccional	59
<i>Leer y Escribir desde las Ciencias Cognitivas</i>	59
Eje Pedagógico	61
Didácticas para la Enseñanza de la Lengua Escrita	61
	1

<i>La Enseñanza en Colombia</i>	62
La Enseñanza frente al Aprendizaje	63
Enseñanza de la Lengua Escrita desde Enfoques Perceptivo-Motores	65
Enfoque desde los Métodos para la Enseñanza de la Lengua Escrita	68
Métodos de Marcha Sintética	68
<i>Método Alfabético</i>	68
<i>Método Fónico o Fonético</i>	68
<i>Método Silábico</i>	69
Métodos de Marcha Analítica	69
<i>El Método Global</i>	69
Enseñanza de la Lengua Escrita desde las Ciencias Cognitivas	71
Enseñanza de la Lengua Escrita como Construcción Sociocultural	74
<i>El Nombre Propio</i>	74
<i>Ambiente Alfabetizador</i>	75
<i>Acompañar la Construcción de Lengua Escrita como un Proceso</i>	75
<i>Textos Funcionales y Rincones de Juego</i>	77
MARCO METODOLÓGICO	78
Delimitación de la Investigación	78
Paradigma Interpretativo	78
Enfoque Cualitativo	79
Estrategias para Acercarnos al Saber Experiencial	79
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	80
<i>Relato de Experiencias</i>	80
<i>Entrevistas Individuales Semiestructuradas</i>	81
<i>Recopilación y Revisión de Documentación de las Maestras</i>	82
Fases para el Desarrollo de la Investigación	83
Fase I, Consolidación del Grupo de Maestros Participantes	83
Fase II, Trabajo de Campo	85
Fase III, Organización de la Información y Análisis de Resultados	86
Fase IV, Conclusiones Parciales y Devolución Hacia las Maestras	86
Enfoque de Análisis	88
Círculo Hermenéutico	88
ANÁLISIS	91
¿Cómo se Construyó este Análisis?	91
Historias de Vida como Lectoras y Escritoras	95
Más que el Recuerdo	95
Contraste entre la educación de épocas pasadas y la actual	96
Saber Docente	97

Saber Profesional sobre la Enseñanza de la Lectura y la Escritura	98
<i>El Rol de las Maestras: Acompañar a los Niños y ser Mediador</i>	98
Saber Disciplinar sobre la Enseñanza de la Lectura y la Escritura	100
<i>Saberes sobre Lectura y Escritura</i>	101
Más Allá de un Proceso Psicomotor	101
Procesos Culturales de Significación y con Sentido Social	101
<i>Saber sobre Cómo Aprenden los Niños y las Niñas a Leer y Escribir</i>	102
Todo Parte de una Necesidad	102
La Edad Cronológica Apta para Aprender	103
Saber Curricular sobre la Enseñanza de la Lectura y la Escritura	105
<i>El Saber de las Maestras Frente a los Currículos Oficiales</i>	105
Limitaciones de los Currículos Oficiales	106
Organización Curricular Alrededor de la Competencia Comunicativa	107
<i>Currículo Propio: Desarrollado Desde los Intereses de las Maestras</i>	108
Interés en la Funcionalidad Social de la Lengua Escrita	109
<i>Currículo Propio: Organización para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura</i>	109
La Adquisición del Código Convencional: Primera Meta	110
Ahora a Escribir: Textos Narrativos e Informativos	111
<i>¿Cómo se evalúan los Aprendizajes de la Lectura y Escritura?</i>	111
Evaluación Formativa por Procesos	112
Saber Experiencial sobre la Enseñanza de la Lectura y la Escritura	113
Principios que Orientan la Práctica	114
<i>Conocer lo Que se Aborda en Cada Nivel</i>	115
<i>Conocer a los Niños y Niñas</i>	117
<i>Reconocer la Emocionalidad de los Niños y Niñas</i>	118
<i>Trabajar en Conjunto con las Familias</i>	119
<i>Establecer Vínculos con la Cultura y el Contexto Social</i>	120
Saber Práctico de las Maestras: Apuestas Pedagógicas para la Enseñanza	121
<i>Proyección Didáctica y Estrategias en el Aula</i>	121
Transversalidad y Proyectos de Aula	122
Juego y Rincones de Aula	124
Leer de Todo, Incluso Objetos	124
Ladrones de Palabras	126
Grupo Editorial de Cuentos	126
Estrategias en la Virtualidad	127
Reflexionar sobre la Práctica Propia	128
Posturas Críticas respecto a la Enseñanza de la Lengua Escrita y la Educación	129

REFLEXIONES FINALES	134
REFERENCIAS	139
ANEXOS	144
Anexo 1: Formato de entrevista	144
Anexo 2, Transcripción entrevista 1. Maestra 1	145
Anexo 3, Transcripción entrevista 2. Maestra 2	154
Anexo 4, Transcripción entrevista 3. Maestra 3	165
Anexo 5, Transcripción entrevista 4. Maestra 4	181
Anexo 6 Formato instrucciones relato	189
Anexo 7 Relato 1. Maestra 1	190
Anexo 8 Relato 2. Maestra 2	193
Anexo 9 Relato 3. Maestra 4	200
Anexo 10. Formato de revisión documental N° 1	201
Anexo 11. Formato de revisión documental N° 2	204
Anexo 12. Formato de revisión documental N° 3	206

LISTA DE GRÁFICOS

Ilustración 1. Mapa mental organización Conocimiento profesoral	40
Ilustración 2. Mapa mental organización Saber docente.	43
Ilustración 3. Mapa mental sobre el lenguaje.	47
Ilustración 4. Mapa mental organización Sistema Escrito.	50
Ilustración 5. Mapa mental organización Sistema Escrito.	55
Ilustración 6. Mapa Enfoque desde los métodos para la enseñanza de la lengua escrita.	65
Ilustración 7. Mapa Enfoque de enseñanza desde las ciencias cognitivas.	68
Ilustración 8. Mapa mental Formas de Enseñanza desde enfoques socioculturales.	71

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Caracterización del grupo de Maestras Participantes	76
Tabla 2 Fases de Desarrollo de la Investigación.	80
Tabla 3 Codificación para Citas de Maestras.	86

RESUMEN

Esta monografía pertenece al campo investigativo del Pensamiento del Profesor. Se buscó comprender el saber construido por un grupo de cuatro maestras de jardín, transición y primero de primaria de diferentes instituciones educativas de Bogotá D.C sobre la enseñanza de la lengua escrita. Se desarrolló desde un enfoque interpretativo y a través de una metodología cualitativa se realizaron entrevistas, revisiones documentales y construcción de relatos de experiencia junto con el grupo de maestras, lo cual permitió un análisis hermenéutico en el que los principales hallazgos fueron la elaboración por parte de las maestras de un saber plural en el que lo pedagógico, lo curricular y lo disciplinar confluyen en la experiencia cotidiana de enseñar a leer y escribir. Es un saber experiencial que se caracteriza por formas de trabajo eclécticas (pues combinan elementos de variados enfoques de enseñanza) y que se sostienen en principios pedagógicos propios de cada maestra, que orientan estrategias de aula y proyecciones didácticas que les permiten enseñar a leer y escribir a las infancias en cada contexto particular donde trabajan; a la vez que realizan procesos de reflexión sobre la práctica y asumen posturas críticas frente a problemáticas actuales como las limitaciones de la cultura educativa imperante, centrada en la calidad y obtención de resultados.

Palabras Clave

Enseñanza, Estrategias de aula, Lectura y escritura, Lengua escrita, Maestras de Educación Infantil, Saber docente, Saber experiencial.

ABSTRACT

This monograph belongs to the research field of Teacher's Thinking. It sought to understand the knowledge constructed by a group of four kindergarten, transition and first grade teachers from different educational institutions in Bogotá D.C on the teaching of written language. It was developed from an interpretative approach and through a qualitative methodology, interviews, documentary reviews and construction of experience stories were carried out together with the group of teachers, which allowed a hermeneutic analysis in which the main findings were the elaboration by the teachers of a plural knowledge in which pedagogical, curricular, and disciplinary aspects converge in the daily experience of teaching reading and writing. It is an experiential knowledge characterized by eclectic ways of

working (combining elements of various teaching approaches) and based on pedagogical principles specific to each teacher, which guide classroom strategies and didactic projections that allow them to teach reading and writing to children in each particular context where they work; at the same time, they carry out processes of reflection on their practice and assume critical positions in the face of current problems such as the limitations of the prevailing educational culture, focused on quality and obtaining results.

Keywords

Teaching, Classroom strategies, Reading and writing, Written language, Early childhood teachers, Teacher knowledge, Experiential knowledge.

PRESENTACIÓN

Seguramente quien se interese por la forma en que se aborda la adquisición de la lengua escrita como elemento indispensable en la vinculación del ser humano con la cultura, ha escuchado más o menos las siguientes preguntas: ¿Existe un método que sea mejor que otros para enseñar a leer y escribir? de ser así ¿realmente las maestras y maestros en ejercicio del campo de la educación inicial y primeros grados de básica lo emplean al pie de la letra? y si no lo hacen ¿a qué se debe que se distancien tanto de los desarrollos teóricos que orientan el “cómo” debe enseñarse? ¿Y las planas, los dictados y las cartillas? ¿Por qué se enseña de manera tan tradicionalista? ¿Qué es lo que no saben los maestros que les impide ser coherentes entre la teoría y la práctica? ¿Cómo podemos ayudarles a que implementen el mejor de todos los métodos prescritos para que las niñas y niños aprendan a leer y escribir? y además ¿a qué edad deben aprender a hacerlo? ¿antes de los 7 años? y si es tan importante el aprendizaje entonces ¿para qué el maestro? ¿realmente enseña cosas?

Para el lector que no se haya podido percatar del sesgo implícito en dichas preguntas, aquí lo exponemos: ¿dónde queda entonces la voz de los maestros y maestras en ejercicio de la educación infantil? ¿Y sus pensamientos, saberes, estrategias y formas de trabajo contruidos en su experiencia de enseñar a leer y escribir? ¿no son válidos? Es difícil salirse de ese lugar de enunciación, porque a ello se suman otras sentencias hacía el oficio de maestras y maestros: ¿El saber? ¿Saber qué? ¿Acaso no es la academia la que forma lo que el maestro debe saber? ¿Acaso no es la institución donde trabaja la que le indica qué hacer? Y como si no fuese suficiente ¿Acaso no estamos ahí los maestros en formación, los colegas, las familias, las instituciones y el mismo gobierno para cuestionar y evaluar lo que hacen, no hacen y sus resultados?

Este trabajo desde ya lo anticipamos: no pretende sumarse a esas posturas de juzgamiento hacia las maestras y maestros de Educación Infantil. Todo lo contrario: buscamos acercarnos a lo que saben las maestras, a la riqueza presente en la pluralidad de su saber docente, pretendemos propiciar una mirada más comprensiva y menos prejuiciosa. Nuestro objetivo general es el de comprender el saber docente de un grupo de cuatro maestras sobre la enseñanza de la lengua escrita desde su propia experiencia en los niveles de jardín, transición y primero de primaria. Nuestro interés también es por la práctica, pero no para encontrar carencias sino más bien para entender el oficio profesional del maestro desde el maestro mismo. Pero ello no quiere decir que no ofrezcamos aquí una mirada crítica y reflexiva, y que nos acomodemos en un “eso es lo que hay, solo queda aceptarlo”. Dentro de

nuestros intereses también radica el aportar a la transformación del rol del profesional de la educación infantil en la sociedad, pero junto a ellos, no contra ellos.

Este trabajo se compone de 6 capítulos. En el primero titulado Planteamiento del problema, abordamos estas cuestiones expuestas en los párrafos anteriores y agregamos el recorrido por la trayectoria del Grupo de Investigación *Educación infantil, pedagogía y contextos* de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Fandiño, G., Durán Chiappe, S. M., y Pulido González, J. M. 2019). El cual ha hecho varias aportaciones al paradigma investigativo del Pensamiento del profesor en Colombia, indagando por sus creencias. También en ese primer apartado se encuentran: nuestra pregunta general de investigación ¿De qué manera está configurado el saber docente de cuatro maestras de los niveles jardín, transición y primero respecto a la enseñanza de la lengua escrita? otras preguntas más específicas y los objetivos que orientan este trabajo de grado.

El segundo capítulo es una indagación y discusión de Antecedentes investigativos, allí recopilamos 12 investigaciones recientes sobre el pensamiento del profesor en relación con la enseñanza de la lengua escrita desde distintas posturas investigativas: unas que van más en vías de lo que exponemos en el primer párrafo de esta introducción y otras más comprensivas que rescatan los saberes de maestras y maestros.

El tercer capítulo es nuestro Marco Conceptual, en él exponemos el sustento teórico de esta investigación alrededor de tres grandes ejes: un eje Paradigmático donde destacan las construcciones hechas por Maurice Tardif (2004) sobre el Saber docente que es plural por ello se compone de un saber profesional, un saber disciplinar, un saber curricular y un saber experiencial, este último es nuestro saber central porque allí confluyen los tres anteriores y Ruth Mercado (2002) quien nos brinda una mirada del saber cómo construcción social. El segundo es un eje Disciplinar en el que ahondamos en el lenguaje como un sistema de signos construido culturalmente, a través de los aportes de Umberto Eco (1994), Francisco Cajiao (1977) y Luis Ángel Baena (1989), entre otros; y además mostramos distintas formas de concebir la lectura y la escritura, apoyándonos en los hallazgos de Emilia Ferreiro (2002), (1991) y Ana Teberosky (1979), las aportaciones de María Eugenia Dubois (2015) sobre la lectura y otros enfoques desde la cognición como el planteado por Stanislas Dehaene (2015). Y finalmente un tercer eje Pedagógico en el cual exponemos el asunto de la enseñanza en Colombia a través de los hallazgos del profesor Alberto Martínez Boom (2016); introducimos el debate actual sobre Enseñanza y aprendizaje a través de Gert Biesta (2016) y hacemos un recorrido por diferentes formas de comprender la enseñanza de la lengua escrita como aquella centrada en los métodos que recopiló Berta Braslavsky (2014), u otras posturas desde el

constructivismo sociocultural, apoyándonos en las experiencias de maestros como Sandra Rojas (2006), Ana María Kaufman (1998) y Gloria Domínguez y Lino Valencia (1997) que destacan el uso de textos funcionales en proyectos de aula y un ambiente alfabetizador.

Pese a que nuestro trabajo toca temas generales sobre el maestro, no busca tampoco ser generalizante y definir el saber de todos los maestros, nos inclinamos más bien por destacar las particularidades del ejercicio de cada maestra que colaboró en esta investigación y en ese camino logramos evidenciar puntos de encuentro entre los saberes de cada una de la cuatro; eso fue posible gracias a ubicarnos desde un Paradigma interpretativo. Este tema lo abordaremos en el cuarto capítulo de Marco Metodológico en donde nos ajustamos a una mirada histórico-hermenéutica de la realidad a investigar como plantea Carlos Eduardo Vasco (1990) por lo cual se caracteriza esta investigación desde un enfoque cualitativo orientado por Sampieri, R. Fernández, C y Baptista, M. (2014). En el marco de ese enfoque construimos cuatro fases de desarrollo e implementación de técnicas para recolectar la información, entre las cuales destacamos: entrevistas individuales no estructuradas y la construcción de lo que José Contreras Domingo (2016) denomina Relato de experiencias, el cual permite ir más allá de narrar o contar anécdotas, pues lleva al maestro a un proceso de reflexión producto de volver a la experiencia vivida y contarla a otros.

El quinto capítulo de este trabajo es el resultado del proceso de Análisis que se desarrolló de forma dialógica estableciendo vínculos entre los referentes conceptuales, las voces de las maestras presentes en sus entrevistas y relatos de experiencia, y nuestras postura e interpretación. Allí arrancamos por explorar la historia de vida de las maestras como lectoras y escritoras, luego hacemos un recorrido por los saberes docentes de las maestras orientados por las categorías planteadas por Tardif (profesional, disciplinar y curricular) y luego nos centramos en el saber experiencial en donde rescatamos la constitución de apuestas propias de las maestras para enseñar a leer y escribir, formas de trabajo ecléctico, acciones de modificación del currículo oficial para desarrollar sus intereses, pero también dinámicas limitantes de su labor como la presión social que mencionamos al inicio de esta introducción. Sin embargo, lo central de este capítulo radica en destacar la construcción de principios pedagógicos que orientan la práctica, la reflexión que permite crear estrategias para resolver problemas cotidianos de la enseñanza, las proyecciones de formas de trabajo en el aula basadas en el saber sobre las niñas y niños con los que trabajan y el saber sobre lo que para ellas es leer y escribir y cómo los niños aprenden estos procesos. Al cierre de este capítulo presentamos también posturas críticas de las maestras frente a varias problemáticas que influyen en la enseñanza de la lengua escrita como el trabajo con las familias, con los

colegas, la libertad de cátedra, las condiciones laborales y el rol del educador infantil en la sociedad.

Finalmente, en nuestro sexto capítulo titulado Reflexiones finales, nos encargamos de abordar principalmente tres tópicos fundamentales, el primero de estos sobre nuestros objetivos general y específicos, donde además damos cuenta del proceso reflexivo que hemos tenido a lo largo de la investigación, lo que nos ha llevado a repensarnos diversos imaginarios y prejuicios que teníamos en un inicio. Para el segundo de los tópicos, que guarda estrecha relación con el tercero, establecemos una serie de tensiones que se generan en los maestros y maestras al enseñar la lengua escrita, ya que, si bien en muchas ocasiones se desea abordar este proceso desde una perspectiva a través de la cual se tenga una intención comunicativa y de sentido de la lectura y escritura, se presentan diversos limitantes que atienden a exigencias de tipo curricular, social, entre otras. Por último, planteamos una discusión alrededor de la cultura institucional y presión social que recae en los docentes sobre todo cuando se enseña en grados como jardín, transición y primero, pues existe una exigencia institucional por mostrar resultados lo más pronto posible, sin importar la manera en la que tenga que darse el proceso.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Justificación

En este trabajo de investigación buscamos indagar por el saber docente y sus diferentes formas de concreción: saber profesional o pedagógico, disciplinar, curricular y experiencial, que han construido un grupo de cuatro maestras en ejercicio a partir de su experiencia pedagógica con niñas y niños de grado jardín, transición y primero de diferentes instituciones de Bogotá¹ frente a la enseñanza de la lengua escrita. Presentamos entonces una serie de argumentos que sustentan la importancia de desarrollar este trabajo en relación con las motivaciones, los alcances y las posibilidades de esta investigación, que se enmarca en la Línea de investigación del Pensamiento, creencias y saberes del profesor de educación infantil.²

Queremos arrancar por reconocer la trayectoria que ha tenido el Grupo de Investigación *Educación infantil, pedagogía y contextos* de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con 20 años investigando sobre el pensamiento y creencias del profesor de educación infantil haciendo un énfasis en las reflexiones de sus pensamientos, creencias y saberes frente al juego, la cultura, el arte y exploración del medio (Fandiño, G., Durán Chiappe, S. M., y Pulido González, J. M. 2019). Desde su creación en 1999 este grupo comenzó investigando sobre “el uso que se le da a los juguetes en los jardines infantiles” y “concepciones sobre la enseñanza de las artes plásticas en educación preescolar”, temas que permitieron aportar a la reestructuración del programa de Licenciatura en Educación Preescolar, la cual se modifica como Licenciatura en Educación Infantil en el año 2000.

¹ El jardín privado La Ronda de los Niños, los colegios públicos República Federal de Alemania IED y Colegio el Porvenir IED y un colegio privado que, por motivos de confidencialidad, la maestra Milena Calderón solicitó no incluir el nombre de la institución en el presente trabajo. La información aquí mencionada, será profundizada en el apartado de Caracterización del grupo de maestras (ver en: p. 76).

²Sobre esta línea de investigación cabe mencionar que “es la confluencia de dos grupos constituidos por docentes del programa de Educación Infantil. El primero es el de Pensamiento y creencias del profesor de Educación Infantil, liderado por la profesora Graciela Fandiño, el cual inicia investigaciones aprobadas por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) en el año de 1999. El segundo, es el de Juego, cultura y crecimiento, tal vez el grupo con más trayectoria en el programa de Educación Infantil, liderado por la profesora Rosa Mercedes Reyes desde 1987” (Fandiño, G., Durán Chiappe, S. M., y Pulido González, J. M. 2019. p. 13). Para ampliar la información revisar el documento aquí citado.

En el marco del desarrollo de la tesis doctoral de la maestra Graciela Fandiño se realizaron investigaciones importante sobre: “concepciones de profesores sobre el trabajo por proyectos pedagógicos” destacándose como forma innovadora de trabajo y posterior a ello el tema se amplió hacia “el pensamiento profesoral sobre la planificación en el trabajo por proyectos y “las concepciones y creencias sobre la educación preescolar que subyacen en la planificación y trabajo por proyectos de aula” en el año 2003. Posterior al repaso de dichas investigaciones se profundizó en “las relaciones entre concepciones y creencias sobre el sentido de la educación preescolar” destacando la influencia que tenía en estas la biografía profesional de las maestras que se entrevistaron. Para el año 2004 el grupo se inscribe a Colciencias y se investigó sobre “creencias sobre la articulación entre preescolar y primaria” atendiendo a una preocupación propia del reestructurado programa de Educación Infantil: ya que su campo de acción se ampliaba hasta los primeros grados de básica primaria.

El grupo de investigación también ha indagado por la formación inicial de maestros por ello en el 2006, se llevó a cabo una investigación sobre “Los problemas de enseñanza de los maestros principiantes egresados de la licenciatura en Educación Infantil”. Luego de ello surgieron dos proyectos de investigaciones por un lado “El tercer año de trabajo de las maestras principiantes de Educación Infantil” y por otro, el “Análisis de la información del tercer año de trabajo de las maestras principiantes en Educación Infantil”. Estas investigaciones se realizaron bajo la perspectiva del paradigma del pensamiento de profesor, allí se buscó identificar y analizar las problemáticas que las maestras percibían en sus primeros años de trabajo a nivel profesional, social, institucional, didáctico y personal.

En los últimos años, encontramos que se han realizado dos investigaciones importantes con relación a la educación inicial; la primera de estas fue pensada en el marco de la administración de Bogotá en el período 2012-2014, en la que fue impulsado el ingreso de la primera infancia (específicamente prejardín y jardín) a instituciones oficiales, de esto surgió un interés por realizar una investigación en el año 2015, que tenía por objetivo tener un acercamiento a las percepciones, creencias y sentido alrededor de la educación inicial de las maestras y directivos de cuatro instituciones educativas. Por otra parte, en el año 2016, se realizó una investigación en torno a las creencias de egresados de licenciaturas y estudiantes activos de las Maestrías en Infancias y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, sobre la educación inicial.

La mayoría de estas investigaciones se desarrollaron por medio de diferentes técnicas como observación en el aula, entrevistas a profundidad, encuestas, grupos focales y grupos de discusión, lo cual permitió que la información y el análisis de esta se recogiera de manera

coherente y detallada acorde a un enfoque cualitativo, lo cual llevó a reconocer y reflexionar sobre el sentido de sus prácticas pedagógicas.

Consideramos que también es importante indagar por el pensamiento de las maestras y maestros de educación infantil en otros componentes que se relacionan con la diversidad de su campo profesional, como por ejemplo el abordaje de disciplinas concretas, por ello queremos indagar por los saberes construidos por maestras para la enseñanza de la lengua escrita. En ese sentido, este trabajo es un aporte para contribuir a esos procesos de reconocimiento y reflexión sobre su práctica profesional en este campo disciplinar del lenguaje.

En relación con lo anterior, nos encontramos ante la posibilidad de conocer y comprender el papel de la educadora y el educador infantil en el abordaje de la lectura y la escritura, ya que pensamos que es de vital importancia generar un reconocimiento hacia la idea de que las maestras poseen saberes sobre la enseñanza de la lengua escrita, porque en muchos casos esto se invisibiliza, incluso desde las orientaciones ministeriales que parten del precepto de que las maestras no saben, por ello deben formarse y se deben construir cartillas, manuales y directrices curriculares que les orienten la práctica de enseñar a leer y escribir, materiales que (como veremos en el desarrollo de este trabajo), en muchos casos entran en contradicción con las propias construcciones de maestras y maestros. Esto se evidencia también en la indagación de antecedentes que presentaremos en el siguiente apartado: varias investigaciones centradas en “descubrir” o sacar a la luz lo que las maestras no saben en contraste con postulados teóricos sobre cómo debe enseñarse la lengua escrita.

Por estas razones queremos acercarnos a las maestras y maestros como sujetos que han construidos unos saberes que destacan el desarrollo del lenguaje como interacción y construcción con la cultura y la lengua escrita como una posibilidad de elaborar significados y representar el mundo, pues como menciona Paulo Freire (1992) “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p. 94). Consideramos que cuando el maestro se ocupa de enseñar a leer y escribir está poniendo en juego una postura política sobre el tipo de sujeto que quiere formar, “¿por qué?” y “¿para qué?” se enseña y los sentidos de la educación misma. Emilia Ferreiro (2002) afirma que “Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (p. 22). Vemos la labor del maestro y maestra de educación infantil como profesional que enseña a representar, leer y darle significado al mundo, un sujeto con una postura crítica y un saber pedagógico propio, construido desde la reflexión, el cual es capaz de aportar a la sociedad desde la formación humana de niñas y niños, por esto, buscamos

tener un acercamiento y comprensión hacia las diversas formas en las que las maestras conciben y enseñan el proceso de la adquisición de la lengua escrita, teniendo como prioridad el respeto por su saber y quehacer docente, de manera que podamos del mismo modo reconocerlos y visibilizarlos.

A través de esta investigación queremos construir una mirada menos prejuiciosa y más comprensiva sobre las prácticas de los maestros a partir del acercamiento al saber que se ha construido por medio de sus experiencias, ya que partiendo desde nosotros mismos hemos notado que existe una tendencia a juzgar las prácticas de las maestras y subestimar sus saberes al tratar de explicar desde nuestro lugar de maestros en formación por qué las maestras no actúan como se plantea en la teoría, por ejemplo. Pero esto lo podríamos enmarcar en un panorama más amplio, una dinámica de presión social hacia los maestros que proviene de diversos entes: padres de familia, colegas, instituciones educativas y la propia política educativa influenciada por estándares internacionales. Sobre esto el profesor Renán Vega (2014) menciona que el crecimiento del neoliberalismo ha ocasionado que desde finales de la década del 60, el campo de la educación esté tratando de ajustarse cada vez más a lógicas empresariales entre las que destaca la noción de “calidad educativa” por medio de la cual se genera todo un aparato de planificación, control de rendimiento y productividad y en especial de evaluación estandarizada para medir la calidad de estudiantes, maestros e instituciones a través de rankings; esto genera unas condiciones de competitividad que el autor denomina “darwinismo pedagógico” en el que “sobreviven los mejores, los más aptos, que son aquellos que han recibido una mejor adaptación competitiva (...)” (Vega Cantor, R. 2014, p. 117). Vemos entonces que para atender a estas exigencias se hace necesario que los maestros enseñen a leer y escribir lo más pronto posible para que los estudiantes puedan competir en esas dinámicas de evaluación de calidad nacional e internacional.

Consideramos que trabajos como este son de gran importancia, ya que se posibilitan el comprender, reconocer, resignificar y dar un lugar al saber proveniente de la experiencia de las maestras y maestros en ejercicio, no con el fin de explicar un distanciamiento entre abordajes teóricos y prácticas, o de juzgar lo que los maestros no hacen, sino más bien con el objetivo de reflexionar acerca de las prácticas, los saberes y el pensamiento de las maestras que enseñan a leer y escribir.

Por lo anterior, buscamos acercarnos a los saberes de las maestras desde un enfoque narrativo, el cual permite comprender desde sus propias voces lo que ellas piensan y saben (asunto que ampliamos en el marco metodológico de este trabajo, ver en: p. 71). Por ello este trabajo nos permite posicionar el relato sobre la experiencia como una manera de dar cuenta

de la práctica propia, considerando además que en muchos casos las maestras y maestros no escriben sobre su práctica porque las condiciones laborales, los tiempos y espacios de los que disponen no se lo permiten. Esta investigación es una invitación a disponer de un espacio en el cual las maestras puedan, de manera consciente, crítica y reflexiva, compartir sus experiencias y los saberes construidos a lo largo de los años.³

Este trabajo es un aporte para conocer y comprender las tensiones, distanciamientos, acercamientos, articulaciones y relaciones que surgen en el marco de la enseñanza de la lengua escrita en los diferentes grados de jardín, transición y primero de primaria, pues indagaremos por la construcción de saberes de las maestras sobre la enseñanza de la lectura y escritura, lo cual también nos permite un acercamiento a lo que hacen los maestros y maestras en las aulas de educación infantil.

Adicionalmente, nos parece importante abordar el concepto de la enseñanza, pues esta investigación nos da la posibilidad de cuestionar la relación entre enseñanza y aprendizaje, siendo aspectos que, pese a que van de la mano, implican perspectivas distintas sobre la educación. Como lo plantea Gert Biesta (2016), en las últimas décadas se ha descuidado la enseñanza, por darle paso a un rol del docente como facilitador, administrador de currículo o fuente de aprendizajes. Por tal razón, queremos reconocer la importancia del maestro de educación infantil como un sujeto que enseña y realiza el despliegue de una postura pedagógica reflexiva e intencionada, que se materializa en su práctica, además por medio de este trabajo buscamos aproximarnos a dicho debate desde la indagación específica por la enseñanza de la lectura y escritura ya que esta es importante en el campo de acción de la educación infantil. Por último, buscamos contribuir a la reflexión para futuros procesos de creación de nuevas propuestas pedagógicas desde nuestra licenciatura, que se orienten a una enseñanza de la lectura y la escritura como escenario de formación humana y que parta de los saberes que poseen las maestras y los maestros de educación infantil.

Delimitación del Problema

Desde nuestro paso por la escolaridad vivenciamos experiencias en las que la lectura y escritura, ha sido considerada como un asunto restringido al código escrito, a la codificación

³Lo cual posteriormente puede generar procesos de reflexión por parte de las maestras en ejercicio producto del análisis de la experiencia relatada, y aunque este trabajo también da cuenta de algunas de esas reflexiones que las maestras han construido con anterioridad en su ejercicio profesional, el objetivo central del mismo no es generar nuevas reflexiones en las maestras que aquí participan; pero si creemos que abrir el espacio para que relaten sus experiencias puede ser un punto de partida para propiciar estos procesos de reflexión que en últimas pueden contribuir a que transformen su práctica si así lo ven necesario.

y la decodificación, y como una actividad perceptivo-manual. Por ello su enseñanza se caracterizaba por actividades centradas en la realización constante de planas o ejercicios de repetición de cada una de las letras del abecedario haciendo combinaciones con consonantes, ejemplo de esto, el uso de oraciones que debían repetirse varias veces como “mi mamá me mima” presentes en guías, libros de texto o cartillas, como la Cartilla Nacho, Vocales con Cuentos, o Coquito, así mismo, haciendo un énfasis en la memorización de las vocales y consonantes por medio de sus sonidos. Además de darle especial interés a la caligrafía y ortografía desde los primeros grados de educación inicial.

Tiempo después, ya como maestros en formación, logramos identificar por medio de observaciones en las prácticas pedagógicas, que en algunas instituciones en donde hemos participado durante nuestra formación, la implementación de experiencias centradas en la transmisión, la memorización, la repetición y demás acciones, continúan siendo las que predominan en las clases de maestras y maestros en ejercicio.

A partir de algunos de los seminarios en los que hemos podido participar a lo largo de nuestra carrera, ha surgido en nosotros un especial interés por los procesos de adquisición de la lengua escrita; en especial las clases de Comunicación y Lenguaje I y II, donde se abordan los procesos cognitivos de inferencias y construcción de hipótesis sobre el lenguaje que hacen los niños y niñas en contextos culturales y sociales en los que se desenvuelven y se desarrollan desde la gestación, ejemplo de esto el acercamiento a la tradición oral a través de cantos, nanas y arrullos, trabalenguas entre otros, en los que los educadores y cuidadores tienen un papel importante de proponer y generar experiencias de aprendizaje de acuerdo a su contexto y sus necesidades.

Y la materia de Lectura y Escritura que enfatiza en la funcionalidad de la lengua escrita donde tuvimos un acercamiento hacia la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva socio constructivista, la cual nos permitió entender y conocer los procesos y etapas por las que los niños y niñas atraviesan para llegar a dicha adquisición; destacamos como importante el abordaje de la lectura en voz alta de literatura como experiencia estética que posibilita la exploración de la condición humana pues vincula al lector emocionalmente con las obras.

Estos espacios académicos nos permitieron entender que la lectura y la escritura son procesos de gran importancia en la infancia pues parte de una necesidad innata de las niñas y niños por comunicarse en su entorno social, ya que posibilita la elaboración de significados del mundo, la cual parte de la concepción de la lengua escrita como un sistema de representación de carácter social y cultural construido desde una perspectiva semántica con

una función comunicativa que requiere de la construcción y comprensión de significados (MEN. 1998).

Conocemos además la existencia de múltiples propuestas que desde la historia de la enseñanza de la lengua escrita se han practicado, por ejemplo, los distintos métodos de marcha sintética y marcha analítica que ha caracterizado Bertha Braslavsky (2014), o las propuestas de trabajo por rincones y proyectos de aula que se basan en la perspectiva constructivista de la psicogénesis de la escritura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1989) las cuales han permitido establecer que la escritura es un sistema de representación que el niño “reinventa” por medio de hipótesis que inician en la distinción entre dibujo y escritura, hasta llegar a una fonetización de la escritura de carácter alfabético.

En esta investigación queremos indagar por dichas formas de enseñanza, pero desde las perspectivas propias de cuatro maestras de distintas instituciones de la ciudad de Bogotá D.C, para comprender las particularidades de sus prácticas, de igual modo nos interesa que sean maestras desde jardín hasta primero para comprender cómo se aborda el lenguaje incluso desde antes de enseñar el sistema escrito.

Por ello, esta investigación se centra en el pensamiento del profesor, porque desde este paradigma podemos explorar distintos aspectos de la dimensión profesional del maestro, como sus creencias, sus concepciones, sus discursos y sus saberes (Zabalza Beraza, s.; Jiménez Llanos, A y Feliciano, L, 2006; da Ponte, J. 2009). Debido a que nuestro interés surge de vivenciar y observar las prácticas de enseñanza, consideramos importante hacer un énfasis en los saberes construidos producto de la experiencia (Tardif, M, 2004; Contreras, J, 2016) de estas cuatro maestras. Es importante destacar que esta investigación no busca brindar un panorama general sobre la enseñanza de la lengua escrita en el país, sino más bien atender a reconocer los saberes concretos y particulares de cada una de las maestras y maestros que colaboran con nosotros en este trabajo.

Por lo anterior hemos construido la siguiente pregunta general como punto de partida para desarrollar este ejercicio de investigación:

¿De qué manera está configurado el saber docente de cuatro maestras de los niveles jardín, transición y primero respecto a la enseñanza de la lengua escrita?

Además, consideramos que son importantes las siguientes preguntas específicas para resolver este interrogante:

¿De qué manera podemos acercarnos a comprender el saber experiencial de las maestras respecto a la enseñanza de la lengua escrita?

¿Cómo se caracteriza el saber experiencial de las maestras frente a la enseñanza de la lengua escrita en cada uno de los niveles, jardín, transición y primero de primaria?

¿Cuál es el saber de las maestras en relación con por qué y para qué se enseña la lengua escrita?

¿Cuál es la relación entre el saber de las maestras y su ejercicio práctico en la enseñanza de la lengua escrita?

Objetivo General

Comprender el saber docente de un grupo de cuatro maestras sobre la enseñanza de la lengua escrita desde su propia experiencia en los niveles de jardín, transición y primero de primaria.

Objetivos Específicos

Indagar por el saber profesional, curricular, disciplinar y experiencial de las maestras sobre la enseñanza de la lengua escrita.

Reconocer la manera en que se configura el saber de la experiencia que han construido las maestras desde sus prácticas de enseñanza de la lengua escrita.

Aportar en la discusión actual acerca de la enseñanza de la lengua escrita en la educación infantil.

ANTECEDENTES

Consideramos importante conocer sobre algunos trabajos y artículos investigativos desarrollados en relación con el paradigma investigativo del Pensamiento del profesor sobre la enseñanza de la lengua escrita, pues es necesario conocer los hallazgos que se han hecho en los últimos años. Al buscar antecedentes encontramos que en este paradigma de investigación en educación se ha indagado no solo por las creencias de las maestras y maestros, sino también por otros aspectos que influyen en sus prácticas de enseñanza de la lectura y escritura como por ejemplo las concepciones o las reflexiones sobre la experiencia propia. Sin embargo, la categoría de saber docente no ha sido abordada de manera amplia, aunque reconocemos las relaciones entre creencias, concepciones o la experiencia y la constitución del saber.

En este capítulo nos parece pertinente organizar las siguientes 12 investigaciones, teniendo en cuenta tres categorías: (a) *Relación entre creencias y prácticas de enseñanza de los maestros*, donde recogemos todas aquellas investigaciones en donde se compara lo que las maestras creen con sus prácticas y se concluye una congruencia o correspondencia entre ambos aspectos; (b) *Diferencias entre concepciones de las maestras y sus métodos para la enseñanza*, en donde se incluyen investigaciones que recogen las concepciones de los maestros sobre la lengua escrita, lo cual permite develar la concepción de los métodos para su enseñanza, y a su vez se comparan estos con sus prácticas obteniendo diferencias entre la concepción y el método utilizado. Y (c) *La práctica de enseñanza para la construcción de saberes y reflexiones*, allí incluimos aquellas investigaciones que se centran en narrar o retomar una serie de reflexiones y saberes recogidos y producidos por las propias maestras desde su experiencia de enseñanza de la lengua escrita.

a). Relación entre Creencias y Prácticas de Enseñanza de los Maestros

Revisando antecedentes de fuera del país encontramos un artículo de la revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales de la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, en Maracaibo, Venezuela. Esta investigación se desarrolló en Sincelejo en el año 2017 por Calderín Nelsy, Fuentes Luz y Pérez Análida. Se titula, *Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura*, se orienta en las creencias y los conocimientos de 35 maestros de instituciones municipales oficiales de Sincelejo. Se basa en lo descriptivo-comparativo y es de corte cuantitativo; donde se manifiesta una preocupación por la deserción, el bajo rendimiento en las pruebas externas y el uso de los diferentes

métodos a la hora de enseñar a leer, por ello resultó necesario para los investigadores preguntarse por las creencias y conocimientos que tienen los maestros frente a la enseñanza de la lectura y cómo esto se refleja en el aula. Para la recolección de la información se utilizaron como instrumentos dos cuestionarios: uno de ellos una adaptación de la escala Likert con 57 preguntas y el otro con 26, identificando así los conocimientos acerca de los métodos de la enseñanza de la lectura.

El resultado de estos cuestionarios permitió dar cuenta que los maestros reconocen los procesos desde lo teórico y desde los métodos de enseñanza además de existir un gusto por la lectura, pero también llevó a una reflexión por medio de las creencias y a una indagación de las experiencias que han tenido frente a enseñar a leer. Concluyendo así la importancia de tener en cuenta las creencias de los maestros en estos procesos, ya que estos tienen componentes que enriquecen sus prácticas, una de ellas es la afectiva reflejada desde las actitudes y el gusto por la lectura y por enseñar a leer, el otro componente es el cognitivo el cual permite reestructurar sus estrategias y buscar diversas alternativas en el proceso con los estudiantes.

Respecto a otras investigaciones que se han realizado fuera del país, nos encontramos con una realizada en el año 2013 en la Universidad de Salamanca, España por Inés Rodríguez Martín y María Clemente Linuesa, titulada *Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita*. Se desarrolló con la intención de estudiar la práctica de una maestra de primero y segundo de primaria con 20 años de experiencia.

Se analizan de manera cuantitativa las creencias, las concepciones, y la conciencia sobre la práctica; cuando se habla de la conciencia, se refiere a la reflexión sobre lo hecho, “al sentido del conocimiento práctico que utiliza la maestra” (Rodríguez, I. y Clemente, M. 2013. p. 3). Todo esto se confronta con el conocimiento teórico que existe sobre la alfabetización. Se utilizan entrevistas semiestructuradas como instrumento y observación de 3 grabaciones de la jornada de clases de la maestra.

En este estudio de caso, se hizo el análisis de “tareas” o A.T.A.s (Actividades Típicas de Aula) que son “acciones concretas” y distintas entre sí que realiza la maestra, con intencionalidades diferentes que pueden corresponder a las siguientes dimensiones de la lectura y escritura: “Funciones del lenguaje. El lenguaje escrito como sistema de representación. Enseñanza del código. Comprensión textual y Grafomotricidad” (2013, p. 6).

Al analizar las entrevistas sobre las creencias, la maestra le otorga una importancia similar a cada dimensión de la lengua escrita ya mencionadas; al contrastar esto con las observaciones se obtuvo que hay una correspondencia entre las creencias de la maestra y las

tareas que realiza en su práctica, pues le asigna tiempos similares y cantidad de tareas similares al trabajo de cada dimensión. Aunque con algunos matices, pues tanto en la entrevista como en las grabaciones de su práctica, la maestra no les da la misma importancia a todas las dimensiones por igual. La contrastación deja ver que para la maestra lo más importante es la “Enseñanza del código” y lo menos importante es la “Grafomotricidad” (2013, p. 10).

A su vez se concluyó que la maestra presenta una coherencia entre sus creencias y sus prácticas, mencionando que otras investigaciones han arrojado resultados similares. Sin embargo, con respecto a “la conciencia” la coherencia entre lo que cree que hace la maestra y los resultados obtenidos no es igual de notoria, es decir la maestra realiza alguna actividad con unas intenciones como llenar tiempo libre o premiar a los niños, pero de fondo, sin darse cuenta está trabajando la dimensión de comprensión textual.

Algo importante que se destaca en el cierre de esta investigación es el hecho de analizar lo observado junto con la maestra investigada, pues de esta manera se logra contribuir a que reflexione y tome conciencia de las prácticas que implementa, las investigadoras señalan que “el cambio de los profesores solo será posible partiendo de sus propias creencias, acciones y reflexiones” (2013, p 13).

Encontramos una investigación llevada a cabo en La Universidad de los Andes de Mérida, Venezuela por Stella Serrano, Rubiela Aguirre y Josefina Peña en el año 2010, que lleva por nombre Pensamiento del profesor y acceso a la cultura escrita. Ésta busca comprender la manera en la que algunos profesores de Educación básica, educación media y media profesional propician el acceso a la cultura escrita a sus estudiantes desde las creencias que tienen de los procesos de lectura y escritura.

Se basa en el paradigma interpretativo, por lo que realizan una recolección de datos a través de entrevistas y hacen un análisis cualitativo de ellas. Así mismo, se valen de la observación no participante dentro de las prácticas de los profesores en el aula, para así determinar qué relaciones se encuentran entre los pensamientos, concepciones y creencias de los maestros y sus prácticas, todo esto con 10 maestros de distintas áreas de conocimiento.

En cuanto a las entrevistas, se tienen 6 preguntas de investigación que orientan el estudio para así conocer sus creencias respecto a los diversos procesos que implica la lectura y la escritura. La primera pregunta, es con relación a las creencias de los maestros con respecto a la importancia de la lectura y escritura; la segunda de estas tiene que ver con los usos que los profesores promueven de la lectura y escritura en el aula; la tercera tiene que ver con las actividades que se proponen en el aula y en las que se les dan usos sociales a la

lectura y escritura; la cuarta pregunta, indaga los aspectos más importantes que los maestros creen que deben desarrollar los estudiantes con respecto a la lengua escrita; la quinta, con relación a los elementos sociales y materiales que se disponen en el aula y lo que se propone con los mismos; la sexta y última pregunta tiene que ver con la congruencia entre las creencias de los maestros y lo que llevan a cabo en el aula,

Como resultados a estas preguntas se destaca que la mayoría de los profesores ven la lengua escrita como una herramienta básica para el aprendizaje, relacionándola simplemente a una asignatura más del currículo, siendo solo dos de los maestros encuestados quienes dan una mayor importancia a la lectura y escritura como procesos de formación humana, que permite a los estudiantes ampliar su conocimiento y desarrollar su pensamiento. Sin embargo, la investigación menciona que pese a que los profesores expresan dentro de sus creencias el uso social que debe dársele a la lectura y escritura, se limitan a proponer actividades en el aula centradas en leer y escribir con una ortografía correcta o en apropiarse de técnicas para dicho fin. Además de esto, profesores que tienen a su cargo asignaturas como matemáticas, expresan que dentro de sus responsabilidades no está el abordaje de la lectura y escritura ya que resaltan que estos procesos corresponden en su mayoría al área de sociales y lengua castellana.

En esta investigación se menciona que lo que expresan los maestros puede verse reflejado en sus prácticas a través de relaciones de congruencia e incongruencia, teniendo, así como resultado: 6 maestros que muestran incongruencia entre sus creencias y prácticas, dos con un mediano grado de congruencia y dos con alto grado de congruencia entre lo dicho y lo hecho en sus prácticas docentes. A pesar de que nuestro trabajo tiene un enfoque cualitativo (se abordará en el marco metodológico, ver en: p.71), nos parece importante también incluir este tipo de trabajos que hacen generalizaciones cuantitativas para poder conocer diferentes enfoques al investigar sobre el pensamiento del profesor.

Este trabajo investigativo tiene como conclusiones, que sí existe una relación entre los pensamientos de los maestros y las acciones que se llevan a cabo en el aula, por lo que éstas pueden llegar a favorecer o no el acceso a una cultura escrita. Así mismo, se concluye que hay poca consciencia de lo que se dice y lo que se proyecta en el aula. Por otra parte, existe una tendencia a recargar dicha responsabilidad a los maestros de lengua castellana por lo que no se promueven estrategias que permitan la comprensión y producción escrita. Y, por último, se dice que muchas de las experiencias que tienen los estudiantes carecen de una formación consciente que los inserte dentro de la cultura escrita y los forme como lectores y escritores.

Finalmente, en esta primera categoría tenemos una tesis doctoral realizada en el año 2009 por Lourdes Del Valle Rodríguez de la Universitat Autònoma de Barcelona titulada *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la escuela básica estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas*. Se realizó un estudio de caso con 3 educadoras venezolanas. Se abordó el asunto de la enseñanza de la lengua escrita en básica primaria de este país, desde una investigación cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y se realizaron observaciones de las prácticas de las maestras. La finalidad fue “comprender las prácticas de enseñanza” indagando desde la línea de investigación del pensamiento del profesor (Valle Rodríguez, L. D, 2009, p. 11).

En esta investigación se buscó particularizar cada caso de manera descriptiva muy detallada, luego se analizó y trianguló la información obtenida y se contrastó con lo expuesto en el marco teórico sobre enseñanza de la lengua escrita y sobre la educación venezolana, con el fin de encontrar correspondencias.

La investigación se centró en tres aspectos importantes del pensamiento del profesor: creencias, teorías implícitas y teorías de uso. Y se realiza un ejercicio de comparación entre las creencias que sustentan las teorías explícitas y las prácticas (teorías de uso). Un aspecto importante para resaltar es que también se indaga por la fuente de dichas teorías.

Los hallazgos y conclusiones a los que se llegó en esta tesis doctoral son que existe una correspondencia entre las creencias, y las teorías explícitas y de uso, esto se traduce en la predominancia de prácticas conductistas de enseñanza de la lengua escrita como código de transcripción, son prácticas centradas en la memorización, y el asociacionismo, donde para aprender a leer y escribir primero debe aprenderse el código.

El aporte de esta investigación en cuanto al pensamiento del profesor tiene que ver con un aspecto denominado “discurso de declaración de principios” que para estos tres casos no es muy acorde con las prácticas (teorías de uso) puesto que las maestras por ejemplo rechazan los métodos sintéticos en su discurso, pero son los que más utilizan, tenemos entonces un uso de la lengua escrita con fines escolares: aprender a leer y escribir. Otro hallazgo de la investigación de Valle Rodríguez en cuanto al discurso es que “las maestras se adjudican el enfoque constructivista; mas no lo definen ni argumentan con los recursos teóricos y prácticos del enfoque” (2009, p. 507).

Por último, un hallazgo importante de dicha investigación es el hecho de que las maestras le atribuyen un valor importante a la experiencia como el fundamento de origen de sus teorías explícitas y de uso, y en este sentido las maestras del estudio no incluyen referentes teóricos a la hora de justificar sus prácticas, y por ejemplo es más determinante

para ellas las declaraciones que hacen sus compañeras sobre la validez de sus prácticas. Por estas razones la autora de la investigación a modo de sugerencia propone una formación de maestros que “se inicie con la reflexión sobre la propia experiencia con la lengua escrita para replantear su proceso de enseñanza (estrategias, usos, recursos...); que se reflexione sobre sus orígenes, funciones y valor” (2009, p. 513).

Discusión

Estos cuatro antecedentes nos muestran la importancia que tiene la construcción de las creencias, las concepciones y los pensamientos que han formado las maestras y maestros a través de su trayectoria, pues al conocer y reflexionar sobre estas pueden ir transformando y siendo más conscientes de su actuar en el aula. Los antecedentes presentados en esta categoría nos muestran un poco esa relación que el maestro tiene con la teoría y la práctica. Estos nos aportan para nuestro trabajo investigativo desde varios ejes que se mencionan en cada uno de los documentos, pues encontramos acercamientos al concepto de creencias, concepciones, teorías explícitas, enlaces que van surgiendo entre lo que se cree y las prácticas, las cuales en su mayoría corresponden a esas creencias o imaginarios que se han construido, así mismo nos permite comprender y entender cómo influyen estas construcciones en la enseñanza de la lengua escrita. A pesar de que este componente de las creencias nos parece importante por su influencia en la práctica, el desarrollo de nuestro trabajo investigativo nos ha permitido encontrar una mayor fuerza en la experiencia como aspecto determinante de unas formas de enseñanza, pues en la misma práctica cotidiana de enseñar se abre la posibilidad de generar reflexiones que influyen directamente en la toma de decisiones o la creación de estrategias para enseñar a leer y escribir⁴.

b). Diferencias entre Concepciones de las Maestras y sus Métodos para la Enseñanza

En esta categoría arrancaremos por una investigación llevada a cabo en la ciudad de Bogotá, Colombia, en la Universidad de la Sabana por Rosa Guzmán, (2017), titulada *Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza*. Allí se indaga en torno a la pregunta ¿cómo aprenden los profesores a facilitar la alfabetización de sus estudiantes? Para ello se problematizan las relaciones entre los conocimientos de la teoría y las prácticas.

⁴ Esto se profundiza en el capítulo de análisis del presente trabajo, donde nos centramos en la construcción de unos saberes docentes plurales de los cuales el saber experiencial resulta de vital importancia. Ver en: p. 90.

Esta investigación se abordó con un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio. Se centra en indagar por las ideas que tienen 25 maestras de educación infantil (muestra conformada por maestras de inicial y de primaria en instituciones rurales y urbanas, madres comunitarias y estudiantes de últimos semestres pedagogía infantil) sobre los métodos de enseñanza de la lectura y escritura a través de cuestionarios y entrevistas semiestructurada.

En los resultados la autora explica que dentro de las concepciones que tienen las maestras sobre métodos predomina una concepción instrumentalista que consiste en el seguimiento de unos pasos de manera mecánica. Se resalta que las maestras en formación pertenecientes al grupo investigado no tienen claridad sobre los métodos o muestran rechazo a ellos, y que sus prácticas se centran en otros aspectos como tratar de desarrollar experiencias de aprendizaje que sean emocionantes, llamativas y motivadoras para los niños, para que así ellos logren aprender.

Por otro lado, las maestras en ejercicio con quienes se llevó a cabo la investigación conocen los métodos, pero no en su totalidad: “hay que relativizar esta idea de que conocen los métodos, pues no es lo mismo saber nombrarlos que conocer su estructura, su lógica y sus propósitos” (Guzmán, R. 2017 p. 109). Además, se destaca que no hay una clasificación definida entre un método y otro, y que el denominado método “tradicional” no es claro para ninguna. Las maestras concuerdan en afirmar que los mejores métodos son los que utilizan muchas imágenes, láminas, palabras de uso frecuente y donde es importante la percepción visual y la repetición. A su vez algunas de ellas afirman que los métodos de escritura espontánea son mejores, pero la práctica es contradictoria porque afirman que se aprende copiando, es decir algo contrario a la creación espontánea.

En cuanto a los hallazgos de esta investigación se obtuvo que el conocimiento de las maestras sobre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura se desarrolla en las prácticas mismas y que muchas veces el saber que se construye proviene del sentido común, porque algunos de los conocimientos abordados en la universidad no llegan a funcionar en la práctica con algunos niños, entonces se recurre a “otras voces” como los padres, conversaciones con colegas y la práctica misma.

Otro de los hallazgos radica en que no hay una concordancia entre el método usado por la maestra y los aprendizajes de los niños, esto se debe a un desconocimiento de lo que es leer y escribir para los niños “como sistema de representación” pues se concibe que se aprende es desde lo perceptivo y por ello se priorizan actividades que se centran en el uso de carteles e imágenes. Para cerrar, uno de los aspectos más importantes que se encontraron

tiene que ver con la evaluación, puesto que sus creencias sobre lo que es importante para aprender a leer y escribir influye en sus modos de evaluar, se centran en los resultados por encima de los procesos, no hay un seguimiento de los procesos del niño sino solo una implementación de actividades hasta cuando las maestras o los papás ya manifiestan que los niños leen solos.

Así mismo, encontramos la investigación realizada por Diana Carolina Hernández Machuca en 2012, en la ciudad de Bogotá, Colombia, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Titulada *Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza*. La profesora llevó a cabo una investigación que buscaba caracterizar las concepciones de cinco maestras de un colegio público de Bogotá, desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. En la investigación se abordan los factores que impiden que dichas concepciones se transformen. La investigación se centra en las concepciones porque se asegura que estas tienen una incidencia directa en las prácticas de las maestras. Se recolectaron las concepciones por medio de cuestionarios y análisis de documentos institucionales que usan los docentes para evaluar a sus alumnos y se analizaron grabación de sus clases para poder contrastar las prácticas con los discursos.

Cómo resultados se encontraron dos concepciones. La primera una “concepción nominalista” que entiende el escribir “*como representación signica*”, donde se realiza un proceso de aprendizaje que va desde aprender los fonemas de las vocales con sus trazos, cada una por separado, luego palabras y luego frases. Para ello se usan planas y ejercicios memorísticos. Es una enseñanza acumulativa que va de lo más mínimo (las vocales), a lo macro (las oraciones) (Hernández, D. 2012, p. 6). Escribir se concibe como transcribir, copiar palabras, completar, y se realiza por medio de actividades aisladas.

La segunda concepción es la de “la escritura como dominio gramatical y semántico”, donde se hace un énfasis en la estructura normativa de lo escrito, la ortografía y las definiciones de los elementos que la componen como los signos de puntuación. También se enfoca en conocer las partes que componen una oración básicamente su estructura, para que así el niño pueda escribir cada vez párrafos más extensos, encadenando frases. Todas las características de lo escrito son abordadas como tema que el niño debe “comprender”. En esta concepción se utilizan bastantes libros de texto que se centran en la estructura formal. (2012, p. 9).

En esta investigación, por medio de los cuestionarios se indaga por “¿Cómo aprendió la maestra a escribir?” y la mayoría afirman haber aprendido con los métodos tradicionales alfabético, fonético, por medio de planas y en ocasiones con el acompañamiento de la madre.

La autora recalca que esto es importante porque la forma en cómo el maestro aprendió tiene una influencia en las concepciones del maestro. Con respecto a la discusión de resultados, se evidenció que en las maestras existe una distancia entre “lo que se dice y lo que se hace”, pues varias mencionan la importancia de aprender la escritura desde su sentido comunicativo y como proceso, pero sus prácticas son más formales centradas en lo gramatical.

Como conclusiones finales la investigación de Hernández arrojó que estas dos concepciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura, se deben a por lo menos 3 factores: La experiencia de las maestras sobre cómo se aprendía a leer y escribir; la formación de los docentes, puesto que en muchos casos son maestras con énfasis en básica primaria y por ello para cumplir con la responsabilidad, enseñan la escritura de la manera que consideran más efectiva; y tercero, la implementación de actividades rígidas, y repetitivas que permiten “mayor dominio del curso” y por ende se les facilita a las maestras. La investigación cierra recalcando la necesidad de construir nuevas propuestas de intervención que permitan transformar las concepciones de las maestras.

Discusión

Estos dos antecedentes nos brindan como aporte a nuestro trabajo de grado un modo de investigar en la línea del pensamiento del profesor que se centra en comparar lo que las maestras conciben con lo que hacen en sus prácticas, podríamos decir que es un énfasis en la separación entre teoría y práctica. Es importante entender también que cuando se indaga por las concepciones de los maestros no siempre se logra llegar a una relación de coherencia con sus prácticas. Estas investigaciones dan cuenta de unas prácticas que llevan a cabo las maestras y desde allí se identifica la utilización de unos métodos (que en su mayoría pueden asociarse con enfoques conductistas o de transcripción) y ello es lo que se contrasta con la concepción, pero el fin último de estas investigaciones no es recoger un proceso reflexivo sobre la práctica propia o la construcción de un saber producto de la misma, sino más bien dar cuenta de las incongruencias entre las concepciones y las acciones de las maestras.

En concordancia con lo anterior, hemos evidenciado que en estas investigaciones hay una tendencia a enfatizar en lo que las maestras desconocen, dejando de lado sus saberes y creencias, y la manera en la que estas se construyen; sumado a esto, no hay distinción entre los distintos tipos existentes de saber docente (disciplinar, profesional, curricular, experiencial) y sus diferencias, por ello, en dichas investigaciones suele partirse, previo al acercamiento a las maestras, de una postura en la que se pretende encontrar qué es lo que las

maestras no saben o no conocen, resaltando estos aspectos más allá del deseo de reconocer lo construido por ellas a través de sus prácticas y reflexiones.

Además, estas investigaciones también se centran en comparar lo que se aprende en la formación con lo que se hace en el plano laboral pero el trabajo de investigación que hemos desarrollado nos permite ver que gran parte de lo que se aprende en la formación se cuestiona, reconfigura y se valida en la práctica profesional.

Por último, vemos que no hay un reconocimiento de las preocupaciones de las maestras por la adquisición del código, lo cual no es solamente una preocupación individual o con responsabilidad individual, sino que así es la exigencia del sistema educativo, del peso cultural y del contexto social en el que se encuentran estas maestras, como lo vimos en el capítulo anterior abordando el tema de la presión social para ajustarse a unas lógicas de “calidad educativa”. Entonces a pesar de que la formación de las maestras pudo haber sido con otras posturas, deben ingresar a esas lógicas debido a la cultura educativa predominante: prácticas que perviven y se transmiten, también espacios limitados de reflexión, de formación permanente, y de constitución de redes y comunidades de aprendizaje.

c). La Práctica de Enseñanza para la Construcción de Saberes y Reflexiones

Entre los trabajos de investigación más recientes que se han hecho en el país encontramos la tesis de maestría, realizada en la ciudad de Bogotá, Colombia, en la Pontificia Universidad Javeriana, titulada *Narrativas del maestro de español y literatura: entre la práctica de enseñanza y las experiencias de formación*, que corresponde a Muñoz y Garzón (2019). Este es un trabajo de investigación cualitativa, que se vale de un análisis biográfico-narrativo para analizar y comprender de qué manera dialogan las experiencias de formación (proceso formativo y reflexivo en la universidad) y las prácticas de enseñanza, de un maestro de español y literatura durante su ejercicio profesional en tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

La metodología está basada en un enfoque interpretativo-comprensivo, como parte de la investigación cualitativa, que, a través de la participación crítica del sujeto coinvestigador/investigado, le permitió al mismo, realizar una autobiografía con un orden cronológico, teniendo libertad en todos los demás aspectos del relato, en los que se resaltan dos conceptos principales: la enseñanza y la práctica.

Este relato autobiográfico se encontró como un ejercicio de gran dificultad, pues el maestro procuraba narrar con gran detalle los recuerdos que venían a su memoria, estando muchos otros relegados al espacio del olvido.

De igual modo, se hizo uso de entrevistas estructuradas, semiestructuradas y encuestas, que permitieron a los exalumnos de dicho maestro, expresar sus percepciones acerca de lo que fue su enseñanza de la lectura y escritura en distintos momentos.

De las entrevistas anteriormente mencionadas, se obtuvo, que en cuanto a enseñanza de la lectura: la mayoría de los entrevistados concordaron en que, en las prácticas de enseñanza, el maestro les ofrecía gran variedad de textos que debían analizar con rigor, hasta llegar a la parte más mínima de la oración y lograr comprender su sentido.

Por otra parte, en cuanto a la encuesta de la enseñanza de la escritura: los estudiantes podían elegir un tema de su interés y trabajarlo a partir de tres opciones: lo argumentativo, periodístico y creativo. Aquí se tenía un acompañamiento y recomendaciones constantes por parte del maestro, lo que provocaba que el texto se trabajará con rigurosidad y se tuviese un producto contundente. Además de lo anterior, se encontró que el 93,4% de las personas partícipes de las encuestas, coincidían en que el maestro enseñaba con gran pasión y compromiso.

Como conclusión de este trabajo de grado, se obtuvo el reconocimiento de las narrativas biográficas como una manera de reconfigurar la identidad de los maestros, a través de la posibilidad de reflexionar en torno a sus experiencias de formación y la manera en la que proyecta éstas en sus prácticas de enseñanza, permitiéndole repensar las mismas, resignificarlas y darles una proyección con mayor asertividad.

Continuando con la indagación de nuestros antecedentes encontramos el siguiente artículo *Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá*, desarrollado por Graciela Fandiño, Sandra Durán, Jenny Pulido y Erika Cruz, (2018). El cual permitirá preguntarse por las creencias que tienen las maestras estudiantes de maestría y las egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Infantil de la UPN quienes han trabajado y trabajan con ciclo inicial o primer ciclo. A pesar de que esta investigación no está centrada en la enseñanza de la lengua escrita, nos parece que es buen referente para el trabajo investigativo en relación con los saberes y el tránsito que hemos realizado de creencias a un concepto más amplio del pensamiento profesoral como el de saberes docentes, este se relaciona con la nuestra en el sentido de reconocer los saberes de las maestras producto de su experiencia profesional en el campo de la educación infantil. Por ello vemos importante mencionar los referentes conceptuales que se relacionan con nuestro trabajo y que ampliaremos en la construcción de nuestro marco conceptual (ver en: p. 37) y orientan nuestros análisis (ver en: p. 84).

Uno de los autores más destacados que se referencian en esta investigación es Tardif (2009), con su definición y acercamiento al concepto de saber, pues para el autor, “el saber de los maestros está relacionado con “las realidades sociales, organizativas y humanas en la que se encuentran inmersos los educadores” (p. 10). Sin dejar de lado que es el saber de ellos, el saber que han construido y que se continúa construyendo gracias a su hacer. Mencionan varios autores como Blanco (2015), Ruth Mercado (2002) y Moreno (2006), quienes dan una mirada y un aporte significativo a este concepto, por el lado del saber de la experiencia, se encuentran autores como Contreras y Pérez (2010), quienes retoman a Hannah Arendt y afirman que no es posible pensar sin experiencia personal. Además, autores como (Blanco, 2015; Orozco y Gabbarini, 2014), mencionan que el saber de la experiencia, así como el saber pedagógico, es un saber en primera persona que actúa desde quien se es y no en representación de quien no se es, y por ello acoge los acontecimientos que nos suceden dentro y fuera del aula. De tal manera que se pueda dar cuenta de un saber que se ha construido en relación intersubjetiva y un contexto establecido. Por lo tanto, el saber de la experiencia es ese diálogo que ha marcado significativamente a las maestras desde su trayectoria profesional y todo lo que la compone desde su identidad y su ser.

Esta investigación se desarrolló a partir de la técnica de grupos focales de discusión, en total, se realizaron seis grupos focales con un total de 13 maestras, uno de ellos compuesto por maestras acompañantes del proyecto 901 y otro por un grupo de reconocido de maestras investigadoras que desde hace varios años realizan investigación de aula ligadas a la red de lenguaje llamado Grupo Semillando. Estos encuentros se dinamizaron con varias preguntas las cuales permitieron acercarse a los saberes de las maestras en torno a los niños y niñas que ingresan a las instituciones educativas, las diferencias que hay entre las instituciones privadas y públicas, los contenidos de la educación inicial, el papel de los padres de familia y el sentido de la educación inicial y los principales obstáculos que observan las maestras para el trabajo en estos niveles.

Para el análisis de la información desde los dos conceptos saber y saber de la experiencia, fue necesario establecer cuatro grandes categorías las cuales permiten un análisis más global, estos son: Nivel social: La estructura económica, social y política en que la institución educativa se inserte. Nivel institucional: Aquí se han de considerar influencias como la administración escolar, el currículum, las y los colegas y los padres de familia. Nivel de clase o nivel didáctico: Los alumnos, así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza y por último nivel personal: Las maestras como sujetos de experiencia pedagógica personal.

Luego de este recorrido y de lo obtenido en los grupos focales, se mencionan dos puntos importantes uno de ellos es la posibilidad de trabajar con maestras experimentadas quienes además, han trabajado todo el tiempo con el ciclo inicial, y que conocen las necesidades y los retos que presenta este nivel educativo y la importancia que tiene este nivel a diferencia de los demás ciclos de formación, que si bien se encuentran algunos temas por debatir como infraestructura, acceso a materiales, el número de niños por grupo, las dinámicas propias de la institución educativa y el establecimiento de relaciones con las familias, cuestiones que de alguna manera intervienen en el acompañamiento adecuado de los niños, no quiere decir que no es necesario reconocer lo importante del hacer, saber y de la experiencia de las maestras que se desempeñan en este ciclo.

Encontramos también una investigación llevada a cabo en Salamanca, España en el año 2017 por Inés Rodríguez Martín, titulada *Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes*. Esta investigación se centra en explorar, conocer, describir y comprender las ideas y creencias sobre la enseñanza de la lengua escrita de las maestras y maestros de distintos niveles de educación inicial y primer grado de primaria, pertenecientes a 31 centros educativos, entre ellos 16 centros públicos, 13 centros privados y 2 centros de poblaciones periféricas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la investigación se optó por hacer uso del instrumento cuestionario ex profeso, que permitió la recolección de información sobre lo que piensan las maestras y maestros acerca de 5 categorías diferentes de la enseñanza de la lengua escrita: en primer lugar, información personal, de acuerdo a su institución educativa, años de experiencia, etc., la segunda categoría, respecto a cuál se considera que debe ser el inicio de la enseñanza de la lengua escrita, la tercera, tiene que ver con aspectos de organización de la enseñanza en el aula, la cuarta acerca de materiales y recursos utilizados y por último, la quinta categoría de acuerdo a cómo concretar la enseñanza de la lengua escrita.

Se exponen entonces los análisis de los datos obtenidos de acuerdo con el cuestionario en el que se hizo uso de la escala de Likert. En un inicio se establece que el promedio de experiencia docente que se tiene es entre 21 y 30 años, se hace la anterior claridad para así tenerla en cuenta en los resultados posteriores y su influencia/relación con las respuestas.

En la segunda categoría se obtuvo que el 68.30% de las maestras y maestros participantes consideran que en efecto existe una edad en específico para iniciar la enseñanza de la lengua escrita, siendo esta entre los 4 y 5 años. En esta misma línea se obtuvo que la gran mayoría de maestras y maestros consideran que la discriminación visual, auditiva y el esquema corporal en general, son aspectos importantes que influyen en el aprendizaje de las

niñas y niños, así como el tener un entorno familiar favorable. Por otra parte, en la tercera categoría se obtuvo que las maestras y maestros opinan que, pese a que la lengua escrita se trabaja en múltiples momentos llevados a cabo en el aula, sí se debe disponer de un tiempo exclusivamente para dicha enseñanza; en esta categoría se habla igualmente del valor que posee el trabajo individual, ya que no se valora de la misma manera el trabajo grupal entre pares o de las niñas y niños con sus padres. En la cuarta categoría, la mayoría de las maestras y maestros consideran que es más interesante el material que ellos mismos diseñan, que los materiales que fabrican las editoriales. En la última categoría se habla acerca de cómo enseñar, en la que se evidencia que se da mayor importancia a comunicarse con otros, la identificación de sílabas en las palabras, el conocimiento de las partes del texto, entre otros; aquí también se cuestionó a los docentes sobre su participación en los procesos de enseñanza de la lengua escrita, la mayoría concordó con que valoraban mucho más el rol de docente como motivador y animador que el de transmisor de conocimientos.

En una segunda parte del texto, se habla acerca de las relaciones que tienen la primera categoría (información personal) con la información obtenida en las demás categorías, se evidenció que las maestras y maestros con menor experiencia en la enseñanza valoran en mayor medida el trabajo individual y así mismo que las maestras y maestros de primeros grados de educación inicial dan un mayor valor al trazado libre de las niñas y niños, que las maestras y maestros de primero de primaria.

Por último, se llega a una serie de conclusiones, en las que se expresa que es evidente la gran preocupación que tienen las maestras y maestros en ejercicio por la enseñanza de la lengua escrita, siendo un proceso tan importante y complejo, parece ser evidente la necesidad de colaboración de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En una de las categorías se obtuvo que el 36.70% de las maestras y maestros consideran/usan un método concreto para la enseñanza de la lengua escrita y priorizan el código y la grafomotricidad sobre otros aspectos como por ejemplo la comprensión textual, además de esto consideran que hay una edad en concreto para leer, por lo que se cree que son estas estrategias llevadas a cabo en el aula, las que dan cuenta de las opiniones, experiencias, creencias y concepciones de las maestras y maestros respecto al proceso de enseñanza de la lengua escrita.

Retomaremos ahora una tesis de maestría desarrollada en la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en Medellín, por Trujillo Puerta Nancy Adriana, *Tras la piel del maestro del lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura (2016)*. En esta ponen en evidencia las narrativas de maestras las cuales se preguntan por el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la

lectura y la escritura, para ello es necesario indagar sobre las experiencias de las maestras frente a este proceso de enseñanza. Esta investigación se basa en el método biográfico narrativo el cual estimula la escritura en los maestros y permite un proceso de reflexión, los instrumentos que se utilizaron en esta indagación son las entrevistas de dos tipos, unas con preguntas que involucran sentimientos y recuerdos de sus prácticas y la otra con preguntas puntuales. Así mismo la observación de algunas clases y un taller de maestros, los cuales le permitieron reconsiderar las estrategias utilizadas en el aula.

Se logró llegar a varias conclusiones entre las que se destacan: la reflexión de las prácticas tradicionales y la necesidad de implementar nuevos métodos de enseñanza, así mismo el no limitarse a un único método de enseñanza, tener en cuenta las necesidades de los estudiantes para lograr establecer un proceso y unas metas de enseñanza, la importancia de los lazos y las relaciones entre maestras y estudiantes. Y sobre la importancia de las narrativas de las maestras, el hablar y escribir sobre sus experiencias de enseñanza, permitió a las maestras pensarse otras maneras y proponerse otras rutas de enseñanza más conscientes pensadas desde la cotidianidad.

Tenemos también la investigación *Concepciones de las maestras sobre la enseñanza de la composición escrita en educación infantil* desarrollada en el año 2016 por Ríos, I. y Fernández P. de la Universidad de Madrid, España. Este artículo nos presenta la comparación de dos investigaciones de tesis doctoral las cuales fueron desarrolladas en diferentes contextos y momentos, una de estas nos la presenta Ríos, I: *Las intervenciones de la maestra en el proceso de planificación oral del texto escrito (1999)*. Y la otra, Fernández Martínez, 2015: *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil*. Estas dos tesis tienen en común la edad de sus alumnos, ambas se encuentran entre los 5 años, lo mismo la cantidad de niños y niñas en el aula que son entre 23 y 25, cada una de estas maestras cuenta con más de 20 años de experiencia en el trabajo con primera infancia y en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. De estas investigaciones se extraerá la entrevista a cada una de las maestras las cuales serán el punto de partida para el análisis profundo que se plantea en esta comparación. Sin embargo, es necesario resaltar la importancia que tienen estas investigaciones en la reflexión frente a la práctica y el saber docente, para llegar al propósito planteado el cual permitirá conocer y comprender mejor las prácticas reales para generar conocimiento didáctico.

Para organizar la información obtenida en las entrevistas se ha categorizado a partir de diversos ejes que responden a las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la forma de abordar la lengua escrita y su enseñanza concreta, para ello, el análisis iniciará de acuerdo

a las siguientes temáticas; 1) cómo conciben el aprendizaje, 2) cómo conciben su papel como docentes, 3) qué tipos de textos enseñan, 4) cómo organizan el aula, 5) qué dinámicas establecen en el aula, 6) qué estrategias usan para enseñar a escribir, 7) cómo evalúan. Cada una de estas temáticas arrojó resultados que muestran una concordancia entre ambas maestras a la hora de abordar y enseñar la lengua escrita.

Al analizar cada una de las temáticas mencionadas anteriormente, podemos encontrar que las maestras a lo largo de su práctica, han construido saberes por medio de los cuestionamientos y reflexiones de su práctica, de los interrogantes y diálogos que surgen después de cada actividad propuesta, esto les ha permitido pensarse no solo en cada detalle del aula, sino también en la relación que tienen con cada alumno y, la importancia tanto de la individualidad como de la socialización con sus pares, reconociendo así que cada niño y niña tienen su propio ritmo de aprendizaje.

Gracias a esta entrevista y a la sistematización de estos resultados, se puede concluir que las maestras han construido aspectos que son relevantes en la enseñanza de la lengua escrita, pero así mismo permite mostrarnos un poco esas creencias y esos saberes que son reflejados en la acción en el aula, Según Ríos, I. y Fernández P. (2016), algunos de estos aspectos importantes encontrados en los análisis son:

- 1- Respetan el ritmo de aprendizaje de los niños, intentando que cada uno avance desde donde está, en las aulas de 3, 4, o 5 años;
- 2- Procuran partir de los intereses de los niños y de su motivación intrínseca;
- 3- Aprovechan lo que traen los niños al aula, es decir, usan situaciones emergentes;
- 4- Muestran una actitud reflexiva y de escucha activa;
- 5- Favorecen la reflexión y sistematización de la acción educativa;
- 6- Potencian la comprensión de lo que sucede en las aulas pues la práctica docente es concebida como una actividad intencionada, creativa, irreplicable, empapada de interacciones personales y sociales;
- 7- Escriben desde el inicio delante de los niños, muchas veces el texto que los niños les dictan, y solicitan que ellos escriban también;
- 8- Aprovechan todas las ocasiones cotidianas que surgen en el aula para que los niños tengan la oportunidad de escribir, dando lugar a diferentes textos;
- 9- Trabajan con diferentes formas de agrupamiento de los niños: gran grupo, pequeño grupo, individualmente, por parejas;
- 10- Invitan a participar a los niños en la búsqueda de información y comparten con los niños conocimientos y estrategias elaborando los textos colectivamente. (Ríos, I. y Fernández P. 2016, pp. 143-144).

Varios de estos aspectos son importantes porque son reflejo de las prácticas cotidianas y del ejemplo de las maestras, es necesario mencionar también el papel que juega el medio socio cultural y el entorno en el que están inmersos los niños y las niñas, pues desde allí se genera un interés y una necesidad por comprender y aprender la lengua escrita.

Cómo última investigación de esta categoría tenemos la desarrollada en el 2013 por Ángela Patricia Vargas y Mónica María Bermúdez, maestras de la Universidad Javeriana de Bogotá, titulada *Orientaciones didácticas en el campo de lenguaje: saberes producidos desde las prácticas pedagógicas de maestras colombianas de la educación inicial*. Es un estudio de caso que se realizó con 4 maestras que trabajan en educación inicial, en torno a unos principios didácticos que ellas construyeron como base de sus prácticas pedagógicas lo cual constituye una construcción de saber producido por las maestras.

La metodología utilizada fue hecha desde una perspectiva sociocultural y buscó reflexionar sobre la postura política de las maestras en cuanto a sus propuestas de abordaje del lenguaje en el aula a través de la literatura. Se partió de sistematizaciones de experiencias hechas por las maestras y de allí se hizo un análisis, discusiones, reflexiones e interpretaciones por parte de las docentes investigadoras, apoyadas en entrevistas, para recoger sus narrativas en el marco de “la práctica como campo de producción de saber que se deriva de las reconstrucciones teóricas y pedagógicas que la conforman” (Vargas, Á. P. y Bermúdez, M. M. 2013, p. 40).

Se recogieron 4 experiencias pedagógicas de diferentes regiones de Colombia, a través de estudios de caso ya que esta estrategia “particulariza los contextos, los sujetos que en ellos se conforman y el enseñar y aprender como campos que se tensionan y fluyen según las fuerzas y deseos de quienes los construyen” (2013, p. 41). Los informes de sistematización de experiencias permitieron establecer cuatro categorías importantes para el análisis de las prácticas y así construir una serie de orientaciones didácticas.

Esas categorías que hallaron Vargas y Bermúdez, fueron: *La lectura y escritura como prácticas que inciden en la subjetividad*, aquí se pudo llegar a la conclusión de una concepción de lectura y escritura que va más allá de procesos de descifrar o reproducir un código, sino como una vivencia de intercambio e interacción de subjetividades en donde suceden “procesos de comprensión y construcción de sentidos, no solo de textos escritos, sino también de la vida cotidiana, de lo que se hace, se observa, entre otros” (2013, p. 43). la siguiente categoría es *El papel del maestro en la constitución del sujeto lector y escritor*, en esta categoría se pudo comprender que es importante un maestro que asume una postura

desde la cual no es el único sujeto poseedor de saber, sino que los niños también lo son y esto permitía acompañar a los estudiantes en sus vivencias con la lectura de literatura.

Una tercera categoría es *El trabajo con padres de familia*, aquí las maestras conciben como algo fundamental el trabajo colaborativo de apoyo junto con los padres de familia y por ello era una iniciativa vinculante que las maestras llevaban a cabo para el beneficio de los niños. Como cuarta categoría tenemos *La literatura: un mundo compartido*, de allí se desprenden los principales principios orientadores para abordar la literatura en el aula con los niños desde la perspectiva del saber de cada una de estas maestras. Estos principios son Literatura y formación, Lectura de obras literarias completas y complejas y la lectura en voz alta.

El primer principio de esa investigación hace referencia a que la relación con el texto es una experiencia afectiva y que trasciende el texto escrito, pues el vínculo con la obra continua incluso cuando el texto acaba, y esto solo es posible “a partir de los lazos lectores que las maestras han construido con las obras” (2013, p. 44). El segundo principio da cuenta de elecciones pedagógicas producto de la reflexión de las maestras, puesto que ellas mismas son quienes escogen las obras a leer y toma la decisión de abordar obras complejas como por ejemplo Pinocho que supera la extensión de 200 páginas, “El número de páginas de la obra no es el criterio bajo el cual las maestras eligen los textos, pues de lo que se trata es de los afectos y las emociones que con el texto se pueden construir” (2013, p. 44), y ello es una elección producto de la experiencia y el conocimiento que tienen de sus estudiantes. El último principio de la lectura en voz alta es toda una experiencia de lenguaje en la que:

Leer en voz alta ha configurado algunas condiciones didácticas previas para tener en cuenta: conocer la obra, emocionarse con ella, manejar tonalidades, acentos, silencios, duración de las palabras, signos de puntuación, intensidad; darle cuerpo, llenar de contenido y sentido la letra. (Moreno y Jiménez, 2006, citados por Vargas, Á. P. y Bermúdez, M. M. 2013, p. 45).

Otros aspectos importantes que mencionan los autores de las prácticas de estas maestras son la narración y el diálogo como formas de establecer otro tipo de relaciones con “los estudiantes como sujetos portadores de saberes, lo cual posibilita el enriquecimiento mutuo y la construcción de un ambiente colectivo y deliberante” (2013, p. 46).

Las reflexiones finales y conclusiones de esta investigación dan cuenta de unas maestras que logran construir unas apuestas didácticas para abordar el lenguaje a partir de su vínculo afectuosos con la literatura, pues son maestras que tienen como práctica constante la lectura y han construido también un criterio y una postura pedagógica que se traduce en

“prácticas intencionadas que demandan tiempo y reflexión”. De este modo vemos cómo ese acto de reflexionar sobre la práctica propia, incluso sistematizando es lo que permite construir un saber específico y adaptado al contexto y las situaciones particulares de sus propios estudiantes.

Discusión

Estos cinco antecedentes nos muestran otro enfoque para abordar el pensamiento del profesor en relación con la enseñanza de la lengua escrita, pues aquí no se busca dar cuenta de relaciones de coherencia entre lo que se cree y lo que se lleva a la práctica o de las diferencias existentes entre concepciones y práctica educativa, sino que se presentan como una posibilidad de reconocer los saberes de las maestras y maestros como algo construido a partir de sus prácticas de enseñanza, destacando además la importancia de un espacio para la reflexión de estos saberes a través del compartir de relatos sobre sus experiencias, que permiten a las maestras y maestros plantearse interrogantes, repensarse dichas prácticas y construir identidad docente.

El rastreo de investigaciones nos permite tener una certeza frente a lo que ya se ha investigado, de igual modo tener un acercamiento hacia los planteamientos y conceptos que en dichos trabajos se problematizan, posibilitándonos comprender las formas en las que se abordan este tipo de investigaciones acercándonos a los tipos de metodologías, enfoques como por ejemplo el biográfico-narrativo, descriptivo e interpretativo; herramientas de recolección de información como entrevistas estructuradas y semiestructuradas relatos narrativos, grabación y observación de clases y la predominancia de análisis cualitativos, que se implementan para el cumplimiento de los objetivos de las investigaciones centradas en estos temas.

Igualmente estas investigaciones son un acercamiento a la descripción, comprensión, e incluso al reconocimiento de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita que se han llevado a cabo por maestras de distintos lugares en los últimos 11 años, pues tenemos una predominancia de enseñanza de la lengua escrita basada en los métodos clásicos de transmisión, transcripción y repetición, y a su vez tenemos otras propuestas producto de las reflexiones surgidas de la experiencia de algunas de las maestras y maestros que participaron en las investigaciones aquí mencionadas.

Nos parece pertinente mencionar que en la indagación que realizamos en el repositorio de tesis y trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional, son varios los trabajos de investigación de pregrado que encontramos respecto a las creencias sobre la

enseñanza de otras áreas como ciencias naturales o matemáticas, y también logramos encontrar trabajos de grado de tipo propuesta pedagógica para la enseñanza de la lectura y escritura, pero no se encuentran trabajos de investigación que indaguen concretamente por saberes docentes de maestras y maestros sobre la enseñanza de la lengua escrita en educación inicial o básica, por lo menos a en nivel de pregrado y durante los últimos 10 años.

MARCO CONCEPTUAL

Este trabajo de investigación es una búsqueda orientada a comprender el pensamiento de los maestros y maestras de educación infantil como sujetos poseedores de un saber pedagógico que atraviesa su subjetividad, su experiencia, su reflexión y se materializa en sus prácticas de abordaje del lenguaje escrito con niñas y niños. Por ello, en este capítulo trataremos de construir una postura teórica que permita el desarrollo reflexivo de nuestro ejercicio investigativo desde tres ejes conceptuales:

a) *El paradigmático* que aborda el pensamiento profesoral como un concepto amplio que abarca el conocimiento docente, las concepciones, creencias y nuestro énfasis que es el saber docente, donde destacamos en especial el saber de la experiencia.

b) *El disciplinar*, donde están los diferentes postulados conceptuales que se referencian sobre la escritura y la lectura, por ello encontraremos dos formas desde las cuales se entiende la escritura: como código de transcripción y sistema de representación y tres formas de ver la lectura, como un conjunto de habilidades, como un proceso interactivo y como un proceso transaccional.

c) *El pedagógico*, este último eje, comprende diversos aspectos que competen a la enseñanza de la lengua escrita, desde la manera en la que ha sido asumido este proceso en Colombia, hasta las distintas maneras de abordarla a partir de enfoques de tipo perceptivo motores como el método silábico, o como una construcción sociocultural en la que se destaca el ambiente alfabetizador que se construye en el aula y otros enfoques desde las ciencias cognitivas.

Eje Paradigmático

El Pensamiento Profesoral y Saber Docente

Como ya hemos mencionado con anterioridad, este trabajo también hace parte de la Línea de investigación del Pensamiento, Creencias y Saberes del Profesor de Educación Infantil. Esta línea de investigación, así como el Grupo de investigación: Educación infantil, pedagogía y contextos de la Universidad Pedagógica Nacional⁵, se encuentran enmarcados en el paradigma de investigación en educación denominado Pensamiento del Profesor.

⁵ Del cual ya hemos realizado un recorrido a su trayectoria de investigación, los temas de interés, los alcances de sus investigaciones y los aportes a la reestructuración del programa de Educación Infantil, que resumimos en el apartado de Justificación de este trabajo (Ver en: p. 9). Nuestro trabajo hace parte del énfasis investigativo que se propone desde la Licenciatura con el fin de ajustar los trabajos de grado a las diferentes líneas de investigación del programa.

Desde allí se busca indagar por la manera en que confluyen en el maestro una serie de elementos de distinto tipo: cognitivos, afectivos, personales, profesionales, en lo que Zabalza Beraza (s.f.) denomina el “mundo interno del profesor”. El cual se puede estudiar en relación con su labor profesional, puesto que “la enseñanza trasciende lo que el profesor hace en clase. Enseñar es más que lo que el profesor hace y es más que lo que hace en clase” (Zabalza Beraza, M, s.f. p. 111). Su actuar involucra distintos constructos producto de ese mundo interno: su experiencia y conducta, opiniones, valores, sentimientos, conocimientos, sensaciones, teorías, entre otros. Todo esto se materializa en lo que se denomina saber docente, pues es un saber profesional, un saber construido producto de dotar de sentido la acción, como explican Pedroza Bernal, C. y Téllez Moreno, S. (2010), se trata de:

Una estructuración del significado que los maestros atribuyen a sus actividades y a su experiencia y que posibilitan definir rasgos de una personalidad profesional, es decir, establecer un saber ser y saber hacer que sean validados por el trabajo cotidiano del maestro (p. 4).

Como se menciona en el documento de Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil, “La preocupación fundamental de la investigación sobre el pensamiento del profesor es establecer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en su mente durante su actividad profesional” (Fandiño, G., Durán Chappe, S. M., y Pulido González, J. M. 2019, p. 34). Por esa razón, desde la década del 70 la investigación del paradigma del pensamiento del profesor se ha abordado desde tres grandes problemas de investigación:

- Pensamientos proactivos y postactivos
- Pensamientos interactivos y de decisiones
- Teorías y creencias del profesor

En las dos primeras décadas fueron trabajados y desarrollados los dos primeros problemas que se mencionan, y el tercero comenzó a investigarse con mayor interés y profundidad en la década de los 90. Este tema de las creencias ha sido el énfasis del grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos, dónde emergieron algunas preguntas que han orientado las investigaciones futuras del grupo, a continuación, daremos a conocer tres:

¿Qué creencias existen en los estudiantes y profesores de Educación Infantil acerca de las diferentes temáticas y componentes que aborda la misma?

¿Cómo inciden las creencias de los estudiantes y maestras en el trabajo pedagógico que ellos desarrollan?

¿Las creencias de las maestras de Educación Infantil son idiosincráticas o tienen elementos comunes que hacen pensar en unas características especiales de este nivel? (2019, p. 36).

Resaltamos la importancia de indagar por este componente de las creencias, pero reconociendo la complejidad del pensamiento profesoral, vemos que es importante también indagar en otros elementos como los saberes docentes. Antes de abordar las conceptualizaciones de estos, nos parece importante hacer un último repaso a las creencias, agregando también el asunto de las concepciones y luego retomar otros elementos que se han problematizado como el conocimiento profesoral.

Concepciones y Creencias del Maestro

João Pedro da Ponte (2009) aborda estos dos conceptos a la par, estableciendo las relaciones, diferencias y problematizando su uso en las investigaciones sobre el pensamiento profesoral. El autor define que las concepciones “(...) pueden verse como un sustrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos” (Da Ponte, J, 2009, p. 2). Por otro lado, Da Ponte, retomando a Nespor (1987) manifiesta que las creencias son “(...) verdades personales incontrovertibles que son idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, y reside en la memoria episódica” (2009, p. 2).

Por su parte, Sandra Durán (2010), citando a Oliver (2009) las define como “parte de una dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (p. 63).

Así mismo, Bondar y Corral (2005) retomando a Mumby (1982) definen las creencias como “aquellos puntos de vista que, aun no habiendo sido elaborados conscientemente por cada docente, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido lo que se hace” (p. 347). Complementando esto, retomamos a Sandra Durán (2018) quien plantea que:

Las creencias son construcciones que se hacen a lo largo de la vida, a través de experiencias de infancia, el contexto, los procesos de formación como maestros y la trayectoria profesional, a fin de visibilizar como muchas de sus experiencias de infancia podrían verse reflejadas en sus propuestas (p. 95).

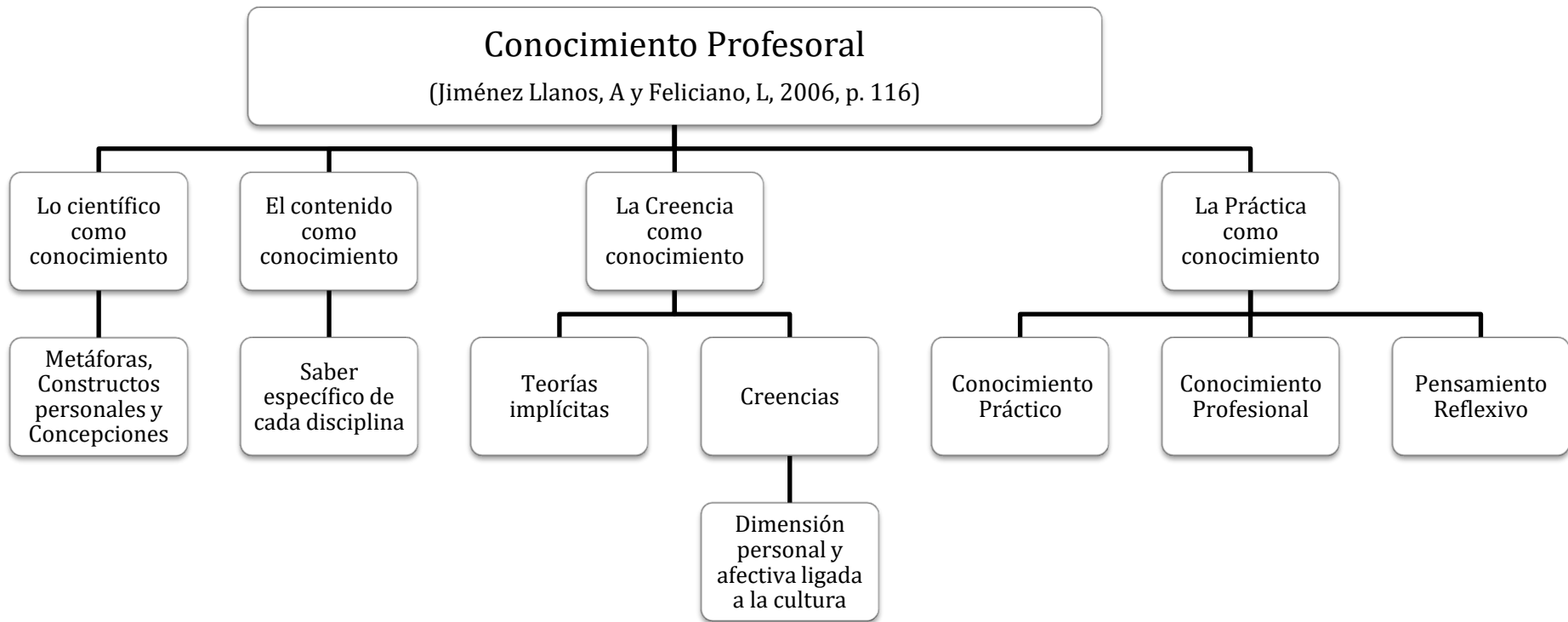


Ilustración 1. *Mapa mental organización Conocimiento profesoral.* Fuente: Jiménez Llanos, A y Feliciano, L, (2006). *Elaboración Propia.*

Conocimiento Profesor

Desde el pensamiento del profesor se ha buscado indagar por aquello que configura un conocimiento propio de las maestras y maestros. Ana Beatriz Jiménez Llanos y Luis Feliciano García (2006) nos exponen que existen una serie de modelos que relacionan dicho conocimiento a distintos aspectos de lo individual, lo contextual, o la práctica, pero tenemos:

(...) dos posiciones contrapuestas, cada una de las cuales resuelve unos problemas, pero deja sin resolver otros: mientras unos hablan de esquemas aprendidos y rígidos, otros defienden un conocimiento contextual y provisional. (Jiménez Llanos, A y Feliciano, L, 2006, p. 116).

Además de lo anterior, desde los distintos modelos se han empleado varios conceptos para definir lo que rige el pensamiento del profesor. Según estos autores, tenemos los siguientes cuatro modelos:

Lo científico como conocimiento: En este modelo los conceptos más usados son metáforas, constructos personales y concepciones. Aquí prima el conocimiento como un aspecto constructivo de tipo individual, aunque el término de concepciones ubica el conocimiento del profesor como algo construido entre individuo y sociedad.

El contenido como conocimiento: Se habla del maestro como un profesional que desarrolla un conocimiento de carácter contextual alrededor de los contenidos que aborda en sus prácticas, estos contenidos configuran un saber profesional, específico para cada materia o disciplina que imparte.

La creencia como conocimiento: En este modelo son de gran uso los conceptos de teorías implícitas y el de creencias. Citando a Clark (1988, p. 5) los autores mencionan que las teorías implícitas son “agregaciones eclécticas de proposiciones causa–efectos provenientes de muchas fuentes: reglas básicas, generalizaciones sacadas de la experiencia personal, creencias, valores, predisposiciones y juicios previos” (Jiménez Llanos, A y Feliciano, L, 2006, p. 109). Además, citando a Fickel (1999, p. 2), los autores definen las creencias como un “conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas” (2006, p. 109). El modelo de creencias está centrado también en lo personal o individual, pues, aunque en la creencia influye lo transmitido por la cultura, en ellas cobra un papel importante lo afectivo del maestro como individuo.

La práctica como conocimiento: En este modelo son varios los conceptos que están involucrados, Uno de ellos son las Perspectivas, que se relacionan con las creencias en tanto involucran darle un significado o interpretación reflexiva de la acción, tienen que ver con “las formas en las que dan significado a estas creencias para actuar en el aula” (Tabachnick y Zeichner, 1984, citado por Jiménez Llanos, A y Feliciano, L, 2006, p.110). La práctica como conocimiento se centra en la experiencia como aspecto relevante del pensamiento del profesor, lo cual genera otros conceptos como conocimiento práctico, conocimiento profesional y pensamiento reflexivo.

Ana Beatriz Jiménez Llanos y Luis Feliciano García (2006), nos han aportado que el conocimiento de las maestras y maestros no es una relación simple entre cognición y acción, sino un escenario complejo en el que “Se concibe el conocimiento profesional del profesorado como un conocimiento contextual, interactivo, especulativo, provisional y, en definitiva, práctico” (p.113). Que a su vez nos brinda “una visión del profesor como «constructivista», es decir, como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios de valor, que posee creencias y que genera rutinas propias en su desarrollo profesional” (2006, p.113).

Ya con el repaso de estos conceptos, ahora sí quisiéramos cerrar este primer eje conceptual retomando al abordaje de los Saberes como una construcción fundamental que se manifiesta en la práctica del maestro y que la modifica, la orienta, y la cuestiona en tanto construcción sociocultural producto de la reflexión sobre lo que se hace, es decir, las maestras y maestros más allá de actuar bajo el marco de unas concepciones o dejarse guiar por sus creencias, lo que hacen en sus prácticas es dar cuenta de un saber construido socialmente en el que el maestro también hace contribuciones (Tardif, M, 2004).

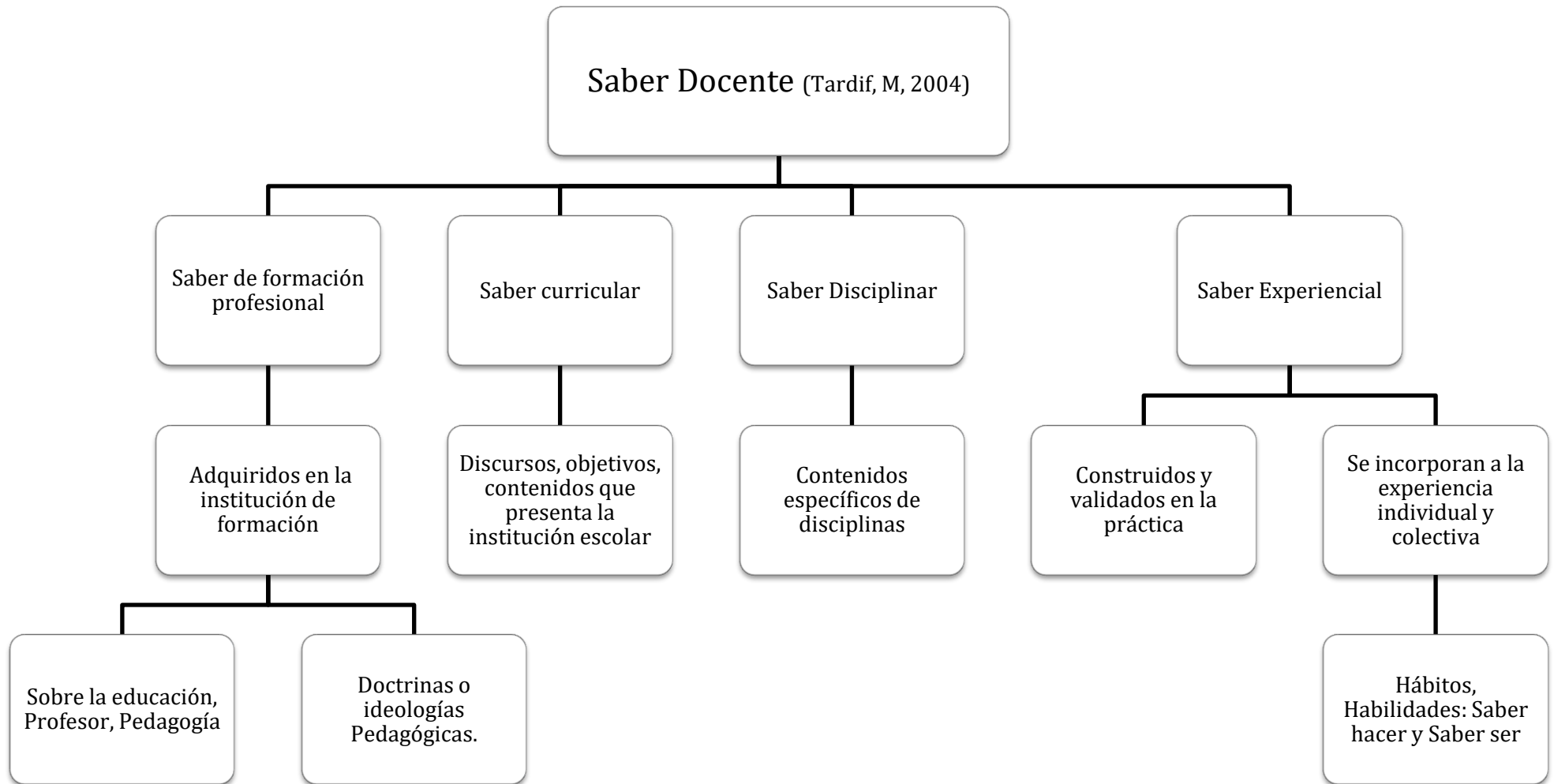


Ilustración 2. *Mapa mental organización Saber docente.* Fuente: Tardif, M. (2004). *Elaboración Propia.*

Saber Docente

Maurice Tardif (2004) advierte que, en cuanto al saber docente, existe una gran tendencia a concebirlo bajo dos miradas: *el mentalismo* y *el sociologismo*; el primero de estos, es un término que reduce el saber docente al pensamiento, dejándolo relegado a representaciones mentales individuales en las que no tiene cabida ningún aspecto social (p. 11). Por otra parte, el sociologismo implica que el saber docente únicamente cobra sentido cuando proviene de un agente externo, siendo así, una producción que está dado al sujeto, “subordinada, antes que nada, a mecanismos y fuerzas sociales, casi siempre exteriores a la escuela, como las ideologías pedagógicas, las luchas profesionales, la imposición y la inculcación de la cultura dominante, la reproducción del orden simbólico, etc.” (Tardif, M, 2004, p 13) privando al maestro de contribuir en él.

Frente a esto, se dice que el saber docente en realidad posee múltiples fuentes, por lo que llega a ser individual y al mismo tiempo social, pues está basado en las experiencias personales, creencias, representaciones, emociones y pensamientos de los maestros, así como también en las situaciones colectivas en las que se materializan dichos saberes, se enfrentan y complementan con los de los demás.

El saber del profesor a su vez posee unos “hilos conductores”, estos son Saber y trabajo, Diversidad del saber y Temporalidad del Saber. Sobre Saber y trabajo, Tardif especifica que el saber no es un saber sobre el trabajo sino del trabajo, esto quiere decir que “las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas” (2004, p. 15). La Diversidad del Saber hace referencia a que el saber del docente proviene de fuentes diversas de distinto tipo, no es un saber exclusivamente producido por ellos mismos, sino que, al ser social, puede venir de distintos ámbitos, instancias, organizaciones o grupos. En cuanto a la Temporalidad del saber, Tardif explica que el saber del maestro proviene también de su historia de vida en donde incluso tiene más repercusión su experiencia previa a su etapa de formación, en donde como alumno construyó un saber sobre lo que es la enseñanza y esto influye a la hora de enseñar, a su vez “aprender a enseñar” es un proceso progresivo de dominio de dicho saber (2004, p. 17).

Así mismo, se habla de que la práctica educativa de los docentes está compuesta por múltiples saberes, siendo estos:

Saberes de formación profesional. Éstos son conjunto de saberes profesionales adquiridos en instituciones de formación, por lo que hacen parte de la formación científica de los maestros. Además del anterior, se mencionan los saberes pedagógicos, que son saberes que provienen de la reflexión de la práctica educativa y hacen parte del saber hacer de los maestros.

Saberes disciplinares. Otro de los saberes que la práctica docente incorpora son los disciplinares, es decir, saberes definidos por la academia, éstos corresponden a múltiples campos de conocimiento.

Saberes curriculares. Aquí se mencionan los saberes que corresponden a los contenidos, metodología, objetivos, y demás, que son relevantes para el ejercicio de los maestros.

Saberes experienciales. Por último, los saberes experienciales son aquellos que se desarrollan a través de las experiencias cotidianas de los maestros, no provienen de las instituciones de formación, son de carácter práctico, se conforman como saber hacer y saber ser, y se configuran a través de habilidades y hábitos. Estos últimos son “disposiciones adquiridas en y por la práctica real” (2004, p.38) y se desarrollan producto de afrontar condicionantes de situaciones concretas.

El Saber Experiencial

Es conveniente mencionar que a lo largo del trabajo encontraremos una mayor profundidad en este concepto, por esa razón la asumimos como una categoría aparte ya que es significativa en este marco investigativo, pero no sin desconocer que el saber experiencial es uno de los cuatro saberes que conforman el Saber docente según Tardif. Por ello nos basamos en este saber para estructurar tanto el abordaje metodológico como el análisis de esta investigación (ver en: p. 106) en donde ampliaremos los postulados teóricos de Tardif (2004) sobre este saber, a la luz de los aportes en los relatos de las maestras que participaron en esta investigación.

Los saberes experienciales tienen tres objetos-condiciones que los enmarcan, unas relaciones sociales con los demás actores de la práctica, una serie de obligaciones y normas propias del trabajo, y la institución y su organización. Afrontar los primeros años de enseñanza produce no solo que el maestro acumule su saber experiencial fundamental aprendiendo mientras hace, sino que también tome “una distancia crítica” frente a su

formación y puede que rechace lo aprendido, o que haga una “reevaluación” de los saberes de la formación. Finalmente, los saberes del docente son ordenados en una suerte de jerarquía donde él les da preponderancia a unos sobre otros “en relación con las dificultades que se presentan en su práctica” (2004, p. 39).

Este carácter social del saber construido en la práctica lo refuerza Ruth Mercado (2002) apoyándose en los planteamientos de A. Heller (1977) sobre el saber cotidiano, asumiendo al ser humano como un sujeto histórico que se apodera de los usos sociales que circundan en los “sistemas de expectativas” en los que el sujeto actúa. Para Heller los saberes se relacionan como un “conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana (...)” (Heller, 1977 p. 317, citado por Mercado, R, 2002, p 13). Esto quiere decir que los saberes cobran sentido cuando implican un uso que depende de la necesidad de resolver situaciones concretas.

Mercado hace especial énfasis en que los saberes no son construidos individualmente y desde cero, sino que el conocimiento sobre la realidad es construido histórica y colectivamente, en palabras de Heller es “la experiencia acumulada por las generaciones anteriores”, de la cual el sujeto toma lo que le sirve:

(...) el particular sólo se apropia de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. Tenemos, por tanto, no un pragmatismo en general sino un pragmatismo personal (...). (Heller, 1977 p. 333, citado por Mercado, R, 2002, p 13).

La construcción del saber experiencial de los maestros está marcada por ese pragmatismo y es un proceso de apropiación de carácter dialógico, en el que se interactúa con la palabra ajena: interpretándola. Para exponer esto Mercado (2002) se apoya en lo expuesto por Bajhtin (1989):

Toda conversación está llena de transmisiones e interpretaciones de palabras ajenas. En tales conversaciones existe, a cada paso, una “cita” o una “referencia” a lo que ha dicho una determinada persona, a “algunos dicen” o “todos dicen”, a las palabras del hablante, a las propias palabras dichas con anterioridad, a un periódico, a una decisión, a un documento, a un libro, etcétera. La mayor parte de las informaciones y de las opiniones no son comunicadas generalmente en forma directa, como propias, sino por referencias a una cierta fuente común no precisada: “he oído”, “unos creen”, “algunos piensan”. (Bajhtin, 1989, p 97. Citado por Mercado, R, 2002, p 15).

Por esto el saber de la experiencia en la vida cotidiana sólo puede entenderse situacionalmente, es decir, adquiere sentido sólo cuando se considera el contexto en el que se produjo.

Eje Disciplinar

Ahora nos ocupa mirar uno de los varios saberes disciplinares que el maestro de educación infantil asume en su práctica profesional, y que es por el cual se indaga en este trabajo de investigación. Trataremos de recopilar algunas concepciones que dan cuenta de varias vertientes o construcciones conceptuales en el campo disciplinar del lenguaje. Esto nos permite definir de diferentes maneras la lengua escrita: la lectura y la escritura, para posteriormente explorar las formas en las que maestras y maestros se han encargado de asumir su enseñanza o abordaje en el aula.

Lenguaje y significación del mundo

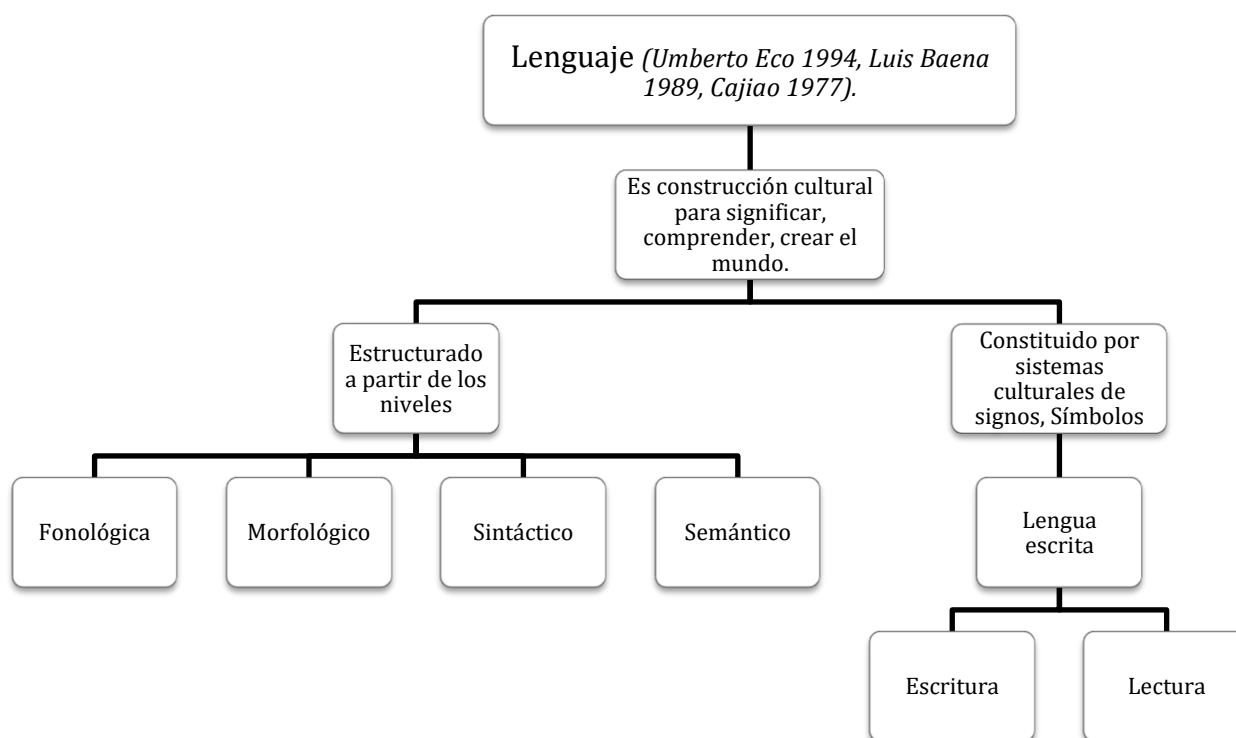


Ilustración 3. *Mapa mental sobre el lenguaje*. Fuente: (Umberto Eco 1994, Luis Baena 1989, Cajiao 1977).

Elaboración Propia.

El Ministerio de Educación Nacional (2002) afirma que “uno de los rasgos que definen al hombre como humano es el lenguaje ya que tiene una íntima relación con el pensamiento y gracias a él, el hombre puede no sólo comprender y significar la realidad sino también crearla y transformarla” (p. 24). Además, se define el lenguaje como “la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad

que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (MEN, 2006, p 19). Uno de esos es el sistema de lengua escrita, el cual:

Es un sistema de signos estructurado a partir de los siguientes niveles: 1. El nivel fonológico: se ocupa del material fónico de la lengua (los fonemas). 2. El nivel morfológico: estudia la estructura de la palabra. 3. El nivel sintáctico: analiza la estructura inter e intra-oracional. 4. El nivel semántico: da cuenta del significado de las unidades lingüísticas (MEN, 2002, p. 25).

Sumado a lo anterior, nos parece pertinente ampliar un poco más sobre este concepto desde otro autor como lo es Luis Ángel Baena (1989), quien destaca que lo fundamental con el uso del lenguaje es la significación y los sentidos, además resalta la funcionalidad del lenguaje, señalando que:

(...) el lenguaje humano significa la experiencia humana de Realidad (R), lo utilizamos para: a. Construir una imagen generalizada de R objetiva, natural y social (finalidad cognitiva) b. Para interactuar con los otros (finalidad comunicativa). c. Para recrear el sentido de R con una finalidad estética (...) (Baena, L. A, 1989, p. 3).

Teniendo en cuenta esto, es importante mencionar que la construcción de esta significación es esencial y continua en el sentido en que el hombre tiene la necesidad de comunicarse y expresarse, siendo esa una construcción social dada por la interacción con los otros sujetos, de manera que también puede verse desde la interpretación que hacemos de nuestra realidad permeada por la cultura, la cual está llena de signos y sentidos.

Cabe aclarar entonces que el lenguaje más allá de permitir la comunicación se centra en un proceso de Significación del mundo, en el cual “establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (MEN, 1998, p. 26. citando a Luis Ángel Baena, 1989). La lengua entonces no solo es un sistema de signos y reglas, sino que puede ser entendida como un “patrimonio cultural”. El Ministerio de Educación Nacional citando las palabras de Umberto Eco (1992) expone:

Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos (...). (MEN, 1998, p. 26).

Umberto Eco en el proemio de su libro *Signo* (1994) nos ejemplifica perfectamente este sistema de convenciones culturales a través del relato de la llegada del señor Sigma a París y todo lo que implica en términos lingüísticos su visita al médico por un dolor de

vientre en un país con un sistema de signos diferente al suyo, y para el final el autor señala que:

(...) en cualquier caso, todos ellos (los signos) son fundamentales para los fines de la interacción social, hasta el punto de que podemos preguntarnos si son los signos los que permiten a Sigma vivir en sociedad, o si la sociedad en la que Sigma vive y se constituye como ser humano no es otra cosa que un complejo sistema de sistemas de signos. En una palabra, ¿Sigma hubiera podido tener conciencia racional de su propio dolor, posibilidad de pensarlo y de clasificarlo, si la sociedad y la cultura no lo hubieran humanizado como animal capaz de elaborar y de comunicar signos? (Eco, U. 1994, p. 10).

Esta perspectiva la complementa Francisco Cajiao (1977), quien asegura que el lenguaje es un sistema de signos que no solo nos sirve para sobrevivir, sino también para crear cultura en la interacción con el significado profundo de las cosas:

(...) el ser humano desarrolla su incesante diálogo con el mundo, para lo cual requiere adquirir los lenguajes necesarios para comprender lo que ocurre a su alrededor y adecuar sus comportamientos a las exigencias del ambiente en el cual se encuentra. Al entrar a un supermercado debe disponer de unos códigos que le permitan hallar lo que está buscando, de acuerdo con la forma como los productos están ordenados, y luego conocer cómo coleccionarlos, transportarlos hasta la caja, pagar y después, ya en su casa, guardarlos y hacer el uso adecuado de ellos: algunos deben refrigerarse, otros son para horno de microondas, muchos pueden consumirse directamente. Esto difiere de la forma de relación que establece el campesino con los alimentos que él mismo ha sembrado y extraído de la tierra o de los animales de su parcela. Son objetos diferentes con significados distintos, aunque cumplan el mismo fin alimenticio. Puede decirse, entonces, que hay un "lenguaje" del supermercado de la ciudad o de la plaza de mercado del pueblo (...). (Cajiao, F, 1977, p. 14).

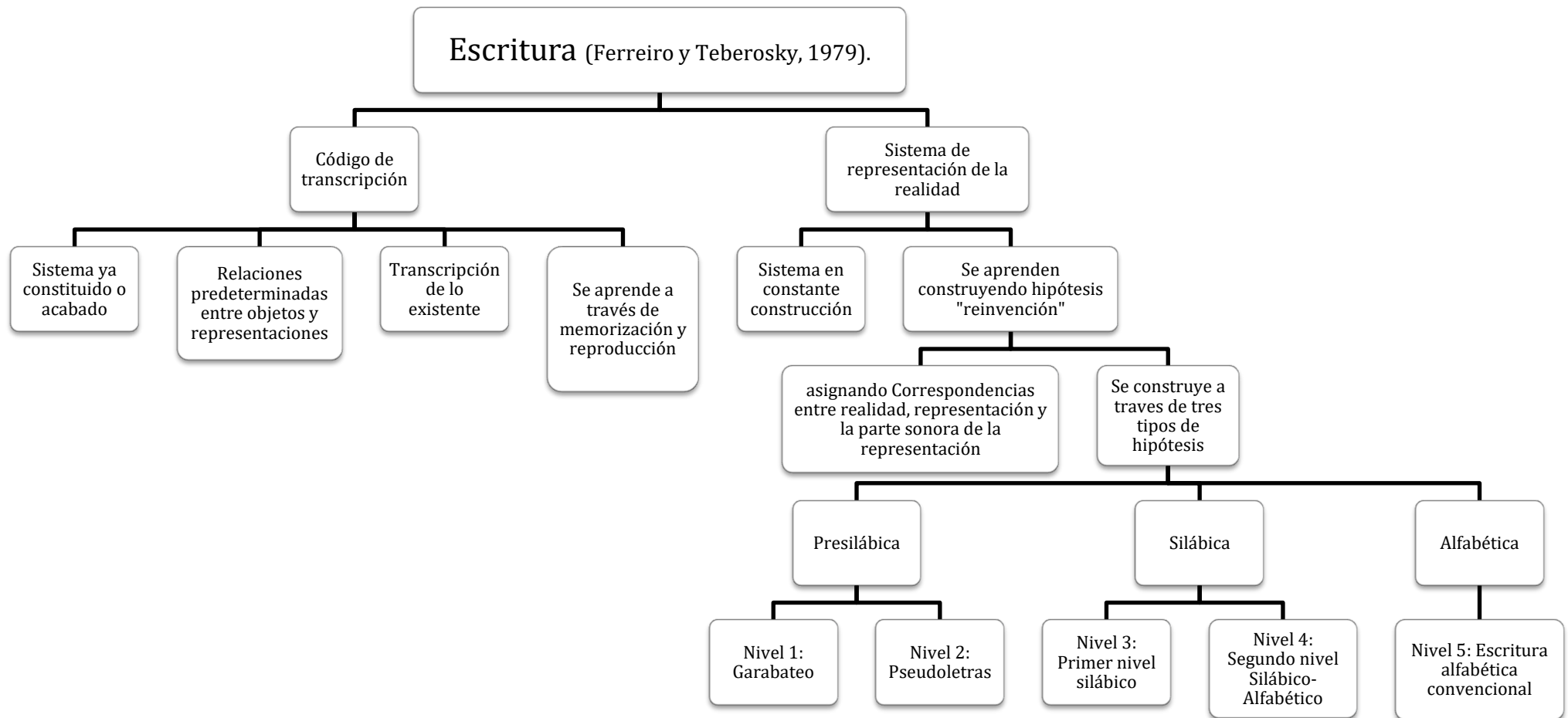


Ilustración 4. Mapa mental organización Sistema Escrito. Fuente: (Ferreiro y Teberosky, 1979). Elaboración Propia.

Lengua Escrita

Según Emilia Ferreiro (2002), el sistema escrito que poseemos (alfabético) es un sistema de representación de la realidad que ha pasado por un proceso histórico de construcción humana (y por tanto cultural). Este sistema es construido a partir de la realidad y no a partir de otro sistema de representación, es decir es un sistema genuino que busca representar la realidad plasmando ciertas características del objeto representado, sin depender de otros sistemas. Esta relación entre el sistema y la realidad, la autora lo explica de la siguiente manera:

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Una representación X no es idéntica a la realidad R que representa (si lo fuera, no sería una representación sino otra instancia de R). Por lo tanto, si un sistema X es una representación adecuada de cierta realidad R, reúne dos condiciones aparentemente contradictorias: a) X posee algunas de las propiedades y relaciones propias a R; b) X excluye algunas de las propiedades y relaciones propias a R. El vínculo entre X y R puede ser de tipo analógico o totalmente arbitrario (Ferreiro, E. 2002, p 13).

Cuando tenemos la palabra “Árbol”, no tenemos el objeto Árbol, pero sí una representación escrita de ese objeto, y al leerla nos remitimos a las múltiples significaciones que podría tener ese elemento de la realidad. A esta representación se le relaciona con la “imagen acústica” del elemento y su correspondencia con el “concepto”, dicha relación es más compleja que la relación objeto-nombre. Es lo que Saussure denominó Signo lingüístico, la relación entre significante y significado. García Molina (2017), haciendo un análisis sobre la vigencia de los aportes del lingüista suizo expone:

Para Saussure (1995, p. 88) el significante también es mental, es una imagen acústica. “Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica”. La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos deja el testimonio de nuestros sentidos (p.39).

Cabe resaltar que el significante no está aislado completamente del sonido, más bien es un elemento que comprende tanto sonido como imagen acústica, y así mismo el significado comprende también dos aspectos: “el referente o realidad a partir del cual se crea el concepto; y la representación o imagen conceptual” (2017, p. 39).

Emilia Ferreiro menciona que “Las escrituras de tipo alfabético (tanto como las escrituras silábicas) parecerían poder caracterizarse como sistemas de representación cuya intención primera —o primordial— es representar las diferencias entre los significantes” (2002, p.15). La autora explica que existen al menos dos formas de concebir la lengua escrita: “código de transcripción” y “sistema de representación”.

Código de Transcripción

Desde esta perspectiva, la escritura es vista como un “código de transcripción de las unidades sonoras” (2002, p. 14), por ende se concibe el sistema escrito como un objeto acabado que ya se encuentra constituido, puesto que ya se encuentran predeterminadas las relaciones entre los objetos y sus representaciones y la escritura es vista sólo como una transcripción de lo que ya existe y solo se necesita decodificarla para comprenderla, según esta lógica, el niño solo debe aprender el código a través de un proceso de memorización producto de la trasmisión, de una manera mecánica centrada en obtener la habilidad de replicar el código escrito partiendo de sus capacidades “perceptivo-motoras” de trasladar lo sonoro a lo gráfico.

Sistema de Representación

En oposición a la perspectiva anterior, la autora afirma que el sistema escrito es un sistema que el hombre ha inventado y que los niños al descubrirlo lo “reinventan” porque realizan el mismo proceso de construir el sistema, de asignar las correspondencias entre la realidad, la representación y la parte sonora de la representación por medio de hipótesis, las cuales “constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales, problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura” (Teberosky, A, 2000, p.3).

Desde antes de ingresar al sistema educativo escolarizado, los niños poseen un bagaje de conocimientos importantes producto de la interacción con los otros y por ende con la cultura en el marco de la vida misma. Estos conocimientos están marcados por la presencia de la lectura y escritura como un objeto cultural que posibilita atender a necesidades comunicativas reales de carácter social. Previo a utilizar la escritura, los niños utilizan el dibujo como su principal sistema de representación de la realidad. “Antes de comprender el modo de funcionamiento alfabético de la escritura, los niños comienzan diferenciando dibujo de escritura. Una vez que saben cuáles marcas gráficas “son para leer” elaboran hipótesis sobre la combinación y distribución de las letras” (2000, p.3). Estas afirmaciones son de

carácter constructivista, cuyo origen son las investigaciones de la perspectiva psicogenética de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Sobre el constructivismo Ana Mercedes Sepúlveda (2015) nos dice que:

Una de las ventajas de la fusión de estos enfoques está en el valor que otorga al estudiante como sujeto activo, así como el sentido funcionalista que tiene para él los aprendizajes significativos pues como centro del proceso en construcción actúa frente al objeto de conocimiento de forma activa, reconstruye el conocimiento mediante la utilización de las estructuras cognoscitivas que posee, las cuales se desarrollan a través de la acción sobre objetos, y de su interacción con los otros miembros de su entorno social (p. 35).

Las hipótesis pueden ser de tres tipos: “presilábica, silábica o alfabética” (Ferreiro y Teberosky, 1979). Estas se generan en un proceso de evolución de la escritura constituido por tres grandes momentos (o periodos) que marcan los principales alcances conceptuales a los que llega el niño en la construcción del sistema de escritura.

Explicaremos lo que logra comprender el niño en cada uno de esos tres momentos y posteriormente expondremos con brevedad las subdivisiones y niveles que se dan en el marco de esta construcción.

En el primer periodo se construye la distinción entre dibujo y escritura. Aquí el niño comprende que una cadena de letras logra ser un objeto sustituto al dibujo y que además sirve para representar algo que el dibujo no logra: los nombres de las cosas, diferenciar entre “aquí hay” y “aquí dice” es el principal logro cognitivo. Además, el niño logra entender que lo escrito tiene una “linealidad y una arbitrariedad” (Ferreiro, E, 1991, p. 25).

En el segundo periodo se “construyen formas de diferenciación, a través del control progresivo de variaciones cualitativas y cuantitativas” (1991, p. 27). El niño dedica “un gran esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre las escrituras” dichas diferenciaciones son de tipo intra-relacional y de tipo inter-relacional (Ferreiro, E, 2002, p 19). Por ende, comienza a hacer hipótesis de variedad de letras y de cantidad de letras tanto al interior de un grupo de letras, como entre grupos de letras, comprendido así que, si quiere escribir cosas distintas, no puede usar el mismo grupo de letras siempre. Al respecto Teberosky (2000) agrega que “estos dos principios organizadores básicos: el principio de cantidad mínima de caracteres y el principio de variedad interna de caracteres, le permiten al niño una progresiva diferenciación del material impreso (...)” (p.3).

En el tercer periodo se da la “fonetización de la escritura” (Ferreiro, E, 1991, p. 25), en donde el niño construye la correspondencia entre las partes de la palabra escrita y los

sonidos al momento de decirla, primeramente, de un modo silábico, luego de un modo silábico-alfabético y culminando con un modo alfabético.

Las divisiones de estos tres periodos, se lleva a cabo por niveles, aquí retomamos lo que sucede explícitamente en cada uno de esos cinco niveles. Según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) los primeros dos periodos comprenden la *Hipótesis presilábica* que se divide a su vez en dos niveles.

Nivel 1: de garabateo

El niño hace una diferenciación entre dibujo y grafemas, el niño comprende que escribir es distinto a dibujar y empieza a realizar garabatos que no representan al objeto y a utilizar distintas cadenas de garabatos para representar un objeto, de manera arbitraria, el niño no inventa grafías, utiliza las que ya están establecidas culturalmente.

Nivel 2: de las pseudoletas

El niño comprende por escribir el acto de hacer letras y asocia a cada palabra un grupo de letras, comienza a lanzar hipótesis de cantidad: palabras largas y cortas, y de variedad: distintas letras en cada palabra.

El tercer periodo comprende la *Hipótesis Silábica* que también se subdivide en dos:

Nivel 3: Primer nivel silábico

Para el niño escribir consiste en dividir “sonoramente” las palabras en pequeñas partes. Cada parte es representada con un signo. Independientemente de su valor sonoro.

Nivel 4: Segundo nivel Silábico-alfabético

En este nivel el niño pasa a partir la palabra en sílabas y a cada sílaba darle una letra, que corresponda a alguno de los sonidos de la sílaba.

Ese tercer periodo es completado por la *Hipótesis alfabética* en la que se da el quinto y último nivel.

Nivel 5: Escritura Alfabética convencional

Se da una correspondencia de un sonido para cada letra. El niño divide la palabra asignando un grafema distinto para cada uno de los sonidos mínimos o fonemas de la palabra

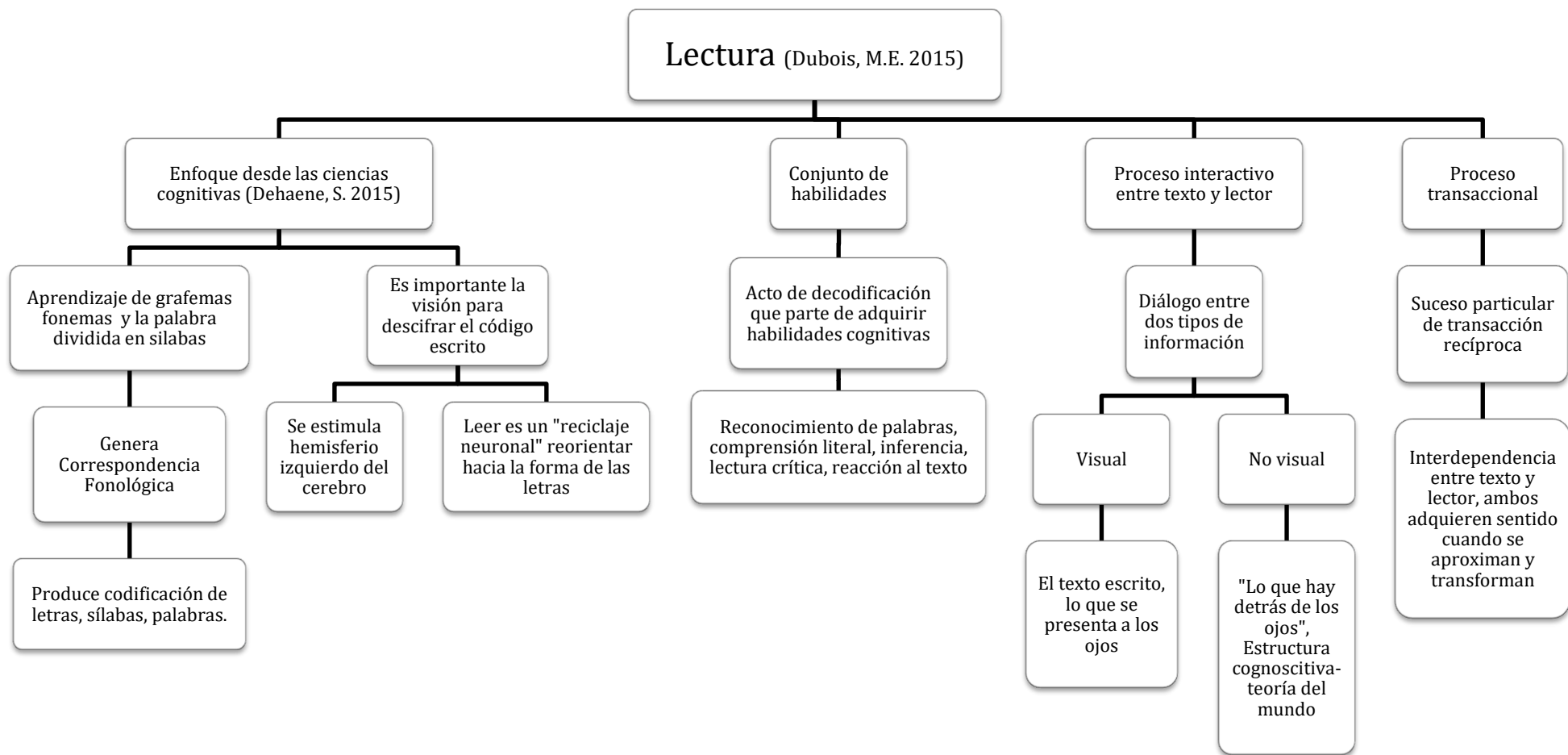


Ilustración 5. *Mapa mental organización Sistema Escrito.* Fuente: (Dubois, M.E. 2015) y (Dehaene, S. 2015). *Elaboración Propia.*

Leer la Lengua Escrita

Desde la perspectiva de la significación planteada por el MEN (1998) basadas en los trabajos de Luis Ángel Baena, se sostiene que “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (p.27). Esto lo podríamos complementar con las tres distintas concepciones que propone María Eugenia Dubois (2015), quien advierte que la lectura es una transacción que supera la visión de descifrar un código. Explicaremos brevemente cada una de las concepciones que la autora propone centrándonos en los aspectos diferenciadores de cada uno.

Conjunto de Habilidades

Aquí se hace un énfasis en que la lectura es un acto de decodificación, para el cual el niño o quien aprende a leer, debe adquirir una serie de habilidades cognitivas que una vez interiorizadas, y al utilizarlas en conjunto sería posible ejecutar el acto de lectura. Como tal esta es una concepción de la lectura como “un proceso divisible en partes y componentes” en el cual quien lee es un receptor pasivo y ajeno al texto. Dubois explica que las habilidades de las que aquí se hace mención, corresponden al reconocimiento de palabras, la comprensión literal, la inferencia, la lectura crítica, la reacción al texto escrito y la evaluación (2015, p. 16).

Proceso Interactivo entre Texto y Lector

Dubois retomando los planteamientos de Frank Smith explica que la lectura es un acto interactivo donde entran a dialogar dos tipos de información una visual y una no visual. García Vera, N (2008). Retomando a Smith (2001), expone que él:

Planteará el problema desde la distinción entre información visual e información no visual. La primera corresponde a lo que se nos presenta “a través de los ojos” (el texto escrito) y la segunda, a lo que hay “detrás de los ojos”, es decir, el conocimiento acumulado tanto del lenguaje mismo como de la materia objeto de interpretación (estructura cognoscitiva-teoría de mundo) (p. 85).

Aquí el lector tiene un “papel activo” puesto que entra a comprender el texto en función de la información no visual que posee, esa interacción entre lo que se conoce y lo que se pretende conocer es la que se materializa en el acto de lectura, en el cual, a más información no visual, menor va a ser la necesidad de información visual. Entre mayores teorías del mundo se posean mayor será la comprensión del texto escrito, en palabras de

Dubois “El sentido del mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y del lector (...) la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto” (2015, p. 26).

Proceso Transaccional

Retomando a Rosenblatt, Dubois menciona que la lectura es un “suceso” que transcurre en un encuentro particular de transacción recíproca, de interdependencia en la cual el lector y el texto sólo adquieren sentido cuando se aproximan, y en dicho suceso ambos se transforman (2015. p. 28). Aquí intervienen la memoria del lector concebida como las experiencias o vivencias que se han tenido con el lenguaje y la afectividad, y se llevan a cabo dos procesos de lectura, uno “Estético” y otro “Eferente”.

Es el lector quien prioriza qué aspectos del texto lo transforman y el texto también es transformado, porque el texto que construye el lector es producto del significado que construya en torno a él, por ende, el texto escrito por quien lo produjo y el texto leído, no son el mismo, así mismo la experiencia transaccional con el texto transforman al lector porque la comprensión que hace del texto modifica su pensamiento.

Leer y Escribir desde las Ciencias Cognitivas

A modo de cierre de este eje vemos pertinente dar a conocer el enfoque integral desde las neurociencias que nos propone Stanislas Dehaene, en su libro Aprender a Leer (2015) ya que como se expone en el apartado de análisis de nuestra investigación (ver en: p. 84), es un enfoque hacia el cual algunas de las maestras se encuentran más cercanas por diversos factores, ejemplo de esto, la exigencia curricular institucional; y aunque los intereses de las maestras no están orientados hacia este enfoque, deben recurrir a ello porque por ejemplo es el que atiende a esa necesidad o exigencia de enseñar a leer de manera rápida:

Un solo objetivo debe guiarnos: ayudar a nuestros hijos a progresar, lo más rápido posible, en el reconocimiento fluido de las palabras escritas. Cuanto más se automatice la lectura, más podrá el niño concentrar su atención en comprender lo que lee y volverse así un lector autónomo, tanto para aprender otras cosas como para su propia diversión (Dehaene, S, 2015, p.16).

Dehaene además de mencionar algunas posturas o definiciones con relación a la lectura y la escritura, hace un reconocimiento a la importancia de la neurociencia, neuroeducación y del desarrollo del pensamiento y la importancia de que el maestro tenga conocimiento de esto.

En un inicio, el autor nos plantea una serie de procesos cognitivos y neuronales que son fundamentales al momento de adquirir el lenguaje, y que dan apertura al desarrollo de la lectura y escritura. Expresa que el lenguaje es algo innato del ser humano, por lo tanto, se da desde la gestación y va desarrollándose a medida que el niño o la niña crece, gracias a su necesidad por comunicarse; en este proceso se van adquiriendo una serie de elementos que contribuyen en la identificación y la relación de grafemas y fonemas “(...) Sin embargo, este conocimiento de la lengua no es consciente. El niño sabe, ¡pero no sabe que sabe! Antes de aprender a leer, el cerebro ya maneja los fonemas de manera inconsciente, implícita, aunque sofisticada. (...)” (2015, p. 31), a su vez, esto influye en el aprendizaje de la palabra dividida en sílabas y las diversas combinaciones que pueden realizarse con estas, además de la comprensión del significado de las palabras.

Sumado a lo anterior, se destaca un elemento fundamental para el desciframiento del código escrito y es la visión, en la que una región del hemisferio izquierdo del cerebro se estimula para así poder reconocer las letras, sílabas y sus combinaciones, y guarda todo aquel conocimiento que se relacione con ello. Es por esto por lo que:

Aprender a leer consiste en reciclar una porción de la corteza para que una parte de las neuronas allí presentes reoriente sus preferencias hacia la forma de las letras y de sus combinaciones: esa es, en síntesis, la teoría del reciclaje neuronal. En el área de la forma visual de las palabras, el aprendizaje de la lectura hace aumentar las respuestas a las palabras escritas, pero a la vez hace disminuir las respuestas a todo aquello que no es escritura, como los rostros: la lectura entra en competencia con los conocimientos instalados previamente en este sector de la corteza. (2015, p.35).

Posterior a esto, se da un proceso más consciente con respecto a los fonemas, llamado conciencia fonológica, en el que debe llevarse al niño a comprender uno a uno los elementos del alfabeto y establecer una relación entre la codificación de letras, sílabas y palabras a través de la visión, y la identificación y correspondencia con sus respectivos fonemas a través de combinaciones:

El niño pequeño presenta una tendencia espontánea a tratar cada objeto como un todo. No ve necesariamente que las palabras están formadas por letras. Sin embargo, descifrar la escritura alfabética requiere que, ya en el interior de las palabras, orientemos la atención para detectar sus piezas elementales: precisamente, las letras. El niño debe comprender que estos elementos no son muy numerosos y que sus combinaciones, en un orden estricto y de izquierda a derecha, son las que definen la palabra. (2015, p. 47).

Ya vimos que, desde este enfoque a diferencia del anterior, la lectura y la escritura se limitan a descifrar lo escrito, y dejan de lado por ejemplo la experiencia estética o la lectura

del mundo y otros objetos culturales distintos a la palabra. Aunque este de las neurociencias se relaciona con el enfoque centrado en el código de transcripción que ya abordamos párrafos atrás citando a Emilia Ferreiro (2002), aquí queremos agregar que es un enfoque aún muy vigente debido a su sustento de carácter científico y a su implementación en las instituciones debido a su producción rápida de resultado. En el siguiente eje de tipo pedagógico abordaremos algunas características que definen la enseñanza de la lectura y escritura desde las neurociencias (Ver en: p.68).

Eje Pedagógico

Didácticas para la Enseñanza de la Lengua Escrita

Cómo vimos con Tardif (2004) la práctica profesoral está atravesada por unos saberes de naturaleza compleja, de distinto orden y con sus condicionantes e hilos conductores. El maestro en su saber experiencial se cuestiona su formación, y también construye hábitos que lo llevan a actuar de manera práctica para resolver situaciones circunstanciales específicas. No podría decirse que el maestro aplica al pie de la letra los contenidos que recibió en su etapa de formación, tampoco que construye individualmente su saber sin considerar lo que recibe de su entorno social. Las formas de enseñar el lenguaje escrito escogidas por los maestros se relacionan con la efectividad de los hábitos y habilidades que han construido en la experiencia, en palabras del autor:

Los saberes experienciales adquieren también una cierta objetividad en su relación crítica con los disciplinarios, curriculares y de formación profesional. La práctica cotidiana de la profesión no favorece el desarrollo de certezas “experienciales”, pero permite también una evaluación de los otros saberes, mediante su traducción en función de las condiciones limitadoras de la experiencia. Los profesores no rechazan por completo los otros saberes; por el contrario, los incorporan a su práctica, traduciéndose a categorías de su propio discurso. En ese sentido, la práctica puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye su formación adaptándola a la profesión, eliminando lo que les parece inútilmente abstracto o sin relación con la realidad vivida y conservando lo que pueda servirles de una forma o de otra (Tardif, M, 2004, p. 40).

En este tercer eje de tipo pedagógico haremos un repaso a los distintos métodos y didácticas para la enseñanza de la lengua escrita que como ya vimos en el apartado de antecedentes, constituyen las principales opciones didácticas producto del saber de la experiencia de las maestras y maestros que trabajan con la infancia. Sin embargo, consideramos que es importante hacer primero un breve repaso abordando las formas en las que se ha asumido la enseñanza en Colombia desde mediados del siglo pasado y

posteriormente problematizamos el asunto de la enseñanza como acción profesional del maestro, frente a otras perspectivas que lo conciben como facilitador o fuente de aprendizajes.

La Enseñanza en Colombia

María Rocío Pérez y Guillermo Fonseca (2011) citando a Eloísa Vasco establecen que, durante los años 70 en Colombia, la enseñanza era vista como una instrucción o entrenamiento a los estudiantes, estando relegada a indicaciones de organismos internacionales que orientaban el quehacer pedagógico en la llegada de la tecnología educativa al país.

Alberto Martínez Boom (2016) a propósito de esto, aborda lo que ha sido la educación en Colombia y la manera en la que ha venido cambiando la enseñanza conforme a la llamada tecnología educativa. En ese escenario el maestro debía asumir un lugar de instructor, quien administraba unos contenidos curriculares producto de la “planificación educativa” y el acto de enseñanza se centraba en transmitir un contenido en el marco de una “instrucción más efectiva” para producir “recursos humanos” (Martínez Boom, A, Noguera, C. et al, 2003).

Rafael Gil y Arnín Cortez (2018) referenciando a Freire (1972), indican que:

Los docentes son entrenados por el sistema para ejercer la formación desde patrones impositivos, con una violencia simbólica normalizada por la tradición. Ello comprende, ante todo, la enseñanza de contenidos impuestos sin lugar a la comprensión y construcción de significados compartidos. (p.29).

Esto hace referencia al instruccionismo y la educación bancaria que concibe la enseñanza como un simple acto de depositar contenidos. En respuesta a esto varios grupos de maestros en Colombia lideraron una reestructuración a partir del Movimiento Pedagógico, a lo que se concebía como enseñanza y otros aspectos de la educación, lo que supuso:

Una posición estratégica de los maestros respecto a la pregunta por sí mismos a través de un entusiasmo que signaba su oficio intelectual, desplegando formas colectivas de resistencia y afirmación, encontrando además formas de relación con el mundo y con la cultura. (Martínez Boom, A, 2016, p.43).

Podemos comprender entonces que el siglo pasado estuvo marcado por un período de instruccionismo en la escuela, siendo el Movimiento Pedagógico un proceso indispensable para la transformación del rol docente y, por tanto, de la enseñanza. Esto requirió pensar en “una enseñanza no basada en la repetición inerte de palabras de la cultura dominante, sino

que invite a aprender replanteando críticamente las palabras del entorno, un entorno subalterno” (Gil, R. y Cortez, A. 2018, p.25).

En concordancia con lo anterior, Óscar Pulido y Leonor Gómez (2017) citando a Heidegger (2010), establecen que el enseñar “implica un hacer aprender [...] el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender”, por lo que:

La enseñanza, en la medida que es sugerente y da qué pensar, debe producir en su ejercicio momentos de saber y posibilidades de construir sentidos, y el aprender, en el ejercicio propio desarrollado por los sujetos, debe incluir atención, interés y cuidado. (2017. p. 3).

La Enseñanza frente al Aprendizaje

¿Para qué está el maestro en el aula de clases? Tenemos dos comprensiones planteadas por Gert Biesta (2016) frente a la labor profesional del maestro. Como vimos en los párrafos anteriores existen comprensiones sobre la enseñanza que según Biesta ubican al maestro como una figura de control en el marco de una enseñanza autoritaria, lo cual nos lleva caer en un primer “extremo antieducativo” puesto que se nos brinda una idea errada de que el maestro que enseña es aquel que puede tener el dominio total sobre el grupo y que dirige la clase a su antojo y bajo unos intereses particulares de control social como por ejemplo la producción de “buenos ciudadanos” (Biesta, G. J. 2016, p. 120). En oposición a esta perspectiva de la enseñanza como control y las miradas progresistas, que erradamente apoyadas en el auge del Constructivismo, comenzaron a gestar el segundo “extremo antieducativo” de la educación centrada en el aprendizaje, en donde el maestro y la enseñanza poco a poco desaparecen por ser muy conservadoras hasta el punto donde todo proceso educativo se centra en los aprendizajes que obtenga el niño libremente, el problema según Biesta es que “la cuestión del aprendizaje es fundamentalmente diferente de la cuestión educativa (lo que significa que el lenguaje del aprendizaje es radicalmente diferente del lenguaje educacional)” (2016, p.120).

Según Biesta no es lo mismo la “aprendificación”, que la educación, ya que la educación lleva inmerso un “telos” u horizonte de sentido en el que entran en juego unas intenciones, unos propósitos, unos ¿por qué? y ¿para qué? sobre los cuales se le debe permitir al maestro la capacidad (juicio) de tomar decisiones significativas en el plano de los contenidos, de los procesos y las relaciones, esto es imposible conseguirlo desde la perspectiva del aprendizaje porque cuando el maestro queda relegado al lugar de facilitador no tiene espacio para emitir esos juicios sobre lo que es conveniente en términos pragmáticos; lo mismo sucede desde una perspectiva transmisionista en donde el maestro solo se encarga

de abordar unos contenidos ya preparados desde otras instancias. Esos juicios se mueven dentro de “tres dominios de propósitos educativos: de cualificación (conocimientos y habilidades); de socialización (el encuentro educativo con culturas y tradiciones); de subjetivación (orientación educativa hacia el niño y los estudiantes como sujetos de acción y responsabilidad, no objetos de intervención e influencia)” (2016. p.123).

Otro aspecto importante que se aborda al hablar de enseñanza es el hecho de que esta marca las relaciones entre maestro y alumno, y son unas relaciones que se enmarcan en mantener al alumno en el plano de la resistencia. Cuando se habla de aprendizaje, se ve al alumno desde su maestría: aprende lo que puede o quiere y acude a fuentes de aprendizaje para ello “aprende de” maestro, pero el maestro no es una fuente de aprendizajes, sino que posee el don de enseñar, y ubica al alumno en la posición de “ser enseñado por”, según Biesta es una “posición más humilde, mano a mano con lo que viene hacia él. De esta manera se apela a la capacidad de receptividad, y quizás, de gratitud antes que de maestría” (2016 p.125).

Se habla de mantenerlo en la resistencia porque muchas veces el maestro orientado por sus juicios “llega con algo extraño” para el alumno, algo desconocido que genera resistencia por ser algo exterior. Se genera una relación frágil que el maestro debe sostener pues debe mantener al alumno en el medio de dos formas de resistencia opuestas: imponer la voluntad propia sobre la del mundo o negarse al mundo y cerrarse en sí mismo; existe una tercera opción y es la del diálogo con el mundo, allí es donde sucede la verdadera educación y es un reto para el maestro “ayudar al niño o estudiante a soportar la frustración de permanecer en el terreno intermedio” (2016, p. 127).

Finalmente, tenemos que producto de todo esto existen intereses políticos que buscan realizar un control incluso desde las instituciones de formación sobre la práctica de los maestros a través de las exigencias que se piden, por un lado, orientar la enseñanza como una profesión basada en recolección de evidencias, y por el otro proyectar la profesión de maestro desde la adquisición de todas las competencias necesarias para su trabajo. Pero en ambas formas no se da espacio para que el maestro pueda concretar sus juicios, estos posibilitan además que el maestro desarrolle una suerte de saber experiencial, el autor lo nombra como “sabiduría práctica” lo cual no es una competencia sino una cualidad del maestro que:

Llega con los años, o mejor, que viene con la experiencia y más específicamente con la experiencia de involucrarse uno mismo en el ejercicio de tales juicios. La “excelencia” que está aquí en juego era llamada en Grecia “virtud”, de manera tal que podríamos antes que decir que la cuestión de la formación del maestro debe estar orientada hacia su conversión en un profesional “virtuoso” mejor podemos sugerir

que la formación del maestro debe estar orientada hacia cierta virtuosidad o virtuosismo para realizar juicios concretos y situados sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo (Biesta, G. J. 2016, p. 128).

Ya habiendo expuesto la perspectiva desde la cual asumimos el concepto de enseñanza, como una posibilidad del maestro para educar y a su vez desarrollar sus saberes experienciales desde su criterio. Desde esta investigación también asumimos que la enseñanza es una acción intrínseca del ser docente, pero en la actualidad hay un desplazamiento hacia esos “extremos antieducativos” que ya mencionamos del aprendizaje y la tecnificación educativa. En ese sentido, reconocemos en la enseñanza la posibilidad de construir saberes que derivan de la práctica y oficio de ser maestro, también nos parece importante señalar que la lectura y escritura al ser contenidos del currículo pasan por una enseñanza y reconfiguración en la práctica por parte de las maestras, como abordaremos en el capítulo de análisis (ver en: p. 102).

Ahora abordaremos cuatro formas concretas de concebir la enseñanza de la lengua escrita y aunque se podría establecer una relación entre la perspectiva de enseñanza del sistema escrito como un código de transcripción desde enfoques perceptivo-motores, junto con la enseñanza de la lengua escrita desde las ciencias cognitivas con prácticas instruccionalistas y por otro lado podríamos relacionar la enseñanza de la lengua escrita desde una construcción de sistemas de representación en el marco del lenguaje orientado hacia la significación con unas apuestas centradas en el aprendizaje al ser perspectivas constructivistas, consideramos que en varias de estas perspectivas existe espacio para que el maestro pueda desarrollar su “virtuosidad” como maestros capaces de construir un saber desde su experiencia, por ello es pertinente ahondar con más detalle cada una de estas vertientes didácticas.

Enseñanza de la Lengua Escrita desde Enfoques Perceptivo-Motores

Este enfoque parte de una forma específica de concebir la lengua escrita como código de transcripción acabado, segmentado y descontextualizado. Esto implica abordar su enseñanza principalmente desde métodos perceptivo-motores; sobre esto Emilia Ferreiro afirma que:

Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran, pues, en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás sobre la

naturaleza de las unidades utilizadas. El lenguaje, como tal, es puesto en cierta manera "entre paréntesis", o, más bien, reducido a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante). El problema es que, al disociar al significante sonoro del significado, destruimos el signo lingüístico (Ferreiro, E, 2002, p. 16).

En estos enfoques es común la utilización de metodologías centradas en libro de texto y cartillas y las planas como principal herramienta. Sandra Rojas (2006) menciona que estas son metodologías que:

Basan sus propuestas en enfoques teóricos asociacionistas, conductistas, los cuales por su misma fundamentación teórica propicien intervenciones educativas mecanicistas que establecen una separación entre la historia de vida y el aprendizaje de los procesos culturales, y que reducen el lenguaje a un instrumento, a un medio para comunicarse, desconociendo así su papel estructural en la constitución del sujeto (p. 40).

Sobre estas propuestas centradas en la reproducción de textos escritos, Medina Manrique, M y otros. (2009) Citando a Goodman (1995), advierten que:

las prácticas en la escuela alrededor de la producción de texto llevan a que se pierda el objetivo comunicativo del escribir, convirtiéndolo en una actividad rutinaria y sin sentido, donde no hay un fin (propósito), ni un destinatario (audiencia) más que el simple hecho de cumplir un requerimiento impuesto por el profesor con un producto revisado en un solo momento y no en varias versiones (p. 35).

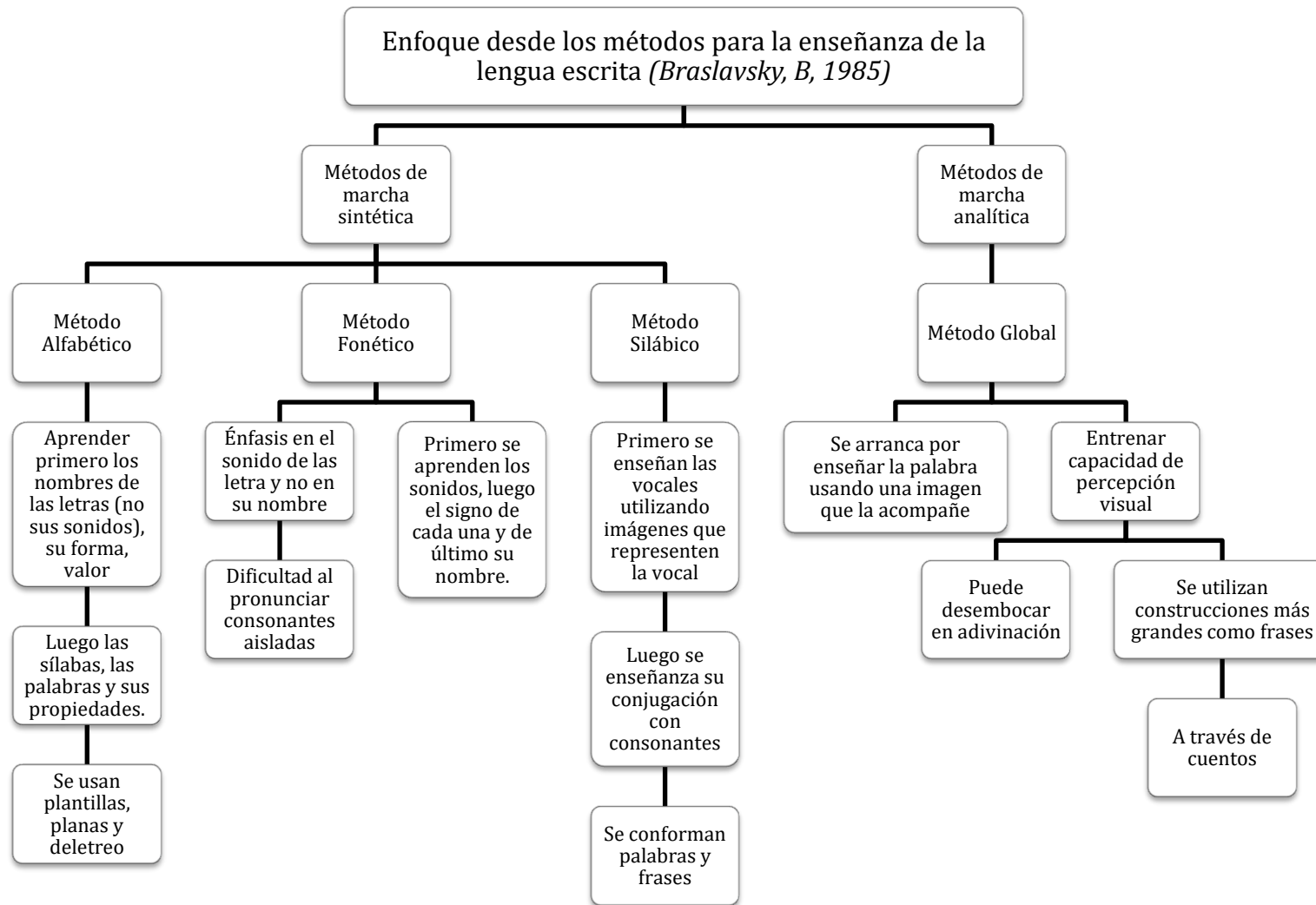


Ilustración 6. *Mapa Enfoque desde los métodos para la enseñanza de la lengua escrita.* Fuente: *(Braslavsky, B, 1985).* Elaboración Propia.

Enfoque desde los Métodos para la Enseñanza de la Lengua Escrita

En cuanto a los “métodos para la enseñanza de la lengua escrita”, Braslavsky, B. (2014) explica que estos se dividen en dos grandes grupos: de marcha sintética y de marcha analítica.

Métodos de Marcha Sintética

Estos métodos parten del supuesto de que cuando los niños y niñas leen “deben, en efecto, condensar esas diferentes lecturas en una lectura única que generalmente, para cada agrupamiento particular de esos signos, es diferente de su lectura particular... Se trata, pues, de una operación de síntesis” (Braslavsky, B. 2014, p. 44). Son métodos que no parten de la significación, parten de la percepción, repetición y memorización de las unidades más pequeñas bien sea de sonido o de escritura (fonemas o grafemas) para posterior a ello, unir las con otras unidades y así conformar una parte mínima de significado, que podría ser la sílaba o la palabra dependiendo del método. Estos métodos pueden ser:

- a) «Alfabético», «de la letra», «literal» o grafemático: parte de signos simples, letras o grafemas.
- b) «Fonético»: parte de los sonidos simples o fonemas. A veces parte también del sonido más complejo de la sílaba (Braslavsky, B. 2014, p. 44).

Método Alfabético

Es el método más antiguo del que se tiene registro y se caracteriza por ser un método tedioso, debido a que se debe “Aprender ante todo los nombres de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades” (Gray, W, S, citado por Braslavsky, B. 2014, p. 46). Se centra en la memorización, entonces se utilizan plantillas, planas, y el deletreo, que hace énfasis en los nombres de las letras, pero no en sus sonidos, se lee “eme, ese, jota,” en vez de “m, s, j”.

Método Fónico o Fonético

Surgen para subsanar las dificultades del método anterior, se hace un énfasis ahora en el sonido de la letra y no en su nombre, como principal desventaja tiene la dificultad al pronunciar las consonantes aisladas (Braslavsky, B. 2014, p 51). Por ello se empezaron a utilizar métodos de la sílaba, que ya no partían de las letras del alfabeto sino de la agrupación de una consonante con una vocal, como unidades mínimas. Se empleó en un principio el uso de Silabarios de Naharro, que tenía varias combinaciones de este tipo. En este método se

aprende en el siguiente orden: primero los sonidos de las letras, luego el signo de cada una y por último su nombre.

Método Silábico

Parten como su nombre lo indica de la sílaba, entonces se enseña como primer aspecto las vocales, con el apoyo de imágenes que representen la vocal haciendo un énfasis también en la memorización, luego de enseñar las vocales, se hace la conjugación de alguna consonante con todas las vocales, por ejemplo “ma, me, mi, mo, mu” y se utilizan para conformar palabras y frases. En este método se emplean las cartillas como principal instrumento.

Métodos de Marcha Analítica

A diferencia de los métodos anteriores, estos parten siempre de la significación, entonces utilizan como unidad mínima la palabra en su totalidad, “Se le llamará analítico cuando se quiera recordar el trabajo psicológico que se le exige al niño para aprender, según esos agrupamientos, las denominaciones de sus partes o las sonoridades de sus sílabas” (2014, p. 44).

El Método Global

Creado por Decroly, se apoya de la técnica didáctica del Orbis Pictus de Comenio que se basa en acompañar la palabra de una imagen que la represente, para que así puedan aprender más rápidamente las palabras, se hace un énfasis en entrenar la capacidad de percepción visual, aunque se le critica que puede desembocar en adivinación puesto que el niño no lee lo que dice, sino que simplemente menciona el nombre del objeto de la imagen. Se utilizan también construcciones más grandes de significado como la frase y se utilizan métodos como el del cuento donde se explica que producto del interés el niño va a memorizar lo que dice una frase completa de un cuento y se trataría de enseñarle a partir de una sucesión de frases. (2014, p. 58). Otros aspectos cuestionables de este método se centran en el debate sobre si la palabra debía ser analizada luego de haberla aprendida tras varias observaciones de la tarjeta que la contiene. Esto sería luego de memorizar “ballena” ir haciendo un proceso inverso que pase a analizarla y descomponerla en “ba-lle-na” y luego en “b-a-l-l-e-n-a”.

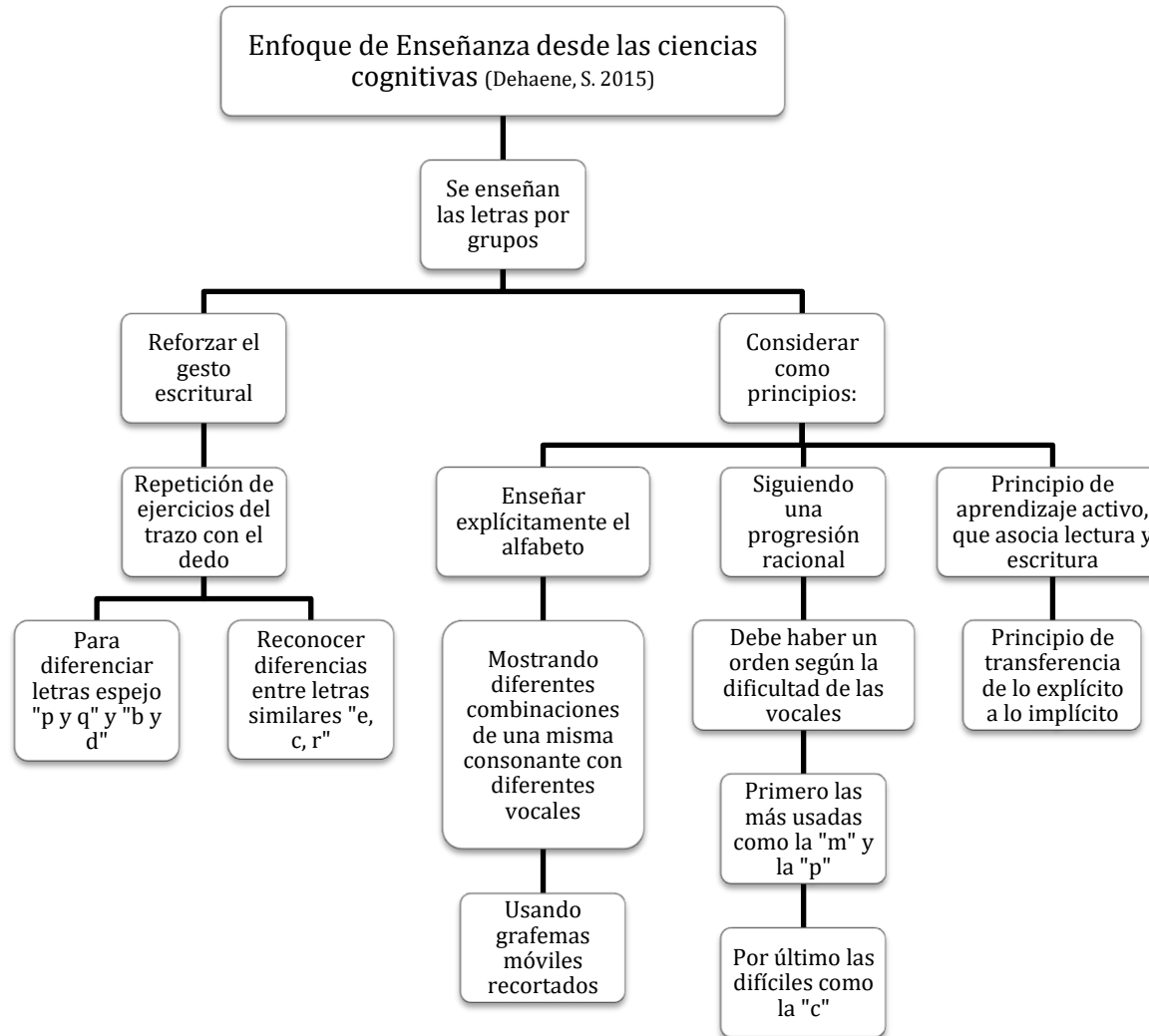


Ilustración 7. Mapa Enfoque de enseñanza desde las ciencias cognitivas. Fuente: (Braslavsky, B, 1985). Elaboración Propia.

Enseñanza de la Lengua Escrita desde las Ciencias Cognitivas

Ya señalamos en el Eje disciplinar las definiciones de lectura y escritura desde este enfoque, el porqué de su utilización y vigencia actual, ahora veamos las implicaciones para la enseñanza desde esta perspectiva.

Dehaene señala que se pueden enseñar las letras por grupos, para enseñar las diferencias entre las que visualmente son similares como por ejemplo la “e”, “c” y “r”, pues “aprender las distinciones visuales pertinentes es un factor esencial en la adquisición de la lectura” (Dehaene, S. 2015, p. 37).

Para ese aprendizaje es necesario reforzar el gesto de escritura, pues es fundamental para poder entender la diferenciación entre las “letras espejo” como la “p” y la “q” y la “b” y la “d”, esto se hace a través de “ejercicios sencillos de trazado de letras con el dedo mejoran considerablemente el aprendizaje de la lectura”. (2015. p. 53).

Dehaene por encima de propiciar un método específico prefiere brindar una serie de siete principios orientadores de la enseñanza, estos son:

1. Principio de enseñanza explícita del código alfabético.
2. Principio de progresión racional
3. Principio de aprendizaje activo, que asocia lectura y escritura
4. Principio de transferencia de lo explícito a lo implícito
5. Principio de elección racional de los ejemplos y de los ejercicios
6. Principio de compromiso activo, de atención y de disfrute
7. Principio de adaptación al nivel del niño (2015. pp.73-94)

Para esta parte, queremos profundizar en los dos primeros principios mencionados; respecto al principio de enseñanza explícita del código se destaca que “es necesario introducir cada nuevo grafema en múltiples combinaciones, mostrando cómo una misma consonante puede combinarse con diferentes vocales (“la”, “le”, “li”, “lo”, “lu”), y también que una vocal puede combinarse con diferentes consonantes (“la”, “ra”, “ma”, etc.)” (2015, p. 76) esto se hace usando grafemas móviles, recortados e impresos.

Y por otro lado el principio de progresión racional implica tener en cuenta que debe haber un orden en la enseñanza de los grafemas según su dificultad y pertinencia: primero se enseñan las vocales, luego las consonantes como la “m” por su facilidad de aprendizaje y

luego las más usadas como la “p”. en cambio, la “c” se deja casi al final debido a su dificultad⁶. Esta enseñanza de consonantes se hace por grupos:

En español, se trata de consonantes líquidas como “l” o “r”, nasales como “m” o “n” y fricativas como “f”, “s”, “j”. Es conveniente presentar estas consonantes continuas antes que las consonantes oclusivas, como “p”, “t”, “b”, “d” o “g” (2015, p.80).

Con respecto a los demás principios, a modo de síntesis, tenemos que, en el tercero, se habla acerca de las actividades concretas en las que los niños y niñas son protagonistas, de manera que exploran y practican diversos conocimientos sobre la lectura y escritura, lo que contribuye a una mejora en estos procesos con ayuda de la maestra; en el cuarto, sobre facilitar a los niños y niñas espacios en los que puedan hacer la transición de una lectura lenta a una mucho más rápida a futuro.

En el principio número cinco, se expresa que es necesario brindar a los niños y niñas, actividades y materiales que puedan ser de utilidad para su proceso de aprendizaje, evitando que contengan errores o aspectos que aborden más allá de fonemas y grafemas si se está comenzando el proceso; para el sexto, se resalta el papel importante del maestro, al ser el responsable de propiciar un ambiente en el que las niñas y niños puedan sentirse alegres, sin ser juzgados por sus errores, y a la vez estar comprometidos y atentos a su proceso de aprendizaje.

En el último principio se dice que los procesos de enseñanza deben adaptarse de acuerdo con el nivel que tenga el niño o niña, adaptando constantemente las actividades de acuerdo con el avance que se obtenga.

El autor menciona que además de enseñar la codificación, es importante posterior a ello abordar la gramática y morfología del español, y siempre se destaca la importancia de los procesos cognitivos de memorización y comprensión.

⁶ Si se desea profundizar en este tema de la progresión racional y el orden para enseñar las consonantes, recomendamos revisar el anexo del libro de Dehaene (2015) que hemos citado en este apartado. Del mismo modo sugerimos revisar el capítulo dos de dicho libro si se quiere profundizar en los demás principios de enseñanza.

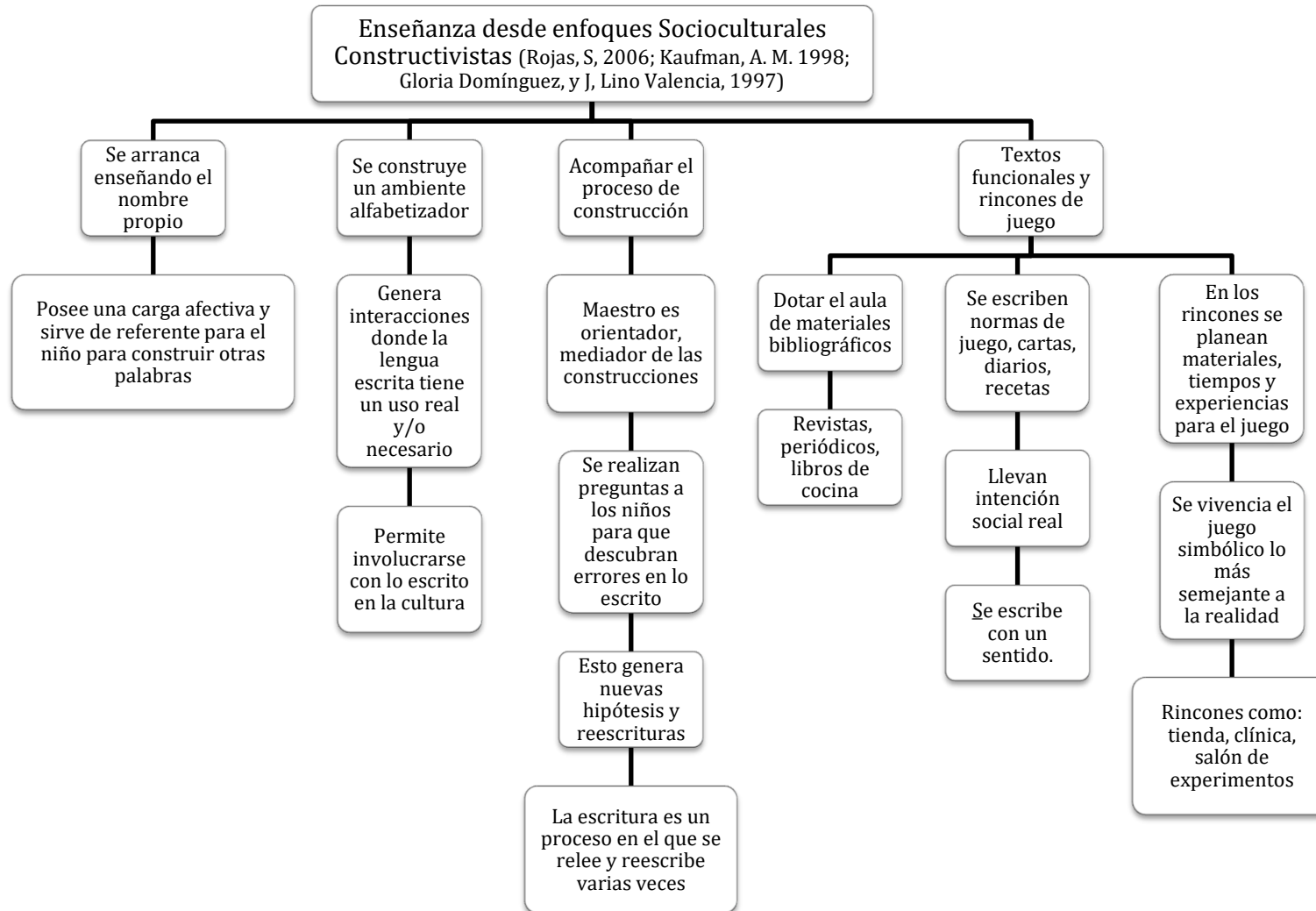


Ilustración 8. *Mapa mental Formas de Enseñanza desde enfoques socioculturales.* Fuente: (Rojas, S, 2006; Kaufman, A. M. 1998; Gloria Domínguez, y J, Lino Valencia, 1997). *Elaboración Propia.*

Enseñanza de la Lengua Escrita como Construcción Sociocultural

Abordar la lengua escrita en el aula como un proceso que además tiene unas intenciones de comunicar, una finalidad, unos destinatarios reales y un contexto de producción, es abordarla en el marco del trabajo por proyectos de aula, en un “ambiente alfabetizador” (Rojas, S., 2006) con apoyo de juegos simbólicos en rincones de aula y a través de “textos funcionales” (Domínguez, G. y Valencia, J. L. (1997). Explicaremos las bases para desarrollar una acción pedagógica en torno a estos elementos.

Sandra Rojas (2006) citando a Vygotsky plantea que “en vez de enseñar la escritura como una simple habilidad, se trata de entenderla como una actividad social y de aceptar su aprendizaje como un proceso cultural dentro de la vida social de una determinada comunidad, la escuela y el lugar de trabajo” (p.1)

Por lo anterior, es necesario mencionar la importancia que tiene el docente de pensar en involucrar al niño en el mundo de la enseñanza de la lectura y de la escritura de manera adecuada, responsable, pero sobre todo contextualizada con la vida cotidiana, con el entorno y con la necesidad social y comunicativa que brinda la lengua escrita. Para ello es necesario plantear, proponer acciones cargadas de sentido y de significado, que trascienden a nuevos espacios y respondan a nuevas necesidades.

El Nombre Propio

Se empieza por enseñarle al niño a escribir su propio nombre, para ello se le muestra y se le pide que lo copie de la forma convencional como lo escriben los adultos, hasta que luego de varios intentos lo escriba correctamente. El nombre es una marca individual con una carga afectiva, y es un insumo de gran importancia cuando posteriormente se utiliza como punto de referencia para construir otras palabras, o cuando se utilizan frases que se le muestran al niño con los nombres de sus compañeros, Ana María Kaufman (1998) menciona:

Por ejemplo, la maestra escribe “FEDERICO COMIÓ UN HUEVO FRITO” e informa que es lo que puso, Luego borra FEDERICO y escribe CARLOS en ese lugar y pregunta si ahí sigue diciendo” Federico comió un huevo frito”. Federico sabe que su nombre fue borrado y Carlos sabe que su nombre ahora está escrito en lugar del de su compañero. Seguramente ellos podrán aportar esa información y, entre todos, tratar de indagar qué dirá la nueva escritura (p. 38).

Ambiente Alfabetizador

Según varios autores (Rojas, S, 2006; Kaufman, A. M. 1998; Gloria Domínguez, y J, Lino Valencia, 1997) se debe realizar la creación de un ambiente alfabetizador constructivista o en este caso sociocultural, el cual permite al niño involucrarse con la cultura, generar interacciones en las que el uso de la lengua oral y escrita son espontáneos y necesarios. Según Sandra Rojas, dotar el aula de escrituras propias de la cultura es de suma importancia:

Las paredes del aula son tapizadas por la escritura, Coca-Cola, Colgate, Fab, Nescafé, Davivienda, Maizitos, Gel-Hada y una cantidad de etiquetas se convierten en el referente para preguntar: “¿cuál es la de perro?”, “¿con cuál se escribe murciélago?”, o “¿cuál es la eje profe?” a lo que se responde con otra pregunta “¿qué quieres escribir?”, y el niño contesta: “gelatina, profe gelatina”; así, los niños empiezan a nombrar las letras desde la necesidad de usarlas (2006, p. 41)

Acompañar la Construcción de Lengua Escrita como un Proceso

En el ambiente alfabetizador el maestro pasa a orientar la construcción de la lengua escrita desde su carácter comunicativo social, también se dedica a implementar actividades como la mencionada anteriormente con los nombres para desarrollar la construcción de la estructura y competencias lingüísticas, a la par que emprende proyectos de aula y juegos simbólicos como excusas para escribir textos funcionales e ir permitiendo que el niño construya las hipótesis que le permitan llegar a la fonetización de la escritura, todo en simultáneo (Rojas, S. 2006).

Esto está orientado por una disposición del maestro a buscar que los niños escriban por su cuenta, para luego preguntarles frente a las construcciones que han hecho, indagando siempre por la significación que le dan a sus escrituras y a su vez comprendiendo los “errores” como partes del proceso de construcción (Kaufman, A. M. 1998), pues además se aborda un texto en el marco de un proceso en el que la primera escritura no es la final, sino que pasa por procesos de corrección. El siguiente es un ejemplo de “entrevista” que realizaron Gloria Domínguez, y J, Lino Valencia, (1997) a un niño sobre sus producciones:

—A ver, esto. ¿Aquí qué pusiste?

—Son de color azul, como el agua. (Lee separando las sílabas) Ba - lle - na... Mira, la de zanahoria y la de seño (se refiere a las dos ‘z’; la de la seño es la de Zamora, ‘su pueblo’).

—¿Lleva ‘ballena’ la de zanahoria y la de Zamora?

—¡Nooo! (me mira con sorpresa y se sonríe).

—¿Por qué la has puesto entonces?

—Así adornaba la mía.

—¿con cuál?

—Con la zeta de zanahoria y de Zamora.

—¿y dos juntas?

—Sí, porque mira, allí hay una y dos juntas y son iguales (señala el encerado y se refiere a la 'll' de 'ballena'). ¿ves? Como yo. Y una de Carmen (nombre de su madre) y de pendiente (se refiere a 'a') (p. 12).

De este proceso es importante observar cómo quienes entrevistan al niño realizan preguntas que lo llevan a descubrir sus errores, pero al mismo tiempo permiten revelar los razonamientos bajo los cuales ha realizado su producción escrita.

En esta misma línea, en Tolchinsky (1993), se evidencia la importancia del rol docente como mediador en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Recogiendo las experiencias de tres maestras en distintos grupos (Párvulos, primero y tercero), relata la manera en la que las maestras, a partir de un proceso reflexivo sobre sus prácticas, deciden comenzar a proponer actividades bajo la concepción de que no existe la pre-lectura ni la pre-escritura, por lo que la enseñanza debe estar orientada hacia “continuar desarrollando en la escuela lo que los niños ya habían comenzado a aprender acerca del lenguaje escrito fuera de la escuela” (p. 20).

Se trata entonces, de un proceso de constante aprendizaje, donde las maestras acompañan los procesos de producción de los niños, proponiendo actividades en las que los niños necesiten y quieran escribir, como, por ejemplo, en el diseño de los letreros en el salón de clases que indican a los niños donde colgar sus maletas de acuerdo a su nombre; aquí se parte de una necesidad real en la que los niños muestran interés por realizar dichas escrituras, teniendo aún más relevancia por el hecho de ser su nombre propio. Otro ejemplo, es el caso de la maestra de grado tercero, que propuso a sus estudiantes escribir un texto sobre un tema determinado de investigación que fuese de su interés: fue una constante revisión sobre el escrito, donde la prioridad no era tener un informe acabado, sino aprender del proceso explorando más variedad de material bibliográfico, cuestionándose constantemente, pensando qué escribir, cómo escribirlo, reorganizando sus ideas y reescribiendo sus textos desde el acompañamiento de la maestra a través de consultas individuales; en este ejemplo podemos evidenciar la vital importancia de entender la escritura como un proceso y así mismo comprender que cuando los niños adquieren el código escrito es tan sólo un nuevo punto de partida hacia nuevos aprendizajes.

Textos Funcionales y Rincones de Juego

Lo anterior se puede llevar a cabo utilizando textos funcionales: Construcción de normas para jugar fútbol, Diarios personales, Cartas de felicitación, Cartas para un compañero, “libros” de seguimiento sobre el crecimiento de una planta, notas para un amigo, todos estos son textos que se construyen con una intención social real y que el maestro acompaña en su construcción y permiten al niño utilizar la escritura con un sentido (Domínguez, G. y Valencia, J. L, 1997, pp. 76-88).

A su vez, se juega en grupos pequeños posterior a la organizar los rincones, en los cuales los elementos que se dispongan deben tener una intencionalidad, para que así ayuden al niño a comprender el espacio y las situaciones que se proponen. Así mismo, deben disponerse determinados tiempos, planear con anterioridad las experiencias que se pueden desarrollar en los rincones, preparar los espacios para prever distintas situaciones de juego que surjan, tratar de que la vivencia del juego simbólico en el rincón sea lo más semejante a la realidad y a su cotidianidad, con los usos de la lectura y escritura que ello involucra, rincones como el de la tienda, experimentos, clínica o enfermería, son ejemplo de ello (1997, pp. 88-101).

Tolchinsky (1993) muestra la importancia de dotar el aula con gran variedad de material bibliográfico, ubicando diversos textos funcionales como libros de cocina, libros de poesías, revistas, directorios telefónicos, e incluso libros en varios idiomas, que posibilitan a los niños, a través de su exploración, ampliar su vocabulario, reconocer los diversos sistemas de escritura existentes, reconocer las funciones de cada uno de los textos y sacando provecho de éstos a través de su uso en diversas actividades propuestas por la maestra, como, por ejemplo, la preparación de una receta en la que en primer lugar tienen que acudir a los libros de cocina de la biblioteca para conocer los ingredientes y los pasos que debe seguir, esto permite pasar de una “información textual” a una “información experiencial”, logrando así un mayor interés por parte de los niños y un aprendizaje más significativo.

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo comprende la postura metodológica desde la cual se desarrollará el ejercicio investigativo de este trabajo. Buscamos comprender las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de las maestras en los distintos procesos de escolarización según el grado en el que se encuentran los niños y niñas y también según su contexto. Cuando hablamos de conocer y comprender, buscamos dar un mayor reconocimiento a los saberes de las maestras.

Para nuestro trabajo de investigación contaremos con la participación y colaboración de cuatro maestras de distintas instituciones, de las cuales una será de grado jardín, una de grado transición y dos de grado primero. Nos encontramos en la línea de investigación del pensamiento del profesor. Utilizaremos un enfoque cualitativo, nuestras principales estrategias de recolección serán los relatos de experiencias, entrevistas y revisión documental, así mismo, nos apoyaremos en la utilización de instrumentos como los registros escritos o bitácoras, fotografías, entre otros, y el análisis de la información será de tipo hermenéutico.

Delimitación de la Investigación

Nos distanciamos del paradigma positivista que es de carácter empírico y objetivista cuyo interés es explicar, predecir y controlar los fenómenos a través de la contrastación y comprobación de hipótesis. En dichas investigaciones, el investigador siempre debe distanciarse de los fenómenos a estudiar para obtener resultados objetivos donde no influya la perspectiva personal y en su mayoría se persiguen datos cuantificables, estadísticos y medibles.

Paradigma Interpretativo

En lugar de lo anterior, para implementar este trabajo de investigación sobre el pensamiento del profesor, nos parece conveniente establecer relaciones con las bases del paradigma interpretativo el cual es propicio para desarrollar una investigación fenomenológica y hermenéutica. Desde este paradigma se concibe que no existe una única realidad como algo dado, sino que es vista “como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos” (González Monteagudo, J. 2001, p. 231). Esta postura ontológica se centra en las subjetividades de los sujetos, Ricoy Lorenzo (2006) citando a Pérez Serrano (1994) expone que la realidad se conforma “por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado” (p.17). Orientándonos desde este paradigma podemos ver que el conocimiento

también es visto como una construcción, sobre esto Martínez Godínez (2013) nos explica que:

La base epistemológica de este paradigma es el construccionismo de Seymour Papert que se detona a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso. (p. 4).

Si nos situamos desde lo expuesto por Carlos Eduardo Vasco (1990), tenemos que esta investigación pertenece a uno de los tres “intereses intra-teóricos de las ciencias antrópicas”, el de Ubicación y orientación. El autor explica que este interés “busca comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica del grupo o de la clase dentro del proceso histórico” (p. 10). Dicho interés deviene en disciplinas de tipo histórico-hermenéutico, lo cual también se relaciona con este trabajo porque buscamos indagar por distintos aspectos del pensamiento del profesor, como las experiencias, creencias, perspectivas, saberes y discursos, para así comprender y significar sus prácticas, en palabras de Vasco, lo hermenéutico busca encontrar un “todo-con-sentido” de una praxis (1990, p.11).

Enfoque Cualitativo

Esta investigación la realizaremos desde un enfoque metodológico cualitativo, el cual nos da la posibilidad de acercarnos a los diferentes contextos y realidades particulares del grupo de maestras escogidas. De acuerdo con Sampieri, R. Fernández, C y Baptista, M. (2014), este enfoque se centra en tomar muestras pequeñas de población para obtener datos vivenciales y subjetivos que nos permitan comprender la realidad de las maestras. Los autores señalan que “Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (p. 9). Es importante resaltar que en una investigación con este enfoque el investigador se involucra en el contexto o realidad a investigar porque esto es necesario para poder comprender el fenómeno desde el detalle. Por otro lado, los autores explican que “en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio” (2014, p. 8).

Estrategias para Acercarnos al Saber Experiencial

Considerando lo expuesto hasta ahora, nos parece de suma importancia construir desde allí una serie de estrategias metodológicas que nos permitan indagar por los saberes experienciales de las maestras. Como principal estrategia tenemos los aportes de José

Contreras Domingo (2016) quien nos expone que acercarse a un saber, implica relatar, o narrar la práctica, esta acción de conversar sobre la práctica con otros maestros o dejarla por escrito, permite desarrollar un proceso de pensamiento en el que se vuelve a lo hecho y a partir de allí se reflexiona, se generan nuevos pensamientos. También hemos visto en las indagaciones de antecedentes como las maestras construyen sus saberes desde su experiencia apoyándose en los comentarios o diálogos con sus colegas, o sistematizando su propia experiencia pedagógica. Por ello también cuando se investiga en esta línea de comprender el pensamiento profesoral se utilizan en su mayoría técnicas o estrategias que buscan rescatar la voz de las maestras, ahondar en sus propias construcciones individuales de pensamiento.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Con base a lo anterior, este proyecto se desarrollará alrededor de una serie de técnicas para la recolección de información, donde serán importantes instrumentos como grabaciones, relatoría, revisión de diarios de campo, escritos, fotografías, entre otros insumos. Y realizaremos un trabajo conjunto con las maestras quienes nos permitirán acercarnos a sus prácticas a través de entrevistas individuales y relatos de experiencia.

Relato de Experiencias

Según como explica José Contreras Domingo, un relato de experiencias es una construcción narrativa pero que sobrepasa la acción de narrar cómo contar unos hechos puesto que configura una experiencia que es el producto de un proceso de pensamiento. El autor expone que:

La intención narrativa, en cuanto que, propuesta de investigación, no pretende tan sólo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial. (Contreras, J, 2016, p. 16).

En ese mismo sentido el relato, bien sea escrito, oral, fotográfico o de cualquier otro tipo, “no es una transcripción de lo vivido, sino una composición movida por la inquietud que lo vivido me suscitó” (2016, p. 20). Para el maestro, la acción de relatar le permite retomar lo vivido para convertirlo en experiencia, dar respuesta a inquietudes, generar otras nuevas, en tanto lo que se narra a través del relato implicó un “dejarse afectar...para hacer algo con ello” (2016, p. 23).

La aplicación de esta técnica busca llegar a las reflexiones y pensamientos que ha suscitado la experiencia subjetiva de cada maestra, para ello les proponemos dos tipos de relato que son a su vez complementarios y que hemos retomado del enfoque de investigación basada en las artes (IBA) propuesto por Fernando Hernández (2008), Nos referimos a los relatos literarios y los relatos fotográficos. Sobre los primeros el autor menciona que independientemente de las formas literarias que se usen, deben ser textos “con la finalidad de que las historias de las que se da cuenta no sólo contengan las experiencias de quienes ‘hablan’ sino que permite a los lectores encontrar espacios en los que ver reflejadas sus propias historias” (p. 97). Además, el autor agrega que con el relato literario se puede “contar una historia que permita a otros contar(se) la suya. El objetivo no sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos” (2008, p. 97).

Sobre el relato fotográfico o visual, queremos proponérselo a las maestras a modo de complemento. Las invitaremos a apoyar su relato desde la recolección de fotografías sobre su experiencia. Hernández, nos hace claridad que la fotografía no busca ser el insumo para alimentar el texto escrito, ni tampoco se pretende que el texto escrito sea la explicación de la fotografía. Más bien estos dos elementos son relatos que se complementan “Las imágenes visualizan un contexto, mientras que el texto, produce un contrapunto, desde otro ‘lugar’ sobre ese contexto” (2008, p. 100). A esta afirmación el autor agrega que “la pregunta que podría orientar la ubicación de las imágenes en la investigación es la que nos hace Wells, (2003: 2) cuando nos plantea “¿Qué nos revela una fotografía que de otra manera se mantendría imperceptible?” (2008, p. 101).

Entrevistas Individuales Semiestructuradas

La entrevista ha sido utilizada de tal manera que ha tomado más fuerza a través de los años como técnica de recolección de información para la investigación más específicamente de enfoque cualitativo. La entrevista se define como “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo, L. y otros, 2013, p. 162). Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos. Laura Diaz Bravo y otros (2013) citando a Canales, M (2006), la definen como:

La comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto. Así mismo, Heinemann, “propone para complementarla, el uso de otro tipo de estímulos, por ejemplo, visuales, para obtener información útil para resolver la pregunta central de la investigación” (p. 163).

Los autores mencionan que usualmente encontramos tres tipos de entrevista, la estructurada o enfocada, la semiestructurada y la no estructurada o abierta.

La entrevista estructurada está enfocada a preguntas establecidas preparadas con anterioridad, por lo tanto, las respuestas, son cortas y precisas, tiene la facilidad de una clasificación breve, ya que no necesita de un análisis profundo.

En cuanto a *la entrevista semiestructurada*, es un tipo de entrevista un poco más flexible, con preguntas planteadas, pero con la posibilidad de ajustarse de acuerdo con el entrevistado.

Y *la entrevista no estructurada* que es mucho más flexible e informal, tanto con las preguntas, como con el entrevistado, tiene la posibilidad de generar una conversación y de ir más allá de lo que se espera de cada respuesta, gira en torno a unos tópicos o ejes centrales.

Con base a la explicación anterior, vemos necesario que el tipo de entrevista a implementar más acorde con los propósitos de este trabajo de grado es una entrevista individual de tipo semiestructurada, de tal manera que permita la flexibilidad de generar una conversación, un diálogo que nos permita acercarnos al saber de las maestras, pero a su vez desde tópicos o ejes temáticos específicos.

Recopilación y Revisión de Documentación de las Maestras

Sobre esta técnica Sampieri, R. Fernández, C y Baptista, M. (2014), citando a varios autores (LeCompte y Schensul, 2013; Rafaeli y Pratt, 2012; Van Maanen, 2011; y Zemliansky, 2008), mencionan que los documentos, materiales y artefactos diversos son todos aquellas que “le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Sampieri, R. Fernández, C y Baptista, M, 2014, p. 415). Estos materiales pueden ser distintos tipos de objetos o documentos, como cartas, diarios, notas, entre otros.

Además de ello los autores mencionan que, estos objetos:

Permiten al investigador estudiar el lenguaje escrito y gráfico de los participantes. Es una forma no obstrusiva cuando no se les pide elaborarlos, y en este caso, pueden ser consultados en cualquier momento y ser analizados cuantas veces sea preciso. No es necesario dedicar tiempo a transcribirlos (2014, p. 417).

En nuestro caso, la implementación de esta técnica consiste en solicitar a las maestras documentos, formatos, planeaciones, bitácoras, que den cuenta de sus procesos de planeación y reflexión en cuanto a su práctica pedagógica. Estos documentos representan insumos que

alimentan la información disponible para los análisis de este trabajo de investigación. Y para esta recopilación y revisión nos será útil apoyarnos de un instrumento que nos permita organizar dicha información con base a unas temáticas o categorías específicas, dicho instrumento puede ser una rejilla de categorías.

Fases para el Desarrollo de la Investigación

Para llevar a cabo la implementación de este trabajo de investigación es necesario plantear una serie de fases los cuales nos permitirán darle un orden estructural, para ello, proponemos las siguientes:

Fase I, Consolidación del Grupo de Maestros Participantes

Contactar maestras o maestros de distintas instituciones y que pertenezcan a los niveles de jardín, transición y primero. Otros criterios que vamos a utilizar para delimitar el grupo de maestras son:

- Maestras o maestros que no sean recién egresados, sino que ya lleven al menos 5 años de trayectoria de trabajo con niñas y niños de primera infancia y de los primeros grados de básica primaria.
- Maestras o maestros que tengan a cargo cursos de jardín hasta primero, independientemente de su título profesional. Pueden ser licenciados en pedagogía, educación infantil, preescolar, psicopedagogía, o alguna otra licenciatura.
- Las maestras o maestros participantes pueden ser de distintas instituciones o de la misma institución.

Luego desarrollaremos una sesión de acercamiento y socialización de la propuesta a implementar, al grupo de maestras seleccionado. Para este acercamiento, se planeó organizar una reunión virtual con cada maestra. Presentamos la caracterización del grupo de maestras participantes:

Caracterización del grupo de maestras participantes				
Nombre	Formación	Trayectoria profesional	Características de la institución actual	Curso actual
María Isabel	Técnica en	25 años trabajando	Jardín la Ronda de	Jardín

Huérfano	educación Infantil del CIDE	en la institución actual: 5 años con niños/as de párvulos, 6 años en prejardín, 3 en transición. y 11 años en Jardín hasta la actualidad.	los niños. Institución privada, Jornada única. Trabajo por rincones y por áreas (arte, inglés, lectura, escritura, música).	
Milena Sua Duarte	Licenciada en Educación preescolar, de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Pedagogía, de la Universidad de la Sabana.	15 años de experiencia. Trabajando con preescolar y transición, sin embargo, ha tenido la fortuna de trabajar con algunos niños en primaria.	Colegio República Federal de Alemania. ubicado en el barrio Santa Lucía, en la localidad Rafael Uribe Uribe (18), es una institución de carácter público. Y lleva más o menos 6 años de trabajo en esa institución.	Transición
Angélica Cruz	Licenciada en pedagogía infantil, especialista en procesos del aprendizaje, magister en dificultades del aprendizaje	18 años de experiencia desde que se graduó. Durante la carrera y los primeros años después de graduarse trabaja con primera infancia, posteriormente ingresa al distrito en	Colegio El Porvenir IED. Institución Pública ubicada en la localidad de Bosa. Proyectos: se trabaja lo artístico de manera transversal a través de iniciativas como Artes circenses.	Primero (105 JM)

	de la Universidad Cooperativa de Colombia	el año 2010 a una institución rural en Quiba Alta, Ciudad Bolívar, donde trabaja con los grados primero, segundo, tercero y cuarto; actualmente se encuentra en el Colegio El Porvenir, donde trabaja con grados de primero a quinto.		
Zuleny Milena Calderón Rodríguez	Licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2016, Magíster en neuropsicología y educación de la universidad internacional de La Rioja.	5 años de experiencia desde que se graduó y con la misma institución. Ha trabajado en aulas de escritura creativa con cursos de segundo y tercero; además ha orientado talleres de escritura para padres y madres en Arauca.	Colegio de Carácter Privado con una innovación pedagógica orientada por la Pedagogía Dialogante.	Primero (Exploratorio B).

Tabla 1 Caracterización del grupo de Maestras Participantes. Fuente: Entrevistas. Elaboración Propia.

Fase II, Trabajo de Campo

En esta fase de implementación se desarrollan los siguientes procesos:

- *Entrevistas Individuales con cada maestra:* Para desarrollar este proceso haremos uso de la técnica de entrevistas semiestructuradas, estas serán

diseñadas por nosotros mismos y se implementarán con cada maestra y nos apoyaremos con diferentes instrumentos como grabaciones de audio-video y nuestras anotaciones en las bitácoras, para aproximarnos al pensamiento y construcción del discurso que hacen las maestras sobre su práctica frente a la enseñanza de la lengua escrita, este encuentro con cada maestra lo proponemos de manera presencial o virtual. Al cierre de esta técnica les pediremos a las maestras preparar un relato escrito sobre sus experiencias.

- *Construcción de Relatos de saber experiencial:* Propondremos a las maestras construir un relato de sus experiencias, en el cual, partiendo de un ejercicio de memoria a través de fotografías de su práctica, pasarán a elaborar un escrito de tipo narrativo en el cual expongan como se ha ido transformando su práctica de enseñar a leer y escribir, desde sus primeros años como maestras, hasta la actualidad.
- *Recopilación y revisión de información procedente de los registros y documentaciones de las maestras para su práctica:* Invitar a las maestras a que nos compartan planeaciones, diarios de campo, anotaciones, procedentes de su ejercicio práctico. Para la recolección de esta información se utilizará como herramienta una rejilla con categorías específicas para organizar los documentos a los que accedemos. Haremos uso de las herramientas electrónicas y comunicativas, como por ejemplo el correo electrónico para que nos compartan estos documentos, o también proponemos realizar un encuentro individual presencial en el cual se nos permita ir a los lugares de trabajo de las maestras, para acceder a esta información.

Fase III, Organización de la Información y Análisis de Resultados

En esta fase organizaremos la información recolectada en los encuentros de las fases anteriores, y los analizaremos de acuerdo con el ciclo hermenéutico con la intención de conocer el saber particular de cada una de las maestras, llegando a interpretaciones, estableciendo puntos en común o de distancia con nuestras “preconcepciones” expuestas en la indagación del marco conceptual y con los saberes de las maestras según el grado donde trabajan y sus experiencias particulares.

Fase IV, Conclusiones Parciales y Devolución Hacia las Maestras

En esta última fase de cierre, construiremos unas conclusiones que den cuenta de los hallazgos sobre la problemática de investigación planteada, partiendo de los análisis de resultados hechos en la fase anterior. Estas conclusiones serán un resultado parcial, el cual se compartirá con las maestras y maestros, para que nos aporten sus puntos de vista sobre estas y así poder complementarlas, teniendo en cuenta que ellas y ellos son colaboradores en este trabajo investigativo, lo cual es importante para que de alguna manera exista un reconocimiento a sus aportes y su participación.

En la siguiente tabla vemos el resumen de las fases aquí planteadas con sus respectivas técnicas e instrumentos:

Fases de Desarrollo de la Investigación			
Fase	Proceso	Técnica	Instrumentos de recolección
I	Consolidación del grupo de maestras participantes	Delimitación del grupo según criterios establecidos	N/A
II	Trabajo de campo	Entrevistas semiestructuradas individuales.	Formato de entrevista apoyadas de grabaciones de audio y/o video.
		Construcción de relato de experiencias	Relato de las maestras sobre sus experiencias (literario o fotográfico) y bitácora.
		Revisión de documentación.	Bitácoras, formato de revisión de planeaciones por categorías.
III	Organización de la información y análisis de resultados	Círculo hermenéutico	Documento de trabajo de recopilación de citas importantes organizadas por categorías.

IV	Conclusiones y devolución hacia las maestras	Círculo hermenéutico	N/A
----	--	----------------------	-----

Tabla 2 Fases de Desarrollo de la Investigación. Fuente: Elaboración propia.

Enfoque de Análisis

Para darle validez a la información recolectada en nuestra investigación hacemos referencia a la triangulación, pues, Okuda Benavides y Gómez Restrepo (2005) aseguran que “La triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos. A la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno” (p. 123). Es una triangulación porque, como hemos expuesto en párrafos anteriores, se utilizarán varios tipos de datos producto de distintas fuentes, utilizaremos varios métodos de recolección, y contaremos también con varias perspectivas de cada uno de nosotros desempeñando un rol de investigadores. “la triangulación no sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión” (Okuda Benavides, M. y Gómez Restrepo, C. 2005, p. 120).

Para los procesos de análisis de dicha información obtenida en la fase de trabajo de campo nos ubicamos desde un enfoque hermenéutico. La hermenéutica es entendida como el acto de interpretación de un texto (o de un objeto) desde una perspectiva de interacción dialógica entre el texto y quien lo interpreta (Rodríguez Moya, E. 2019); (Cárcamo, H. 2005). Veremos entonces la forma de desarrollar un proceso hermenéutico como forma de análisis.

Círculo Hermenéutico

Uno de los principales referentes en el campo de la hermenéutica es el filósofo Alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002), aquí retomaremos las principales bases de lo que en la hermenéutica filosófica de Gadamer es denominado el Círculo hermenéutico. Como elemento inicial tenemos la historicidad del sujeto como factor determinante a la hora de construir una serie de preconcepciones o prejuicios sobre el texto a interpretar, según Esteban Rodríguez Moya (2019) citando a Grondin (1999) tenemos que la propuesta de Gadamer implica “poner atención en la historicidad del ser humano y del peso que esta tiene en su subjetividad, asumiendo que la interpretación (o el entender) solo se hace posible

gracias a un acervo previo que tomaría forma de interrogante”(Rodríguez Moya, E. 2019, p. 5). Y por otro lado tenemos también una historicidad o tradición presente en el texto a interpretar, propia de la subjetividad y el contexto particular de quien lo produjo.

La interrogante a la que se hace referencia es producto de las preconcepciones, puesto que al acercarnos a un texto no lo hacemos desde el desconocimiento total y sin poner en él una serie de expectativas o prejuicios sobre lo que nos vamos a encontrar, en palabras de Rodríguez Moya:

se enfrenta el texto a través de un movimiento de ida, el que está determinado por la necesidad de corroborar nuestra expectativa de sentido producto de la tradición (prejuicio). Así el “proyecto” (...) sería la esperanza de que el texto responda a la pregunta surgida desde nuestra propia expectativa de sentido. Al mismo tiempo, esto no implica en modo alguno un subjetivismo absoluto, pues es el texto (las cosas) el que corrige este proyecto, haciendo un movimiento de regreso hacia el sujeto que busca comprender. (2019, p. 5).

Este acto genera unas primeras “síntesis” de lo que hay en el texto y por lo tanto unas primeras interpretaciones de este, en las cuales algunas de esas preconcepciones se validan y otras no. Con estas nuevas interpretaciones nos acercamos de nuevo al texto lo cual genera unas nuevas síntesis y con ello unas “comprensiones de sentido” (Cárcamo, H, 2005, p. 208), tenemos entonces un proceso circular que funciona como una suerte de espiral dialógica en donde cada vez se obtiene nuevas reinterpretaciones del texto, pero no una conclusión que se pueda tomar como definitiva, sino más bien una interpretación parcial que da pie a nuevas comprensiones, todo ello a través de la comparación y la intuición como procesos que “permitirán o facilitarán la comprensión del sentido de cada una de las partes tomando como punto de partida la totalidad” (2005, p. 210).

Héctor Cárcamo retomando a Coreth (1972) denomina este acto de comprender un sentido como “intelección”, el cual es fundamental en la hermenéutica y que posee cuatro estructuras: la de *Horizonte* puesto que una comprensión de sentido puede ser vista desde una perspectiva holística, ya que posee unos elementos condicionados por la totalidad; la *Circular*, pues aborda la apertura de la intelección hacia otros nuevos sentidos, que se van acumulando al interpretar; el *Diálogo* como una voluntad de abrirse a las palabras del otro considerando la condición “sincrónica” que se evidencia al acercarse a las palabras habladas del otro en el momento y la condición “diacrónica” de acercarse al texto escrito por el otro en un momento pasado con unas condicionantes históricas que le hacían tener unas interpretaciones que vamos a reinterpretar; y la *Mediación* cómo aquella producida por esa condición temporal, histórica y cultural (Cárcamo, H, 2005, p. 209).

Finalmente, como propuesta para llevar a la práctica el círculo hermenéutico, el autor referenciado retoma unas recomendaciones hechas por Baeza (2002) y le agrega algunas consideraciones para incluir las cuatro estructuras de la intelección:

- 1) Lograr un conocimiento acabado del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis.
- 2) Considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el corpus.
- 3) Trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas.
- 4) Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido.
- 5) Trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva del entrevistado.
- 6) Establecer un segundo nivel de análisis de contenido.
- 7) Trabajar analíticamente el conjunto de las entrevistas, desde las perspectivas de las personas sometidas a entrevista.
- 8) Revisar el análisis en sentido inverso, es decir comenzando esta vez desde la perspectiva del entrevistado.
- 9) Establecer conclusiones finales según estrategia de análisis de contenido escogida (vertical u horizontal) (Baeza 2002 p. 163-164, citado por Cárcamo, H, 2005, p 213).

Como hemos visto, a través de un análisis hecho desde la hermenéutica se da un proceso circular de ida y vuelta en el cual la interpretación de los textos u objetos, atraviesa las propias ideas o pensamientos previos de quienes investigan y las modifican pero así mismo mediados por unas intenciones iniciales y unas decisiones que se van tomando producto del diálogo hermenéutico, Cárcamo se refiere a esto como procesos de “transparentación” En los cuales “no podemos concebir al sujeto escritor ni a nosotros mismos intérpretes, como sujetos neutros, ya que de ser así estaríamos negando nuestra historicidad y por tanto nuestra autodeterminación como sujetos que toman (tomamos) decisiones” (2005, p. 212).

ANÁLISIS

Este capítulo se produce en el marco de la fase III de implementación descrita en el capítulo anterior. Para poder llevar a cabo este análisis seleccionamos y organizamos la información obtenida en la fase II de trabajo de campo y se utilizó la perspectiva Hermenéutica que acabamos de mencionar.

¿Cómo se Construyó este Análisis?

Se realizó un proceso, que como se evidencia, fue de ir y volver varias veces tanto a los referentes teóricos, como a las entrevistas, relatos de experiencia y otros documentos que nos aportaron las maestras, por ello aquí mostramos muy sucintamente este ciclo hermenéutico orientado por los elementos que nos aportó Baeza (2002) citado por Cárcamo, H, (2005).

Iniciamos por la elaboración y lectura de las transcripciones de entrevistas, como un primer acercamiento a la información recolectada en los cuatro ejes temáticos de este instrumento (Ver anexo 1: formato de entrevista) que son: 1. Acerca de la maestra, 2. Lengua escrita, 3. La lengua escrita en los currículos oficiales, 4. ¿Cómo se enseña la lengua escrita?

Posteriormente, realizamos la construcción de un documento de trabajo para la clasificación de la información, en el cual se tomaban citas textuales de las entrevistas de las maestras y se ubicaron en unas primeras categorías a través de convenciones por colores, esto acorde al segundo elemento retomado por Cárcamo “Considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el corpus” (2005, p. 213). Para la selección de dichas citas utilizamos los criterios de: relevancia, pertinencia y reiteración. Lo cual nos permitió encontrar aspectos en común en las respuestas de las maestras durante las entrevistas. Esto generó una primera organización temática que se iba modificando en el proceso de relectura de las transcripciones. Es decir, como lo menciona Cárcamo en uno de los elementos que plantea, “Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido” (2005, p. 213).

Contrastamos las citas ya organizadas por ejes temáticos según los criterios mencionados, con la teoría sobre el saber docente, principalmente con los aportes de Tardif (2004), lo cual generó una nueva reorganización de la información a través de categorías y subcategorías. Esto orientado por lo que menciona Cárcamo en el tercer elemento que recomienda considerar Baeza (2002) “Trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas” (2005, p. 213).

Establecimos categorías principales en relación con los cuatro tipos de saber docente mencionados por dicho autor, y con orientación de nuestro tutor se hace un énfasis en el saber experiencial, por lo cual se toma como categoría independiente.

Ya con las categorías y subcategorías establecidas, es importante definir cada una de ellas a través de la elaboración de pequeños textos descriptivos que dieran cuenta de lo que presentaría cada una, así mismo se iban nutriendo con referentes teóricos.

Se incorporan al documento de trabajo las citas textuales más relevantes de los relatos de experiencias, incluyéndolas en la organización ya establecida. Y la información recolectada a través del proceso de revisión documental se agrega al documento de trabajo como información de apoyo en la categoría de saber experiencial.

Luego de esto, comenzamos a hacer una lectura de la información seleccionada de esas tres fuentes (entrevistas, relatos y formatos de revisión documental) para corroborar si las citas realmente se ajustaban a las categorías ya establecidas o era necesario moverlas a otras y esto a la vez permitió llevar a cabo un proceso de triangulación de la información (Okuda Benavides, M. y Gómez Restrepo, C. 2005).

Por lo anterior, muchas de las citas se movieron a un apartado secundario denominado “otros factores que influyen o se relacionan con la enseñanza de la lengua escrita”, y se consolidaron las categorías principales alrededor de los diferentes tipos de saber docente.

Centramos el análisis en la categoría de saber experiencial, a la par que, se contrastaba con la teoría de Tardif (2004) y Ruth Mercado (2002), lo cual permitió hallar una serie de principios que orientaban la práctica, formas de trabajo y estrategias concretas producto del saber experiencial.

Hacemos una segunda lectura de cita por cita presente en el documento de trabajo. Fue un proceso de depuración para descartar citas en las que, era redundante la información, por lo cual se prescindió de citas que ya no considerábamos adecuadas para la nueva organización del análisis, o no era posible incluirlas de acuerdo con su pertinencia y extensión del trabajo; orientados por lo que expone Cárcamo en el elemento seis de la lista presentada por Baeza (2002) “establecer un segundo nivel de análisis de contenido” (2005, p. 213).

Se depuró también el apartado secundario de “otros factores que influyen o se relacionan con la enseñanza de la lengua escrita” y con la información importante de allí se construyó el apartado de cierre de este análisis: Posturas críticas respecto a la enseñanza de la lengua escrita y la educación, además luego de leer muchas de las citas que habían allí, varias se reubicaron en las diferentes categorías de saber docente, pues tras la relectura encontramos

que podían nutrir los apartados principales de saber curricular, disciplinar, pedagógico y experiencial. Esto nos permitió atender a lo que expone Cárcamo en el elemento ocho “Revisar el análisis en sentido inverso, es decir comenzando esta vez desde la perspectiva del entrevistado” (2005, p. 213).

Ya con el documento de trabajo terminado, se desarrolló la escritura de este apartado de análisis, y luego atendimos a esa característica de ida y vuelta que permite lo hermenéutico, y como ya habíamos centrado el análisis en las voces de las maestras, volvimos nuevamente a centrarnos en la teoría, para ello realizamos el proceso inverso: se arrancó ahora por tomar la estructura de la organización de categorías con sus definiciones apoyadas por autores (sin las citas de las maestras), y para el desarrollo de cada apartado del texto, nos remitimos nuevamente a las citas de las maestras para tomar de allí las dos o tres citas más relevantes que recogieran la voz de la totalidad del grupo de maestras, pero a la vez que mostraran tensiones y posturas diferentes entre cada una de las maestras sobre el punto en cuestión a tratar.

De esa forma se fue construyendo una narrativa o hilo conductor que nos permitió dar cuenta del saber de cada una de las maestras y encontrar factores importantes como por ejemplo la influencia y limitaciones de la cultura escolar en las labores de las maestras. De ese modo pudimos llegar a las conclusiones que presentaremos en el capítulo final y donde también se aborda el cumplimiento de los objetivos de esta investigación.

Para el proceso de organización que mencionamos al principio, hemos realizado unas convenciones que es pertinente explicar antes de exponer los hallazgos de este análisis.

A cada una de las cuatro maestras caracterizadas en el capítulo anterior se le asignó una etiqueta y se organizó la siguiente codificación:

Codificación para Citas de Maestras				
Nombre de Maestra	Etiqueta	Insumos		
		Entrevista	Relato de experiencias	Revisión Documental⁷

⁷ Estos formatos de revisión documental se encuentran dentro de los anexos de este trabajo. Se diligenciaron con: planeación, bitácoras e informes diarios de clase de las maestras M1, M2 y M4. Y aunque en este análisis no se hacen citas textuales a los contenidos de estos formatos, si nos parece conveniente resaltar que en dichos formatos también hay unas etiquetas que se asignaron a cada insumo: PLA= Planeaciones, B= Bitácoras e ID= Informes Diarios.

María Isabel Huérfano	M1	E1	R1	Formato N°1
Milena Calderón	M2	E2	R2	Formato N°2
Angélica Cruz	M3	E3	N/A	N/A
Milena Sua	M4	E4	R3	Formato N°3

Tabla 3 *Codificación para Citas de Maestras*. Fuente: *Elaboración Propia*.

En este análisis se incluirán citas directas de varios párrafos (identificados con la letra P) de estos instrumentos. Por ejemplo, si queremos exponer alguna cita con la voz de la maestra Milena Sua, pondremos **E4P23** si se trata de su entrevista o **R3P5** si se trata de su relato de experiencias. Si el lector desea ahondar en los registros de transcripción y sin análisis de cada insumo recomendamos revisar los anexos de este trabajo, pues en este análisis recogemos únicamente la información relevante y pertinente que nos permite dar cuenta de la pregunta general planteada en el Problema de Investigación (Ver en: p. 15): ¿De qué manera está configurado el saber de cuatro maestras de los niveles jardín, transición y primero respecto a la enseñanza de la lengua escrita?

La anterior codificación es importante ya que este capítulo de análisis se puede entender como un diálogo entretendido por tres voces: las producciones teóricas de los autores abordados en el Marco Conceptual (Ver en: p. 37), las voces de las maestras a través de sus citas textuales y nuestra voz, como autores de este trabajo, e interpretación presente a lo largo del texto a modo de hilo conductor.

Presentamos cuatro grandes categorías que nos permiten realizar un recorrido por los saberes que las cuatro maestras colaboradoras han construido en su experiencia vital de enseñar. Daremos inicio exponiendo la influencia de la historia de vida en la conformación de unas perspectivas personales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, posterior a ello vamos a analizar cada uno de los cuatro saberes docentes planteados por Maurice Tardif (2004) a la luz de las voces de las maestras, hasta llegar a nuestro eje de análisis central: El Saber Experiencial; en donde exponemos como hallazgo unos principios que generan la creación de estrategias de enseñanza y unas formas concretas de trabajo pedagógico, que se alimentan de procesos de reflexión que las maestras realizan sobre su práctica. Y a modo de cierre, mencionaremos algunas posturas críticas de las maestras sobre distintas problemáticas existentes en el campo de la educación y que se ven reflejadas en la tarea de enseñar a leer y escribir.

Historias de Vida como Lectoras y Escritoras

En esta categoría recogemos aquellas experiencias de vida que dan cuenta de los procesos particulares en los que las maestras adquirieron la lengua escrita: las dinámicas propias de la escuela, los adultos o referentes que acompañaron ese proceso, las dificultades de aprendizaje, los materiales, recursos y métodos que en su época de infancia se usaban. Presentamos en esta categoría las experiencias de vida cargadas de la emocionalidad de las maestras; y además presentamos más adelante una subcategoría titulada *Contraste entre la educación de épocas pasadas y la actual*, ya que evidenciamos que, para las maestras, devolverse a revisar su historia de vida genera también un ejercicio de contrastar la experiencia vivida aprendiendo a leer y escribir, con las formas en que se enseña en la actualidad la lengua escrita.

Más que el Recuerdo

La historia de vida sobre cómo se aprendió a leer y escribir no es meramente un recuerdo remoto o una simple anécdota. Volver atrás, a revisar el pasado, les permite a las maestras establecer una suerte de relación en la que aquellas influencias dejan marcas con una carga emotiva que repercuten en la forma en que la maestra desarrolla su ejercicio profesional, un ejemplo de ello lo comenta la maestra Milena Sua:

La escritura es un proceso que me cuesta, o sea de pronto no tengo ese hábito sobre todo de la escritura, de pronto en la lectura si, si lo tengo un poco más marcado, pero de escribir no tanto y yo pienso que eso pues también se debe un poco a la educación que uno tuvo donde ese tema era un poco tedioso y, pues yo soy sincera para mí como que no ha sido fácil toda esta parte de lectura y escritura (E4P20).

Pero entonces ¿cómo aprendieron nuestras maestras colaboradoras a leer y escribir? ¿Qué recursos y materiales se utilizaban en aquellas épocas? Las maestras relatan prácticas que hoy en día en muchos ámbitos de formación docente (como nuestra universidad), se señalan de “tradicionales” como el uso de planas, dictados y cartillas como Nacho o Coquito. Creemos que estas prácticas siempre serán cuestionadas debido a la utilización de métodos de marcha sintética, como los mencionados por Braslavsky (ver en: p. 63). La maestra Angélica Cruz nos brinda su perspectiva sobre estos métodos:

(...) Como yo aprendí fue de esa manera: por supuesto planitas, planitas, planitas y repita ma, me, mi, mo, mu, silábico. Que el silábico no es tan malo si se enseña el fonético, o sea si se enseña cómo suena la letra fffff- fa, fe, fi, entonces el niño va tomando una conciencia fonética y no es tan malo, pero no, en ese entonces solamente era silábico, era memorístico, y era con el regaño y con el golpe: la profe mía iba

pasando por las filas y sacaba el dedo de la mitad para pegar el coscorrón; era algo así como impulsiva la mujer, así aprendí yo (E3P64).

Esto nos deja ver que la maestra si bien encuentra validez en abordar aspectos de estos métodos (silábico y fonético), no los acepta del todo, pues considera que estos deben implementarse de manera conjunta; además veremos más adelante que para las maestras esto de los métodos no es tan primordial en la enseñanza de la lengua escrita, sino que más bien ellas desarrollan unas prácticas que conforman un saber ecléctico en el que toman de cada método o modelo pedagógico algún aspecto que les permite resolver su práctica.

Para las maestras son de mayor importancia otros aspectos, como por ejemplo la construcción de un ambiente que genere el acercamiento a la lectura y la escritura, por ello destacan la importancia de un ambiente de este tipo en su infancia:

En mi casa había una biblioteca y ¡es algo que valoro un montón! Hace unos días construí mi biblioteca de literatura infantil y juvenil y estoy muy emocionada por eso. Me acuerdo mucho de que en mi casa había muchos libros de Julio Verne, creo que es de los autores favoritos de mi mamá, ella es una muy buena lectora, mi papá pues no tanto, pero yo me acuerdo de que a él le gusta mucho el fútbol, a mí también y él me leía muchas cosas de Santafé; entonces yo me acuerdo de que él me leía las noticias, lo que pasaba, las formaciones; y pues fue una manera linda de incluirme dentro de la lectura (E2P25).

Otro reconocimiento importante que nos comparten las maestras tiene que ver con los vínculos en la escuela, donde se resalta la influencia de los maestros que ellas tuvieron para construir un sentido de vocación hacia la profesión docente:

Así enfáticamente de leer y escribir no recuerdo tanto. Lo único que yo recuerdo de mi educación es que la docente que estuvo conmigo en preescolar me aportó como esta parte de querer encaminarme a esta situación en la que me encuentro, o sea yo siento que fue una experiencia bonita, que tengo como un bonito recuerdo, e incluso recuerdo el nombre de la profe, y yo pienso que eso fue lo que me encamino a mi carrera y por eso llegue a formalizar o a proyectarme como docente (...) (E4P14).

Y como hemos podido evidenciar en esta investigación, este tipo de vínculos entre maestros y alumnos es algo que para las maestras es importante hasta el punto de construir un principio que incluye en su práctica la emocionalidad de las niñas y niños como facilitador de las formas de trabajo como se profundizará en el apartado de Saber Experiencial de este Análisis (Ver en: p. 106).

Contraste entre la educación de épocas pasadas y la actual

Aquellas reflexiones y comparaciones que surgieron entre las formas en que las maestras aprendieron a leer y escribir y las dinámicas actuales, llegan a ser incluso reflexiones sobre su propia práctica:

(...) Yo sí soy muy a la forma del palito bien derecho de cada letra, yo le digo a los niños que es una obra de arte, ‘cada letra, mi amor, es una obra de arte y sumercé la hace o bien redondita o bien derecha, pero solamente la x y z tienen esos palos atravesados, el resto son o bien derechos, o bien redonditos’ y ellos van trabajando sobre eso. Pero entonces hay papás que dicen: ‘profe, pero es que está aprendiendo a hacer la letra’; sí, por eso vamos a hacerla bien redondita o bien derecha, para evitar problemas de que cuando ellos me pasan un escrito yo no sepa si es la e o la i, o qué letra es esa (...) pero sí, si se le pega a uno cosas de lo tradicional (E3P139).

Esto implica primero reconocer cuáles de esas prácticas que se consideran del pasado o tradicionales ellas implementan en su aula, como lo hace la maestra Angélica Cruz en el párrafo anterior; para posteriormente reconocer formas de enseñanza que ellas han cambiado y prácticas que antes hacían y que ahora han transformado, como lo relata la maestra Milena Calderón:

A mí me habría gustado que me hubieran enseñado a leer con cosas distintas: yo por ejemplo les leo a mis estudiantes los derechos del lector que expone Daniel Pennac (...) Siempre que empezamos Lectura, se los leo porque siento que hay unos derechos que no se podrían vulnerar, ni siquiera a un niño de 6 o 7 años, y también está el derecho a no leer, a no terminar todos los libros, a releer porque eso sí yo creo que releemos mil veces ciertos cuentos o libros que les gustan; creo que eso sería clave, pero yo no aprendí así. (E2P24).

Pero reconocemos que no se puede reducir la práctica de las maestras a una especie de relación directa entre unas formas en las que se aprendió a leer y escribir y unas formas determinadas de enseñar. Por ello presentamos un panorama más complejo, en el que el maestro como sujeto con una individualidad también está regido por una influencia social que es de diversos tipos a modo de factores y condiciones que confluyen en la elaboración de un saber docente.

Saber Docente

Según Maurice Tardif (2004), el saber docente es plural. En la práctica profesional docente se integran distintos saberes procedentes de diferentes ámbitos, que se producen y movilizan “mediante la existencia de una red de instituciones y de prácticas sociales y educativas destinadas a asegurar el acceso sistemático y continuo a los saberes sociales disponibles” (p. 27). Sobre esto, la autora Ruth Mercado (2002) agrega que “los saberes

docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos” (p. 14) y que además “los maestros construyen su conocimiento o su saber cotidiano sobre la enseñanza en determinados contextos definidos situacionalmente” (2002, p. 16).

Presentamos dentro de esta categoría tres subcategorías cada una referente a un tipo de saber docente y para poder ampliar el análisis de este trabajo, tomaremos los saberes experienciales como una categoría aparte, pero es necesario hacer la claridad de que estos también hacen parte de los cuatro saberes que conforman el saber docente: *el saber de la formación profesional (o saber pedagógico), el saber disciplinar, el saber curricular y el saber experiencial.*

Saber Profesional sobre la Enseñanza de la Lectura y la Escritura

Los saberes profesionales son transmitidos en primera instancia por las instituciones de formación profesoral, por ende, sus tópicos centrales (u objetos de saber) son la educación, el profesor, la enseñanza y la pedagogía a través de las ciencias de la educación. El saber profesional es el acercamiento que tiene el maestro a través de su formación a estos campos de conocimiento. Pero como bien menciona Tardif, dichos conocimientos no son solo teóricos, sino que se incorporan a la práctica docente:

La práctica docente no es sólo un objeto de saber de las ciencias de la educación, sino que es también una actividad que moviliza diversos saberes que pueden llamarse pedagógicos. Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa (2004, p. 29).

El Rol de las Maestras: Acompañar a los Niños y ser Mediador

Evidenciamos que las cuatro maestras que han colaborado con nosotros en este proceso tienen una aproximación o inclinación hacia corrientes constructivistas, pues algunas hacen énfasis en los planteamientos Piagetianos y otras enfatizando en un constructivismo de tipo sociocultural como el propuesto por Vygotsky cuando menciona de manera explícita la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y Zona de Desarrollo Real (ZDR) como en este caso la maestra Milena Calderón. Pero desde nuestra perspectiva el saber profesional no se evidencia en qué tantos autores o qué tantos pedagogos las maestras citan en sus discursos, sino más bien en su formas de proceder, en unos objetivos que se plantean, y en un rol que asumen en el proceso de enseñanza:

Este año yo vuelvo a presencialidad y veo que están un poco más atrás en escritura de lo que esperaba, pero también son los desarrollos reales de los niños y yo no les puedo exigir lo que les exigía a otros porque viene de un proceso diferente; y creo que eso también hace parte del rol del mediador: saber que hay una zona de desarrollo real y hay una zona de desarrollo próximo a la que los niños y las niñas pueden llegar si hay una buena mediación; pero yo no les puedo exigir de la misma manera porque quizás sus ideas previas no son las mismas. Entonces eso también nos ha convocado un poco a repensarnos. Lo de la lectura yo creo que se ha dado de una forma chévere porque a ellos les gusta, lo de la escritura ahí vamos, aprendiendo un poco de ello, ojalá nos permita a los y las maestras hacer praxis pedagógica y luego presentar más a profundidad lo que vimos o si hubo cambios (...) (E2P86).

Entonces los saberes profesionales están compuestos por una serie de elementos que van desde la formación académica profesional de cada maestra o maestro, hasta los conocimientos que va adquiriendo a lo largo de su práctica pedagógica. “Los saberes profesionales de los profesores son plurales, pero también temporales, o sea, adquiridos mediante ciertos procesos de aprendizaje y de socialización que atraviesan tanto la historia vital como la carrera” (Tardif, M, 2004, p. 75), conformando, en palabras de Tardif, “por una parte, un armazón ideológico y, por otra, algunas técnicas y formas de saber hacer” (p. 29). Influenciados por la “doctrina o ideología pedagógica” de la institución formadora (escuela nueva, pedagogía activa, entre otras).

Como dijimos párrafos más arriba, un aspecto que evidencia con mucha fuerza la influencia pedagógica de las maestras es el rol que asumen en el aula, y teniendo en cuenta lo mencionado en nuestro marco conceptual sobre la disputa entre enseñanza y aprendizaje (Ver en: p. 58), las maestras encuentran en su rol un espacio para desarrollar su “virtuosidad” pues no se consideran figuras autoritarias de control pero tampoco fuentes de “aprendificación” sino que evidencian en su rol (así sea constructivista) un sentido educativo, un horizonte de sentido o “telos” (Biesta, G. 2016).

La maestra María Isabel, nos expone que uno de los roles que asume el maestro en el aula, es un rol de orientador con versatilidad, en el que se encarga de asumir varios papeles, pues su labor muchas veces se centra en acompañar a los niños, en estar junto a ellos en la escuela, de la siguiente manera:

Mi rol como maestra es más como orientadora. Porque a pesar de que supuestamente uno está ahí para enseñarles, uno aprende mucho de ellos: a uno le enseñan mucho también. Entonces uno está es como de orientador, como para decirle “mira lo puedes hacer mejor así” o “te está quedando lindo, pero qué te parece si le haces tal cosa”; como de guía de orientador, pero no para imponerles cosas; eso con ellos ahorita no funciona. Es más, como guía, como acompañante, como si estuvieras ahí. Porque lo otro es que ellos a veces esperan la aprobación, pero es que ellos a veces vienen con eso de casa; que todo el

tiempo los papás le estén diciendo “está bien”, “está mal”, “eso no se hace así” o tal cosa... No, tú le puedes dar libertad: —profe, ¿me quedó bonito? —te quedó hermoso amor, ¿a ti cómo te parece que te quedó? (E1P63).

Y, por otro lado, las maestras Angélica Cruz, Milena Calderón y Milena Sua coinciden en que el rol del maestro se centra en mediar, pero no solo mediar aprendizajes, sino también mediar experiencias: establecer un vínculo con la cultura y el entorno social, mediar a través de su lectura en voz alta la experiencia de la literatura, entre otros aspectos que le permitan al niño acercarse al sentido de lo que hace, esto lo podemos ver en el siguiente párrafo:

Yo siento que el rol como mediador es vincularlo desde el sentido: que eso tiene una función, que le sirve para algo, que le permite hacer distintas cosas más allá de estos límites gramaticales, sintácticos. Creo que me quedo más con lo semántico, con el sentido de lo que hacen. Yo creo que por eso también es muy importante que uno esté en constante formación y es que también debería ser el del mediador de lectura: de la literatura, de leer en voz alta, de acercarlos a los libros ¿sí? Presentarles otras posibilidades distintas a las que tienen en casa. Pero también estamos mediando un montón el proceso comunicativo: que puedan comunicarse, que puedan hacer sus diarios de emociones, que no son de mi área, pero sí del área de comprensiones humanas(...) (E2P79).

Abordaremos en la siguiente categoría otro elemento importante en la conformación del saber de las maestras que enseñan a leer y escribir, pues a través del acercarnos a sus narrativas, al escuchar sus voces, es evidente que existe la conformación de lo que Tardif denomina de un saber de tipo disciplinar.

Saber Disciplinar sobre la Enseñanza de la Lectura y la Escritura

Este hace referencia a los saberes que nuestra sociedad ha dispuesto en campos del conocimiento a modo de disciplinas, Tardif menciona que “Los saberes disciplinarios (por ejemplo, matemáticas, historia, literatura, etc.) se transmiten en los cursos y departamentos universitarios, independientemente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación del profesorado” (Tardif, M, 2004, p. 30). En este caso particular queremos centrarnos en los saberes disciplinares referentes a la lengua escrita, por ello presentamos dos subcategorías: En la primera se incluyen *los saberes sobre qué es la lectura y la escritura* y en la segunda subcategoría presentamos *saberes sobre cómo las niñas y niños aprenden a leer y escribir*.

Saberes sobre Lectura y Escritura

En esta subcategoría están los conocimientos que las maestras han construido frente a los procesos de lectura y escritura a lo largo de su trayectoria laboral y académica y cuáles son las modificaciones que desde su práctica le han dado a lo que significa leer y escribir; pues de acuerdo con Tardif “Los saberes de las disciplinas surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes” (2004, p. 30), lo que quiere decir que estos saberes no son conceptos estáticos sino que se van modificando.

Más Allá de un Proceso Psicomotor

Estamos de acuerdo con esta reflexión que hacen las maestras: la lectura y la escritura no son acciones psicomotrices que el niño aprende a ejecutar. Pues las maestras reconocen que existen una serie de condiciones motrices y cognitivas necesarias para leer y escribir como por ejemplo la lateralidad, la orientación, la estructura espacial, el esquema corporal, entre otros. Pero que estas condiciones no son leer y escribir, pues tiende a confundirse todo, una maestra explica:

(...) a veces se cree que la corporalidad es un proceso de lectura y escritura, y no es así, la corporalidad te permite desarrollar procesos de lectura y escritura, ¿sí? Sin corporalidad definitivamente no podrías tener un proceso de lectura, de escritura, orientación, derecha, izquierda, arriba, abajo (...) (E3P73).

Pero entonces ¿qué es leer?, ¿qué es escribir, para qué sirven estos dos procesos dentro y fuera del aula? El saber disciplinar de las maestras frente a estos temas nos permite definir que la lectura es un acto que involucra más que descifrar lo escrito porque implica encontrar el significado en los objetos, las imágenes y el contexto; y la escritura es un proceso que permite la comprensión, la expresión y la comunicación en el marco de una función social.

Procesos Culturales de Significación y con Sentido Social

Las maestras expresan que la lectura y la escritura son procesos distintos que deberían estudiarse y mediarse de manera distinta cada uno. Por ejemplo, la maestra Milena Calderón explica que se debe transitar hacia la lectura y la escritura como procesos de sentido:

(...) Digamos que la lectura debería dejar de ser la decodificación y la relación fonema grafema, que, aunque son importantes y hacen parte de un proceso neuropsicológico, pues más allá de eso es la comprensión, es abrirle puertas a los niños y las niñas a otras posibilidades, es darles herramientas para comprender el mundo y es por ejemplo sacarlo también de lo textual ¿no? se lee y se escribe solo cuando se comprenden los grafemas, pero pues las imágenes preceden un montón y la tradición oral también, y

ahí también se está leyendo, de alguna manera se está comprendiendo el tejido social en el que el niño vive (...) (E2P18).

Y la maestra agrega que ese sentido de enseñar a leer y escribir es de tipo social, que también es una apuesta política en la que no solo se trata de comprender el mundo, sino además tomar parte activa en él; aquí su reflexión:

(...) creo que un proceso importante o al menos una reflexión importante que he hecho por el trabajo que hago en lectura, es que la lectura es clave en la formación de ciudadanos. Hace poco estaba leyendo una autora de Brasil que se llama Ana María Machado (...) ella habla de un cúmulo de errores que hay al mediar la lectura y la literatura y refiere una charla que tuvo con Savater en la que él decía que es una obligación de la escuela que la literatura se medie para que todas las personas sean presidentes así no quieran serlo. Entonces creo que ese es el sentido profundo de la lectura ¿no? También lo dice Gianni Rodari, y es: la lectura y la escritura deberían ser emancipadoras y deberían construir una sociedad. Y la infancia que es el momento en que los niños y las niñas tienen mayor flexibilidad cognitiva creo yo que es donde más se deberían trabajar, y también creo yo que es en donde se deberían mediar con sentido (E2P17).

Saber sobre Cómo Aprenden los Niños y las Niñas a Leer y Escribir

Además de tener un saber sobre qué es lectura y escritura, las maestras en la conformación de su saber disciplinar también tienen unas certezas dadas por su experiencia que les permiten llegar a unos puntos de encuentro sobre la forma en que aprenden los niños y que relatamos a continuación en esta segunda subcategoría del saber disciplinar.

Todo Parte de una Necesidad

Queremos darle relevancia a un aspecto en el que las maestras coinciden porque consideran relevante para entender cómo funciona el proceso de aprendizaje: todo parte de la necesidad de comunicarse y expresarse en un entorno sociocultural:

Los niños siempre van a querer escribir, dale hojas, dale usos para escribir, dale excusas para que le ponga el nombre al muñeco, para que lo coloree, para que le pegue papeles en todas las texturas, y muy grande, y muy pequeño, cuando te des cuenta ya está escribiendo muchas cosas, ya está leyendo muchas cosas, colócale los avisos alrededor, ‘mira, esto se llama cama, esto se llama...’ y empieza él a mirar las lecturas en todo lado, por eso un niño chiquito le pide a usted Coca-Cola, no sabe leer Coca-Cola pero se la pide, si usted le pasa una limonada el chinito le dice ‘no’ ¿por qué? Porque no es del color, porque la letra es distinta (...) (E3P85).

Bueno y ¿desde cuándo se presenta esa necesidad en los niños? pues comprendemos que incluso desde antes de nacer ya están inmersos en una sociedad como sujetos en vínculo

con la cultura y las maestras Angélica Cruz y Milena Calderón nos ayudan a reforzar esta idea. Destacan por ejemplo el desarrollo de la oralidad como un elemento importante para la lectura: los cantos, los arrullos y las nanas que desde muy chicos generan balbuceos cargados de actos comunicantes. Además, la maestra María Isabel destaca el garabateo como las primeras escrituras:

(...) ellos empiezan a escribir desde que empiezan a hacer garabatos, desde que ellos te hacen un garabato y te dicen que eso es una pelota, es porque ya está haciendo su proceso gráfico. Entonces, desde que ellos ya cogen un lápiz, un color y empiezan a rayar, que nosotros decimos que son rayones, para ellos eso no son rayones, para ellos puede tener un significado diferente, ahí es donde uno tiene que empezar a mirar la forma en que ellos puedan expresar todo eso que ellos están transmitiendo a través de una hoja y un papel. Ahí es donde está iniciando ese proceso de lectura y escritura, el solo hecho de que vean una imagen y digan “¡ay! miren, una carita triste”, eso ya es un proceso de lectura (E1P50).

Esto evidencia que las maestras hacen un reconocimiento de que la escritura en los niños inicia antes de realizar el código escrito convencional: sus raíces están en la representación gráfica. Y sobre el código escrito convencional, cabe mencionar lo que por ejemplo expone la maestra Angélica Cruz sobre que los niños lo construyen formulando hipótesis como esta:

Alguna vez le mandé a escribir a un chiquito una carta para los papás, la clásica: ‘háganles una carta a los papás’ y el chinito escribió ‘los amos’. Se llama Breiner, ese pelaito no se me olvida, y le digo yo: ‘mi amor, no, se escribe los amo’ y me responde: ‘no, te amo, loS amoS’ (...) el niño estaba comprendiendo, sabía que al plural se le ponía S, eso es un descubrimiento (E3P79).

Lo anterior muestra que hay un reconocimiento de los descubrimientos que los niños hacen, pero también hay una implicación del rol de la maestra pues gracias a ella los niños logran precisar y explicitar esos descubrimientos, es decir el niño no está solo en su proceso de construcción de conocimientos.

La Edad Cronológica Apta para Aprender

La edad cronológica adecuada para la adquisición o aprendizaje de la lengua escrita siempre ha sido un tópico de debates en todos los ámbitos: familiares, escolares y de formación docente ¿Existe una edad para comenzar a aprender a leer y escribir? ¿A qué edad el niño ya debería ser un lector y escritor consolidado? pues le trasladamos estos interrogantes a las maestras y nos logramos identificar con la postura que ellas desde su saber nos argumentan.

No existe una edad cronológica para iniciar el proceso lector porque como expusimos más arriba la lectura no es solo de palabras sino también del mundo y esto se da desde que el niño nace. Pero las maestras también reconocen que hay una serie de prerequisites determinados más que por la edad, por el momento de desarrollo del niño, como por ejemplo “los movimientos sacádicos de los ojos” y la capacidad de establecer una relación entre fonemas y grafemas. El maestro o el adulto es quien se encarga de mediar para que el niño pase de una lectura del contexto inmediato y concreto a una lectura de palabras:

Entonces con la lectura yo creo que no hay como una edad, yo veo que mis estudiantes de seis, siete años están adquiriendo la lectura digamos textual y como a los nueve, diez, están consolidando la lectura textual, yo soy como el puente del proceso entre la adquisición y la consolidación. Y la escritura toma mucho más tiempo porque requiere otros procesos distintos, no sé si haya una edad, yo creo que desde que el niño nace debería animarse la lectura y debería comprenderse la escritura desde otras formas, por ejemplo, los dibujos en los primeros años de vida son muy importantes y a veces los damos por “demás” pero realmente ese es un proceso y quizás un paso previo (...) (E2P61).

Y en cuanto a la escritura, además de lo mencionado aquí por la maestra Milena sobre los dibujos, también existe un punto de encuentro en que pese a que se necesita el desarrollo de unos procesos de motricidad fina y coordinación viso manual, esto no es determinante, sino que es más importante que el niño esté en un ambiente en donde se le permita e invite a escribir, pues sin este tipo de mediación es muy difícil que el niño de manera espontánea aprenda a hacerlo, la maestra Angélica lo ejemplifica de la siguiente manera:

Entonces si nosotros sacamos a un niño y lo ponemos después a los siete años y decimos ‘¿no se supone que, a los siete años, usted ya tiene que saber leer?, entonces qué, ¡muévalo que su cerebro le va a hacer!’ No, no le va a hacer así, es el proceso de la estimulación y el camino que van recorriendo en un aprendizaje, entonces si él va en ese aprendizaje, un paso a la vez, va a avanzar, pero si lo aislamos: lo que yo hice el año pasado con mi hijo, lo dejé, pues hoy no puedo suponer que ya le paso el libro y el niño me maneje renglón, ‘porque usted ya tiene cuatro mijo, a los cuatro ya manejan renglón, ¿usted por qué no maneja renglón?’ pues ‘mamá, porque usted en un año no me dio ni un lápiz’ (...) (E3P87).

Entonces más que conocimientos que se adquieren a una edad determinada, el desarrollo de la lectura y la escritura son procesos que requieren de una mediación que les permita a los niños ir avanzando y finalmente nos acogemos al saber que las maestras poseen en cuanto a no forzar estos procesos de escritura y lectura convencional a edades muy tempranas, pues como señalan aquí:

(...) por eso vemos tantos niños en la escuela que terminan aburridísimos y odiando la escritura, ¡porque se cansan! ¡¿no?! Es como si uno como adulto escribiera todo el día con un palo de escoba, ¡pues sería sumamente agotador y doloroso! (E2P21).

En definitiva, por encima de ajustarse a afirma edades cronológicas específicas, sino que esto es más bien algo flexible y las maestras identifican unos momentos de desarrollo importantes en el proceso de construcción de la lengua escrita, por ello logran establecer que en el aprendizaje de los niños se conservan unos patrones, que resumidos serían:

- Elaboración de trazos y rayones
- Dibujo de los primeros años
- Garabateo
- Lectura textual
- Consolidación de la lectura textual.

Saber Curricular sobre la Enseñanza de la Lectura y la Escritura

En esta categoría abordamos un tercer tipo de saber: el curricular, que según Tardif “corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos (...)” (Tardif, M, 2004, p. 30). Por otro lado, George Posner (2005) expone que el currículo no se queda únicamente en la propuesta oficial de la institución, sino que tenemos al menos cinco tipos de currículos concurrentes: el oficial, el currículo operacional o real, el currículo oculto, el currículo nulo y el currículo adicional.

En este análisis nos ocupamos únicamente de un saber de la maestra en relación con el currículo oficial y de un saber desarrollado en el marco del currículo operacional o real. Por último, abordamos una subcategoría que responde a la pregunta ¿Cómo se evalúan los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura?

El Saber de las Maestras Frente a los Currículos Oficiales

Para esta subcategoría encontramos saberes curriculares adquiridos a modo de responsabilidades o compromisos determinados por los propósitos institucionales de los lugares en donde las maestras trabajan. Según Posner “el propósito del currículo oficial es “proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarse de sus prácticas y resultados” (2005, p. 13).

Pero antes de abordar dicho tema, nos parece importante arrancar por el reconocimiento de ciertas limitantes que existen en las directrices educativas plasmadas a través de Lineamientos Curriculares, Estándares de aprendizaje o Derechos Básicos de Aprendizaje elaborados por el Ministerio de Educación Nacional u algún otro órgano de control y elaboración de políticas educativas para todo el país en general. Pues a pesar de que estos documentos brindan orientaciones para el aula muchas veces su carácter estandarizado no permite atender particularidades concretas de los contextos diversos de nuestro país. Respecto a la lengua escrita, una de las maestras agrega:

(...) estos Derechos Básicos de Aprendizaje se hicieron a la ligera y muchas veces sin tener en cuenta la voz y la experiencia de los maestros y las maestras (...) y creo que obvian un poco el contexto: yo creo que no es lo mismo aprender a escribir en el contexto rural que en el contexto citadino o en el contexto citadino como en el que crecí yo ¿No? Para que me servía a mí escribir, con relación quizás a para que les sirve a mis estudiantes que están en un contexto socioeconómico altísimo (...) (E2P38).

Limitaciones de los Currículos Oficiales

Estas limitaciones también es posible encontrarlas en las instituciones cuando muchas veces se les exige a los maestros que se implemente al pie de la letra el currículo oficial, pero termina haciéndose de manera equivocada. Sobre ese tema de los currículos para la enseñanza de la lengua escrita en la ruralidad, la maestra Angélica Cruz quien trabajó en un colegio público rural de Quiba en Ciudad Bolívar cuyo énfasis era la escritura natural, nos muestra claramente las limitaciones que mencionamos:

Entonces esos niños no sabían vocales, esos niños no sabían escribir (convencionalmente), porque allá se escribía con lo que se llama escritura natural, pero la tenían focalizada de una manera errada, entonces ellos creían (institución rural Quiba) que algún día, el niño de hacer bolas, iba a llegar un polvo mágico y le enseñaba las letras ¿sí? así que el niño no podía manejar el renglón, al niño usted no le podía decir que transcribiera una palabra, usted no le podía dar lecturas clave, porque ellos creían que se iba a estropear ese proceso de escritura natural (E3P10).

Frente a ello hemos podido evidenciar en los relatos de las maestras que es necesario mediar para que exista una flexibilidad curricular, pero a su vez es necesario mediar con otro aspecto condicionante del currículo: las exigencias de padres de familia y de otras instituciones a través de un criterio que se denomina “nivel académico”. Esto nos comparte la maestra María Isabel sobre ello:

(...) yo creo que desde hace cuatro o cinco años para acá, sí cambiaron un poco los currículos: nos decían que en el preescolar teníamos que trabajar toda la parte de juego, todo esto y lo otro; y nosotros tratamos

de hacerlo un año, teniendo en cuenta todo eso que nos habían dicho. Pero bajó mucho el nivel académico, que hasta los colegios nos reclamaban “pero si sus niños salían ya casi leyendo ¡¿por qué ahorita no saben ni escribir el nombre?!” ¿qué nos tocó volver a hacer? Nos tocó al año siguiente volver a retomar lo que veníamos trabajando antes del juego, rescatar todo ese proceso para poder “complacer” la petición de los colegios grandes y de los papás. (...) (E1P38).

Pero entonces ¿qué condiciones curriculares permiten dicha flexibilidad adaptada a los contextos a la vez que generan cumplimiento de los objetivos institucionales como el nivel y la calidad académica? En la institución de esta maestra se implementa una proyección a través de objetivos:

Por ejemplo: los niños de jardín deben salir con la identificación de todo el abecedario, ya en transición la profe se encarga de afianzar todo ese proceso y llevarlo hacia la lectura y afianzar todo el proceso de escritura; o sea ya tenemos unos objetivos definidos y nosotros lo que tratamos de hacer es cumplir esos objetivos (E1P40).

Entonces se le da la libertad al maestro para que desarrolle su clase como desee, siempre y cuando, cumpla con los objetivos propuesto para cada nivel. Frente a esto creemos que es una estrategia institucional válida, pero se presta para que en muchos casos no se desarrolle una preocupación pedagógica por el sentido de enseñar y aprender la lengua escrita. Por ello las maestras tratan de implementar una perspectiva sociocultural y de significación, pero al existir una exigencia institucional que antepone la consecución del desciframiento del código por encima de otros procesos, entonces las maestras se ven relegadas, terminan cediendo y justificando prácticas que no les interesan del todo como atender a la “calidad académica” (esto se amplía nuevamente en el apartado de reflexiones finales, ver en: p. 127).

Organización Curricular Alrededor de la Competencia Comunicativa

Nos encontramos más a favor de la dinámica curricular que plantea por ejemplo la maestra Milena Calderón en la institución donde trabaja, pues allí se desarrolla una propuesta de “pedagogía dialogante” organizada en torno a competencias, en donde la competencia comunicativa es transversal (esto lo abordaremos en el siguiente apartado), pero como cierre de esta subcategoría queremos revisar esta respuesta de la maestra Milena Sua cuando se le pregunta por el currículo de su institución:

(...) ahorita nosotros como institución estamos implementando y fortaleciendo más el proceso lector y escritor desde la dimensión comunicativa, entonces, hay una docente que se está encargando más como de esa parte formal de los niños de la escritura, porque hay como cierta demanda, o sea nosotros sabemos

y tenemos claro que hay unos lineamientos pedagógicos y que el niño debe tener una interacción con la lectura y la escritura de una forma placentera y no como tan marcada y tan estricta que deben seguir y qué la A y que la E (E4P32).

Encontramos allí un aspecto importante del saber curricular y es que los maestros elaboran en el saber sobre el currículo una responsabilidad propia del profesional (lo abordaremos más adelante en el apartado de saber experiencial, ver en: p. 106) y consideramos que cuando el maestro encuentra en la propuesta curricular oficial una correspondencia con sus intereses individuales como maestro, esto genera una apropiación de esa propuesta curricular oficial. Pero veamos ahora cómo es ese encuentro entre lo que persigue la institución y los intereses de la maestra titular respecto a la lengua escrita.

Currículo Propio: Desarrollado Desde los Intereses de las Maestras

En esta subcategoría encontramos los objetivos curriculares que las maestras establecen a partir de sus intereses particulares. Siendo el currículo un elemento dinámico, Posner menciona que dicho currículo es modificado por la o el maestro al aplicarlo, y de allí surge el currículo operacional o real (el central en esta categoría) que “puede tener marcadas diferencias con el oficial, debido a que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de sus propios conocimientos, creencias y actitudes” (Posner, G. 2005, p. 13).

Entre los factores que influyen para dichas modificaciones, las maestras colaboradoras de esta investigación mencionan que la experiencia que se va adquiriendo a lo largo del proceso de enseñar, permite ir desarrollando una propuesta propia. Posner menciona que este currículo también se denomina Currículo Pertinente porque en él los estudiantes influyen bastante pues “llegan a acuerdos informales con los docentes para no causar complicaciones recíprocas” (2005, p. 13). Por ello nos parece importante destacar que una intencionalidad de las maestras al momento de adaptar la propuesta curricular oficial es hacer que su labor en el aula sea amena para los niños y también para ellas:

Tienes que darle esa esencia, llámese ambiente de aprendizaje, llámese proyecto, llámese rincones, tú le das la energía, le das el interés, la motivación, el ‘algo’ raro, algo novedoso, y ese es el gran sentido, cuando uno se enfoca solamente en el currículo, creo que el conocimiento del chico queda muy superficial, no lo logra conectar con la motivación, y ahí están las hormonas, la serotonina, cómo aprendo con alegría (...) (E3P99).

El maestro despliega una propuesta propia de currículo. Por lo cual tenemos unos saberes curriculares construidos en la práctica cotidiana en el aula: intencionalidades e intereses que la maestra quiere desarrollar con las niñas y niños, prioridades en los aspectos

del aprendizaje que considera más relevantes y el sentido que brindan a cada una de las experiencias en el aula.

Interés en la Funcionalidad Social de la Lengua Escrita

Una intencionalidad que orienta la propuesta curricular propia de las maestras es por ejemplo la siguiente, (que, además, es punto de encuentro entre las maestras colaboradoras):

(...) a mí lo que me gustaría es que mis estudiantes entendieran que la lectura y la escritura les abren un montón de puertas, les permite ser ellos mismos y que no es algo impuesto, que es algo que les va a servir para ¡todo lo que hagan! (...) es algo que los construye: nos construye como sociedad y nos permite también transformarnos y transformar la sociedad (E2P58).

Entonces la maestra guiada por ese objetivo le agrega al currículo oficial sus intereses que tienen que ver principalmente con la construcción de cuentos e historias creativas a través del desarrollo de unas dimensiones de la competencia comunicativa:

(...) trabajamos esos indicadores, esas dimensiones de la competencia y lo que buscamos es que en escritura también se dé, que por ejemplo el niño o la niña pueda comprender que según el tipo de texto hay un orden discursivo diferente y que pueden usar ese orden discursivo según su intención comunicativa ¿No? Entonces sí mi intención comunicativa es que el cuento sea gracioso puedo contarlo de una manera distinta, o si es persuasiva entonces el texto informativo que yo quiero dar es persuadir un poco entonces es distinta la manera en que lo voy a contar o que lo voy a escribir (...) (E2P41).

Resaltamos que para ello es necesaria una condición laboral de libertad de cátedra o autonomía docente (que ampliaremos en el apartado de posturas críticas de las maestras al cierre de este análisis), pues es allí donde el maestro encuentra espacio para mediar entre las exigencias curriculares y sus intereses. Las maestras deben cumplir unos objetivos, pero el saber de ellas radica en: qué estrategias usar, cómo organizar los contenidos y el aula, qué textos literarios e informativos leerán con sus estudiantes, que materiales, juegos y experiencias llevará al aula. Todo ello prima por encima de conocer al pie de la letra uno u otro apartado textual de unos lineamientos curriculares.

Currículo Propio: Organización para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura

Por lo anterior, en esta subcategoría de los saberes curriculares, se muestran las formas de organización que las maestras utilizan para abordar los contenidos del currículo oficial adaptándolo según sus prioridades: qué abordar primero y qué hacer después. Es la organización curricular desde el saber de las maestras, que incluso en colaboración con sus

colegas han implementado para atender a los requerimientos de la institución, a las necesidades de las niñas y niños y a sus intereses profesionales.

La Adquisición del Código Convencional: Primera Meta

A continuación, conoceremos algunas estrategias curriculares que realizan las maestras en sus aulas, para que los niños y las niñas lleguen de una manera más acorde a su meta principal y es que entiendan y comprendan el código alfabético convencional el cual será un vehículo para que ellos empiecen a ser parte de una sociedad y comprender el mundo, ser parte de un contexto social que le permite construir sociedad de tal manera que llegue a comunicarse y así mismo descubrir las funciones y el sentido que brinda la lectura y la escritura.

Pues primero lo que hacemos es como un proceso de afianzar trazos, empezamos con la parte de trazos, en quebrado, el espiral, las onditas, como todo ese proceso, para luego sí, ya entrar como a la parte de trazos de vocales y abecedarios como tal, por ejemplo, ahorita en este momento ya cerramos todo lo que son vocales, para empezar ya esta semana con el proceso de abecedario (E1P8).

Es pertinente mencionar la característica principal de este currículo propio construido en el marco del currículo operacional y pertinente (Posner, G. 2005), y es que este se encuentra incorporado en las prácticas reales de las maestras, por lo tanto, es allí donde emergen una serie de modificaciones a ese currículo oficial, porque además las maestras parten de lo que los niños saben para llegar, podría decirse que de manera un poco más consciente, a cosas que ellos no saben, y así cuando profundice en algún tema, ellos logren reconocer y relacionar con lo que se ha visto anteriormente, dando pie a que los niños y las niñas consoliden el código convencional de manera más global:

(...) La meta es que el niño logre construir con lo que sabe, esa es la meta, que el niño logre expresarse con lo que sabe, que empiece a escribir esas preguntas que nosotros les ponemos en las guías: “¿qué profesiones tiene su familia?” “¿cómo tratan al abuelo en su familia?” y esto hace que el niño tenga que escribir letras que no sabe: “abuela” y de pronto la B no la conoce, y la abuela se llamaba “Clara” y descubre la L. Eso empieza a crear que cuando lleguemos allá, ya el niño desarrolle la escritura (con más facilidad) (E3P98).

Luego de que los niños tengan una idea de esa consolidación del código convencional, los niños pueden jugar y encontrar una necesidad de comunicarse, a continuación, una de las maestras colaboradoras nos da un ejemplo de cómo se puede jugar con ello, y se puede crear a partir de los intereses de los niños, nuevos códigos.

(...) Por grupo hay una creación de un código grupal según los intereses, entonces hay códigos de todos los estilos: desde el código felino hasta el pirata, astronauta y demás; ellos crean sus propios códigos que son formas propias entre la grafía de la letra y el dibujo y con esos grafemas que ellos crean escriben y se comunican. Luego a medida que va pasando el tiempo y creando la necesidad en un ambiente alfabetizador; lo que ellos hacen es buscar la necesidad de comprender el código alfabético corriente (E2P8).

Ahora a Escribir: Textos Narrativos e Informativos

Con ello se busca que los niños lleguen a una comprensión del código alfabético convencional de manera más práctica, con una orientación que brindan las maestras, que además le funciona con cada grupo:

La orientación en escritura estuvo enfocada en realizar entrevistas (las cuales les dimos en un formato luego de discutir con el grupo qué preguntas eran las más adecuadas) a los abuelos y abuelas, indagar por su infancia, sus gustos, dónde creció, a qué jugaba y qué recordaba de esa Colombia. Luego, con toda la entrevista, los y las niñas elaboraron una narrativa sobre la vida de sus abues (R2P9).

Nos parece importante ver cómo las maestras parten de reconocer esa necesidad de comunicarse para consolidar el código y posteriormente implementar el uso de los textos informativos y narrativos, reconociendo la textualidad y su diversidad, a través de un orden y de una secuencia para poder desarrollar en los niños esa necesidad de comunicarse y de comprender a partir de sus intereses como se va adquiriendo el código alfabético y que sirve para cosas importantes, sin una presión y además de tener la intencionalidad de hacerlo de una manera global. Esto quiere decir que las maestras no desisten en implementar prácticas con sentido: van logrando un equilibrio entre lo que exige el currículo, la cultura educativa y su saber sobre la lengua escrita y su enseñanza.

En la categoría de saber experiencial ampliaremos el tema de proyección pedagógica y estrategias de aula, antes de eso nos gustaría abordar como cierre de esta categoría de saber curricular el asunto de la evaluación, pues nos parece interesante la perspectiva evaluativa que hemos evidenciado en el saber de las maestras.

¿Cómo se evalúan los Aprendizajes de la Lectura y Escritura?

Desde esta subcategoría se puede identificar cuáles son y cómo son los procesos evaluativos que las maestras han implementado en cada uno de sus niveles y proyectos. Nos parece acertado entender la evaluación como un proceso pedagógico continuo de reflexión. Sobre esto, Diaz Barriga (2010) citado por Gladys Soler (2017) menciona que “la evaluación es una actividad compleja y fundamental en el proceso educativo (...) En particular, la

evaluación formativa es la que se realiza en el proceso enseñanza-aprendizaje, su finalidad es estrictamente pedagógica y aborda el proceso de aprendizaje para establecer los correctivos necesarios a tiempo, según las acciones del estudiante y, de ser necesario, cambiando la estrategia pedagógica” (p.71).

Las voces de las maestras dan cuenta de que el proceso evaluativo no se limita únicamente a lo académico, puesto que son muchos más los elementos para tener en cuenta en un proceso educativo, ejemplo de esto, el ser de las niñas y niños, la maestra María Isabel amplía esta idea al expresar que:

(...) uno los está evaluando todos los días, uno los evalúa todo el tiempo: en la forma como ellos juegan, en la forma como se expresan, en la forma como trabajan, como tienen su postura; uno todo el tiempo tiene que estar evaluando esas cosas. Si tú ves que en el descanso es una persona que se aísla, que se queda sola, entonces “bueno aquí está pasando algo”, ahí estás evaluando qué está pasando con esta situación (...) (E1P64).

Esto da cuenta de lo que para las maestras es también fundamental, y es el bienestar de las niñas y niños, más allá de evaluar determinado proceso académico, se evalúa constantemente al niño o niña en todas sus dimensiones y capacidades, de manera que se procura no descuidar ninguno de los procesos, y que ello mismo contribuya a su aprendizaje.

Evaluación Formativa por Procesos

Por otra parte, se encuentran dificultades en los procesos evaluativos, puesto que en muchas ocasiones suele evaluarse únicamente a través de determinados objetivos específicos que se establecen en la enseñanza, las maestras se muestran críticas frente a este tipo de dinámicas ya que suelen ser bastante limitantes:

Mi niño de primer período perdió porque no se sabe las vocales, en el segundo periodo pasó con tres, pero ya no estamos en las vocales, sino que estábamos en una letra, el chinito se aprendió esa letra, en el cuarto periodo, el niño también pasó, pero como perdió el primero con uno, si yo le sumo los cuatro: ‘no mire que sumando los cuatro no alcanza a pasar’, pero si en el primero estaba evaluando las vocales, sumercé: ¡el chino ya se las aprendió! ‘ah no, pero no alcanza a pasar’. Ahí no estoy evaluando el proceso (...) (E3P135).

Surge entonces otro elemento fundamental de la evaluación: evaluar el proceso más allá del cumplimiento de determinado logro; aquí se destaca una evaluación constante, o como lo diría Rebeca Anijovich: una “evaluación diagnóstica continua” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2018), la cual les permite a las maestras evidenciar las dificultades y fortalezas en medio del aprendizaje, para llegar así a una evaluación formativa:

(...) lo que hacemos por ejemplo en la evaluación de la escritura es: primero palabras, luego vemos cadenas de palabras que sería como la oración conceptualmente hablando, y en la elaboración es la escritura de un cuento con base en todo este proyecto que proponemos desde las asignaturas. Yo siempre busco que la evaluación sea formativa, en la medida en que no le digo a un niño “ay lo que estás escribiendo no dice nada” o “mal, no me sirve lo que estás escribiendo”; sino: “¿cómo lo podemos mejorar?, cuando lo leo no me queda tan claro, léelo tú también en voz alta, léeselo a alguien más, léeselo a un compañero”; entre ellos se leen un montón en voz alta para ir trabajando en esas cositas puntuales de la escritura: la sustitución, la adición, si hay rotacismos... Que ellos lo puedan identificar más allá de la corrección o del “le quedó mal” pues (E2P73).

Por tanto, identificamos que las maestras destacan su rol de enseñanza en los procesos evaluativos, ya que son ellas las que brindan las herramientas necesarias en el transcurso del año escolar, de modo que estas tengan utilidad en el aprendizaje de las niñas y niños. Evidenciamos que es pertinente el mediar las dificultades que se presenten, estar continuamente incentivando a que cuestionen su proceso de manera constructiva, además de que esto se dé también de manera colectiva y de esta manera se tenga una retroalimentación que pueda contribuir en su formación significativamente.

Como mencionamos con anterioridad, el saber experiencial también hace parte de la configuración del saber docente, pero teniendo en cuenta que haremos un análisis más específico de estos saberes, lo hemos organizado como una categoría aparte; pues constituye el saber central de nuestro trabajo.

Saber Experiencial sobre la Enseñanza de la Lectura y la Escritura

Estos saberes no suelen estar determinados por una formación académica o teorías en específico, son saberes construidos en la práctica profesional, en la cotidianidad del maestro como profesional y son vitales para resolver situaciones particulares de su práctica “Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, M, 2004, p. 30).

Tardif además agrega que los saberes experienciales tienen tres condiciones que los enmarcan: relaciones sociales con los demás actores de la práctica, una serie de obligaciones y normas propias del trabajo, y la institución y su organización (2004, p.39). Es decir, el maestro construye su saber cómo soluciones prácticas que surgen de la reflexión del desarrollo de su trabajo: “el saber está al servicio del trabajo”. El maestro se cuestiona su práctica y organiza su saber experiencial de modo tal que pueda dar respuesta a las exigencias de su profesión, “Esto significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son

nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas” (2004, p. 14).

Por lo anterior, presentaremos en esta categoría dos componentes los cuales son fundamentales para la conformación del saber experiencial: una serie de *Principios que orientan la práctica* y unas *Consideraciones pedagógicas de tipo práctico* que comprende: *Estrategias de aula*, y *Proyecciones didácticas* que proveen formas de trabajo que las maestras llevan a cabo en su práctica profesional. y finalmente abordaremos la subcategoría *Reflexionar sobre la práctica propia* donde exponemos los procesos de reflexión que constituyen un ejercicio vital de las maestras.

Principios que Orientan la Práctica

Tardif explica que el docente como trabajador se rige por su experiencia, por su personalidad y por una dimensión ética de su trabajo. La docencia como profesión que se centra en relaciones humanas con los alumnos exige del maestro una implicación cognitiva y afectiva, en donde involucra su personalidad, en lo que el autor denomina trabajo invertido: “La característica del trabajo invertido o vivido parece ser la integración o absorción de la personalidad del trabajador en el proceso de trabajo cotidiano en cuanto elemento central que contribuye a la realización de ese proceso” (Tardif, M, 2004, p. 105). Además de ser un trabajo emocional, la docencia es un trabajo mental y moral, sobre este último, Tardif agrega que la dimensión ética del trabajo docente implica la acción del trabajador (maestro) para cambiar la condición o el destino de las personas con las que trabaja, pero que “El principal problema del trabajo docente consiste en interactuar con unos alumnos que son todos diferentes entre sí y, al mismo tiempo, en alcanzar objetivos propios de una organización de masas, basada en modelos generales. Aunque trabaje con grupos, el educador debe actuar también sobre los individuos.” (2004, p. 107).

Ya que el maestro involucra su personalidad en su práctica profesional, las soluciones, o el modo en que afronta esa responsabilidad ética está regidas en parte por una serie de principios subjetivos que establece cada maestro para su práctica. Según el diccionario de Oxford (2021), un principio es un “Criterio o norma moral que guía la conducta de una persona o una comunidad”. Entonces podríamos hablar de principios que guían la acción profesional, es decir principios de tipo pedagógico en este caso.

Por lo anterior, cada maestro incorpora su personalidad en su trabajo teniendo en cuenta esas características del trabajo docente mencionadas y además enmarcado dentro de un contexto social, lo que le permite una apropiación de saberes que no son del todo creación

individual pero tampoco son ajenos a él, son más bien producto de una reflexividad. Sobre esto, Ruth Mercado (2002) menciona que:

(...) los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza. dicha apropiación se funda de manera importante en la reflexividad que la enseñanza misma impone (p. 14).

Dicha reflexividad es la que permite al maestro “elaborar” su práctica. ¿A qué nos referimos con que el maestro elabora su práctica? Es necesario exponer que la labor profesional del maestro es en palabras de Tardif “artesanal”:

Como los artesanos, los maestros tienen que elaborar sus instrumentos y construir sus lugares de trabajo: en esta perspectiva, la subjetividad del trabajador interfiere necesariamente en su ambiente laboral, al que se incorpora en parte. Por ejemplo, cuando visitamos determinadas clases de la enseñanza básica, observamos una auténtica decoración del lugar: dibujos, adornos de colores, disposición de los muebles y objetos, etc. Se trata de un orden que refleja la personalidad del maestro. A nuestro modo de ver, sería preciso tratar la cuestión de los estilos de enseñanza en ese mismo sentido. De hecho, cada profesor desarrolla con el tiempo un determinado estilo. (2004, p. 107).

Teniendo en cuenta todas estas características expuestas de la profesión docente, queremos exponer esos principios que las maestras establecen para orientar su práctica profesional. Por ello es pertinente cuestionarnos en dos sentidos: ¿Qué necesitan las maestras para enseñar a leer y escribir? y ¿Qué es importante o prioritario para las maestras al momento de enseñar a leer y escribir? Presentamos los principios que se hacen evidentes al abordar las entrevistas y relatos de las maestras a la luz de esas dos preguntas.

Conocer lo Que se Aborda en Cada Nivel

Para las maestras es importante tener claras las particularidades y dinámicas que se manejan al interior de cada nivel (jardín, transición y primero). Por ello las maestras dan cuenta de los diversos contenidos, objetivos e incluso problemáticas que se plantean en la enseñanza de la lectura y escritura en cada nivel.

La maestra María Isabel ha trabajado con varios cursos de preescolar, pero actualmente su labor profesional se desarrolla en el nivel de jardín, nos cuenta que en jardín es donde se aborda toda la preparación para la escritura convencional: afianzar trazos, y enseñar el abecedario; por ello en la revisión documental sobre sus planeaciones (ver anexo: formato de Rev. documental. No 1) vemos que su énfasis está en enseñar las letras. Además, la maestra menciona como es el manejo de los grupos en jardín:

(...) con los chiquitines, que yo les digo que a veces requieren más refuerzo, lo que hacemos es que con ellos hacemos un trabajo más individualizado: entonces sí sabemos que los chicos que salen así por sí solitos, los podemos soltar un poquito más y dedicarnos un poquito más a los que sí de verdad requieren ese tiempo, pero separarlos no podemos, nos toca aprender a trabajar con todos ahí incluidos (E1P27).

Esto ella lo menciona debido a que en párvulos si se dividen los grupos por edades, pero en cambio en pre jardín, jardín y transición los grupos son más grandes y se trabaja tratando de atender a las particularidades de cada niño con su proceso.

Por otro lado, la maestra Milena Sua, quién ha acompañado el nivel de transición y preescolar destaca que los niños deben salir con unas bases establecidas no solo desde los aprendizajes sino también desde el desarrollo del ser, las cuales les permitirá afrontar los próximos niveles:

(...) nosotros como preescolar sabemos que no es que los niños deban salir leyendo y escribiendo, pero si deben de tener de pronto unas bases y unos desarrollos que les permitan a ellos y le facilite llegar a un grado primero en donde ya les exigen bastante (E4P29).

También podemos ver cómo para la maestra en estos niveles es relevante el juego, pues permite ser mediador de muchos aprendizajes, aunque sea una práctica que a veces muchos padres e incluso colegas cuestionan

(...) el hecho de que ellos jueguen no quiere decir que no estén aprendiendo, porque una de las cosas importantes en preescolar es el juego de ahí es la base donde parten muchos aprendizajes de los niños (E4P34).

Por último, tenemos a la maestra Milena Calderón quien actualmente se encuentra trabajando con grado primero, su trabajo con básica primaria le ha llevado a desarrollar distintos saberes con respecto a lo que debe abordarse en este nivel:

(...) yo recibo niños y niñas (que entran a grado primero), que ya tienen consolidado el código alfabético y que empiezan a comprender la palabra como una unidad como “algo” que les está diciendo. Entonces en primero lo veo un poco así: la consolidación de la palabra y la comprensión de la palabra en la escritura (E2P9).

Una vez dicho código alfabético se encuentre consolidado, la maestra Milena da entonces prioridad a un proceso en el que las niñas y niños puedan darle una funcionalidad y sentido a la lectura y escritura, de modo que puedan abordarse con mayor profundidad textos narrativos, literarios, informativos, en medio de un ejercicio de leer, escribir y reescribir, que

les permita reflexionar y comprender acerca de la función comunicativa que posee la lengua escrita.

En conclusión, si damos un vistazo general por los saberes de las maestras en los tres niveles, podríamos establecer que:

1. A medida que avanzan los niveles, se va perdiendo lo grupal y aparece el trabajo individual.

2. A medida que los niños y niñas crecen, el juego pierde fuerza y aparecen objetivos más formales de la educación, como por ejemplo la escritura.

3. En jardín es poca la referencia que se hace al trabajo de la escritura, porque en transición se plantea la idea de las bases y en primero ya hay una formalidad respecto a este aprendizaje.

Conocer a los Niños y Niñas

Es conveniente resaltar, que las maestras colaboradoras, tienen conocimiento sobre el desarrollo de las dimensiones de los niños y niñas, pues la mayoría de ellas enmarcan su profesión en relación con la educación infantil o se han desempeñado en sus trabajos con la primera infancia. Este es un factor que se va destacando en las cuatro maestras pues consideran que para orientar e implementar los contenidos, es necesario conocer a sus estudiantes, así ellas ya tengan unos saberes o ideas de que niños/as con ciertas características se pueden encontrar; en este caso la maestra Angélica menciona:

(...) lo importante es conocer niño por niño, o sea, lo que hacemos nosotros en febrero es que hacemos un proceso de acogida, de conocerlos y mirar: “¡ay! ese tiene un temperamento fuerte, en cambio, ese se ríe todo el tiempo”, es familiarizarte tu con el niño. Antes de empezar a enseñarles cualquier cosa, es súper fundamental aprender a conocer niño por niño, porque todos son totalmente diferentes: está el que no habla, el tímido que tienes que sacarles las palabras mejor dicho con cucharita como dicen, y está el conversador, que te habla todo el tiempo, que no se queda callado para nada... Eso sí tú vas a encontrar de todo, hay que mirarlos muy bien en todos los tiempos que estés con ellos: en los tiempos de juego, dentro del aula, en los momentos de comer, porque ahí vas conociendo la personalidad de cada uno (E1P73).

Destacamos que para las maestras resulta fundamental saber cómo son los niños y las niñas: que hacen, que no hacen, cómo se comportan e interactúan en los diferentes espacios y con sus pares. Además, el saber experiencial de las maestras les permite comprender sus comportamientos frente al aprendizaje de la lectura y escritura:

Nosotros llegamos a tener niños grandes creyendo que no les gusta leer y escribir: ‘‘ay yo no sé, ¡a esos chinos uno les va a hacer un dictado y no les gusta!’’. Pero voltéele el cuaderno por detrás y mírele las últimas hojas, ¿cómo están esas últimas hojas?: Rayadas, escritas, con garabatos, con intentos de comunicación; sí se están comunicando, lo que pasa es que ‘‘no me importa lo que usted me quiere comunicar, yo me estoy comunicando de otra manera’’ ¿sí? ‘Usted me tiene cansado con el dictado de tres hojas profe, entonces yo empecé a hacer muñequitos en la última hoja y a mostrarle a mi compañero, y mi compañero me entendió el muñequito y me hace otro, y nos estamos comunicando con esos garabatos’ (...) (E3P77).

Pese a que existe mucho contenido teórico sobre las infancias y aunque en las maestras de esta investigación se pueden evidenciar algunos conocimientos que ellas tienen frente a las infancias en general, resaltamos que este saber se da producto de interactuar en la cotidianidad con los niños, pues como afirman Graciela Fandiño, Luz Kathy González, José Ignacio Galeano y Alberto Pardo (2019) ‘‘el contacto permanente con ellos les posibilita un saber de la experiencia sobre los niños que tienen a su cargo’’ (p. 32). Es decir, ellas conocen en especial a sus estudiantes: con los que comparten cada día en el aula. Además, saben la importancia que esto tiene también en ámbito emocional para poder proponer estrategias de aprendizajes acordes a las necesidades de los niños y las niñas.

Reconocer la Emocionalidad de los Niños y Niñas

Acorde a lo anterior, rescatamos como principio de la práctica, la importancia que brindan las maestras a la emocionalidad de sus estudiantes en los procesos de aprendizaje.

(...) Hay que tener mucho cuidado con las palabras que uno les diga (a los niños), porque en estas edades a ellos les quedan muy marcadas esas palabras, entonces por lo que son tan receptivos los puedes marcar. También son edades muy bonitas que le puedes explotar muchísimo, que las puedes trabajar, pero también con prudencia: teniendo mucho cuidado, por lo que les decía, ahí es donde puedes dejar una huella (E1P81).

Factores como este son determinantes al momento de crear y plantear diversas propuestas en el aula, por lo que pueden ser un gran movilizador de escritura, como nos comparte la maestra Milena Calderón:

El año pasado trabajamos un poco de escritura de cartas a raíz de toda la situación de pandemia, estábamos leyendo Tomatina Curatodo que a los niños les gustó un montón de María del Sol Peralta y pues cuando entramos en cuarentena estábamos terminando de leer el libro, ellos estaban muy tristes y nos pusimos en la tarea de escribirle cartas a Tomatina porque como Tomatina viaja por todo el mundo, ellos tenían que contarle su experiencia de encierro y darle un consejo. Ese fue como un trabajo, de hecho, reunimos las cartas y tuvimos la oportunidad de que María del Sol les enviará un mensaje a los

niños y ellos estaban infinitamente felices porque sintieron que sus cartas habían servido para algo y que alguien las había leído (E2P48).

Esta experiencia nos parece importante porque se intenta que la enseñanza y el aprendizaje puedan darse de una manera más amena para que fortalezcan los procesos de lectura y escritura; la maestra en su relato resalta que esta experiencia “(...) trascendió la escritura de oraciones completas, con palabras claras, sin rotacismos, adiciones u omisiones o cambios semánticos, realmente se convirtió en una manera de pensar en los otros, teniendo en cuenta sus temores, pero buscando ayudas conjuntas (...)” (R2P12), es decir se contribuye también a reconocer a los niños como un ser emocional y así mismo se implementan estrategias que pueden llegar a ser más provechosas para la enseñanza de la lengua escrita, además de ser un factor que puede llevar a involucrar a las familias.

Trabajar en Conjunto con las Familias

A raíz de la pandemia presentada por la emergencia sanitaria Covid-19, se evidenció aún más la necesidad de profundizar en el trabajo y el apoyo con las familias (aspecto que siempre ha sido necesario), pues las maestras coinciden en que es un punto importante para que se refuerce lo que están trabajando en el aula de clases, vemos cómo ha sido ese trabajo con las familias, que les han propuesto y desde donde pueden ir afianzando los procesos de la lengua escrita:

Como yo les digo a los papás ‘ustedes pueden ir practicando cosas cuando van por la calle: “mira, ¿qué números tiene esa placa? ¿qué letras tiene esa placa de ese carro? ¿qué color es ese carro?”’, cuando vamos al supermercado: “bueno, vamos a mirar qué productos quieres, haz tu mercado”; y yo les digo “Si quieren díganles que ellos mismos hagan su lista de mercado y ellos pueden ir chuleando, con dibujos, con letras, con lo que sea” pero son como herramientas que tú le estás dando a él, para que él vaya aprendiendo de una forma diferente, y vaya obteniendo este proceso que es fundamental y de aquí para toda la vida (E1P31).

Y reconocemos que trabajar en conjunto con las familias también permite construir estrategias para que los padres puedan comprender con mayor facilidad en qué consisten los procesos que se desarrollan en las instituciones con sus hijos, como expone esta maestra:

(...) a mí me gusta mucho gestionar el proceso de lectura y escritura también desde la comprensión de las familias, porque siento que si la familia ve cómo lo hacemos en el colegio, en el instituto, quizás ellos también pueden salirse un poco de la escritura tradicional que genera mucho ruido (...) (E2P78).

Del mismo modo, como afirman los autores mencionados párrafos atrás, las maestras necesitan informar de manera constante sobre los niños a la institución, y establecer un

diálogo tanto con los colegas y en especial con las familias, pues los autores aseguran que para las maestras es importante remitirse “al conocimiento de la familia para buscar comprender algunas actuaciones de los niños. El énfasis está en la descripción del niño y en las características del lugar que ocupa en la familia, lo cual ayuda a comprender su comportamiento” (Fandiño, G., González, L.K., Galeano J.I. y Pardo, A, 2019, p. 38).

Establecer Vínculos con la Cultura y el Contexto Social

Para finalizar el abordaje de estos principios, encontramos que para las maestras es importante a partir de la observación evidenciar la manera en la que se aborda la lengua escrita en el contexto sociocultural cercano al niño. Por ejemplo, en la ruralidad la maestra Angélica reconoce estas dinámicas:

(...) Quiba (zona rural de Ciudad Bolívar) tiene un contexto social particular. En ese entonces, porque te estoy hablando ya de hace unos años, en ese entonces no era tan importante el estudio: ‘igual yo tampoco sé leer ni escribir mijo, y míreme, yo no me dejó tumbar’, entonces según el contexto familiar y social que estuviera viviendo el niño, podía tenerle aprecio o no al aprender (...) (E3P68).

Esa sensibilidad al contexto permite pensar en acciones pedagógicas que no queden solo en ejercicios aislados en el aula, sino que además se vincule con la realidad social, cultural, con lo que sucede en el contexto y en el territorio, para que sea un aprendizaje con más sentido, enriquecido y significativo, además de darle un valor funcional a la lengua escrita. Aquí una experiencia que también nos gustó:

Acompañado de la constante reflexión docente, en el 2019 nos propusimos -con mi compañera de escritura- a elaborar un proyecto en torno a la idea que tienen los niños y niñas sobre sus abuelos y sobre la historia reciente del país. Así, leímos a Jairo Buitrago y su libro ‘‘Un diamante en el fondo de la tierra ’’, y realizamos actividades conjuntas de lectura de discursos sobre los muralistas, los grafiteros, los derechos humanos, la violencia y la desaparición forzada. Con esto, buscábamos promover la escritura de historias familiares, ahondar en la vida de los y las abuelas y ver cómo estas situaciones nos han tocado a todos de alguna manera (R2P8).

Las maestras saben lo valioso que es vincular a los niños y niñas al contexto social al que pertenecen, saben que cada contexto tiene una historia y unas particularidades a las que debe responderse a través de la escuela; es pertinente no descuidar estos aspectos en la enseñanza, ya que para las niñas y niños, puede ser un puente el cual les lleve a sensibilizarse, reconocer y comprender sus distintas realidades, pues el entorno social está influenciado en el proceso de aprendizaje de los niños por medio de la interacción y del conocimiento que se tiene de ello.

Aunque cada maestra establece sus formas de trabajo, nosotros encontramos en estos principios un punto de encuentro, no con ánimos de generalizar los saberes docentes de las cuatro maestras sino más bien resaltando aquello que menciona Ruth Mercado (2002) citando a Chaikilin y Lave (1993) sobre las prácticas del herrero “(...) provienen de ricas fuentes de experiencia pasada y presente, tanto propia como de otra gente. Pero su comprensión de la espumadera también emerge del proceso de forjarla. Él no sabe qué será hasta que esté terminada” (Chaikilin y Lave 1993: p 13 citado por Mercado, R, 2002, p. 16). Es decir, los saberes son históricos, sociales y se construyen en la propia experiencia del hacer.

Por lo anterior, queremos pasar ahora a exponer prácticas concretas y formas de trabajo específicas, llenas de saber experiencial que constituyen el ejercicio profesional de cada una de las maestras de esta investigación en sus aulas e instituciones; son construcciones cargadas de la esencia de cada una de ellas y a su vez entran en diálogo socialmente con prácticas de sus colegas.

Saber Práctico de las Maestras: Apuestas Pedagógicas para la Enseñanza

Aquí reconocemos diversas formas de trabajo que las maestras poseen, por lo que se encuentran las estrategias, recursos y propuestas que realizan con base, no únicamente en sus conocimientos y saberes, sino también en las reflexiones que han construido a partir de su experiencia, a propósito de esto, Ruth Mercado (2002), expresa que:

(...) los maestros construyen un conocimiento particular sobre la enseñanza que articula aportaciones provenientes de distintos momentos históricos y espacios sociales. En ese proceso los maestros también elaboran conocimiento sobre sus alumnos y reelaboran sus creencias pedagógicas y sus valoraciones acerca de los contenidos y las formas de enseñar, entre otras cosas. (p.19).

Por lo anterior, vemos la importancia e impacto que posee el recorrido pedagógico de las maestras en el abordaje de la lengua escrita y vemos importante visibilizar el orden práctico que las maestras suelen tener en sus experiencias pedagógicas, planeaciones o proyectos.

Proyección Didáctica y Estrategias en el Aula

Entendiendo la proyección como ese acto de organizar lo que se quiere implementar, aquí quedan expuestos algunas formas de trabajo en las cuales se evidencian actividades rectoras de la infancia como el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura. Así mismo, se pueden observar aspectos específicos que pueden llegar a ser más relevantes que otros, conocer qué prioridad tienen frente a los recursos o materiales que se utilizan en el aula

con los niños y niñas y cómo lo pueden ir mediando a partir de los proyectos de aula y la transdisciplinariedad.

A continuación, veremos cómo proyecta su práctica la maestra María Isabel:

(...) trabajamos el palabrarío, para reforzar y fortalecer todo el proceso de abecedario, donde cada uno tiene libertad por ejemplo de pensar una palabra con “a” y dibujar algo con “a”, con “b” y dibujar algo con “b” o buscar en revistas, entonces ahí es donde vamos de pronto a láminas, a revistas, buscamos otro tipo de ayudas, como para que ellos puedan también afianzar ese proceso: con loterías, con juegos de memoria... y se creó el espacio de lectura creativa, que lo venimos trabajando desde el año pasado, y les ha ayudado mucho, que es donde empezamos a realizar el trazo sobre tableros de aserrín, o empezamos a afianzar el trazo ya utilizando otros materiales, plastilina, piedras, botones, lana, cuerdas (E1P54).

Esto nos muestra que para ella existe una dinámica importante que radica en iniciar sus actividades con experiencias vivenciales, que se transpola a todo el trabajo en su nivel de jardín, en donde lo primero que se hace es leer el medio (imágenes, objetos, el ambiente), luego de ello se explora y juega con distintos tipos de materiales y en últimas se afianza el trazo. Para esta maestra es relevante el papel de los sentidos en el aprendizaje. Compartimos estas ideas como algo importante y sumado a ello quisiéramos agregar que al revisar sus Informes Diarios de trabajo se evidencian estas ideas, pero a modo de actividades con temáticas independientes para cada sesión.

Transversalidad y Proyectos de Aula

Por otro lado, veremos que las maestras Angélica Cruz y Milena Calderón se inclinan un poco más por organizar su práctica de un modo transversal a través de implementar algún proyecto de aula. También nos parecen proyecciones importantes que concuerdan con lo expuesto por las maestras desde sus distintos saberes docentes (profesional, disciplinar, curricular). La maestra Angélica hace la siguiente reflexión:

Mira que ese dinamismo, trabajar en proyectos de aula te ayuda mucho a ese dinamismo, porque sí, tú puedes estar enseñando las vocales, la M, la E, pero cuando estás con bichos, buscas animales diferentes y los en carretas ahí, al otro año con superhéroes, al otro año con dinosaurios, entonces todo el tiempo estás creando, pero cuando dejas el currículo tal cual, y lo dictas, eso crea procesos quietos (E3P141).

Y aquí la maestra Milena nos comparte el carácter transversal de su proyecto de aula para ciclo Exploratorio (primero):

Les cuento mi proyecto, en el que estamos trabajando ahorita para lectura, escritura, sistemas numéricos que es la clase de matemáticas, y nociones que es una clase de pensamiento. Hay un proyecto general en el que los niños deben hacer un plano, hacer unas instrucciones, ahí está escritura, pero también nociones,

pero también el sentido de debemos movernos dentro del plano para ayudarle al animal, entonces es toda una historia: unos animales fueron capturados por unos piratas, llegan al lugar donde nosotros trabajamos y ellos deben salvar a uno de los animales. Escoge cada quien su animal, para ellos es válido que en ese barco vaya un ajolote entre otros; y ellos cuentan toda la historia, entonces lectura: el cuento ¿No?, Cuentan cómo se encontraron al animal porque lo escogieron, cuáles fueron sus problemas, luego cuentan datos del animal entonces están escribiendo pero también están usando el sistema de numeración binario, maya, egipcio, pero también están dando instrucciones con nociones transdisciplinarias y pues digamos que es un proyecto integrador que hacemos todos los profes (E2P45).

Como mencionamos en apartados anteriores, otros aspectos fundamentales para la maestra Milena al momento de llevar a cabo sus proyectos de aula con las niñas y niños, es la escritura creativa (este tema se amplía en el siguiente apartado) y la construcción de textos narrativos e informativos, los cuales procura mantener bajo los intereses que se presenten en el aula, destacando siempre el sentido que posee el leer, escuchar a los demás, y reescribir cada uno sus textos con base en las reflexiones que se hagan.

Así mismo, es importante mencionar que la profesora Milena Sua, presenta una perspectiva diferente a la que plantean las maestras anteriores, pues, para ella, más que trabajo transversal a través de proyectos de aula, es importante trabajar por aulas especializadas en donde cada maestro y maestra se especializa o enfatiza en una sola materia o dimensión. Es importante de esta perspectiva destacar que esta es la manera en que la maestra enruta sus prácticas, y que hasta el momento para ella y sus compañeros de trabajo ha dado frutos; además agrega que el hecho de que los niños conozcan las diferentes formas de enseñanza de los maestros de cada dimensión los prepara de alguna manera para los siguientes niveles de escolaridad a los que se ven a enfrentar.

Ahora pasemos a una característica de estas Consideraciones pedagógicas de tipo práctico que nos parece de suma importancia y determinante en la construcción de un saber docente experiencial que se genera en la práctica y en función de resolver la práctica misma.

Como dijimos en apartados anteriores: las maestras no implementan un método al pie de la letra, ni se rigen estrictamente por unos lineamientos curriculares. Según Tardif (2004) el maestro construye hábitos y soluciones a problemas inmediatos que se presentan en su experiencia cotidiana de enseñar. Estos le permiten por ejemplo orientar grupos grandes, motivar a los alumnos, generar situaciones de aprendizaje novedosas, entre otros. Aquí presentamos aquellas soluciones a modo de estrategias. Haremos un recorrido por las que nos han parecido más importantes:

Juego y Rincones de Aula

Continuamos con esta práctica porque para las maestras es importante apoyarse en el juego como estrategia que facilite la enseñanza:

(...) la forma más divertida para fortalecer todos estos procesos siempre ha sido el juego por ejemplo en los espacios lúdicos se realizaban copias a medida que se hacían recetas de cocina o experimentos, en literatura se realizaban obras de teatro con títeres y disfraces, narraciones de cuentos, descripción de láminas entre otras (R1P7).

Encontramos un común denominador en las maestras frente a la importancia que le dan al juego en el aula, procurando mantenerlo presente a través de actividades lúdicas, así como también experiencias que involucren la experimentación, exploración y trabajo con distintos lenguajes en conexión con la lengua escrita. A través de estas diversas formas de incluir el juego, las maestras logran contrarrestar la exigencia institucional frente a un currículo establecido que tiene como prioridad el rendimiento académico de los estudiantes.

Las maestras involucran el juego porque en su saber se comprende que la adquisición del sistema escritural requiere de procesos de alta simbolización como lo que ocurre en el juego o en la representación con diferentes lenguajes y la narrativa. Esta estrategia toma fuerza cuando se implementa a través de rincones de aula en los que según la maestra Angélica Cruz, el niño puede desarrollar un juego simbólico con sentido. Dichos rincones también pueden ser espacios dotados de materiales que inviten al niño a leer y escribir con una intención social:

(...) entonces, por ejemplo, la dimensión comunicativa, estaba todo lo que tenía que ver con los cuentos, donde el maestro llegaba a esa aula a que los niños interactuaran con cuentos, libros, periódicos, revistas toda esa parte comunicativa y lógicamente el espacio estaba adecuado un poco para que ellos empezaran a reconocer todo lo que tiene que ver con la lectura y la escritura (E4P55).

Leer de Todo, Incluso Objetos

Para nuestras maestras colaboradoras es muy importante implementar estrategias que aporten al proceso de enseñanza de la lectura, como armar grupos de palabras (pues consideran que es mejor presentar diferentes palabras completas a letra por letra). Otro punto de encuentro entre las maestras es hacer lectura de objetos e imágenes (o descripción del juguete o comida favorita) pues ello permite ir percibiendo y comprendiendo lo que tiene a su alrededor:

(...) para la lectura no solo nos enfocamos en los cuentos, también nos enfocamos en objetos. Entonces, por ejemplo, describe tu muñeco, tu juguete preferido, y al describir su juguete preferido, está haciendo una lectura visual de cómo es el juguete preferido y está diciendo: 'mi juguete se llama Juanito, tiene pantalón negro, chaqueta azul, tiene unas grandes botas, me lo regalo mi abuelita en navidad'. Ahí estamos trabajando ese proceso de lectura, porque está leyendo el objeto, entonces esa es una forma de lectura también que trabajamos con ellos, lo hacemos con su juguete, con su alimento favorito, lo que les decía de leer la lectura de imágenes (...) (E1P58).

Es interesante esa plasticidad de las maestras para ver procesos de manera diferenciada, pero a la vez integrada, según los procesos que se quieren potenciar y la forma de trabajarlos. Un factor que es bastante crucial para las maestras y que toma mucha fuerza y valor es la lectura en voz alta, una estrategia que permite desarrollar de mejor manera los procesos de lectura, además de ser un ejercicio que crea vínculos sociales y afectuosos entre maestras- estudiantes y pares.

Por ello se debe reconocer que la lectura compartida es un proceso social necesaria en la primera infancia, y que es importante resaltar que leer en grupo contribuye a crear vínculos afectivos y el docente presta su voz para leer y transmitir lo que los textos nos quieren enseñar. También fortalece este proceso relacionar a los niños con diferentes portadores de texto: que contribuyan a descubrir, construir y relacionar con el lenguaje a partir del interés de cada uno de los niños y en la interacción con otros (R3P5).

Sobre este tema, Aidan Chambers y Ana T. Amieva (2007) mencionan que es muy importante el papel de la maestra como mediadora de lectura porque leerles a los niños ayuda a que se conviertan en lectores, ya que les permite aprender cómo funciona el acto de leer, pues:

(...) escuchar libros leídos en voz alta nos prepara para lo que podemos encontrar y para lo que debemos buscar cuando desempeñamos la tarea (...) Y mientras escuchamos nos vamos acostumbrando al *texto*, no a la letra impresa en sí (que es lo que usualmente se conoce como texto), sino a la experiencia del relato o poema en sí como lo percibimos en nuestra cabeza (...) (Chambers, A., y Amieva, A. T, 2007, p. 78).

Además, los autores explican que leer en voz alta a los niños y niñas es importante ya que, a través de esta, pueden llegar a interesarse por nuevos textos que no habían logrado abordarse con anterioridad; aquí el rol de la maestra es esencial, puesto que realiza una mediación entre textos que puede que sean de difícil comprensión para las niñas y niños, y hace que experiencia de lectura se disfrute de mejor manera ya que la hace más accesible. Adicional a esto, porque:

“Toda escritura es una especie de obra teatral. Para disfrutar de una historia o un poema, debemos saber cómo convertir la palabra impresa en acción, en el sonido de ideas y conversaciones entre personajes, mientras damos a cada “escena”, a cada secuencia, el ritmo correcto (lento o rápido o con una pausa) para convertir la información impresa en un drama vivo. (2007. p.79)

Ladrones de Palabras

A lo anterior también se suman elementos que contribuyen a que el proceso de escritura sea más enriquecido y significativo para las niñas y niños, ejemplo de esto, la toma de apuntes, la reescritura de textos; además de esto, para las maestras es importante brindar un lugar a los primeros intentos de escritura de los niños y niñas y darles un sentido

(...) y lo que hacen es, por ejemplo, un garabato, bueno, “¿qué dice ahí?” es importante que ellos puedan expresar “ahí dice tal cosa”, lo que yo hago es que con lápiz escribo lo que ellos me dicen debajo de lo que ellos han hecho, o en un espacio muy lejano, muy chiquito o al respaldo de la hoja, cosa que no vaya tampoco a dañarla (...) (E1P22).

Asimismo, nos parece pertinente destacar una estrategia en particular que es la de plantearle a los niños la idea de que son ladrones de palabras, pues a través de la voz de la maestra Milena Calderón hemos podido comprender que ha sido una dinámica que ha tenido impacto para las niñas y niños: ya que ha incentivado a que puedan hacer uso de distintas palabras de manera más global, sin llegar a fragmentarlas; proponer este juego implica también que el proceso sea más interesante y motivante para ellas y ellos:

(...) no tengo como tal un método, nos basamos mucho en la palabra: entonces usamos las palabras para todo, yo les creo la idea de que son ladrones de palabras (...), entonces él se roba las palabras y nosotros hacemos como tarritos de palabras, y ellos van mirando “¿qué dice ahí? ¿para qué me sirve esta palabra? ¿en que la puedo poner?” y las usamos como para jugar. Entonces es primero la idea de la palabra como el núcleo, y la idea es que luego juguemos con las cadenas de palabras como oraciones; yo no sé si eso sea un método, puede que sí (risas...) pero sí es un poco como se media donde yo trabajo, creo que también es algo que se hace quizás con buenas intenciones y debería haber más base teórica, pero sí es un poco lo que me pasa (E2P66).

Grupo Editorial de Cuentos

Otra estrategia que le ha permitido abordar la escritura en el aula a la maestra Milena Calderón es organizar su clase como si fuese un grupo editorial para la escritura creativa (Ver anexo: formato de revisión documental No 2, donde se abordan las planeaciones de esta maestra), en el cual se escriben cuentos, luego entre pares se leen en voz alta, los revisan, y se hace un proceso de reescritura hasta tener textos mejor elaborados:

(...) Que hacía, les decía: “estás escribiendo mal”. Y después: “sí, yo te entiendo, pero si lo lee otra persona, ¿qué crees que pueda hacer falta?”. Les decimos que son escritores y editores de sus propias historias. Entonces se leen entre ellos y entre ellos se dicen: “creo que te hace falta una letra porque no me queda muy claro que estás escribiendo”. Leemos mucho en voz alta para que ellos puedan hacer un ejercicio de reescritura (...) (E2P11).

Estrategias en la Virtualidad

Para finalizar este tema de las estrategias que implementan las maestras, también queremos mencionar su capacidad de adaptabilidad que les permite transformar sus prácticas. Por ello mencionamos algunas que surgieron en el último año donde a causa de la situación global de pandemia por el COVID-19 la educación se trasladó al plano virtual e invitó a las maestras a adaptar sus prácticas. Por ejemplo, a reflexionar sobre los nuevos y diferentes materiales literarios y la manera en que estos se vinculan con nuevas formas de lectura y el papel de las bibliotecas en la distancia:

Sí han cambiado los procesos de lectura, leemos mucho digital entonces yo les comparto la pantalla, me parece también chévere porque de alguna manera todos están viendo el libro ¿no? Claro se cambia el libro físico de la biblioteca, pero fue mudarnos a otras formas de leer que para los niños y las niñas también son llamativos y que quizás habíamos estado negándonos en la escuela. Entonces hay muchos duelos entre la lectura digital, ¡pero a los niños les gusta! Y no por eso no estamos leyendo literatura de calidad, o no por eso no estamos leyendo en voz alta ¿Sí? Es particular, pero hemos ganado y perdido. Siempre son como ‘les voy a leer este libro’ entonces ‘profe mándame el link por si lo quiero volver a leer’, antes era ‘pues hoy lo sacó de la biblioteca (E2P85).

A raíz de todo esto, las maestras se acercaron a otros materiales e implementaron estrategias para seguir estando cerca de las voces de los niños, por ejemplo, enviando orientaciones a los padres para que grabarán vídeos y audios de sus hijos. La maestra Milena Sua destaca que para ella fue importante hacer preguntas a los niños y recibir sus audios para acercarse a lo que ellos piensan sobre la situación que viven. Por otro lado, la maestra Angélica Cruz nos explicó cuál fue su estrategia para trabajar en la virtualidad con videos de manera entretenida:

Entonces ¿qué hago? Consigo videos de YouTube ¿sí? Hay canciones, hay palabras, yo se las freno o les quito el sonido, y les digo “escribanlo, ahora escribanlo así, el que lo escriba primero con tal color” o “el que primero que lo haga de tal manera” o “mañana me van a traer un amigo, entonces van a coger su muñeco preferido porque a ese amigo le van a enseñar algo”, entonces ellos ya quedan como... “¿cómo le va a enseñar la S a mi amigo? ¿Qué irá a hacer la profe?” ¿sí? es generarle como esa inquietud,

esa curiosidad desde donde podemos porque no, definitivamente pues no podemos desde la creatividad (E3P119).

Ya hemos abordado lo que lleva a las maestras a realizar algunas modificaciones de su quehacer en el aula, y así mismo a tener una conciencia para la creación de nuevas estrategias para el proceso de la enseñanza de la lengua escrita. Queremos resaltar también la importancia de llevar a cabo procesos de reflexión sobre la práctica, pues es evidente la diversidad de formas de trabajo pedagógico de las maestras: no se limitan exclusivamente a enseñar el código, siempre tratan de desarrollar prácticas analíticas y eclécticas de procesos con sentido.

Reflexionar sobre la Práctica Propia

En esta subcategoría encontraremos una mirada crítica de cada maestra, la cual emerge desde las reflexiones que las maestras logran construir sobre su práctica de enseñanza. ¿Que lleva a las maestras a hacer reflexiones? hemos evidenciado varios motivos, por ejemplo, reconocer que no es suficiente con la formación que ya se tienen y darle prioridad a la experiencia que se ha forjado enseñando:

Y de verdad que en toda la experiencia que llevo ¡he aprendido muchísimo y me ha tocado cambiar muchas cosas! Muchas cosas con las que yo venía y que me habían metido en la universidad, y esto “que si no era así tocaba hacerlo así porque sí”, no. Y ahí es donde yo les digo: uno se empieza a formar y a ser un docente uno; y de uno depende que la clase le salga y que uno se gane el cariño de los niños, de uno dependen muchas cosas: que se gane también el respeto de los padres, precisamente porque en esta profesión uno no se puede regir por otras cosas, a uno le toca hacer cambios (E1P67).

También la reflexión se encuentra en revisar los criterios que les permitirán implementar mejor alguna experiencia pedagógica como por ejemplo la mediación de lectura en voz alta

(...) leer literatura con los niños y las niñas le demanda a uno revisar los textos, saber cómo animarlos o mediarlos en el aula. Deconstruirse también ¿No? Porqué, es decir: ‘esto no tiene un fin didáctico, no tiene un fin moralizante, no tiene un fin ejemplarizante, ¿Cómo lo vamos a animar de manera que los niños puedan disfrutarlo?’ (...) (E2P32).

Las dos reflexiones que acabamos de mencionar pueden influir en la toma de decisiones, en la modificación de la práctica e incluso en la modificación del propio saber docente. Cerramos este apartado con este ejemplo de decisiones que nos relata la maestra María Isabel:

Hablábamos la semana pasada con mi otra compañera de jardín y decíamos "empecemos abecedario la otra semana, yo veo que estos niños ya están escribiendo" y eso que hemos venido tres semanas virtuales, pero uno les presenta el trazo y de una, lo copian, entonces no tenemos que enfocarnos como antes que tocaba hacer la guía de la a, y hacer 5 renglones de la a; durábamos como 2 semanas enseñando la A, ahorita enseñamos las 5 vocales en dos semanas y súper fácil, para ellos fue súper fácil, y hasta el que más dificultad tenía, pues así su trazo no sea perfecto, pero tiene identificadas las vocales, son cosas que uno ve (E1P33).

Retomando este asunto de la modificación del propio saber, queremos concluir con una de las ideas que José Contreras (2016) aborda sobre la configuración del saber y los procesos de reflexión que se dan también a través de relatar la experiencia (tema que se amplió en el marco metodológico de este trabajo, ver en: p. 73). Contreras expone que la práctica docente no es siempre una experiencia favorable: siempre en el campo educativo existirán tensiones, dificultades y puntos de desencuentro entre maestros, estudiantes y otros actores "¿qué necesito yo saber? ¿en qué saber sostenerme como docente en el desequilibrio que me produce ese desencuentro?" (Contreras, J, 2016, p. 16). El autor expresa que:

Necesitamos un saber que nos ayude a percibir nuevas posibilidades y sentidos en el dinamismo de la vida que sucede. Un saber que no reduzca la Didáctica a procedimientos de acción, sino que se abra a la percepción de la vida imprevista en movimiento, para aprender a movernos con ella, abriéndole nuevas posibilidades. Es importante destacar que un saber pedagógico así no predetermina cuál es la realidad de la educación, sino que ayuda a estar atento a lo que acontece; como tampoco determina lo que hay que hacer, pero ayuda a prestar atención a lo que debe ser cuidado. Porque un saber así no fija la realidad; y, por tanto, no es un saber estable, sino un saber en permanente recreación personal, en conversación con lo que se vive, con lo que acontece, preguntándose permanentemente por el sentido y por lo adecuado (VAN MANEN, 2003, referenciado por Contreras, J, 2016, p. 18).

Posturas Críticas respecto a la Enseñanza de la Lengua Escrita y la Educación

Acorde a lo anterior y con ánimos de recoger una serie de posturas críticas que afloraron a lo largo de las distintas entrevistas y relatos desarrollados junto a las maestras, queremos dejar abierta la posibilidad de encaminar nuevos trabajos investigativos sobre el pensamiento profesoral en las siguientes posturas que las maestras expresan como problemáticas actuales del campo de la educación que se reflejan en la experiencia profesional de enseñar a leer y escribir.

Ellas han destacado puntos de tensión, encuentros y algunas reflexiones que las han llevado a mencionar unas condiciones que han existido desde hace mucho, pero algunas de ellas se han hecho más visibles a raíz de la reciente pandemia por el covid-19.

Una de esas dificultades se manifiesta en el trabajo con las familias, como mencionamos en uno de los principios del saber experiencial: para las maestras es necesario establecer vínculos de apoyo con familiares; pero esto no siempre es posible. La maestra Milena Sua, nos cuenta cómo la pandemia agudizó la falta de comunicación y afectó los vínculos de maestra-estudiante, y de maestra-familias:

Este año digamos que ya los padres han sido un poco más conscientes de que tenemos una situación y es una realidad y que no sé sabe pues cuando retornemos a las aulas, pero al comienzo digamos que en marzo del año pasado pues siempre fue un poco complejo y pues entrar en esta dinámica no fue fácil, había muchos niños pues que no tienen acceso a internet (E4P65).

Esta situación ha sido un punto de encuentro en las maestras ya que la pandemia mostró un lado difícil y real de la educación en el país: esa brecha de desigualdad social y económica, que llevó a que las sesiones de clase estuvieran condicionadas, esto también trajo consigo una serie de dificultades para las maestras, lo que las llevó a tener ciertas prevenciones con algunos padres de familia:

Se debe tener una rutina en cuanto a: ‘vamos a escribir la fecha’, siempre, sí o sí se escribe la fecha, se escribe la fecha ¿por qué? porque al niño lo ubica en el día, lo ubica en el momento, pero también porque me sirve con la mamá, ¿no? “Es que la profesora Angélica nunca enseña nada” entonces uno: ‘¿cuándo no le enseñé? miré la fecha’; porque en la educación se trabaja con placer para el niño, pero con prevención para el padre (E3P120).

Buscar nuevas maneras de llegarles a los niños, nuevas formas de trabajo, implicó incluso un reto para ellas, y es algo que quedará para la historia, pues ocasionó también que aquellos modos de trabajo transversales que se realizaban en la presencialidad fuesen más dificultosos de abordar:

(...) la educación en la presencialidad y lo que les estoy contando de estas experiencias super wow, no es la virtualidad, para nada, la virtualidad es... tú no puedes integrar, yo estoy trabajando con un proyecto de aula pero no puedes integrarlo de la misma manera, los niños no le sienten la fuerza al proyecto de aula, se debe hacer material impreso rígido, de pronto en las clases virtuales salen algunas cositas por ahí, tú haces que los niños se muevan y se encarreren en algo, pero la planeación son las guías, o sea, hacen las guías, yo trato de hacer las guías integradas al proyecto de aula pero ¿el niño qué tiene que hacer? Llegar y sentarse, y no abren La Coquito, sino que abren mis guías, se pierde mucho el sentido del trabajo en aula, en la virtualidad (E2P22).

Frente a este tipo de dificultades la maestra Milena Calderón rescata también la importancia de continuar formándose como maestro:

(...) yo creo que el día en el que uno se sienta acabado, o sea acabado no de la versión peyorativa sino terminado pues, como "ya no tengo que estudiar nada más", ese día uno deja de ser profe. Porque, por ejemplo, uno podría decir "bueno ya tengo más o menos claro cómo va el proceso de escritura, me funciona, los chinos salen leyendo y escribiendo bien, escriben cadenas de oraciones, escriben cosas de su interés" y viene una pandemia y es como "ayy ya no escriben solo en el cuaderno, hay que escribir de manera virtual y ahora van a hacer presentaciones en Power Point y ya no hay toma de apuntes (E2P30).

Lo anterior nos parece importante, pues, aunque reconocemos la importancia de la experiencia cotidiana como escenario donde se construye el saber del maestro, también creemos que continuar aprendiendo (no solo a través de la academia) es una condición vital para enriquecer dicho proceso. Esto también tiene que ver con la forma de entender la profesión docente, pues además de que es una profesión con condiciones laborales precarias, también es en muchos casos subestimado el papel de las y los educadores infantiles, ante ello creemos que formarse y hacer procesos de reflexión y transformación constante de la práctica permite ir más allá de un rol asistencialista o transmisionista:

Lastimosamente vivimos en una sociedad, al menos yo lo he visto un poco así, en la que la primaria es relegada ¿no?, Es como: "¡ay sí, lo que hacen los profesores de infantil!" Yo creo que es una postura completamente descontextualizada porque se están mediando las bases de todos los procesos: de lenguaje, de pensamiento, de comprensiones humanas. Entonces si excluimos a los niños de eso pues difícilmente vamos a poder tener un pensamiento crítico, una lectura crítica, o un ciudadano que pueda regular sus emociones, que pueda expresar sus emociones, que tenga una proyección más allá de lo que nos demanda el capitalismo de ser competitivo y hacer todo a tiempo y ser el mejor y demás; pues tener un proyecto de vida consolidado que así sea para ser profe uno pueda decirlo con criterio y no sufrirlo porque socialmente ser profe no está tan "bien visto" para algunas personas (...) (E2P36).

Como mencionamos en apartados anteriores, para las maestras es importante contar con unas condiciones laborales que les permita cierto grado de libertad de cátedra y autonomía para desplegar su saber y proponer experiencias para enseñar a leer y escribir:

(...) yo tengo, y lo sé y lo valoro: yo tengo un privilegio porque en donde yo trabajo pues hay libertad de cátedra real y porque no hay un contenido dentro de mis asignaturas. Es decir, "vamos a ver textos narrativos y vamos a escribir sobre esto y el eje de escritura es la oración" pero yo podría mediarlo como yo quisiera; es decir, si yo quisiera hacer planas seguramente me jalarían las orejas porque no es nada innovador, pero también estoy en la libertad de hacerlo (E2P47).

Con relación a lo anterior también es importante mencionar que no en todas las instituciones existe tanta libertad de cátedra. Por ejemplo, en algunos colegios del sector público está un poco limitada dicha autonomía debido a condiciones como cantidad de

estudiantes, y lo difícil del trabajo en equipo con colegas pues como menciona la maestra Angélica Cruz a algunas maestras les cuesta mucho salir de su zona de confort y proponer o apoyar ideas que sean innovadoras, creativas y llamativas para los niños y niñas en el desarrollo de la lectura y la escritura:

(...) es complicado encontrar una compañera que le guste romper el esquema, es decir, si yo voy y le digo a mi compañera que tengo cien sellos que, si a ella le servirían, y que, si trabaja conmigo los sellos, queda encantada “¡claro! ¿y de qué más tienes sellos?” y se enloquece y “¿cuáles sellos?” y ahí embolató al chino en todos los sellos; si yo voy y le digo a mi compañera que yo tengo unas guías y que las voy a traer impresas, que si le parecen y le sirven “¡claro! Repartámosles esas hojas a los chinos y ya hoy los tenemos embolados” Pero si yo le digo que estoy montando un proyecto de recetas, y que qué le parece si todos los viernes hacemos una receta diferente, “mmm, profe, déjeme yo le aviso, yo le digo cualquier cosa, ¿sí?” porque es una milla extra, es hacer algo diferente, es romper, es salir de mi espacio de confort y eso pues ya no me gusta (E3P103).

Esa tendencia a acomodarse creemos que puede contrarrestarse si se dota al ejercicio docente de una dimensión política. Queremos reconocer un aspecto al que las maestras dan gran relevancia: su rol como sujetos políticos en los procesos educativos. Esto implica asumir un papel más crítico y cuestionarse por el sentido de la labor profesional sobre su accionar en el aula, como lo expresa la maestra Angélica:

(...) uno dice ‘venga y ¿mi labor? ¿Cuál es mi labor en esta sociedad?’ Enseñar a leer, enseña el computador y el celular; pero formar al ser es un poco más difícil, ese si se piensa: ‘escúchame, mírame, háblame, muchas cosas de esas (...)’ (E3P147).

Ante este tipo de preguntas, cerramos con la respuesta que por ahora ha elaborado la maestra Milena Calderón:

Como postura política, creo que mi experiencia tanto en mi casa como en la escuela me permitió comprender que el rol como maestra, y más de lectura y escritura es trascendental y debería generar un cambio en la manera en que convivimos, en la manera en que nos comunicamos, en la manera en la que se da el país ¿no? Quizás si no saliéramos solamente leyendo para contestar una prueba (...) quizás no nos pasaría todo lo que nos pasa, quizá no votaríamos por los mismos de siempre, quizás tendríamos unas alternativas y unas soluciones diferentes, quizás no nos dejaríamos meter un montón de reformas como lo que está pasando en este momento, porque las leeríamos “antes de”; pero como la lectura y la escritura no es algo que se motive desde la pasión, desde el gusto, desde el sentido, sino un poco desde lo impuesto, pues nada de lo que le impongan a uno funciona, creería yo (E2P57).

Esto que menciona la maestra nos invita a pensarnos también en el tipo de educación problematizadora que propuso Paulo Freire (2005) como respuesta a la educación bancaria,

pues en la educación problematizadora, el maestro no deposita unos conocimientos en el educando que está vacío, sino más bien ambos construyen un acto dialógico en el que:

(...) el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual «los argumentos de la autoridad» ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador (Freire, P, 2005, p. 92).

De este modo, damos cierre a nuestro análisis reconociendo algo importante: los maestros que enseñan a leer y a escribir, en su práctica también están aprendiendo: mediante la reflexión cotidiana sobre la experiencia de educar están construyendo y transformando su saber docente que les permite constituirse como profesionales con un saber plural, histórico, social y pedagógico.

REFLEXIONES FINALES

Este último capítulo se produce en la fase IV de desarrollo de esta investigación; queremos exponer algunas de las reflexiones, conclusiones, tensiones y hallazgos, que hemos alcanzado a lo largo del desarrollo del trabajo realizado con las maestras colaboradoras. Para ello, iniciaremos dando relevancia a lo que hemos alcanzado a partir de revisar el objetivo general y objetivos específicos, propuestos al inicio de nuestra investigación. Queremos advertirle al lector que este apartado lo escribimos más desde nuestro rol de estudiantes, de maestros que se están formando, cuestionando y aprendiendo de la realidad educativa del país, por encima de escribirlo desde un rol de investigadores en educación que se aproximan a una realidad.

Con respecto a nuestro objetivo general de “Comprender el saber docente de un grupo de cuatro maestras sobre la enseñanza de la lengua escrita desde su propia experiencia en los niveles de jardín, transición y primero de primaria”. Consideramos que solo fue posible su consecución cuando pudimos desligarnos de una mirada prejuiciosa que habíamos construido sobre las maestras en ejercicio en general, producto de nuestras experiencias previas: asunto que no fue fácil pues debido al contexto sociocultural en el que hemos crecido se tiende a ubicar a los maestros y maestras recién egresados, en un supuesto lugar “crítico”, en el que son los únicos capaces de realizar innovaciones pedagógicas, lo cual de alguna manera nos hacía llegar sintiéndonos superiores frente a maestras con las que teníamos algún tipo de contacto o acercamiento en nuestras prácticas pedagógicas, puesto que existía en nosotros un tipo de imaginario que nos llevaba a pensar que la verdad absoluta la teníamos nosotros como estudiantes, al estar formándonos sobre corrientes y metodologías aparentemente recientes en la educación que de cierto modo eran la vanguardia frente a la tan cuestionada educación tradicional.

Solo al hacer esto pudimos acercarnos a las maestras como sujetos que querían comprender sus prácticas, y en el proceso de escuchar sus voces, leer sus relatos y revisar sus documentaciones sobre la práctica, efectivamente pudimos comprobar algo que ya Tardif (2004) y otros autores nos develaban: las maestras y maestros no parten de cero al momento de intervenir en su ejercicio profesional; la riqueza del saber de las maestras era evidente, y era una riqueza que, aunque tomaba elementos de la formación, del currículo y del contexto, también los resignificaba, los acomodaba, descartando algunos, prescindiendo de los menos útiles, y destacando los que le permitían enfrentarse a su responsabilidad cotidiana de enseñar a leer y escribir. Esto también generó en nosotros otra intención: ya no solo se trata de

acercarnos a los saberes de las maestras, también es importante resaltarlos, darles un lugar de importancia y más frente a un panorama actual en el que la profesión de los educadores infantiles está tan relegada.

En cuanto a los objetivos específicos, consideramos que se fueron alcanzando a medida que analizábamos la información recopilada al terminar la fase de trabajo de campo, el hecho de tomar las transcripciones de las entrevistas y los relatos que ellas mismas escribieron y hacer el proceso de buscar allí ciertos tópicos fuertes que luego se convertirían en categorías, nos brindó una mirada nueva sobre el pensamiento de las maestras.

Pensábamos que el asunto era simple: “el maestro tiene unas creencias entonces actúa siguiéndolas” pero gracias a los aportes de nuestro tutor hicimos un “desplazamiento” de postura, un tránsito de pensar en concepciones o creencias a pensar en los saberes; al hacer esto, lo que nos encontramos fue complejidad, pluralidad y adaptabilidad: maestras que tomaban decisiones prácticas, construcción de apuestas y estrategias que nos mostraban nuevas formas construidas por ellas de manera versátil, para enfrentar situaciones retadoras como, por ejemplo, la pandemia.

La manera en que se configura el saber que han construido las maestras desde sus prácticas, está constituido por una cantidad de elementos que interactúan y se manifiestan de manera simultánea ligados unos con otros, por ello nuestro énfasis en el saber experiencial no quiere decir que nos centremos sólo en la acción, en lo que las maestras saben a partir de lo que han implementado a través de su trayectoria laboral, sino que por el contrario, allí, en el plano de la experiencia, sale a la luz un saber docente que toma elementos de la formación (profesional), que dialoga y entra en tensión con los currículos (curricular), que se basa en unas formas de entender la lectura, la escritura y el aprendizaje (disciplinar) y que en la práctica se fortalece cuando el maestro genera una serie de elementos que aunque los otros saberes enuncian, la vivencia y solo la experiencia consolida: conocer a los niños (sus estudiantes), su emocionalidad, sus vínculos con las familias y el contexto, tener claro qué estrategias funcionan, cuáles no, cuales hay que repensar y replantear, cuáles son sus alcances como maestro y hasta donde puede mediar entre sus intereses y la presión social de la cultura educativa predominante.

Antes de continuar con dicho tema, queremos reflexionar sobre las aportaciones de este trabajo en las discusiones actuales sobre la enseñanza de la lengua escrita, ahora sí un poco más desde el rol de investigación.

En los procesos de análisis de este trabajo, se logró encontrar una serie de situaciones que nos invitan a pensar y reflexionar sobre el saber del educador infantil frente al enseñar a

leer y escribir. Por ejemplo, que a pesar de que las maestras tienen unas apuestas por enseñar la lengua escrita desde perspectivas socioculturales de comunicación y significación, deben reconfigurar su saber disciplinar atendiendo a la lectura que hacen del contexto (de la institución, de las familias, del rendimiento académico, del currículo oficial, de la cultura institucional) lo cual es determinante en las decisiones que las maestras toman en su aula, y esto se revierte en un saber derivado de la experiencia.

A pesar de que el objetivo que comúnmente se insta en las prácticas de las maestras a modo de responsabilidad es el de generar la adquisición del código alfabético por ser una evidencia más directa de que el niño logró el aprendizaje de la lengua escrita, las maestras rompen con prácticas repetitivas y memorísticas. Pero no hay una modificación completamente radical de la práctica, más bien se generan formas de trabajo ecléctico en las que se asumen simultáneamente varias perspectivas, por ejemplo se recurre con frecuencia a enfoques como el que planteamos a través de Dehaene (2015) de las ciencias cognitivas (Ver en: p. 54 y p. 68) por ser los que generan resultados con mayor rapidez y esto se articula con enfoques desde la significación, desde la comunicación, desde el uso de lenguajes en el contexto sociocultural, la implementación del juego, la exploración, la narrativa, la mediación de literatura, entre otros; eso sí, para las maestras hay unas claridades, unos límites que se proponen no sobrepasar, el del trabajo mecánico y sin sentido: evitar la realización de planas, el uso de cartillas y de dictados.

Pero como mencionamos más arriba, la dinámica de las instituciones, el peso del currículo y sus formas de concreción en muchos casos representan unas limitantes que le impiden a las maestras hacer en sus prácticas todo lo que les gustaría, incluso llevar a cabo formas diferentes de evaluación como la evaluación formativa y por procesos, frente a ello el sistema de evaluación imperante de resultados, rankings y pruebas estandarizadas que evalúan de forma numérica, segmentada y acumulativa, genera tensiones en las maestras que en muchos casos juzgamos como contradicciones entre lo que piensan y lo que hacen.

Ahora sí retomando el tema de la cultura educativa y la presión social sobre el maestro, y a modo de cierre de este trabajo, queremos reflexionar sobre aquello que desde la justificación de este (ver en: p. 12) ya anunciamos por medio de lo planteado por Renán Vega (2014) sobre la influencia de políticas internacionales de corte Neoliberal que buscan hacer de la educación un campo regido por la cultura de la “calidad educativa”, la obtención de resultados y la dinámica de competición. Las maestras que nos permitieron acercarnos a sus saberes reconocen a través de la vivencia de su profesión todas estas dinámicas, lo cual genera tensiones y procesos de reconfiguración del saber.

Esa presión sobre las maestras y maestros de educación infantil por obtener resultados se hace evidente desde distintos lugares, como por ejemplo la exigencia curricular y de los colegas de cursos más avanzados como primero o segundo, de que antes de ingresar a estos cursos las niñas y niños ya tengan aprendido el código alfabético, o atender a los padres que exigen que sus niños reciban una educación con un alto nivel académico, pero a la vez que no se les dejen tantas tareas y que al mismo tiempo cada periodo saquen buenas notas, o la presión a nivel nacional de que les vaya bien en las pruebas estandarizadas para ocupar mejores puestos en los rankings internacionales. Todo ello hace que los maestros terminen justificando otras prácticas, lo que implica hacer retrocesos: por ejemplo, dejar de lado el juego, la exploración de la literatura, la vivencia de la lengua escrita desde perspectivas socioculturales, entre otras, para volver a enfoques que les permiten cumplir más fácilmente esas exigencias.

Finalmente, este panorama también influye en la dificultad actual que tienen las maestras y maestros de Educación Infantil para construir comunidades sólidas de grupos de trabajo, o formación continua. Como por ejemplo las redes de maestros que se conformaron en la época del Movimiento Pedagógico en Colombia, y que permitieron que los maestros se sobrepusieran a discursos que los relegaba a administradores del currículo en el aula donde se limitaban a transmitir un contenido, y por el contrario resaltaron como profesionales cuya fortaleza era la conformación de equipos pedagógicos regionales, que según el libro que compila Hernán Suárez (2002) propiciaron expediciones pedagógicas, la creación de la revista Educación y Cultura en 1984, foros por la defensa de la educación pública y la realización del Congreso Pedagógico Nacional 1987 en donde se consolidan las bases discursivas del Movimiento Pedagógico que en los años posteriores se movilizaría por la autonomía del maestro. Constituyéndose como profesional capaz de elaborar un saber pedagógico producto de su reflexión y como sustento de su rol en la sociedad.

En la actualidad es difícil que sucedan este tipo de asociaciones por las dinámicas que mencionamos, pero además en el campo de la educación Infantil, esto de las redes y comunidades de maestros no tiene la suficiente fuerza⁸, quizá por esa razón este ciclo ha sido tan relegado y los maestros que en él se desempeñan son tan subestimados y carecen de ese reconocimiento que en este trabajo quisimos contribuir a propiciar; dejamos el panorama

⁸ Lo cual incluso nos ejemplifica la maestra Angélica cruz desde situaciones muy cotidianas del trabajo con colegas. (Ver en: p 125).

abierto para que en futuras investigaciones se indague este problema y la situación actual de las maestras y maestros en educación infantil en el país.

REFERENCIAS

- Baena, L. A. (1989). Lingüística y significación. *Revista lenguaje*, 17(1), 1-7.
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129.
- Braslavsky, B. (1985). *El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?* Revista lectura y Vida (6) – 4. pp. 4-10.
- Braslavsky, B. (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- Cajiao F. (1997). Cosas, signos y lenguajes. *Alegría de Enseñar La revista para maestros y padres* (32), 13-19.
- Calderín, N. Fuentes, L. y Pérez, A. (2017). *Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura*. Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales, (19), p. 345.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23).
- Chambers, A., y Amieva, A. T. (2007). *El ambiente de la lectura* (pp. 15-21). México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica*, 1(1), 14-30.
- Da Ponte, J. (2009). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental. En *Formación de maestros*. Colección Digital Eudoxus, 1(5).
- Díaz-Bravo, L. y otros. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Díaz, S y Aradia, S. (2018). Los espacios de formación continua respecto a la enseñanza de la lengua escrita. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia
- Domínguez, G. y Valencia, J. L. (1997). Yo vi ayer un nido en una torre. En *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La muralla.
- Dubois, M.E. (2015) *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Bueno: Aires, Aique.
- Durán, S. (2010) Creencias sobre juego de los profesores de educación infantil. En *Revista Lúdica Pedagógica*. Vol. 2 Núm. 15. Universidad Pedagógica Nacional.
- Durán, S. (2018). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica pedagógica del profesorado*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

- Eco, U. (1994). *Signo*. (Traducción Francisco Cantarell). Bogotá: Labor.
- Fandiño, G., Durán Chiappe, S. M., y Pulido González, J. M. (2019). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. Colección CIUP 41 años.
- Fandiño, G., Durán, S. M., Pulido, J. M. y Cruz, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 100-108.
- Fandiño, G., González, L.K., Galeano J.I. y Pardo, A. (2019). El saber de las maestras de Educación Inicial sobre los niños de primera infancia a su cargo. *Documentos Pedagógicos 21: 40 Años de la Licenciatura Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional*. (21), 31-38.
- Ferreiro, E. (2002). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman, Y. (comp.) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E, Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Capítulo II (pp. 75-101). En *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). La importancia del acto de leer. En *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gil, R. y Cortez, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En *formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Buenos Aires
- García Molina, B. (2017). Aportes de Saussure al desarrollo de la Lingüística como ciencia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. (14) – 28. República Dominicana. pp. 34-44.
- García Vera, N (2008). Lectura, escritura, cultura académica, y formación de docentes. *Revista Nodos y Nudos* (3) – 25. Bogotá. pp. 81-91.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Guzmán, R. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. En *Revista Folios*, (46), Universidad Pedagógica Nacional. 105-116.
- Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. En *Revista enunciación* 17(1), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, n° 26, 2008.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018). *Rebeca Anijovich - Evaluación*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY>
- Jiménez Llanos, A y Feliciano, L. (2006) Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*. p. 105-122.
- Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?: acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Santillana.
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. En *Propuesta Educativa Número 45, Año 25*.
- Martínez Boom, A, Noguera, C. et al. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez Godínez, L. (2013). Paradigmas de investigación. *Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica*.
- Medina Manrique, M et al. (2009). Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. En IDEP. *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela Experiencias innovadoras en Bogotá*. Bogotá D.C: Subdirección de la Imprenta Distrital.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2002). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002*. Bogotá.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, J. y Garzón, D. (2019). *Narrativas del maestro de español y literatura: entre la práctica de enseñanza y las experiencias de formación*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana.
- Okuda Benavides, M. y Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124. Universidad Javeriana.

- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 12 (1), 63-75.
- Oxford. (2021). *Diccionario de inglés y español, sinónimos y traductor de español a inglés*. Recuperado de: <https://www.lexico.com/es/definicion/principio>
- Pedroza Bernal, C. y Téllez Moreno, S. (2010). *Saber docente en Educación Inicial: recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil “La Carreta”* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Pérez, M. y Fonseca, G. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. En *Revista Colombiana De Educación*, (61).
- Posner, G. (2005). Conceptos de currículo y propósitos del estudio del currículo. *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
- Pulido, O y Gómez, L. (2017). *Del enseñar y aprender*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. En *Revista de currículum y formación del profesorado*. 17(2). Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, M. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156. 18-36. Universidad Autónoma de México, México.
- Rodríguez Moya, E. (2019). La hermenéutica gadameriana como síntesis entre el enfoque cuantitativo y cualitativo en la investigación social. *Límite (Arica)*, 14, 4.
- Rojas, S. (2006). El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela: afectaciones conceptuales y afectivas. En *Revista Nodos y Nudos* (2) – 20. Bogotá. pp. 39-45.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. En *Revista do centro de Educação*, 31(1),11-22.
- Ríos, I. y Fernández P. (2016). Concepciones de las maestras sobre la enseñanza de la composición escrita en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. (Vol. 72.), p.p. 129-146.
- Sampieri, R. Fernández, C y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. (Sexta edición).
- Sepúlveda, A.M. (2015). *Significados que otorgan los docentes del ciclo uno a la enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de la metodología escritura natural y espontánea*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–. Bogotá.

- Serrano, S. Aguirre, R y Peña J. (2010). Pensamiento del profesor y acceso a la cultura escrita. En *Revista Letras* 52(83). Universidad de los Andes, Venezuela.
- Soler Medina, G. (2017). Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación. *G. Soler Medina, & JE Díaz Ballén, Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia. Universidad Pedagógica Nacional.*
- Suárez, H. (Compilador). (2002). *20 años del Movimiento Pedagógico 1982-2002, entre mitos y realidades.* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura.* Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia.
- Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Trujillo, N.A. (2016). *Tras la piel del maestro de lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura.* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Valle Rodríguez, L. D. (2009). *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la escuela básica estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas.* Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vargas, Á. P. y Bermúdez, M. M. (2013). Orientaciones didácticas en el campo del lenguaje: saberes producidos desde las prácticas pedagógicas de maestras colombianas de la educación inicial. *Infancias Imágenes*, 12(2), 38-47.
- Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: comentarios a propósito del artículo " conocimiento e interés" de Jürgen Habermas. Bogotá: Cinep.
- Vega Cantor, R. (2014). La calidad educativa, una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113-125.
- Zabalza Beraza, M. (s.f.). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, (4-5).

ANEXOS

Anexo 1: Formato de entrevista

Formato de Entrevista Individual no estructurada

Objetivo: Acercarse al saber de las maestras en relación con la enseñanza de la lengua escrita desde sus trayectorias, saber disciplinar, saber curricular y su ejercicio profesional.

Fecha: _____ Hora inicio _____ Hora Fin _____

Nombre de la maestra entrevistada: _____ Curso: _____

Nombre del entrevistador: _____ Lugar: Modalidad virtual, plataforma meet o zoom.

Eje temático 1 - Acerca de la maestra: (Trayectoria de formación, Trayectoria profesional, con qué niveles ha trabajado (jardín, transición, etc.), qué diferencias existen entre un nivel y el otro, qué propuestas pedagógicas que ha acompañado o liderado, intereses como maestra).

Eje temático 2 - Lengua escrita: (¿Qué comprende por lectura y escritura? ¿recuerda quien le enseñó a leer y escribir? ¿Cómo fue su proceso de aprendizaje de la lengua escrita: cómo le enseñaban a leer y a escribir?, ¿con qué materiales o herramientas?, ¿Se considera una maestra que lee y escribe activamente? Desde la experiencia de su práctica: ¿qué sabe sobre la escritura y lectura de los niños? ¿cuál es el sentido de enseñar a leer y escribir a las niñas y niños?).

Eje temático 3 - La lengua escrita en los currículos oficiales: ¿Qué currículos conoce? ¿los tiene en cuenta al momento de preparar sus clases? ¿Qué le gusta, qué no le gusta de estos currículos? ¿cómo los lleva a la práctica? ¿Hay orientación curricular en la institución? ¿Cómo articula las orientaciones curriculares con sus intereses individuales como maestro? ¿Cómo es el trabajo con los otros maestros para abordar la lengua escrita en la institución?).

Eje temático 4 - Cómo se enseña la lengua escrita: (¿cree que la forma como usted aprendió a leer y escribir influye en su manera de enseñar la lengua escrita? ¿Existe una edad para empezar a enseñar a leer y escribir?, ¿Qué formas conoce de enseñar a leer y escribir?, ¿cuál es el rol del maestro en la enseñanza de la lengua escrita en el aula? ¿cómo enseña a leer y escribir en su nivel, que privilegia, qué orden da a los contenidos, qué estrategias utiliza? ¿cómo se evalúan los avances o procesos de niñas y niños?)

Anexo 2, Transcripción entrevista 1. Maestra 1

ENTREVISTA N° 1

Fecha: 04 de mayo de 2021. Hora inicio: 4:50 p.m. Hora Fin: 6:15 p.m.

Nombre de la maestra entrevistada: María Isabel Huérfano. Curso: Jardín

Nombre del entrevistador: Daniel Torres, María Fernanda Forero y Jully Cárdenas.

Lugar: Modalidad virtual, plataforma Zoom.

Convenciones:

Maestra 1: María Isabel Huérfano (**M1**).

Entrevistador 1: Daniel Torres (**E1**).

Entrevistador 2: María Fernanda Forero (**E2**).

Entrevistador 3: Jully Cárdenas (**E3**).

TRANSCRIPCIÓN

- E1:** Bueno profe, ¿entonces si quieres, arrancamos de una vez! primero quisiéramos saber un poco acerca de tu trayectoria de formación, tu trayectoria profesional con qué niveles has trabajado, tú nos comentabas un poco por medio de WhatsApp, pero nos puedes contar nuevamente con qué cursos has estado, qué diferencias existen entre lo que se enseña en un nivel o en el otro, si has liderado alguna propuesta pedagógica o acompañado algún proyecto, tus intereses como maestra, todo esto sobre tu vida profesional.
- M1:** Bueno, entonces igual como te había contado, yo llevo 25 años, los cumplo este año, trabajando en la ronda de los niños, se puede decir que ha sido también como mi casa, porque ahí es donde empecé.
- Antes de entrar a la ronda, recién salí de la universidad, en otro jardín que se llamaba preescolar Sammi, pero pues no fue una muy buena experiencia, al contrario, fue una muy mala experiencia porque... pues trabajé ese año, se puede decir que, por la necesidad de empezar, de adquirir experiencia trabajaba todo el día y al final el jardín, de un momento a otro ¡plum! desapareció y nos liquidó, no nos pagó, no nos pagó cesantías, no nos pagó nada, entonces, fue una experiencia muy dura.
- Luego pues... bueno, gracias a Dios, con mi compañera, con la que trabajé allá en el otro jardín, ella fue la que empezó en la ronda, ella fue la que ingresó a la ronda, y ya cuando iban a empezar actividades, una de las docentes que estaba, le salió una oportunidad mejor entonces, pues quedó esa vacante y ella me llamó, y así fue como yo llegue a la ronda, por medio de ella, y ahí pues inicie con el grupo que en esa época se llamaba maternal, ahorita es de caminadores, estuve como 2 años con niños muy pequeñitos haciéndoles parte de estimulación temprana, luego pase a párvulos, donde dure como 8 años en párvulos, ya pues eran niños más grandes, entonces empezaba todo el proceso de lo que era aprestamiento.
- Pasé a prejardín, en prejardín también duré como 7 u 8 años, ya no recuerdo bien, ahí ya pasé a jardín y... hice de jardín, bueno, hubo un año que salieron tres grupos de transición, entonces requerían otra profesora de transición, entonces subí a transición donde duré dos años, luego bajó otra vez, disminuyó la cantidad de niños, y volví yo nuevamente a jardín. Entonces, es ahí donde he estado ya últimamente, en jardín, es dónde pues he podido trabajar mucho más.
- El tiempo que estuve en transición fue un tiempo muy bonito, porque son niños un poco más grandes, más independientes, que absorben muchas más cosas, fue un proceso, ahí lo que se, en transición lo que más se afianza es como la parte de la lectura, como tal, porque lo que es el proceso de escritura, se trabaja mucho es en jardín, en jardín es donde se les da todo lo que es el aprestamiento para la escritura, entonces, ahí es donde empezamos toda la parte de afianzar trazos, tanto de números, como todo lo que tiene que ver con el abecedario, igual esos dos grupos son muy ricos de trabajar, aunque entre jardín y transición, el grupo de jardín es más difícil, porque, como yo les decía, es como todo el aprestamiento, entonces, para los niños es difícil, es difícil.
- Aunque tratamos de manejarlo pues de una forma muy divertida, donde no se sienten tan presionados, últimamente estábamos ya practicando los dos tipos de letra hace 4 años para acá. porque siempre se les enseñaba era la letra cursiva, entonces para ellos ese cambio de letra, porque en prejardín, aprender a escribir su nombre en script, ese cambio les generaba mucha presión, o sea les generaba muchísima presión, pero pues hace como 4 años de para acá, hemos tratado de darles ya la libertad que ellos escojan qué tipo de letra quieren manejar, y se les enseña los dos tipos de letras, entonces vamos alternando, a medida que vamos viendo abecedario, entonces les vamos enseñando tanto, allá les decimos “la elegante” como “la deportiva”, entonces la elegante es la “cursiva” y la deportiva es la “Scribd”. ese término para ellos es más fácil que

decirles cursiva o Scribd, porque eso ellos no lo entienden, entonces es más fácil decirle, igual las vocales, les enseñamos las vocales elegantes o las vocales deportivas.

8. Pues primero lo que hacemos es como un proceso de afianzar trazos, empezamos con la parte de trazos, en quebrado, el espiral, las onditas, como todo ese proceso, para luego sí, ya entrar como a la parte de trazos de vocales y abecedarios como tal, por ejemplo, ahorita en este momento ya cerramos todo lo que son vocales, para empezar ya esta semana con el proceso de abecedario.
9. Para ese aprendizaje , pues... de verdad que cada año como que encontramos métodos diferentes, o sea, sí trabajamos mucho, bastante también, como para afianzar este proceso con el método de Glenn Doman, que era el de los bits de palabras, para afianzar todo lo del proceso de lecto-escritura, ese método lo trabajamos, como pues en lo que yo estuve, en lo que yo he estado en el jardín eso lo trabajamos, yo lo trabajé como en... ¡juy! como diez años atrás, empezamos como a trabajar ese método, cuando estuvo una antigua coordinadora, que pues ella también trabajaba bastante y estaba muy muy metida también como en esa parte, pero, hace como 4 años, 4 o 5 años, ya como que no lo tenemos de base, sino que estamos ya es como, como con la metodología Reggio Emilia, que también fue la que llegó a explicarnos, a enseñarnos la nueva coordinadora que también ya está ahorita con nosotros, que es Susan, que creo que tú la conoces, entonces ahorita ya lo que empezamos a hacer fue como a trabajar ya como ese estilo de metodología, al cambiar esa parte, también se ha cambiado como el proceso de enseñanza en todas las áreas, tanto de matemáticas, como de lecto-escritura hemos involucrado más como la parte de arte, como la libre expresión también de los niños, entonces pues eso es como el resumen de lo que yo he podido trabajar, no sé qué más quieren saber.
10. **E1:** Gracias profe, bueno... No sé si a mis compañeras les surge alguna pregunta, y ahí en el transcurso de la entrevista yo creo que iremos volviendo a cosas que ya nos has contado.
11. **E1:** **Por ahora quisiéramos hablar un poquito en cuanto a esto de la lengua escrita, ¿qué comprendes tú por lectura y escritura? Digamos si recuerdas quién te enseñó a leer y escribir, ¿cómo fue ese proceso de aprendizaje de la lengua escrita?, ¿cómo te enseñaban a ti a leer y a escribir? ¿con qué material?, ¿con qué herramientas?**
12. **M1:** ¿En mi época? con puras planas era que uno aprendía, le ponían a hacer planas de palabras, planas y planas, y repita la misma palabra; eso es como lo que yo recuerdo, que llenaba uno los cuadernos de planas y planas, y de frases, le ponían a uno a escribir frases: “mi mamá me ama”, “la leche es rica” y cosas así, así era que uno aprendía a ir leyendo y a ir formando palabras, esos son como los recuerdos que yo tengo.
13. Y pues ¿quién me enseñó? mi mami era la que estaba siempre ahí en ese proceso, porque cuando yo estuve pequeña no tuve un colegio continuo, estuve en varios jardines y varios colegios, entonces no puedo decir que aprendí en uno solo, porque en esa época nos trasteábamos o nos cambiábamos, por x o y, por el trabajo de mis padres o algo, entonces no estábamos en un sitio fijo, pero sí recuerdo mucho que mi mami sí estaba ahí todo el tiempo pendiente de explicarme, de decirme, reforzarme, enseñarme... Pero sí me acuerdo es de las planas, que nos hacían eran planas y planas, hasta le dolían a uno las manos de tanto escribir.
14. **E1:** Jully, ¿ibas a decir algo?
15. **E3:** Pues me surgía la duda profe: recuerdas mucho lo de las planas, y de pronto con el tema de la lectura, ¿era algo articulado o era algo aparte?
16. **M1:** Pues yo me acuerdo que la lectura era aprender palabras que le enseñaban a uno, primero por cada letra, bueno: “hoy vamos a trabajar la b” entonces solamente me enseñaban palabras con la b, primero con la ba, después con la be, luego con la bi, bo, bu, y duraba uno así como dos hasta tres semanas en ese proceso, y eso sí ha cambiado ahora, porque, por ejemplo, nosotros ahora no nos enfocamos solamente en ba be bi bo bu, sino que al niño le estamos enseñando las diferentes letras en una misma oración, nosotros ahorita no nos enfocamos en, bueno, “hoy vamos a trabajar la m”, por lo menos en jardín no, cuando nosotros en jardín empezamos abecedario, les presentamos muchísimas palabras, para que ellos puedan ir ampliando su vocabulario, entonces ya se les está, en esa parte, haciendo un énfasis más grande, pero antes sí, antes yo me acuerdo que uno duraba con una misma palabra mucho tiempo, hasta que uno no la memorizara bien, para poder pasar a otra. Me acuerdo de la cartilla nacho lee, en mi época era coquito, y esa era la cartilla en la que uno se basaba mucho.
17. Tú me preguntabas qué entendía yo por lectura y escritura, pues lectura es el hecho de leer las palabras que ya están escritas, y escritura es escribirlas, aunque yo creo que la lectura no solamente es de palabras, como yo les digo a mis niños, 'ustedes pueden leer un cuento solamente viendo las imágenes', entonces la lectura es algo que uno hace a través de ver imágenes o las palabras, es como la descripción que uno hace de algo;
18. y la escritura es como poder expresar cosas por medio de un papel, utilizando un papel y un lápiz, porque también puede ser una escritura gráfica, por ejemplo, cuando uno transmite las emociones que vamos a dibujar una carita triste, una carita feliz, no necesariamente uno tiene que escribir “estoy triste”, sino que él se puede dibujar triste y ahí está transmitiendo eso por medio de la escritura, eso es como lo que yo puedo entender.
19. **E1:** Sí, profe, me gusta esa relación que mencionas de que la lectura no solo es de las palabras, sino también de, por ejemplo, las imágenes.

20. **M1:** Sí, es que eso es lo que yo les digo: “bueno, vamos a leer un cuento”, “profe, yo no sé leer”, “no, pero es que no hay necesidad de saber leer, tú, por ejemplo, si tú miras esta imagen, ¿qué estás leyendo?, que el osito va caminando con el ratón por el camino, entonces ahí estás tú leyendo, porque estás describiendo una escena que está pasando” Eso es lo que yo he tratado de enseñar a los niños.
21. **E1:** Profe y ¿qué puedes tú decir respecto a las producciones de los niños, de lo que los niños escriben? Ahorita lo decías en el caso de lo que ellos interpretan por leer, pero en el sentido de cuando un niño escribe algo, ¿qué diferencias hay? entre lo que tú decías, el dibujo, u otro tipo de escrituras, o ¿qué tipo de escrituras conoces que produzcan los niños?
22. **M1:** Para mí es muy importante siempre darle validez a lo que ellos hagan, hay niños que de pronto en casa les han reforzado mucho más, y ellos ya tienen más conocimiento, entonces tratan de armar palabritas y expresar lo que uno les dice, como hay otros que no lo hacen todavía, y lo que hacen es, por ejemplo, un garabato, bueno, “¿qué dice ahí?” es importante que ellos puedan expresar “ahí dice tal cosa”, lo que yo hago es que con lápiz escribo lo que ellos me dicen debajo de lo que ellos han hecho, o en un espacio muy lejano, muy chiquito o al respaldo de la hoja, cosa que no vaya tampoco a dañar, porque eso es algo muy importante, darle la importancia a lo que ellos están haciendo, al esfuerzo que ellos están intentando hacer.
23. Hay unos que se les dificulta más que a otros, por ejemplo el proceso gráfico, hay unos que dibujan el cuerpo humano con todos los detalles, con las pestañas, con las orejas, que hasta le hacen dibujos la vestido; como hay otros que todavía no lo tienen tan avanzado, entonces lo que tratamos de hacer con ellos, es poderles explicar un proceso más, entonces “mira, mira tu cuerpo, hay que darle volumen, tus brazos son gorditos, ya no son palitos, ¿cómo lo puedes arreglar?” tratamos de involucrar mucho las figuras geométricas por eso es importante y eso es algo que se trabaja mucho en pre jardín: afianzar mucho el proceso de figuras geométricas, porque con las figuras geométricas se pueden crear muchísimas cosas, entonces ellos las pueden utilizar para inventar muchos más dibujos, muchas más imágenes.
24. Tratamos de explicarles todo ese proceso, para que ellos vayan ampliando todo su margen del proceso gráfico, sin ir tampoco a hacerlos sentir mal, de que, “ay, es que tú no sabes dibujar”, no, nunca, cada uno sigue un ritmo totalmente diferente, y eso es lo que uno también aprende a manejar en esas clases. También hay que enseñarles a los niños a que aprendan que no todos tienen las mismas capacidades, porque ellos a veces se burlan entre ellos “ay, mira, no te quedó, mira cómo te quedó, no sé qué, el mío...” no, hay que enseñarles siempre todo ese proceso del respeto, todo eso siempre lo hemos tratado de manejar, o yo lo he tratado de manejar así.
25. Lo otro también es que a medida que ellos van avanzando y van tomando una madurez, van tomando más conciencia de todo este proceso, eso también hay que tenerlo en cuenta, ustedes no lo creen, pero por ejemplo hay meses de diferencia que hacen la gran diferencia, entonces, el que entra a jardín con los meses de diferencia se nota. Muchas veces esas diferencias se logran notar, entonces hay que aprender a ir manejando todo ese proceso.
26. **E1:** Profe, y en ese caso, ¿cómo tratas de solventar estas situaciones? Digamos ¿llevando cada proceso de cada niño por separado? o ¿tratando de que los niños más grandes esperen a los chiquitos? no sé si quieras contarnos sobre esto.
27. **M1:** Lo que pasa es que, por ejemplo, en párvulos, si tienen en cuenta todas esas diferencias de edades, por eso los grupos allá sí los separan por edades, pero ya en prejardín, jardín y transición no, ya tenemos que aprender a trabajar con todas las cosas que vienen, y lo que tenemos es que apoyarnos mucho en las familias, para que ellos nos apoyen también, en que, si requiere refuerzo, si requiere trabajo extra en casa, poder trabajarlo así. Y ya con los chiquitines, que yo les digo que a veces requieren más refuerzo, lo que hacemos es que con ellos hacemos un trabajo más individualizado: entonces sí sabemos que los chicos que salen así por sí solitos, los podemos soltar un poquito más y dedicarnos un poquito más a los que sí de verdad requieren ese tiempo, pero separarlos no podemos, nos toca aprender a trabajar con todos ahí incluídos.
28. **E1:** Te quería preguntar, ¿cuál es el sentido de enseñar a leer y a escribir a los niños y niñas? ¿para qué enseñarles a leer y a escribir?
29. **M1:** Bueno, enseñarles a leer y a escribir, primero, porque nos lo exigen en el pènsun, porque es algo que, así como nos dicen “nos toca”, porque si ellos no salen con algunos parámetros, muchos que van para colegio grande, tienen sus niveles de cómo tienen que ingresar los niños, entonces es como por obligación, es un requisito que nos exigen.
30. Pero ¿por qué? porque nos damos cuenta, o por lo menos yo me he dado cuenta, que a cierta edad ellos empiezan con la necesidad de querer conocer más, entonces empiezan a indagar, y empiezan con la preguntadera de “¿qué dice aquí?” “¿y aquí qué dice?” y uno escucha a los papás y los papás como que también andan en el mismo proceso, que van al supermercado o van a tal cosa, y “¿eso qué es?” “¿cómo se escribe?” “enséñame” “¿aquí qué dice?” entonces es también por la necesidad de ellos, poder buscar otras formas de poder expresarse y de poder conocer más cosas, a medida que va pasando eso, es más fácil para los niños aprender este proceso, porque los niños que están todo el tiempo indagando o haciendo, por

ejemplo, lectura de pictogramas, sin saber escribir o sin saber leer, sino solamente con el simple hecho de que la mamá fue al supermercado y le dijo “sí, ahí dice Ajax” y ya, como que le pasó, al niño se le grabó y cada vez que ve ese logo dice “ay, ahí dice Ajax”, entonces por todo ese proceso, es que uno también empieza como a facilitarles y darles más herramientas para que ellos puedan lograr más este proceso, sin descuidar de todos modos sus momentos de juego, sin descuidar la lúdica.

31. Como yo les digo a los papás ‘ustedes pueden irle practicando cosas cuando van por la calle: “mira, ¿qué números tiene esa placa? ¿qué letras tiene esa placa de ese carro? ¿qué color es ese carro?”’, cuando vamos al supermercado: “bueno, vamos a mirar qué productos quieres, haz tu mercado”; y yo les digo “Si quieren díganles que ellos mismos hagan su lista de mercado y ellos pueden ir chuleando, con dibujos, con letras, con lo que sea” pero son como herramientas que tú le estás dando a él, para que él vaya aprendiendo de una forma diferente, y vaya obteniendo este proceso que es fundamental y de aquí para toda la vida.
32. Porque ahorita uno dice un muchacho o un adulto que no sepa escribir o leer es muy complicado, y si tú ves el analfabetismo, digamos cuando yo era muy pequeña, en la época de mi mami o mi papi, que ellos no terminaban casi ni la primaria, era más avanzado, ahorita no, ahorita la gente ha buscado la necesidad de aprender muchísimas más cosas, de ahí que hay chicos profesionales ya muy jóvenes y se gradúan muy jóvenes, yo me acuerdo que cuando me gradué, nos graduábamos a los 18 años-19 años, ahorita hay chicos que se están graduando de 14-15 años, entonces yo pienso que es eso, es porque cada vez uno busca o los niños nacen con más desarrollado el proceso de descubrir, de explorar, de investigar. Ahorita los niños son más exploradores, son más curiosos, hacen muchas más preguntas, te cuestionan todo, ahorita tú ya no les puedes decir “vamos a pintar esta flor amarilla”, el niño te va a decir “no, pero es que yo no la quiero pintar amarilla, yo la quiero pintar roja”, entonces ellos ya tienen más libertad de cuestionar. Y en estos 25 años de verdad que uy, uno se da cuenta de muchas cosas, de que los niños vienen con muchas más cosas desarrolladas, o sea lo que yo les digo, son más curiosos, son más exploradores, les gusta más investigar, tienen más facilidad de escucha.
33. Hemos tenido como épocas en que hemos tenido que manejar por ejemplo, yo me acuerdo hace unos 12 años, tuvimos una racha de niños muy agresivos, que nosotros nos reuníamos en una reunión de profesores y decíamos ‘no, es que tengo de los 12 niños o 15 niños, 8 son súper agresivos, súper intolerantes, el uno le dice una cosa, el otro le pega’ entonces son como ciclos, nosotras hablábamos que son como ciclos, épocas que han surgido y de verdad que la época de estos niños que vienen son niños muy pilosos, muy despiertos, muy ansiosos por querer conocer muchas cosas más, no hay necesidad de uno estarles diciendo las cosas, ni repitiéndoselas, sino que ellos ya con una explicación ya la captan. Hablábamos la semana pasada con mi otra compañera de jardín y decíamos “empecemos abecedario la otra semana, yo veo que estos niños ya están escribiendo” y eso que hemos venido tres semanas virtuales, pero uno les presenta el trazo y de una, lo copian, entonces no tenemos que enfocarnos como antes que tocaba hacer la guía de la a, y hacer 5 renglones de la a; durábamos como 2 semanas enseñando la a, ahorita enseñamos las 5 vocales en dos semanas y súper fácil, para ellos fue súper fácil, y hasta el que más dificultad tenía, pues así su trazo no sea perfecto, pero tiene identificadas las vocales, son cosas que uno ve. *****
34. Y yo pienso que eso tiene que ver también con que se les hace mucha estimulación desde que vienen en el estómago, porque pues antes no se veía eso, estimulación, terapias, antes eso no se veía, usted tenía un déficit de atención y vino a reconocerlo ahorita que ha estudiado todo esto, pero antes uno no aprendía mucho, porque las cosas no estaban tan avanzadas, las mamitas no le hablaban a uno, no le hacían estimulación, no le ponían música, eso pues no venía, en cambio ahorita sí, yo pienso que todo eso influye mucho en el proceso de los niños.
30. **E1: Gracias profe, me parece muy interesante esto de “las rachas” de niños, muy interesante profe. Quisiera ahora volver a algo que tú nos mencionabas, y es el asunto de la obligatoriedad de enseñar a leer y escribir en los currículos. Entonces quería que pasáramos a hablar de La lengua Escrita en los currículos oficiales; quería preguntarte: ¿qué currículos conoces? si estos currículos que conoces los tienes en cuenta al momento de preparar tus clases ¿qué currículos te gustan y cuales no te gustan? ¿Qué te gusta y no te gusta de ellos; ¿cómo los llevas a la práctica? todo esto en relación con la lengua escrita. Si en la institución donde estás, que es La Ronda de los Niños, hay una orientación curricular sobre cómo enseñar a leer y escribir; ahorita nos comentabas que últimamente se estaba abordando el asunto de Reggio Emilia, si gustas puedes también ampliar un poco esto desde lo curricular. Y también ¿cómo articulas todo esto de las orientaciones oficiales con tus intereses individuales como maestra?**
36. **M1:** Bueno, ¿con el currículo?! (...risas...) Pues yo la verdad, sí, los primeros años uno los tiene en cuenta; pero si te soy sincera, a medida que uno va adquiriendo la experiencia, como que los currículos uno ya no los tiene tan en cuenta. Uno sabe que los niños deben salir con ciertos parámetros; que es lo que yo les decía: lo que nos exigen a nosotros y que son como los requisitos que piden los otros colegios grandes a los que ellos van.
37. Hasta el momento los niños de La Ronda de los Niños siempre han tenido muy buena acogida en los otros colegios. O sea, si ustedes se ponen a hablar de pronto con otros colegios, de cómo salen los niños de La

Ronda, ellos dicen que salen muy bien preparados. Entonces lo que nosotros tratamos de hacer, es seguir con esa línea.

38. Lo que si es que...yo creo que hace cuatro o cinco años de para acá, sí cambiaron un poco los currículos: nos decían que, en el preescolar, teníamos que trabajar toda la parte de juego, todo esto y lo otro; y nosotros tratamos de hacerlo un año, teniendo en cuenta todo eso que nos habían dicho. Pero bajó mucho el nivel académico, que hasta los colegios nos reclamaban “pero si sus niños salían ya casi leyendo ¡¿por qué ahorita no saben ni escribir el nombre?!” ¿qué nos tocó volver a hacer? Nos tocó al año siguiente volver a retomar lo que veníamos trabajando, rescatar todo ese proceso para poder “complacer” la petición de los colegios grandes y de los papás, sobre todo a los papás. Porque había papás antiguos que habían tenido sus hijos antes (en el jardín), y ellos empezaban lamentablemente a hacer la comparación “ay, pero es que...”
39. Bueno teníamos una agenda de tareas que era el cuaderno de Gotica donde eran planas; eso era lo que yo les decía: que tenían que hacer allí la plana de la A, de la E, de la I, la plana de los números. Quitamos esos cuadernos y empezamos a trabajar otra cosa. Y más que todo, nos tocó hacer los cambios para poder complacer también la petición de padres y colegios; y no porque nosotros no quisiéramos ligarnos al nuevo currículo que era el que queríamos, sino por tratar de mantener la exigencia que nos estaban pidiendo.
40. Entonces, pues la verdad, en este momento no les puedo hablar de un currículo definido; porque yo estoy trabajando con base a mi experiencia: a conocer cada niño, porque uno debe aprender a conocer cada niño para saber así mismo como poderle enseñar; pero no nos regimos por un currículo, sino que tenemos unos objetivos propuestos. Por ejemplo: los niños de jardín deben salir con la identificación de todo el abecedario, ya en transición la profe se encarga de afianzar todo ese proceso y llevarlo hacia la lectura y afianzar todo el proceso de escritura; o sea, ya tenemos unos objetivos definidos y nosotros lo que tratamos de hacer es cumplir esos objetivos.
41. El año pasado fue muy difícil y nosotros pensábamos que no íbamos a cumplir esos objetivos por la virtualidad. Pero nos tocó innovar, nos tocó cambiar muchísimas cosas, nos tocó buscar muchas estrategias para poderles llegar a los niños. Inicialmente vimos que trabajando en grupo no les llegaba la misma información a todos, entonces hicimos subgrupos, vimos que de pronto con los subgrupos se podían manejar unas cosas, pero por ejemplo lo que era la escritura u otros conceptos de lógica matemática no. ¿Qué hicimos? Empezamos a trabajar clases personalizadas con dos niños, entonces se conectaban dos niños y empezábamos a trabajarles. Fue muy duro, muy complicado, pero a final de año los niños lograron el objetivo: de mi grupo ocho niños de doce salieron casi leyendo, leían palabritas muy corticas, muy simples, pero se logró el objetivo que era que identificaran todo el abecedario y llegaron casi leyendo a transición.
42. Pero yo pienso también que fue porque estaba el papá ahí con ellos, tuvieron mucho apoyo de las familias y eso lo agradecemos muchísimo. Y los papás se daban cuenta que la enseñanza no es fácil, porque ellos mismos decían “es que yo quiero enseñarle tal cosa y no me aprende y ¿cómo hago? y que esto y lo otro...” Entonces ellos también vinieron a formar parte de la docencia.
43. Yo pienso que ¿un currículo específico que ahorita estemos trabajando? No, de verdad que no. Estamos trabajando con base a la experiencia, a lo que hemos aprendido. En el jardín profes nuevas en este momento no hay, la mayoría de las docentes que estamos son docentes que llevan... hay una compañera que lleva treinta años en el jardín, la que lleva menos, llevará cuatro años, pero igual ella ya ha adquirido una experiencia: está trabajando con los parvulitos que hay.
44. Tampoco ha llegado alguien nuevo para hacer cambios, o que nos explique, o que nos diga “esto ya no se hace, esto no”. Cuando llegó Susan (coordinadora), ella sí llegó a enseñarnos y mostrarnos todo el proceso de Reggio Emilia, y tratamos de trabajar ese proceso durante un año y ahí fue cuando bajó el rendimiento. ¿Qué nos tocó hacer? y que Susan dice que le tocó asumir y aprender: que tratamos de involucrar nuestra metodología anterior con la nueva e hicimos una, que es la que estamos trabajando ahorita; donde estamos trabajando parte artística, parte lúdica, parte social con aprendizajes también; pero de verdad que un currículo que estemos trabajando definido, no.
45. Y es que yo creo que, o pues mi forma de pensar es que uno no debe regirse por una sola cosa, uno debe aprender de todo. Y un docente no se hace con una sola direccionalidad sino de todas las cosas que tu aprendes; y tú mismo te vas formando, si tú ves que esto no te sirve, pues lo desechas, pero si tú ves que esta idea te sirve, te la robas y la coges para ti. Tú mismo vas formando, tú mismo te vas planteando, tú mismo vas haciendo tu metodología y tú mismo vas imponiendo tu metodología, ¡o sea!: vas siendo tú! Todos los docentes son diferentes. Eso era lo que hablábamos al inicio de año porque una mamá nos criticó empezando año virtual que ¿por qué yo presentaba una actividad de tal forma y mi compañera de otra? porque tenemos dos hermanitos. ¡Pues porque mi forma de enseñar es diferente a la de Pao! Tampoco podemos hacer un librito donde tenemos que decir “buenos días amiguitos” y ella también tiene que hacer lo mismo, ¡o sea no! Cada docente es diferente, es único. Hasta que por fin la mamá entendió que yo tengo una metodología diferente, ella tiene otra, pero estamos enseñando la misma cosa: estamos presentando lo mismo, pero de diferente forma, ella lo presentará de una forma y yo de otra. Entonces ahí es donde cada docente se hace, se

hace a su manera, se hace a su forma, pero no pueden ser todos iguales. Por eso uno no se puede regir por una sola cosa, sino que pues... tiene que buscar muchas.

46. **E1:** Vale profe, gracias. Claro, sí, de acuerdo con lo que dices. Y ese trabajo con tus compañeras, con las otras maestras para abordar la lengua escrita ¿cómo se desarrolla más que todo? ¿en el asunto que nos mencionabas de los objetivos? pero también ¿hay como una planeación?
47. **M1:** No. Las planeaciones son diferentes. A nosotros nos ponen un objetivo que es por ejemplo el de enseñar la vocales; entonces toca de marzo a abril enseñar las vocales, esa es la propuesta. Como tú lo quieras manejar ya es diferente. Entonces lo que hacemos con mi compañera es: —bueno ¿esta semana tú que vas a trabajar?, —No, yo voy a trabajar la vocal A y la E, —por decir algo— listo, entonces hablamos: —esta semana trabajamos eso y trabajamos los números de uno al cinco— eso es como en lo que nos ponemos de acuerdo; ya ella pues lo planea diferente y yo lo manejo diferente, ahí sí ya como ella lo quiera enseñar y yo como lo quiera enseñar: si ella lo quiere enseñar con pintura y yo lo quiero enseñar con plastilina pues son cosas totalmente diferentes.
48. Y algo muy bonito del jardín es eso: que nos dan la autonomía de que cada profe haga su clase como quiera, o sea no nos entregan una hoja donde diga “mire esto es lo que usted tiene que hacer y lo tiene que hacer así tal cual como dice la hoja”, no. Cada uno tiene libertad y autonomía de realizar su clase como sea. De verdad que es algo muy bonito y que se trabaja muy chévere en el jardín, yo creo que es por eso: porque nos dan la libertad de ser autónomos y de trabajar como cada uno quiere, lo importante es cumplir el objetivo.
49. **E1:** Vale profe. Bueno, ahora como para cerrar abordemos ya el asunto como tal de la enseñanza, de la parte didáctica, digamos. Tú crees que, por ejemplo, ¿existe una edad específica para empezar a enseñar a leer y a escribir? ¿qué formas, si, digamos como la forma, conoces de enseñar a leer y escribir? y, esta también, esta pregunta me parece que es muy importante, ¿cuál es rol que cumple el maestro a la hora de enseñar la lectura y la escritura, sí? ¿cuál es la función que cumple el profesor? ah bueno también, ya nos has contado un poco, pero si quieres profundizar en el aspecto de.... ¿cómo se enseña en tu nivel en concreto, en jardín? entonces digamos, ¿qué se privilegia, qué orden se les da a los contenidos?, ¿qué estrategias didácticas se utilizan? y ¿cómo se evalúa todo este proceso?, eso también es importante ¿cómo se evalúa con los niños el proceso del aprendizaje o de la enseñanza?
50. **M1:** Bueno, pues en cuanto a la edad en la que ellos pueden, ellos empiezan a escribir desde que empiezan a hacer garabatos, desde que ellos te hacen un garabato y te dicen que eso es una pelota, es porque ya está haciendo su proceso gráfico. Entonces, desde que ellos ya cogen un lápiz, un color y empiezan a rayar, que nosotros decimos que son rayones, para ellos eso no son rayones, para ellos puede tener un significado diferente, ahí es donde uno tiene que empezar a mirar la forma en que ellos puedan expresar todo eso que ellos están transmitiendo a través de una hoja y un papel. Ahí es donde está iniciando ese proceso de lectura y escritura, el solo hecho de que vean una imagen y digan “¡ay! miren, una carita triste”, eso ya es un proceso de lectura.
51. Yo creo que pues la edad, la edad así pues cronológica no, no hay una edad cronológica para poder iniciar este proceso, no la hay, puede ser desde el año y medio a los dos años, pero si tú lo tomas ya por el lado de que empiecen a escribir como tal palabras, o empiecen ya a leer palabras, estaría sí ya como entre los cuatro o seis años ese proceso. Para poder asumir ya un proceso de lectura y escritura como tal, estaría entre los cuatro y seis años, que ahí es ya donde ellos tienen que empezar a hacer todo ese proceso, esa sería como una edad para eso. Me hiciste tantas preguntas, que ya se me olvidaron (risas).
52. **E1:** Si profe, las hice todas como de una. No sé si mis compañeras quieren dar como prioridad a alguna pregunta de las que lancé.
53. **E2:** Bueno profe, pues ya que nos hablabas de esto de... la edad cronológica como para aprender a leer y a escribir a mí me gustaría como preguntarte en cuanto a no sé, a las formas para aprender a leer y a escribir, ¿qué formas como tú. no sé, como que tú usas para enseñarles a los niños este proceso como de lectura y escritura? y pues puedes referenciar como al curso que tienes actualmente que es jardín.
54. **M1:** Listo, sí, pues ahorita la forma que estamos utilizando, es con la lectura mucho de pictogramas, entonces, familiarizarnos primero con cosas que ellos tienen en su hogar, en su entorno, y que ven a diario, con base en eso empezamos a hacer todo ese proceso de lectura, empezamos a crear... trabajamos el palabrarío, para reforzar y fortalecer todo el proceso de abecedario, donde cada uno tiene libertad por ejemplo de pensar una palabra con “a” y dibujar algo con “a”, con “b” y dibujar algo con “b” o buscar en revistas entonces ahí es donde vamos de pronto a láminas, a revistas, buscamos otro tipo de ayudas, como para que ellos puedan también afianzar ese proceso: con loterías, con juegos de memoria... y se creó el espacio de lectura creativa, que lo venimos trabajando desde el año pasado, y les ha ayudado mucho, que es donde empezamos a realizar el trazo sobre tableros de aserrín, o empezamos a afianzar el trazo ya utilizando otros materiales, plastilina, piedras, botones, lana, cuerdas.
55. Para poder iniciar todo este proceso tratamos de que ellos primero tengan una experiencia vivencial, ya sea con expresión corporal, o con masas, o con pintura, entonces ahí incluimos esa parte de arte, y de forma lúdica

ellos puedan aprender; o en el salón de luz y sombra, también aprovechamos mucho esos espacios de luz y sombra para poder afianzar todo este aprendizaje de fonemas o del abecedario. Hubo una época en que era muy silábico, entonces, por ejemplo, te enseñaban el (ma, me, mi, mo, mu), lo que hacemos ahora es que no lo hacemos silábico, sino que presentamos la palabra como tal, entonces, por ejemplo: mata, mota, meta, maceta.

56. Entonces les estamos dando la palabra, y otra opción que les estamos dando es que traten de copiarla de una vez y ahí estamos fortaleciendo también la parte escrita, entonces ya estamos trabajando dos cosas, por ejemplo ya no solamente copian la palabra, sino que la calcan, o la repisan, la señalan, o la asocian con imágenes con palabras, entonces, mira que ya son muchas formas en que ellos están iniciando todo este proceso de lectura sin necesidad de hacer planas, ni de irnos a la educación antigua, sino que están aprendiendo de otras formas, igual se está logrando el objetivo y están alcanzando el conocimiento.
57. **E1:** Profe, ahorita mencionabas algo respecto a la lectura, que no se si quieres mencionar, por ejemplo, el uso de cuentos infantiles, o de libros álbum, o de ese tipo de cosas, ¿cómo ves ahí el asunto con ese tipo de material?
58. **M1:** Sí bueno, entonces, la lectura no solo nos enfocamos en los cuentos, también nos enfocamos en objetos. Entonces, por ejemplo, describe tu muñeco, tu juguete preferido, y al describir su juguete preferido, está haciendo una lectura visual de cómo es el juguete preferido y está diciendo: ‘mi juguete se llama Juanito, tiene pantalón negro, chaqueta azul, tiene unas grandes botas, me lo regalo mi abuelita en navidad’. Ahí estamos trabajando ese proceso de lectura, porque está leyendo el objeto, entonces esa es una forma de lectura también que trabajamos con ellos, lo hacemos con su juguete, con su alimento favorito, lo que les decía de leer la lectura de imágenes, que otro tipo de lectura que estemos manejando...
59. ¡A bueno!, la virtualidad nos ha dado la facilidad de conocer muchos tipos de literatura, entonces, la literatura cantada, la literatura escrita, la literatura poética, entonces hemos podido abarcar mucho ese campo con videos, con otro tipo de material diferente, con karaoke.
60. Humm que otro tipo de lectura se hace... humm... no, esos son los tipos de lectura que trabajamos, o que pues hemos aprendido a manejar, y sobre todo la lectura de palabras completas, o sea no hacerlo silábico sino la palabra completa, eso sí hemos aprendido que para ellos es importante mostrarle la palabra completa, que eso sí, por ejemplo eso lo dejamos del proceso de Doman, porque ellos presentan su bit de palabras y que son repetitivas y que los niños las van familiarizando, ese es un tipo de lectura, por ejemplo si estamos viendo los días de la semana, podemos pegar los días de la semana y repetir hoy es lunes, señalar el lunes y ya la próxima semana si tú le dices: “ hoy qué día es” ellos te van a señalar y van a decir “ hoy es lunes” si?, y la de pictogramas, que ese si trabaja bastante, que es la lectura de etiquetas y de cosas conocidas.
61. **E3:** Bueno profe, a mí me gustaría hacerte dos preguntas: una va enfocada a ¿sumercé cree que la manera en que aprendió a leer y escribir influye en cómo les enseña a los niños?, esa es una y la otra profe, es el rol como docente que sumercé ha tenido durante este tiempo: ¿ese rol ha sido más de mediadora con los niños o ha sido más de enseñarles o darles instrucciones concretas?, por decirlo así.
62. **M1:** Bueno, si me hubieran hecho esta entrevista hace 20 años (Risitas...) yo te diría que de pronto sí. La forma como me enseñaron a mí, la podría aplicar y esto; ahorita no. Por todo lo que les he dicho: por el chip con el que nacen los niños, a uno le toca cambiar muchas cosas.
63. Mi rol como maestra es más como orientadora. Porque a pesar de que supuestamente uno está ahí para enseñarles, uno aprende mucho de ellos: a uno le enseñan mucho también. Entonces uno está es como de orientador, como para decirle “mira lo puedes hacer mejor así” o “te está quedando lindo, pero qué te parece si le haces tal cosa”; como de guía de orientador, pero no para imponerles cosas; eso con ellos ahorita no funciona. Es más, como guía, como acompañante, como si estuvieras ahí. Porque lo otro es que ellos a veces esperan la aprobación, pero es que ellos a veces vienen con eso de casa; que todo el tiempo los papás le estén diciendo “está bien”, “está mal”, “eso no se hace así” o tal cosa... No, tú le puedes dar libertad y decirle — profe, ¿me quedó bonito? —te quedó hermoso amor, ¿a ti cómo te parece que te quedó? —, o sea que ellos también se autoevalúen.
64. Tu hablabas algo de cómo los evalúa uno, y uno los está evaluando todos los días, uno los evalúa todo el tiempo: en la forma como ellos juegan, en la forma como se expresan, en la forma como trabajan, como tienen su postura; uno todo el tiempo tiene que estar evaluando esas cosas. Si tú ves que en el descanso es una persona que se aísla, que se queda sola, entonces “bueno aquí está pasando algo”, ahí estás evaluando qué está pasando con esta situación; y tú tienes que entrar a mediar: “¿qué quieres? ¿no te gusta jugar? entonces quédate sentado aquí al lado mío”, que es lo que pasa a veces —No, es que yo no quiero jugar, ¿te puedo acompañar? —¡Listo! —, Uno no les puede imponer cosas, simplemente aconsejarles: “¿pero no te parece? es tu momento de juego, ¿no crees que sería rico que lo compartieras con tus amigos?” como invitarlos, motivarlos; a uno de docente le toca ser psicólogo, le toca hacer muchas cosas (risas...) ¡le toca convertirse en muchas cosas!

65. Tú me hablabas de las planeaciones. Sí, cuando uno estudia, de verdad que ahorita uno es que viene a mirar “¿para qué le sirve a uno eso?”, porque finalmente uno no termina haciendo lo que escribió. A mí por ejemplo me ponían a hacer las planeaciones cuando estudiaba, y yo trataba de seguirlo al pie de la letra, pero entonces ahora tu ve y planea una clase: resulta que el día que yo llegué a dar esa clase los chicos estaban súper dispersos... ¿Qué te toca hacer?: improvisar. Improvisar y darle un vuelco a tu clase, cosa que puedas llamar la atención de ellos: si yo traía títeres y no me funcionaron, y prefieren una pelota y jugar al Tingo y Tango, pues entonces cambio al Tingo y Tango ¿sí? Pero es improvisar, uno no se puede regir por una planeación.
66. Tu nunca vas a hacer una actividad de acuerdo como la planeaste; o no sé si a ustedes sí les funcionó así (risas...): que ustedes planearon una actividad y les saliera tal cual como la planearon, yo no creo. Porque uno tiene que pensar en la disponibilidad de los niños: que si todos tienen la misma disposición para trabajarlo igual; entonces uno termina improvisando y metiéndose en lo que ellos están: como cambiar, motivarlos, llamar la atención; como que esta actividad no me funciona así, pero si yo la hago de tal manera... listo, y resolver las cosas así ¡Prumm! (chasquea los dedos con rapidez) ¿sí? de una! Entonces a uno le toca ser: improvisador, le toca ser psicólogo, ser mago, le toca... (risas...) uno termina convirtiéndose en muchas cosas.
67. Y de verdad que en toda la experiencia que llevo ¡he aprendido muchísimo y me ha tocado cambiar muchas cosas! Muchas cosas con las que yo venía y que me habían metido en la universidad, y esto “que si no era así tocaba hacerlo así porque sí”, no. Y ahí es donde yo les digo: uno se empieza a formar y a ser un docente uno; y de uno depende que la clase le salga y que uno se gane el cariño de los niños, de uno dependen muchas cosas: que se gane también el respeto de los padres, precisamente porque en esta profesión uno no se puede regir por otras cosas, a uno le toca hacer cambios. Porque sí, lo que yo les decía: a mí no me pueden decir “usted tiene que enseñar la vocal “A” siguiendo este papel” porque yo sé que muchos niños no me van a seguir.
68. Yo tengo que buscar una estrategia para que todos aprendan de una u otra forma, pero pues hay unos que tardan un poquito más de tiempo que otros. Eso también hay que aprender a distinguir: quienes son los que vuelan solitos y quienes son los que tienen que ir acompañaditos, pero todo eso se aprende en el camino.
69. **E2:** Listo profe. Me surge una pregunta sobre lo que decías de la evaluación con los niños. Pues en el momento de la presencialidad era más fácil verlos en el día a día y saber sus problemas familiares, o sus situaciones o esos momentos. Profe ¿cómo es esa evaluación en este último año con este tema de la virtualidad?
70. **M1:** Sí. Pues lo que yo les decía: la verdad nos tocó buscar muchas estrategias para poder abordar todo esto y los papás nos acompañaron mucho. ¡Aunque yo tenía tres chiquis que se conectaban solitos! Eran super independientes, y se conectaban solos y trabajaban solitos y bueno; ahí es donde uno también se da cuenta cómo influye todo lo que en casa les dan: los niños que son muy sobreprotectores, o los niños que son más libres, que tienen más libertad, que los sueltan más; porque todo eso influye, no crean: las pautas que le formen en casa, en el colegio, en el jardín o en cualquier parte, se van a ver, son muy vistas.
71. Vas a encontrarte con niños caprichosos o con niños, por ejemplo, que decíamos doble personalidad: que los papás en la casa dicen que son un terremoto y en el jardín son divinos, son los santos, son los colaboradores, son... Mejor dicho, y en la casa no se los aguantan y entonces uno dice ‘uy no, ¿pero por qué?, tan raro’, o sea, eso hay que aprenderlo también a manejar.
72. Y es importante tener una comunicación con los padres primero precisamente para que ellos te digan como es el niño en casa, igual lo que nosotros acostumbramos a hacer es el aula abierta, que es la primera reunión que nosotros tenemos y también cuando son niños antiguos, la profesora anterior nos entrega un perfil de cómo fue el niño el año pasado, pero muchas veces cuando el niño entra a jardín no es como el año pasado, ¿por qué?, porque ha madurado más, o sea su proceso madurativo ya ha avanzado, entonces uno dice “pero no, uy... la profé me dijo que era super cansón, que era tal cosa” y resulta que es el niño más callado, que se queda quieto, precisamente todo eso influye también en el proceso madurativo.
73. Por eso es que yo les digo que lo importante es conocer niño por niño, o sea, lo que hacemos nosotros en febrero es que hacemos un proceso de acogida, y es conocerlos, y mirar: ‘¡ay! ese tiene un temperamento fuerte, en cambio, ese se ríe todo el tiempo’, es aprender a conocer cada niño, es familiarizarte tu con el niño, antes de empezar a enseñarles cualquier cosa, es super fundamental aprender a conocer niño por niño, porque todos son diferentes, o sea, ellos no son iguales, ellos son totalmente diferentes, está el que no habla, el tímido que no te habla, que tienes que sacarles las palabras mejor dicho con cucharita como dicen, y está el conversador, que te habla todo el tiempo que no se queda callado para nada, que mejor dicho... Eso sí hay de todo, tú vas a encontrar de todo, hay que mirarlos muy bien en todos los tiempos que estés, en los tiempos de juego, dentro del aula, en los momentos de comer, porque ahí vas conociendo la personalidad de cada uno.
74. Pues es que es complicado, regirse uno por una sola cosa es difícil, ahí uno tiene que aprender de muchas cosas, y tener muchas cosas a la mano y el éxito de tu clase, es como tú le puedas dar solución en el momento, si tú estás explicando algo, y ves que el niño está distraído, llámalo a que participe.

75. El año pasado nuestra forma de evaluación era viendo como cada vez que nos conectábamos ellos recordaban lo que habíamos visto la clase anterior, la disposición que ellos tenían para dar la respuesta, ese fue como nuestro proceso evaluativo. Y al final, lo que yo te decía, el hecho de que por ejemplo, ya íbamos en la letra L, y ellos ya al combinarla con la ma, ya leían loma, y la m ya la habíamos visto de pronto antes, entonces era la forma de evaluar, el hecho de que ellos ya lograrán escribir y leer palabras muy cortas, esa fue la forma en la que nosotras pudimos evaluar que sí se logró el objetivo, y en cuanto a la parte social si fue muy complicado, había chiquitos que tenían muy buena disposición para conectarse, como otros que si estábamos en clase ¡prrrm apagaban y se iban, y se salían porque no les llamaba la atención, no les gustaba.
76. En este momento yo tengo una chiquita que en las dos semanas que llevamos de virtualidad no se ha conectado a ninguna clase, porque ella dice que no le gusta, y tengo entendido que el año pasado la retiraron por ese proceso también, pero ahí es donde uno dice: no le gusta, pero pues los papás tampoco la motivan y la acompañan. Porque pues ellos están también ocupados, entonces la mamá me dice que tampoco la puede acompañar, estamos viendo que, si la situación sigue así, ya tocaría con una maestra que estuviera allá con ella, que le ayudara con este proceso. Pero ahí va también la colaboración de los papás: el año pasado fue muy grande, de verdad que sí, y yo creo que parte de los procesos que se lograron fue porque ellos también estuvieron ahí acompañándolos todo el tiempo, pero la impotencia que sentía uno era muy grande, cuando ellos se cogían la cabeza, y como que ‘no puedo’ y uno tampoco poder decirles ‘ven yo te llevo la manito’, para poder ayudarles como... Uy no, de verdad que fue un año muy difícil, pero lo logramos sacar gracias a Dios.
77. **E3:** Listo profe, muchísimas gracias por tus respuestas, de verdad son muy valiosas, por último, queríamos preguntarte ¿si te consideras una maestra que lee y escribe activamente? en tu diario vivir ¿lees libros o artículos?, ¿te dedicas a escribir algo acerca de tu propio ejercicio, a modo reflexivo o algo por el estilo?
78. **M1:** Bueno, la verdad yo les soy sincera, no soy muy buena para la lectura, para leerme un libro así que me lo lea en una semana, no, me gusta leer, sí, pero me gusta leer cuentos, historias, o sea, como historietas, cuentos, de pronto novelas, pero esos libros así gordos no, o me gusta leer libros de actitud positiva o cosas así, pero cortos, yo tampoco soy de leer cosas así gordas. Escribir, sí, me gusta escribir, pero no lo hago a diario, por ejemplo, si tenemos que hacer un acróstico o algo, me fluyen las palabras, yo siento que me fluyen, que me inspiro.
79. Yo soy muy hábil con las manos, entonces me gusta hacer muchas manualidades, y me gusta explotarle eso a los niños, me gusta explotarlos mucho el dibujo, me gusta explotarlos mucho las cosas, inventar cosas manuales con material reciclable, entonces eso me gusta mucho, por eso yo les decía que esas edades me han gustado mucho, porque ellos se dan, y en transición, los dos años que yo estuve en transición yo explote mucho eso, porque eso chiquitos dan mucho, entonces yo les exploté mucho esa parte artística, con las exposiciones hicimos cosas muy bonitas, y ellos me seguían mis locuras, les decía yo ‘‘vamos a inventar una cosa...’’ y ellos me seguían mis locuras, porque son niños que dan, son niños que ya te responden.
80. Con los chiquitos es más difícil, con los de párvulos y pre jardín, porque son niños que tienes que estar ahí con ellos todo el tiempo, con los de jardín y transición les puedes dar más libertad de trabajar, entonces es una edad muy bonita, además que es una edad en donde ellos están adquiriendo muchas cosas, ellos perciben todo, ellos perciben si tu llegaste triste, perciben si tu estas feliz, perciben ‘‘¿profe te pasa algo? es que estás hoy rara’’ ellos te perciben todo, así tú trates de no demostrarlo, ellos son muy perceptivos.
81. los 4 y 5 años son edades muy perceptivas y receptivas también, entonces son edades muy bonitas para trabajar y donde tú puedes ser una buena o mala influencia porque tú estás siendo el ejemplo en este momento de ellos, así y puedes dejar una marca muy grande en ellos, porque en sí fuiste una buena profesora o si fuiste una mala profesora, porque de pronto lo tildaste, lo juzgaste, le dijiste algo que a él le dolió. Hay que tener mucho cuidado con las palabras que uno les diga, porque en estas edades a ellos les quedan muy marcadas esas palabras, entonces por lo mismo, por lo que son tan receptivos, lo puedes marcar. Son edades muy bonitas que le puedes explotar muchísimo, que las puedes trabajar, pero también con prudencia: teniendo mucho cuidado, por lo que les decía, ahí es donde puedes dejar como una huella.
82. **E1:** ¡Listo profe muchas gracias! Sé que no hablo solo en mi caso sino también por mis compañeras, para nosotros es muy enriquecedor escuchar todas estas construcciones que has logrado hacer en tantos años de experiencia, uno aprende mucho de escuchar a alguien que aprende ejerciendo su profesión y aprendiendo de los niños también. Queríamos agradecerte primero por dedicarnos el tiempo y segundo por compartimos tus aprendizajes, tus experiencias y en esencia tus saberes.

Anexo 3, Transcripción entrevista 2. Maestra 2

ENTREVISTA N.º 2

Fecha: 08 de mayo 2021 Hora inicio 12:45 Hora Fin 2:00 PM

Nombre de la maestra entrevistada: Milena Calderón Curso: Primero

Nombre del entrevistador: Jully Cárdenas, María Fernanda Forero Lugar: Modalidad virtual, plataforma: Teams.

Convenciones:

Maestra 2: Milena Calderón (**M2**).

Entrevistador 1: Jully Cárdenas (**E1**).

Entrevistador 2: María Fernanda Forero (**E2**).

TRANSCRIPCIÓN

1. **E1:** Bueno profe, siendo las 12:45 damos inicio a la entrevista, y para iniciar es que nos cuentes sobre la experiencia, conceptos de la lengua escrita. Nuestra entrevista está dividida en cuatro ejes y daríamos inicio con el primero que tiene que ver netamente con la profe, acercarnos un poquito a ese conocimiento frente a su formación, su trayectoria profesional, con que niveles ha trabajado durante esta experiencia, de cuanto ha sido esa experiencia: contarnos un poco quien es la profe Milena Calderón.
2. **M2:** Bueno, Listo, entonces les cuento: yo soy Licenciada en español e Inglés de la Pedagógica, me gradué en el 2016, en el 2017 entré a trabajar en el lugar donde trabajo, entre más o menos para un curso que coincide con primero, el lugar donde trabajo es considerado más o menos una innovación pedagógica, entonces dentro de su propuesta no están los cursos primero, segundo, tercero, pero digamos que se corresponden un poco por las edades cronológicas de los niños y las niñas. Entonces más o menos con un primero y cuando yo entré tuve la oportunidad de tener unas aulas de escritura creativa para curso tercero y segundo.
3. Llevo 5 años en el lugar donde trabajo, ha sido mi trabajo formal, entonces he trabajado escritura más o menos desde primero a tercero y aparte, de manera informal, he trabajado con talleres de escritura para padres y madres comunitarias en Arauca y el año pasado trabajé con los padres y madres de mis estudiantes un poco de escritura creativa también.
4. **E1:** Listo, entonces teniendo en cuenta que has tenido esa experiencia entre niveles de primero a tercero, más o menos; quisiera saber, como son esas diferencias entre un nivel y el otro, en cuanto a propuestas curriculares y pedagógicas y además si la profe ha acompañado o liderado algún proyecto que sea de su interés propio.
5. **M2:** ¿en la escuela? ¿O aparte?
6. **E1:** Sí, en lo que llevas de experiencia Mile.
7. **M2:** Listo. Hay diferencias a nivel de forma seguramente, digamos que el proceso de desarrollo de la escritura en los niños y las niñas involucra demasiados procesos. Si lo hablamos a nivel neuropsicológico demanda un montón de procesos muy distintos a los de la lectura; en mi opinión siento que es una manera no tan pertinente ver los procesos de lectura y escritura como algo similar, de hecho, a nivel neuropsicológico se dan de formas distintas y en tiempos diferentes.
8. Entonces los niños con los que yo trabajo en primero vienen ya con el código alfabético consolidado. En donde yo trabajo, en transición los niños y las niñas tienen un proceso de adquisición distinto al modelo tradicional en la medida en que ellos primero crean su propio código. Entonces por grupo hay una creación de un código grupal según los intereses, entonces hay códigos de todos los estilos: desde el código felino hasta el pirata, astronauta y demás; ellos crean sus propios códigos que son formas propias entre la grafía de la letra y el dibujo y con esos grafemas un poco que ellos crean escriben y se comunican. Luego a medida que va pasando el tiempo y creando la necesidad en un ambiente alfabetizador; lo que ellos hacen es buscar la necesidad de comprender el código alfabético corriente.
9. Entonces hacen esa transición, es una transición bastante tranquila me parece a mí, significativa también porque creo que comprenden por qué la “A” es la “A” que creo que es algo que no nos explican cuando aprendemos a escribir, es completamente arbitrario, pero para ellos se crea un sentido. Entonces yo recibo niños y niñas que ya tienen consolidado el código alfabético y que empiezan a comprender la palabra como una unidad como “algo” que les está diciendo. Entonces en primero lo veo un poco así: la consolidación de la palabra y la comprensión de la palabra en la escritura.
10. Por el programa que nosotros manejamos en lectura y escritura tenemos distintos enfoques. Entonces la idea de escritura es primero que tenga sentido para ellos y para ellas; no hay nada como dictados o planas o copiar del libro, no. Buscamos más que sea algo que les sirva a ellos, que es parte de ellos: porque les permite

expresarse, les permite contar, les permite hablar. Para el primer semestre trabajamos cuentos, de hecho, si quieren luego les muestro; ahorita estamos en la elaboración de cuentos y para mí es un ejercicio muy rico porque trabajamos en la creación de personajes, trabajamos en la creación de lugares; leemos un montón entonces ellos van tomando lo que más les gusta, estamos escribiendo sobre animales y ellos pues se inventan sus historias y las escriben.

11. ¿Nosotros que miramos? Pues algunas cosas que son propias de la escritura de los niños y las niñas a esta edad: rotacismos, las letras que se giran, que no haya adiciones, que no haya sustituciones. Pero siempre enfocado más hacia: ¿qué está entendiendo la persona que te lee? Que hacía, les decía: “estás escribiendo mal”. Y después: “sí, yo te entiendo, pero si lo lee otra persona, ¿qué crees que pueda hacer falta?”. Les decimos que son escritores y editores de sus propias historias. Entonces se leen entre ellos y entre ellos se dicen: “creo que te hace falta una letra porque no me queda muy claro que estás escribiendo”. Leemos mucho en voz alta para que ellos puedan hacer un ejercicio de reescritura que me parece clave en este momento, porque más allá de señalar el error o decirles que algo está faltando, yo siento que la escritura les permite comprenderse y comprender al otro, entonces eso es muy importante en este momento.
12. Con los niños más grandes que son tercero y cuarto, con ellos teníamos una clase que se llamaba escritura creativa. Ya con ellos íbamos por otro lado. Por supuesto ya estaba consolidado totalmente el código alfabético y la noción de la oración como parte del todo del texto, entonces era más como motivar la escritura literaria. Esos fueron proyectos muy gratos que quiero mucho porque escribían muchas cosas. Estaban más enfocados a ¿qué quieres contar? ¿cómo lo quieres contar? Y tengamos en cuenta algunos referentes. Un proyecto que quiero mucho fue uno que hicimos sobre monstruos, no sé si conocen un libro que se llama “La historia secreta de los monstruos” que es espectacular, y es como un psicólogo de monstruos que cuenta la historia de monstruos y tiene la particularidad que se puede dividir en tres fragmentos y mezclar los monstruos, un poco como un bestiario, pero de monstruos. E hicimos algo similar: ellos se inventaron sus propios monstruos, sus miedos, cómo los enfrentaron, ósea hicieron todo el proceso y luego entre ellos por binas se releían, daban comentarios hacia la escritura y había todo un equipo editorial que eran las dos partes del salón y se editaron los unos a los otros; de hecho, yo por ahí debo tener fotos del monstruo así grandísimo y el escrito.
13. El enfoque en donde nosotros trabajamos es que la escritura tenga un sentido. A mí me pasó que yo sentía que escribir era porque tocaba, pero la escritura literaria por ejemplo no fue algo que se abordara mucho en mi experiencia como estudiante. Entonces yo creo que hacia allá van los proyectos que nosotros hacemos de escritura. Por aparte, el año pasado tuve la experiencia de trabajar con adultos, es distinto a lo que ustedes están trabajando, pero comparte mucho que hay muchos adultos que consideran todavía que no saben escribir. Yo tenía padres y madres que me decían “no es que yo no escribo” y yo “pues usted escribe todos los días ¿cómo que no escribe?”, “no pero un cuento o algo así para nada”. Y por el contrario terminaron escribiendo una crónica de un objeto en su casa, un poco pegado a La gramática de la fantasía de Gianni Rodari. Ellos se tomaron toda la tarea, que de hecho es un capítulo que él dice como “permítale a su hijo encontrar la maravilla de las cosas de la cotidianidad”, entonces ellos le dieron vida a un objeto de su casa y terminaron escribiendo todas las etapas de vida del objeto, desde el nacimiento hasta la muerte. Esos son un poquito los proyectos de escritura.
14. **E1:** Listo profe, En este proyecto somos 3 personas, en este momento me acompaña mi compañera María Fernanda, mi otro compañero pues por cuestiones laborales un poco difícil el horario. Sin embargo, nos acompaña Mafe, no sé si ella tiene alguna pregunta.
15. **E2: Bueno profe mucho gusto, te agradezco mucho por compartirnos tu experiencia respecto a los proyectos y yo creo que podemos dar inicio con el segundo eje y te queremos preguntar ¿qué comprendes tú por la lectura y la escritura? ¿qué comprendes que estos procesos significan?**
16. **M2:** (risas...) ¡¿desde lo romántico?! o desde dónde? ... yo creo que como profe, me imagino que a ustedes también les ha pasado, pero normalmente cuando uno dice que va a ser profe, le aseguran que se va a morir de hambre porque es una tragedia haber escogido la carrera de ser maestro, eso pasa un montón; en mi caso también pasó, mi mamá no quería que fuera profe pero creo que algo muy bonito de la profesión y especialmente de los que podemos trabajar un poco en el desarrollo de la competencia comunicativa, es darse cuenta como un niño aprende a leer y como un niño aprende a escribir; no solo por el acto mecánico que siento yo que a veces es lo que sucede y no está mal, no es un juicio frente las cosas porque seguramente nosotras somos hijas de un mismo proceso, y porque todos mediamos de una forma distinta.
17. Pero creo que un proceso importante o al menos una reflexión importante que he hecho por el trabajo que hago en lectura, es que la lectura es clave en la formación de ciudadanos. Hace poco estaba leyendo una autora de Brasil que se llama Ana María Machado que de hecho se las recomiendo mucho, quizá les sirva para su tesis; y ella habla sobre ciudadanos e infancias. Entonces ella habla de un cúmulo de errores que hay al mediar la lectura y la literatura y refiere una charla que tuvo con Sabater en la que él decía que es una obligación de la escuela que la literatura se medie para que todas las personas sean presidentes así no quieran serlo. Entonces creo que ese es el sentido profundo de la lectura ¿no? También lo dice Gianni Rodari, y es:

la lectura y la escritura deberían ser emancipadoras y deberían construir una sociedad. Y la infancia que es el momento en que los niños y las niñas tienen mayor flexibilidad cognitiva creo yo que es donde más se deberían trabajar, y también creo yo que es en donde se deberían mediar con sentido.

18. Entonces ¿la lectura y la escritura como procesos? Digamos que la lectura debería dejar de ser la decodificación y la relación fonema grafema, que, aunque son importantes y hacen parte de un proceso neuropsicológico, pues más allá de eso es la comprensión, es abrirle puertas a los niños y las niñas a otras posibilidades, es darles herramientas para comprender el mundo y es por ejemplo sacarlo también de lo textual ¿no? “se lee y se escribe solo cuando se comprenden los grafemas” pero pues las imágenes preceden un montón y la tradición oral también, y ahí también se está leyendo, de alguna manera se está comprendiendo el tejido social en el que el niño vive. Perdónenme si estoy divagando mucho, pero son las ideas que se me vienen a la cabeza.
19. Yo creo que la lectura es fundamental, hay unos procesos de lectura que se dan, un desarrollo de competencias. En donde yo trabajo la competencia lectora se da por cuatro momentos: la lectura textual, la lectura... contextual, bueno esa es la siguiente, y la lectura crítica, que es hacia donde deberían ir todos los procesos de lectura. En la primera infancia yo siento que es trascendental que nosotros creemos un ambiente en el que el niño y la niña comprenda que la lectura tiene un sentido; eso es un poco para mí.
20. La escritura la veo como un medio. Un medio de expresión, un medio de manifestar todas las ideas. Es un proceso complejo porque demanda muchas cosas a nivel neuronal y a nivel motor también, muchas más que en la lectura. Por eso también toma mucho más tiempo, sin embargo, siento que hay una visión, en mi concepto, no tan pertinente, y es creer que un niño debe escribir a cierta edad y debe leer a cierta edad, que por los estudios que se han hecho no es tan cierto, depende de un montón de cosas, ¿no? Si en una casa leen todo el tiempo, es muy probable que el niño tenga un proceso lector distinto a una casa en la que no se lee.
21. Y pues es una realidad a la que también estamos enfrentados los maestros, ¿no? El contexto cultural enriquecido favorece distintos procesos, y creo que hemos llevado a los niños incluso a verse obligados a escribir simplemente porque tienen 7 años. ¿Y quién dice que ese niño ya tuvo un proceso motor, que ese niño ya tuvo una motricidad fina y gruesa pertinente para escribir, quien dice que tiene un tono muscular adecuado para escribir?; y por eso vemos tantos niños en la escuela que terminan aburridísimos y odiando la escritura, ¡porque se cansan! ¡¿no?! Es como si uno escribiera como adulto todo el día con el palo de escoba, ¡pues es sumamente agotador y doloroso!
22. Yo creo que la lectura y la escritura son dos procesos que primero deberían verse de una manera distinta. No deberían estudiarse y no deberían mediar igual en lo físico por lo menos, a nivel físico no debería comprenderse igual. Pero si creo que deberían tener un contexto similar y es el del sentido: la lectura y la escritura tienen una función social y tienen una función para el niño que no es excluyente, porque seguramente hay culturas, que lo dice Walter Ong, en donde la escritura no está y han preservado su memoria de una forma distinta, pero digamos que socialmente la escritura nos permite diferentes cosas, como la oralidad nos permite otras. Entonces son dos procesos que deberían tener un sentido y que deberían ser mediados de forma diferente.
23. **E2:** Listo profe muchas gracias y tú no te preocupes si te extiendes, da la respuesta tan larga como la requieras. Bueno profe también quisiéramos preguntarte acerca de tu propio proceso aprendiendo a leer y escribir: ¿cómo fue que te enseñaron, con qué te enseñaban? si fue con cartillas, si fue tal vez algo similar a como tú estás enseñando a tus chicos. Todo este proceso, si recuerdas algo, quisiéramos que nos lo contaras profe.
24. **M2:** A mí me habría gustado que me hubieran enseñado a leer con cosas distintas: yo por ejemplo les leo a mis estudiantes los derechos del lector que expone Daniel Pennac; luego Quentin Blake que es un ilustrador prolífico y bellísimo, que ilustró todos los libros de Roald Dahl, los ilustra y son muy bonitos, y yo se los leo a mis estudiantes cada que empiezo mi clase en donde trabajo que se llama Lectura y la otra se llama Escritura. Siempre que empezamos Lectura, se los leo porque siento que hay unos derechos que no se podrían vulnerar, ni siquiera a un niño de 6 o 7 años, y también está el derecho a no leer, a no terminar todos los libros, a releer porque eso sí yo creo que releemos mil veces ciertos cuentos o libros que les gustan; creo que eso sería clave, pero yo no aprendí así.
25. En mi casa había una biblioteca y ¡es algo que valoro un montón! Hace unos días construí mi biblioteca de literatura infantil y juvenil y estoy muy emocionada por eso. Me acuerdo mucho de que en mi casa había muchos libros de Julio Verne, creo que es de los autores favoritos de mi mamá, ella es una muy buena lectora, mi papá pues no tanto, pero yo me acuerdo de que a él le gusta mucho el fútbol, a mí también y él me leía muchas cosas de Santafé; entonces yo me acuerdo de que él me leía las noticias, lo que pasaba, las formaciones; y pues fue una manera linda de incluirme dentro de la lectura.
26. Pero la escritura ¡fue muy dura! Yo aprendí con una chancla rosada a escribir a los 5 años; por eso me saltaron un curso en el colegio, entonces yo no hice transición: entré a primero, todos escribían en letra cursiva ¡Y yo escribía en letra despegada! Es un conflicto, en mi manera de verlo, ¡ridículo! perdónenme, eso no lo pongan en su investigación (risas...) y es el de "ay es que la letra cursiva". Cualquier persona puede llegar a adulta

con la letra cursiva y ser ¡completamente efectivo en la comunicación escrita! ¿Sí? Además, porque ya nadie escribe cartas, ósea ya los informes no son a mano, si usted escribe en letra cursiva podría hacerlo toda la vida. Pero entonces los niños: aprenden el código Scribd porque en casa es el que enseñan como en mi caso, y luego tienen que aprender letra cursiva, pero luego en bachillerato les dicen "ay no es que cursiva ya no, tienes que escribir en..." entonces es aprender y desaprender a las patadas unos códigos que nos hacen igual de buenos comunicadores. A mí me pasa un montón que los niños llegan con letra cursiva y yo soy como "siga con esa letra y ya" de hecho yo escribo con las dos, y los comentarios que les hago, los hago con letra cursiva y ya. Siento que eso es un gran conflicto y me pasó a mí, entonces yo llegué, escribía muy bien en letra Scribd, luego me estrello con la letra cursiva, todos escribían letra cursiva y ¡para mí fue tormentoso!

27. Entonces digamos que mi mamá en eso se pifió un poquito porque sí. Sí fue con la chancla en la mano, la cartilla Coquito y la cartilla Nacho (risas...) entonces fue un poco rudo, quizá con un poco menos de sentido que el que me hubiera gustado: porque creo que yo aprendí porque me tocaba; y porque mi mamá me decía "tiene que aprender a escribir y punto". Pero con el tiempo también uno resignifica y valora: yo valoro mucho que hubiera una biblioteca, que mi mamá y mis tías fueran buenas lectoras, que mi papá me leyera cosas de Santafé, puede que no me hiciera mejor lectora, pero sí mejor hincha; y que me regalaran esas cosas importantes, para ellos el valor de la lectura literaria era importante.
28. De los primero libros que recuerdo, uno que me regaló una jefa de mi mamá, que se llama La alegría de querer, el cual conservo todavía con fecha y todo, está marcado y lo tengo en mi biblioteca; y tengo uno que se llama Los hijos del capitán Grant que de hecho me lo firma mi mamá, luego si quieren les paso fotos, y decía cómo "que sea importante para ti leer", entonces eso es un poquito, sí, quizá no como uno quisiera, no es romántico idílico, pero pues así aprendí y tampoco siento que haya generado ningún trauma o algo por el estilo, pero como que con el tiempo aprendiendo un poquito más de ambos procesos dije "mmm bueno quizás hay otras maneras de mediarlo" más amables y más significativas.
29. **E2:** listo profe muchas gracias por tus experiencias, si también fuera útil que nos compartieras esas referencias gráficas, sería muy bonito poder verlas y también esto nos da paso a la siguiente pregunta que es ¿Tú te consideras una maestra que lee y escribe activamente? Sobre tu proceso, o en general
30. **M2:** no sé, yo creo que uno como profe siempre debe estar en formación. Yo creo que el día en el que uno se sienta acabado, ósea acabado no de la versión peyorativa sino terminado pues, como "ya no tengo que estudiar nada más", ese día uno deja de ser profe. Porque, por ejemplo, uno podría decir "bueno ya tengo más o menos claro cómo va el proceso de escritura, me funciona, los chinos salen leyendo y escribiendo bien, escriben cadenas de oraciones, escriben cosas de su interés" y viene una pandemia y es como "ay ya no escriben solo en el cuaderno, hay que escribir de manera virtual y ahora van a hacer presentaciones en Power Point y ya no hay toma de apuntes", entonces, ¿sí? Hay muchas maneras de leer y escribir.
31. Creo que leo mucho más de lo que escribo. Mi escritura se ha enfocado muchísimo hacia lo académico realmente, como a la escritura de procesos de investigación por como trabajo, cosas muy formales; literario escribo, pero lo comparto poquísimo, son como mis escritos y los tengo guardados y preservados para mí, algún día creo que los compartiré. Pero si busco escribir, además por ejemplo en todos los proyectos que he hecho con los niños yo también escribo y les muestro lo que yo escribo, y les muestro mis personajes y les muestro mis historias; porque siento que un profesor que enseña a leer y escribir ¿pero no lee y escribe? No sé, creo que es contradictorio. Entonces sí escribo, más académico de lo que me gustaría, me gustaría escribir más literatura, creo que me faltan herramientas y he tratado de ganar en espacio. Leo, leo por gusto, leo mucha literatura; pues leo muchas cosas también académicas porque en el momento en que hice la maestría también me obligó, en donde yo trabajo todo el tiempo estamos revisando cosas de pedagogía, bueno... y ahora estoy en un espacio de hecho promovido por su licenciatura, ¡gracias al cielo! Que es sobre literatura infantil y juvenil y creo que es el espacio más rico que he encontrado porque me ha llevado a leer aún más de lo que lo estaba haciendo.
32. Entonces no creo que sea "la más" porque seguramente podría dedicarle más tiempo o podría hacerlo, pero sí trato de estar como en constante movimiento porque por ejemplo leer literatura con los niños y las niñas le demanda a uno revisar los textos, saber cómo animarlos o mediarlos en el aula. Deconstruirse también ¿No? Porque, es decir: "esto no tiene un fin didáctico, no tiene un fin moralizante, no tiene un fin ejemplarizante, ¿Cómo lo vamos a animar de manera que los niños puedan disfrutarlo?" Entonces creo que es complicado, que le demanda a uno un montón de cosas, me gustaría hacerlo más, pero lo intento (risas...), ¿intento hacerlo en la medida de lo posible? Sí.
33. **E2:** listo profe muchas gracias, teníamos otras dos preguntas en cuanto a este eje, pero siento que en parte ya has dado un poco de respuesta, eran ¿Cuál crees tú que es el sentido de enseñar a leer y escribir a los niños y a las niñas? Y también ¿Qué sabes sobre estos dos procesos? Siento que sí las has contestado en otras preguntas, pero si quieres puedes complementarlo un poquito más.
34. **M2:** Yo creo que hay muchos referentes teóricos, pero yo creo que ustedes han estado revisando ¡un montón! Entonces, pues uno toma como un poquito de aquí un poquito de allá; digamos que el modelo pedagógico de

donde yo trabajo está basado en un montón de cosas, entre ellas Piaget, Ausubel, Vygotsky, son como los referentes teóricos un poco del lugar donde trabajo, de ahí se toma mucho como la relación de La mediación, de El mediador, de lo sociocultural, del impacto que este tiene.

35. Yo creo que uno tiene muchas ideas en su cabeza, entonces no podría darles una definición concreta, yo creo que tampoco está; uno ve que todo el tiempo aparece, de hecho, últimamente había estado leyendo algo como "el cerebro lector" y es más bien reciente, entonces cambia también la manera en que se ve. Ambos son procesos que se dan a nivel motor y neuronal en el que se demanda un montón de activación de zonas en el cerebro. Pero yo siento que, y además la coyuntura en la que estamos refuerza esta sensación mía y es que la lectura y la escritura debería servirles a los niños para comprender el mundo: el mundo interno, el mundo externo y para poder, yo no siento que "hacer parte de..." pero, mejor dicho, dejar de ser vistos como menos ciudadanos por ser niños o niñas ¿Sí? Digamos que es una manera de comprender el mundo activamente. Yo creo mucho y creo ciegamente en eso como profe y es que leer y escribir es clave. En cualquier espacio se los van a demandar, siento que debería ser un derecho de todo ciudadano el poder tener acceso a leer y escribir y a leer y escribir de manera crítica, no a reproducir formas culturales predispuestas o a repetir, ¡Que en la escuela nos enseñan un montón! ¿No? La escuela lastimosamente aún se queda un poco en la repetición; sino a poder crear, a poder pensar, a poder criticar, a poder argumentar, y en la infancia es ¡Muy importante!
36. Lastimosamente vivimos en una sociedad, al menos yo lo he visto un poco así, en la que la primaria es relegada ¿no?, Es como: "¡ay sí, lo que hacen los profesores de infantil!" Yo creo que es una postura completamente descontextualizada porque se están mediando las bases de todos los procesos: de lenguaje, de pensamiento, de comprensiones humanas. Entonces si excluimos a los niños de eso pues difícilmente vamos a poder tener un pensamiento crítico, una lectura crítica, o un ciudadano que pueda regular sus emociones, que pueda expresar sus emociones, que tenga una proyección más allá de lo que nos demanda el capitalismo de ser competitivo y hacer todo a tiempo y ser el mejor y demás; pues tener un proyecto de vida consolidado que así sea para ser profe uno pueda decirlo con criterio y no sufrirlo porque socialmente ser profe no está tan "bien visto" para algunas personas. Yo creería que eso es crucial y por eso la lectura y la escritura deberían permitirle a uno desarrollar una vida académica, pero también desarrollar una vida literaria, pero también desarrollar una vida emocional en la que ambas le abran a uno puertas, le permitan conocer, ¡conocerse! Todo desde el sentido, desde el "para qué", ¿Para qué leer y para qué escribir?
37. **E2: vale profe, bueno, pasamos ya al otro eje que es La lengua escrita en los currículos oficiales, te queríamos preguntar acerca de ¿tú qué currículos oficiales conoces? Si de pronto estos los tienes en cuenta a veces en tus clases o sí, que te gusta que no te gusta de estos.**
38. **M2:** ¡Bueno! Es que hay muchas cosas ¿No? Hay unos currículos de lectura y escritura dados por el Ministerio de Educación Nacional visto un poco desde los Derechos Básicos de Aprendizaje. Yo creo que es respetable cualquier postura, pero yo creo que estos derechos básicos de aprendizaje se hicieron a la ligera y muchas veces sin tener en cuenta la voz y la experiencia de los maestros y las maestras. Estos derechos básicos salieron, así como... (chasquea los dedos) y creo que obvian un poco el contexto: yo creo que no es lo mismo aprender a escribir en el contexto rural que en el contexto citadino o en el contexto citadino como en el que crecí yo ¿No? Para que me servía a mí escribir, con relación quizás a para que les sirve a mis estudiantes que están en un contexto socioeconómico altísimo. Yo creo que eso pasa mucho con todos estos estándares y todos estos lineamientos. ¿Quizás dan nortes? sí, puede ser y se tienen en cuenta en muchos currículos, pero también pueden llegar a ser limitantes; hace un montón no leo los estándares del Ministerio debo ser honesta, también porque en donde yo trabajo no se rige netamente por esto. Entonces en donde yo trabajo hay un currículo innovador, de hecho, han ganado premios por los currículos en ciencias sociales, el fuerte donde yo trabajo es competencia comunicativa o lenguaje y los currículos son un poco diferentes.
39. Entonces, por ejemplo, les estoy contando, en Exploratorio B que es el curso en el que yo estoy concertada totalmente, trabajamos lectura y escritura y así se llaman las clases: Lectura y Escritura. Y los programas están por ejemplo dados hacia la escritura de textos literarios y de textos informativos. Entonces vemos cómo lo diferente, trabajamos un montón la lectura literaria el primer semestre, me gustaría trabajarla más y de formas distintas quizás, pero pues también nos regimos por el programa que hay; y en escritura vamos un poco, no igual, porque la lectura se desarrolla de una manera distinta y despega un montón en exploratorio B, pero sí un poco en la línea de "esto que estamos leyendo ¿Cómo te inspira a ti para ser escritor de tus propios cuentos, de tus propias novelas, de tus personajes?" Un poco hacia la escritura creativa. Y al cierre trabajamos con textos informativos en donde ya se ven en la función de investigadores o de exploradores y desde una línea de interés, ellos escriben como pequeñas fichas o pequeños textos informativos: sobre los dinosaurios, sobre el tiempo, sobre los desastres naturales; entonces ese va un poco como en la línea.
40. Hay un currículo de competencia comunicativa que es la competencia en la que yo trabajo. En donde yo trabajo esta competencia es transversal entonces todas las asignaturas deben trabajar escritura y lectura independientemente de si son ciencias, matemáticas, ¿Sí? Entonces todos jalamos un poco hacia allá. El enfoque y el núcleo de sentido de la lectura textual que es en el ciclo en el que yo trabajo que es como

transición, primero y segundo más o menos, está muy enfocado hacia la oración como el núcleo de todo el ciclo, y trabajamos un poco hacia allá.

41. La competencia tiene unos componentes: el orden lineal del discurso, la unidad discursiva, enfocado hacia la idea global de los textos y ese es un poco el programa que nosotros tenemos en el ciclo Exploratorio. Luego viene el ciclo Conceptual que tiene otro enfoque, y así, digamos por ciclos. Pero en este que es el que me compete trabajamos esos indicadores, esas dimensiones de la competencia y lo que buscamos es que en escritura también se dé, que por ejemplo el niño o la niña pueda comprender que según el tipo de texto hay un orden discursivo diferente y que pueden usar ese orden discursivo según su intención comunicativa ¿No? Entonces sí mi intención comunicativa es que el cuento sea gracioso puedo contarle de una manera distinta, o si es persuasiva entonces el texto informativo que yo quiero dar es persuadir un poco entonces es distinta la manera en que lo voy a contar o que lo voy a escribir. Sí, un poco hacia allá.
42. **E2:** vale profe. Tu ahorita nos comentabas algo de que la lectura y la escritura debe trabajarse en todas las materias como indistintamente en la institución, pero bueno, ¿Cómo es ese trabajo con otros maestros en la institución? De pronto se tiene algún tipo de trabajo conjunto, tal vez con los maestros de tu mismo nivel por decirlo de alguna manera, como el grado o algo así, ¿Se trabaja con los otros maestros, se construye o algo por el estilo?
43. **M2:** En donde yo trabajo hay tres competencias transversales: Pensamiento, Competencia comunicativa y Comprensiones humanas. De esas tres hay asignaturas, por ejemplo, en Exploratorio A que es el nivel anterior hay primeras escrituras y lecturas, en Exploratorio B hay Lectura y escritura, y en Exploratorio C hay competencia textual; así se llaman las asignaturas. Y así hay una asignatura de cada competencia transversal, pero todas las asignaturas según el modelo que es Pedagogía Dialogante deberían jalonarlos porque es el enfoque de desarrollo. A bueno, también se evalúan actitudes, pero eso es otra cosa, el enfoque de donde yo trabajo es que los seres humanos o los ciudadanos según como lo queramos ver, deberíamos: pensar mejor, comunicarnos mejor y sentir mejor. ¿Sí? Es un poco como la finalidad del proyecto en donde yo trabajo.
44. Por ejemplo, en mi ciclo siempre tenemos talleres, yo soy la encargada de mi ciclo, entonces por ejemplo hablamos de "¿cómo mediamos lectura y escritura desde nociones transdisciplinarias?" Que es una asignatura de Pensamiento en la que trabajamos las nociones básicas de los niños y las niñas: arriba, abajo izquierda y derecha; entonces bueno, siempre incluir una lectura. Entrar a hacer una pregunta de "¿El gato está arriba?" Pues digamos que no tiene mucho sentido con relación a ese modelo en particular. Hablo todo desde el modelo porque no es ni un juicio ni un prejuicio ni nada por el estilo hacia cómo se maneja en otros lados. Todos los profesores trabajan alineados a esas competencias; por ejemplo, en competencia comunicativa casi siempre está alineado ciencias naturales, matemáticas.
45. Entonces les cuento mi proyecto, en el que estamos trabajando ahorita para lectura, escritura, sistemas numéricos que es la clase de matemáticas y nociones que es una clase de pensamiento. Hay un proyecto general en el que los niños deben hacer un plano, hacer unas instrucciones, ahí está escritura, pero también nociones, pero también el sentido de debemos movernos dentro del plano para ayudarle al animal, entonces es toda una historia: unos animales fueron capturados por unos piratas, llegan al lugar donde nosotros trabajamos y ellos deben salvar a uno de los animales. Escoge cada quien su animal, para ellos es válido que en ese barco vaya un ajolote entre otros; y ellos cuentan toda la historia, entonces lectura: el cuento ¿No?, Cuentan cómo se encontraron al animal porque lo escogieron, cuáles fueron sus problema, luego cuentan datos del animal entonces están escribiendo pero también están usando el sistema de numeración binario, maya, egipcio, pero también están dando instrucciones con nociones transdisciplinarias y pues digamos que es un proyecto integrador que hacemos todos los profes. Y mis compañeros de trabajo tienen todas las nociones del desarrollo de la competencia y estamos en formación constante para que pueda ser comprendido y para que no se pierda ni su competencia específica de ciencias, de matemáticas, pero tampoco se deje de jalonar la competencia comunicativa que es un fin dentro del instituto donde yo trabajo.
46. **E1:** Bueno profe Mile, hasta el momento todas las experiencias y proyectos que hemos recogido a lo largo de la entrevista han sido muy interesantes, pues además la manera en que lo mencionas, digamos con esa pasión que también lo hablas. Sin embargo, hay una pregunta y es: ¿esas son orientaciones curriculares de la institución o normativas?, pero en este momento más de la institución; según lo que nos cuentas: ¿cómo las articulas con tus intereses individuales como maestra? más bien de acuerdo con lo que desde tu criterio cómo maestra quieres enseñar.
47. **M2:** lo que pasa es que yo tengo, y lo sé y lo valoro: yo tengo un privilegio porque en donde yo trabajo pues hay libertad de cátedra real y porque no hay un contenido dentro de mis asignaturas. Es decir, "vamos a ver textos narrativos y vamos a escribir sobre esto y el eje de escritura es la oración" pero yo podría mediarlo como yo quisiera; es decir, si yo quisiera hacer planes seguramente me jalarían las orejas porque no es nada innovador, pero también estoy en la libertad de hacerlo.
48. ¿Qué proyectos he hecho yo de escritura que quiera mucho? Lo que les contaba de los monstruos. El año pasado trabajamos un poco escritura de cartas a raíz de toda la situación de pandemia, estábamos leyendo

Tomatina curatado que a los niños les gustó un montón de María del Sol Peralta y pues cuando entramos en cuarentena estábamos terminando de leer el libro, ellos estaban muy tristes y nos pusimos en la tarea de escribirle cartas a Tomatina porque como Tomatina viaja por todo el mundo, ellos tenían que contarle su experiencia de encierro y darle un consejo. Ese fue como un trabajo, de hecho, reunimos las cartas y tuvimos la oportunidad de que María del Sol les enviará un mensaje a los niños y ellos estaban infinitamente felices porque sintieron que sus cartas habían servido para algo y que alguien las había leído. Ese es un poquito el de escritura.

49. Hace tres años trabajamos con una compañera un poco sobre la escritura y de recoger la memoria de sus abuelos, leímos un libro que se llama Un diamante en el fondo de la tierra que es de Jairo Buitrago y es como la historia de los abuelos que fueron desaparecidos a raíz de las dictaduras; y lo mediamos con los niños y las niñas, hablamos un poquito de que era no tener la libertad de estar en un lugar, les pedimos que recogieran la historia de sus abuelos, ellos escribieron cuentos con las historias de sus abuelos, ellos los presentaron e invitaron a algunos de sus abuelos a verlos.
50. Entonces yo siento que no tengo un límite o un limitante que me diga "por ahí no va". Quizá un poco sí resuena tradicional a nivel institucional, pero por lo demás yo puedo mediarlo con lo que yo quisiera. Entonces a veces leemos cuentos y ellos escriben cartas o crean personajes, ¿sí? Un poco como la escritura con sentido. Si estamos leyendo un libro, leímos uno que se llama El día que los crayones pararon, creo, y es sobre una huelga de crayones que es de Oliver Jeffers y ellos lo que hicieron fue escribir cartas de porque también es válido parar; no en este marco, no crean que tiene que ver con este marco, fue hace rato ¿Por qué es válido parar? Hemos escrito cartas al gobierno de por qué las cosas no están tan bien, que les proponen ellos a sus dirigentes, entonces digamos que en tanto se desarrolle la competencia yo tengo la libertad de hacer lo que yo quiera en el aula, y esa es una ventaja que infortunadamente no muchos maestros tenemos.
51. Seguramente hay maestros a quienes les dicen "tiene que ver la ortografía y tienen que ver los adjetivos, los sinónimos" ¿sí? Eso pasa un montón, estar limitado, yo no. Por ejemplo, yo a lo largo del año veo sinonimia y antonimia porque son la base de la paráfrasis, pero los niños nunca, de hecho, yo les juego con el "no, no son los anónimos, son sinónimos y antónimos" y son palabras que en la cotidianidad ellos van comprendiendo más por su uso que porque lo busquemos en el diccionario y ellos lo escriban en el cuaderno; sino porque para presentar las cosas con sus propias palabras lo necesitan. Entonces se va dando de manera quizá más natural, yo quiero creer que es más natural (risas...). Y no tengo como un contenido obligatorio y se desarrolla además en otras asignaturas con contenidos diversos. Entonces ellos escriben oraciones, pero pues escriben cuentos conmigo, pero en nociones escriben instrucciones para que las personas puedan llegar o en sistemas numéricos escriben la historia de los mayas cuando decidieron consolidar su código alfabético, o en pensamiento escriben proposiciones. Como no hay un contenido, eso es lo rico de mis asignaturas.
52. En lectura, desde que cumpla, yo puedo leer los textos que quiera, los cuentos que yo elija y por eso creo que también uno debería estar en constante formación. Porque algo que hemos hablado en el Semillero es que deben ser textos de calidad, no cualquier texto. Y esos textos de calidad le demandan a uno tener un criterio que yo creo que hasta ahora estoy formando como maestra; ojalá algún día tenga uno mejor, pero pues yo creo que es un proceso en el que uno debe ser muy juicioso como maestro.
53. **E1: Vale profe. Listo sí, muy válido también y muy interesante. Bueno digamos que esto ya nos permite ir al último eje. En el cual nos gustaría saber profe, preguntas también interesantes pensaría yo. Si digamos ¿cree que la forma como sumercé aprendió a leer y escribir influye en la manera en la que sumercé enseña a los niños a leer y escribir?**
54. **M2:** Yo creo que uno como maestro tiene todas las influencias, yo creo que esto no es políticamente correcto, pero sí debería ser político, el maestro es político ¿no? Y yo creo que la postura que uno tiene en el aula, en mi caso porque tengo este privilegio del que les he hablado, pues prevalece; yo les he hablado de cosas como escribirle al gobierno, como hablar de sus abuelos, hablar de las dictaduras, de la desaparición forzada, hemos hablado del cuidado del agua, del cuidado del medio ambiente, de porque en este país pasan y no pasan cosas, y yo creo que es una educación que a mí me habría gustado tener más claramente.
55. Creo que hay una influencia porque siento que muchas cosas de las que aprendimos en la escuela no tuvieron mucho sentido. Seguramente nosotras leímos a Gabriel García Márquez y no nos gustó en lo absoluto porque fue como: "tomé, lea Cien años de soledad y vea que hace con eso"; pero con el tiempo uno dice "uy es que si antes me hubieran puesto a leer otras cosas o me hubieran dicho que este tipo tenía un montón de novelas antes y después" y que no son los treinta mil Aurelianos que uno tiene que sacar en una hoja porque no entiende como aprenderse todo eso, si uno hubiera leído antes Los funerales de la mamá grande o la Hojarasca seguramente habría tenido una visión distinta de Cien años de Soledad.
56. Yo no me acuerdo en primaria que me hubieran leído literatura. A mí me leían literatura porque me la regalaban o porque mi mamá me la leía, pero yo no tengo ese recuerdo, tampoco siento que la escritura me haya hecho, eso lo comprendí en bachillerato cuando empezamos un énfasis con La Pedagógica, eso lo

- entendí en bachillerato que dije “¡uy escribir tiene un poder!”; tiene un poder sobre lo que soy y sobre lo que puedo aportar a la sociedad. Pero en mi experiencia como estudiante no pasó de esa manera.
57. Tuve profesores con las mejores intenciones y que me formaron políticamente hablando ¡muy bien! Y que nos dijeron “esto le sirve para algo, usted puede decir que es la más amotra de la vida, pero la danza también es política, ¡aprenda a bailar!” ósea haga otras cosas. Entonces creo que hizo falta, pero como postura política, creo que mi experiencia tanto en mi casa como en la escuela me permitió comprender que el rol como maestra, y más de lectura y escritura es trascendental y debería generar un cambio en la manera en que convivimos, en la manera en que nos comunicamos, en la manera en la que se da el país ¿no? Quizás si no saliéramos solamente leyendo para contestar una prueba, que pasa, y lo que les digo, no es un juicio, es una postura mía, nada más, quizás no nos pasaría todo lo que nos pasa, quizá no votaríamos por los mismos de siempre, quizás tendríamos unas alternativas y unas soluciones diferentes, quizás no nos dejaríamos meter un montón de reformas como lo que está pasando en este momento, porque las leeríamos “antes de”; pero como la lectura y la escritura no es algo que se motive desde la pasión, desde el gusto, desde el sentido, sino un poco desde lo impuesto, pues nada de lo que le impongan a uno funciona, creería yo.
 58. Entonces en mi caso siento que no fue impuesto; sí hubo autores que tuve que leer en el colegio que yo decía “¡esto no me gusta!” y solo con el tiempo me reconcilie con ellos y los valoro, y me gustaría que mis estudiantes no tuvieran esa experiencia. ósea yo lo pienso y digo “a mí me habría gustado que ese gusto que tuve por el fútbol toda la vida, lo hubiera podido explotar mejor y de manera distinta” porque incluso en la universidad sentí que fue algo que cortaron porque no fue tan válido para algunos profesores que se hablara de fútbol en la academia. Entonces creo que a mí lo que me gustaría es que mis estudiantes entendieran que la lectura y la escritura les abren un montón de puertas, les permite ser ellos mismos y que no es algo impuesto, que es algo que les va a servir para ¡todo lo que hagan! Independientemente de si quieren ser artistas o si quieren ser arquitectos, o si quieren ser una persona que se dedica solamente a los negocios o todas las posibilidades de vida que hay; que no es algo impuesto y que es algo que los construye: nos construye como sociedad y nos permite también transformarnos y transformar la sociedad.
 59. **E1:** Vale profe. Esta pregunta de pronto ya nos la has contestado un poquito, pero igual si quieres decirnos algo más, muy válido ¿existe una edad para empezar a enseñarle a los niños a leer y escribir directamente, ósea una edad específica? y hay otra que también nos interesa bastante y es ¿la profe que formas conoce de enseñar a leer y escribir, o qué métodos, si se guía por alguno de estos?
 60. **M2:** Sobre las edades, hay muchos estudios que dicen distintas cosas. Digamos que desde lo neuropsicológico que es un poco lo que yo sé por la maestría, que es poco contrario a lo que hacemos en el instituto; sí hay algunas edades, también unos prerrequisitos lectores y unos prerrequisitos escritores; por ejemplo: el tono muscular, la motricidad fina y gruesa, la pinza; en los ojos por ejemplo los movimientos sacádicos para leer, la relación fonema grafema que uno hace cuando va leyendo, esa decodificación. Entonces si hay unas edades, a mí me gusta pensar que no.
 61. A mí me parece que la lectura y la escritura es algo que hace parte totalmente de la vida de los niños, desde la tradición oral, por ejemplo, las nanas, los arrullos, los cantos de las madres, ya ese es como el inicio a la lectura de los niños y de las niñas. Yo creo que un ambiente enriquecido favorece muchísimo a esos procesos y se van dando de manera más natural; y eso es triste porque creo que no en todos los hogares puede haber un ambiente enriquecido porque quizás la herencia familiar tampoco es un ambiente enriquecido.
 62. Entonces con la lectura yo creo que no hay como una edad, yo veo que mis estudiantes de seis, siete años están consolidando la lectura digamos textual, como a los nueve, diez están consolidando la lectura textual, yo soy como el puente del proceso entre la adquisición y la consolidación. Y la escritura toma mucho más tiempo porque requiere otros procesos distintos, no sé si haya una edad, yo creo que desde que el niño nace debería animarse la lectura, debería comprenderse la escritura desde otras formas, por ejemplo los dibujos en los primeros años de vida son muy importantes y a veces los damos por “demás” pero realmente ese es un proceso y quizás un paso previo, me atrevería a decir, para la escritura, un poco para pasar de lo que es a esto que es arbitrario, los signos son arbitrarios.
 63. Entonces yo no sé si haya una edad, puede que sí, pero creo que es más importante lo que podemos hacer para que eso se dé de manera más tranquila; seguramente si un niño no lee a los nueve años o no escribe a los nueve años nos vamos a preocupar, porque ya es un límite de edad en el que puede estar sucediendo algo diferente, pero yo creo que antes, se pueden hacer un montón de cosas para que esos procesos se den.
 64. Y la otra pregunta es ¿qué métodos?
 65. **E1:** Métodos o formas, o algo que la profe tenga en cuenta a la hora de enseñar a leer y escribir.
 66. **M2:** No, no sé. Realmente como que conceptualmente hablando seguramente los conozco, pero en este momento no tengo así en mi cabeza. Está el método Global, como la palabra como un todo, está el método Silábico, que es como la M con la A “MA” y tal; la escritura yo sé que se enseña por letras entonces primero la M y la P luego creo que es la S, la T y la L, ósea como que hay un rango de letras pues. Pero en mi caso los estudiantes ya llegan con el código alfabético adquirido o al menos sí comprendido, digamos que los niños

manejan el código alfabético, No, yo creo que no tengo como tal un método, nos basamos mucho en la palabra: entonces usamos las palabras para todo, yo les creo la idea de que son ladrones de palabras que es de un libro de una autora que no tengo ahorita el nombre, entonces él se roba las palabras y nosotros hacemos como tarritos de palabras, y ellos van mirando “¿qué dice ahí? ¿para qué me sirve esta palabra? ¿en que la puedo poner?” y las usamos como para jugar. Entonces es primero la idea de la palabra como el núcleo y la idea es que luego juguemos con las cadenas de palabras como oraciones; yo no sé si eso sea un método, puede que sí (risas...) pero sí es un poco como se media donde yo trabajo, creo que también es algo que se hace quizás con buenas intenciones y debería haber más base teórica, pero sí es un poco lo que me pasa.

67. Con lectura, leemos muchísimo en voz alta, yo creo que la lectura en voz alta es crucial para el proceso de lectura en general. Como hay unas dimensiones, se busca que haya un desarrollo de esas dimensiones, pero creo que los niños y las niñas que leen en voz alta desarrollan mejor sus procesos de lectura, entonces yo creo que todos los días leemos algo en voz alta, y es un ejercicio de todo el año y lo hacía hasta cuarto que es como el curso más grande, siempre leíamos en voz alta todo.
68. Y ahora lo he descubierto, un poco que a nosotros como maestros nos leen poco en voz alta y eso es una riqueza que se pierde, porque es muy rico ¿no?, la voz: como maestros deberíamos tener mayor formación en la voz, en el tono, en el timbre, en cómo expresar las cosas, yo hablo con las manos por ejemplo y lo sé y soy consciente. Esas cosas no se enseñan mucho y creo que también nos servirían un montón. Me estoy desviando del tema, pero yo creo que eso hace parte de lo que yo hago y seguramente está alineado con diferentes teóricos: con Isabel Solé que me encanta o con Ana Teberosky con todo el proceso de escritura, que pasa el proceso, ¡uy ya no me acuerdo las fases! bueno, alfabético... esos a veces los reviso también y ya.
69. **E1:** Bueno profe. Yo creo que ya dando cierre a la entrevista, un par de preguntas también y de pronto si Mafe también tiene algo que decirnos; y entonces va esta profe: ¿cómo enseña a leer y escribir en su nivel, digamos que privilegia en esos momentos de enseñanza, qué orden hay en esos contenidos o qué estrategias hay para esa enseñanza de la lectura y la escritura? y ¿cómo se evalúan los avances o procesos de los niños y las niñas? desde lo que conoces, desde la práctica que has tenido hasta el momento, la experiencia y demás.
70. **M2:** Bueno, ¿cómo lo medio? un poco desde el interés desde el sentido, creo que no leo los mismos libros todos los años, aunque hay unos que me gustan y trato de presentarlos a los chiquis porque tienen música, porque tiene baile, entonces es como todo el arte puesto ahí para la animación lectora. Entonces yo creo que sigo un poco la propuesta curricular que tenemos nosotros de trabajo en textos literarios y en textos informativos en el ciclo en que yo estoy, ese es un poco como el orden.
71. En donde yo trabajo hay un sistema por niveles, que es el sistema evaluativo: El nivel 1 responde a las ideas previas, el nivel 2 a las ideas nuevas, el nivel 3 a la elaboración, el nivel 4 a la reelaboración y el nivel 5 es el nivel de excelencia; con base en eso los dos semestres se organizan, este primero por ejemplo la idea previa es “La palabra”, entonces lo que hacemos un poco son ejercicios evaluativos pero es de evaluación formativa porque donde yo trabajo esta evaluación no repercute por ejemplo en la promoción de año, y lo que hacemos es más como un taller en el que trabajamos con todas sus ideas previas.
72. Entonces bueno, lo que les cuento: son ladrones de palabras y se roban palabras, entonces vamos a salir y vamos a caminar y van a escribir las palabras de lo que ven, luego vamos a mirar si las palabras están completas, si les hace falta algo, entonces lo que hacemos, bueno ahora con Covid ha sido más difícil pero antes era como: vamos a cambiar el cuaderno, ya fueron escritores ahora van a ser lectores, entonces ellos ayudan un poco a la evaluación.
73. Digamos que lo que hacemos por ejemplo en la evaluación de la escritura es: primero palabras, luego vemos cadenas de palabras que sería como la oración conceptualmente hablando, y en la elaboración es la escritura de un cuento con base en todo este proyecto que proponemos desde las asignaturas. Yo siempre busco que la evaluación sea formativa, en la medida en que no le digo a un niño “ay lo que estás escribiendo no dice nada” o “mal, no me sirve lo que estás escribiendo”; sino “¿cómo lo podemos mejorar?, cuando lo leo no me queda tan claro, léelo tú también en voz alta, léeselo a alguien más, léeselo a un compañero”; entre ellos se leen un montón en voz alta para ir trabajando en esas cositas puntuales de la escritura: la sustitución, la adición, si hay rotacismos... Que ellos lo puedan identificar más allá de la corrección o del “le quedó mal” pues.
74. Y en lectura, con los cuentos a mí me gusta trabajar lo literario, entonces más como el gozo, como el comprenderse a través de la literatura, sin embargo, en donde trabajo también es importante que revisemos las partes del cuento, los personajes, los lugares... A mí me gusta trabajarlo más desde la construcción: que cuando ellos están escribiendo puedan ser conscientes de que esas son partes que se incluyen de los textos que leímos. Y luego vienen los textos informativos, con estos lo que hacemos es seguir trabajando en la oración, que es lo que les contaba, el núcleo central del ciclo Exploratorio; y con las oraciones lo que ellos hacen es escribir un montón de cosas. En los textos informativos que me gustan un montón, trabajamos con base en temas de interés, entonces hemos trabajado dinosaurios, hemos trabajado todo lo del sistema solar, hemos trabajado cosas de ecología. Y lo que hacemos es leer textos informativos en donde ellos puedan indagar más, averiguar más; y hemos hecho álbumes Jet por ejemplo y ellos hacen “las monas” del álbum

Jet, que es un pequeño texto informativo ilustrado por ellos. Trabajan en grupo, es un poco la línea de mediación que se hace enfocado en el desarrollo de la lectura textual y de la escritura textual.

75. **E1:** Profe una pregunta que me surge: ¿cómo es ese rol del maestro de la enseñanza de la lengua escrita? Ósea cuál es ese rol del maestro, ¿cómo lo ves tú en tu experiencia?
76. **M2:** ¿en qué sentido el rol? ¿El rol en el aula, con los niños?
77. **E1:** En el aula y con los niños, al momento de la enseñanza como tal.
78. **M2:** ¡Es complicado! Yo tengo una ventaja y es que soy coordinadora de curso y a mí me gusta mucho gestionar el proceso de lectura y escritura también desde la comprensión de las familias, porque siento que si la familia ve como lo hacemos en el colegio, en el instituto, quizás ellos también pueden salirse un poco de la escritura tradicional que genera mucho ruido. Porque por ejemplo yo no les estoy corrigiendo a los niños todo el tiempo ortografía o no es un criterio de evaluación, pero si en la casa les dicen “Escribir, con buena ortografía es lo más importante”, puede que el niño tenga la mejor ortografía del mundo, pero no escriba mucho, porque va a sentir que lo que está haciendo no lo está haciendo bien.
79. Yo siento que el rol como mediador es vincularlo desde el sentido: que eso tiene una función, que le sirve para algo, que le permite hacer distintas cosas más allá de estos límites gramaticales, sintácticos. Creo que me quedo más con lo semántico, con el sentido de lo que hacen. Yo creo que por eso también es muy importante que uno esté en constante formación y es que también debería ser el del mediador de lectura: de la literatura, de leer en voz alta, de acercarlos a los libros ¿sí? Presentarles otras posibilidades distintas a las que tienen en casa. Pero también estamos mediando un montón el proceso comunicativo: que puedan comunicarse, que puedan hacer sus diarios de emociones, que no son de mi área, pero sí del área de comprensiones humanas; tienen sus diarios de emociones y escriben cómo se sienten, como se han sentido, porqué se sintieron así o porqué no.
80. Entonces creo que el rol de profesor, del mediador de competencia comunicativa en un mundo ideal debería ser el de motivar también la transversalización desde todas las asignaturas, pero como eso no es tan posible, debería ser, pero no es tan posible, pues sí el de incluir el sentido para los niños y las niñas. Y si de buena suerte como me pasa a mí, uno también lo puede hacer con los padres y las madres ¡pues es buenísimo! A mí el año pasado me sucedió que muchas familias a raíz de todo lo de la pandemia me decían como “sentí que volví a aprender a leer y escribir” o “me devolviste el gusto por la lectura porque eso no me pasaba” o “a mí me enseñaron con la chancla en la mano” como a mí; y eso a mí me pareció muy grato porque siento que ese debería ser el rol, y pues que un adulto lo vea así me parece lindo, espero que los niños igual.
81. **E1:** Vale profe, no pues con eso, no sé si Mafe tenga alguna pregunta para la profe, quiera de pronto agregar algo.
82. **E2:** Si profe yo creo que una última pregunta. Tu ahorita nos contabas un poco de estos procesos que has llevado con los chicos, las experiencias que has tenido. Quisiéramos saber un poco cómo han cambiado esos procesos en la virtualidad, ya llevamos casi añito y medio en la virtualidad, entonces ¿cómo ha sido ese cambio? ¿ha sido muy brusco, cómo ha sido ese proceso profe?
83. **M2:** ¡Han cambiado! Sin duda alguna. Porque, por ejemplo, en el instituto, no es lo más importante, pero si buscamos que ellos puedan llevar una toma de apuntes en sus cuadernos de la manera en que a ellos les parezca conveniente, entonces son un poquito desordenados los cuadernos para los papás, pero los niños saben que tienen y donde lo tienen, me parece a mí importante la toma de apuntes. Cuando nosotros leemos, yo les digo “tomen apuntes, señalen con un color las cosas que les parezcan importantes, donde aparece un personaje que les llame la atención” en los textos informativos “señalen los datos que a ustedes les parece que podrían contarles a otras personas”, eso se ve coartado por supuesto por la virtualidad.
84. Me pasa mucho que mis niños, de este año particularmente ¡son unos duros trabajando Power Point! A mí me sorprende porque en serio yo veo al niño solo haciendo la diapositiva; son otros procesos en los que seguramente luego tendremos que ahondar más. Pero también es permitirles el uso libre del chat ¿no? Entonces como que ellos escriben por el chat preguntas, claro con un montón de cosas, entonces yo a veces veo que hay unos que escriben todo pegado y le escribo “acuérdate que debes dejar el espacio entre las letras así sea virtual”, entonces es súper chistoso porque ellos son “ay sí profe estoy escribiendo todo pegado”.
85. Sí han cambiado los procesos de lectura, leemos mucho digital entonces yo les comparto la pantalla, me parece también chévere porque de alguna manera todos están viendo el libro ¿no? Claro se cambia el libro físico de la biblioteca, pero fue mudarnos a otras formas de leer que para los niños y las niñas también son llamativos y que quizás habíamos estado negándonos en la escuela. Entonces hay muchos duelos entre la lectura digital, ¡pero a los niños les gusta! Y no por eso no estamos leyendo literatura de calidad, o no por eso no estamos leyendo en voz alta ¿Sí? Es particular, pero hemos ganado y perdido. Siempre son como “les voy a leer este libro” entonces “profe mándame el link por si lo quiero volver a leer”, antes era “pues hoy lo saco de la biblioteca”.
86. Se ha perdido un poco la toma de apuntes, también siento que a veces un poco por la dinámica de la casa pues el papá es como “le tomo una foto y ya, luego lo revisamos”; antes los niños tomaban sus propios apuntes.

Este año yo vuelvo a presencialidad y veo que están un poco más atrás en escritura de lo que esperaba, pero también son los desarrollos reales de los niños y yo no les puedo exigir lo que les exigía a otros porque viene de un proceso diferente; y creo que eso también hace parte del rol del mediador: saber que hay una zona de desarrollo real y hay una zona de desarrollo próximo a la que los niños y las niñas pueden llegar si hay una buena mediación; pero yo no les puedo exigir de la misma manera porque quizás sus ideas previas no son las mismas. Entonces eso también nos ha convocado un poco a repensarnos. Lo de la lectura yo creo que se ha dado de una forma chévere porque a ellos les gusta, lo de la escritura ahí vamos, aprendiendo un poco de ello, ojalá nos permita a los y las maestras hacer praxis pedagógica y luego presentar más a profundidad lo que vimos o si hubo cambios, pero yo creo que por el momento eso.

87. **E2:** Vale profe muchísimas gracias, pues por todos tus relatos de experiencia, yo creo que es muy importante, valoramos muchísimo cada respuesta, de verdad no te preocupes si te extendías, disfrutamos muchísimo de este espacio y te agradecemos mucho por tu tiempo porque entendemos que, pues es difícil sacar un poquito de ese tiempo por diferentes dinámicas, te agradecemos muchísimo, yo creo que eso sería todo profe.
88. **M2:** gracias a ustedes y ojalá les vaya bien en su tesis, ¡no debe ser nada fácil ese proceso!

Anexo 4, Transcripción entrevista 3. Maestra 3

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA N° 3

Fecha: 10 de mayo de 2021. Hora inicio: 2:20 p.m. Hora Fin: 4:17 p.m.

Nombre de la maestra entrevistada: Esther Angélica Cruz Curso: Primero

Nombre del entrevistador: Daniel Torres, María Fernanda Forero y Jully Cárdenas.

Lugar: Modalidad virtual, plataforma Zoom.

Convenciones:

Maestra 3: Esther Angélica Cruz (**M3.**)

Entrevistador 1: Daniel Torres (**E1.**)

Entrevistador 2: María Fernanda Forero (**E2.**)

Entrevistador 3: Jully Cárdenas (**E3.**)

TRANSCRIPCIÓN

1. E1: Bueno profe, para iniciar la entrevista, queríamos, como te contaba la vez pasada, primero acercarnos un poco a tu trayectoria, tanto de formación como trayectoria profesional. Entonces sería bueno que nos contaras con que niveles has trabajado, qué diferencias existen entre un nivel y otro, qué propuestas pedagógicas has podido acompañar y tus intereses como maestra, un poquito sobre eso.
2. M3: Listo, bueno, yo acabé mi pregrado en el año 2003, soy licenciada en pedagogía infantil. Durante la carrera y antes de la carrera estuve trabajando en jardines, en colegios chiquitos; después de la carrera, continué trabajando más que todo en preescolar, porque mi perfil era licenciatura en pedagogía infantil, entonces trabajaba mucho en preescolar, en transición, sacaba a los niños de transición.
3. Digamos que en el colegio donde trabajé no había el proceso que los cogen desde pequeñitos, prejardín, jardín y después los llevan a transición, sino que a mí me los entregaban en transición porque los estándares que ellos tenían eran muy altos, entonces la idea era sacar los niños en transición sumando, restando, números hasta 100, leyendo perfectamente, escribiendo perfectamente y lo lograba, el proceso se lograba.
4. Entro al distrito en el 2010, en junio del 2010 y empiezo a hacer una especialización en procesos del aprendizaje y sus dificultades, acabo de hacer esa especialización y homologo para hacer la maestría con dificultades del aprendizaje en la Universidad Cooperativa de Colombia.
5. En el distrito me presenté para primaria, porque siendo honestos, en primaria las plazas son mayores, digamos si hay ofertadas 50 plazas en preescolar, para primaria pueden haber 200, 300 plazas, entonces tenía yo más posibilidad de pasar a primaria que en quedarme en preescolar. Esa era una parte.
6. Empiezo a trabajar en un colegio rural y ese colegio rural queda en Quiba alta, Quiba queda más arriba de Paraíso, es una parte rural de Bogotá, ahorita la están intentando unir porque ya no está tan rural y bueno... Allá trabajé primaria, trabajé terceros, cuartos. Yo ya había trabajado en colegios privados, con cursitos de tercero, de cuartos, pero no me sentía muy cómoda la verdad, pero uno empieza a trabajar con estos chicos, empieza a descubrirles el gusto por otros procesos, están en otro cuento de su proceso de personalidad, hablan de otra manera, y me gustó el proceso.
7. Había una particularidad allá y es que cuando yo llego, a mí me dan un segundo que no en todos los casos, pero hay momentos en que ustedes, hay unos movimientos de estudiantes a conveniencia de algunos factores, a conveniencia del perfil, a conveniencia de que llega la nueva, mandémosle todos los niños difíciles a la nueva, a conveniencia de la profe, la otra profe pobrecita, la otra profe se cansa, la otra profe es mayor de edad o la otra profe... En fin. Entonces a veces se hacen unos movimientos de estudiantes, cuando yo llegué a ese colegio, se habían hecho todos esos movimientos, y todos esos niños quedaron en mi salón.
8. En una conversación ya a unas semanas de haber yo iniciado el trabajo, yo le decía "es que es una locura", los niños no tenían pautas de mantener dentro del aula de clase... Como es rural, pues haga cuenta sumercé estar educando pollitos, usted podía gritar todo, media hora que se acabó el descanso y los niños no entendían para qué usted decía que se había acabado el descanso, "y si me agarra me le meto al salón y si no me agarra no me entro al salón" era ese proceso educativo en ese momento. Y se tiene una charla cuando la coordinadora misma se asombra y dice "¿y todos esos casos te quedaron en un solo salón?" y yo... "a la nueva le llegaron todos esos casos a ese salón"

9. Los niños ya de segundo, a mediados de segundo, los niños no sabían ni las vocales, había pasado algo ahí, en ese colegio tienen, tenían una metodología, ahorita ha cambiado muchísimo porque se fueron las personas que estaban muy fundamentadas en su metodología, en todo su proceso, que era muy buen proceso, sobre todo en valores, era un colegio maravilloso.
10. Entonces esos niños no sabían vocales, esos niños no sabían escribir, porque allá se escribía, se llama escritura natural, pero la tenían focalizada de una manera errada, entonces ellos creían (institución rural Quiba) que algún día, el niño de hacer bolas, iba a llegar un polvo mágico y le enseñaba las letras, ¿sí?, así que el niño no podía manejar renglón, al niño usted no le podía decir que transcribiera una palabra, usted no le podía dar lecturas de clave, porque ellos creían que se iba a estropear ese proceso de escritura natural.
11. Ese proceso de escritura natural lo traían del IPAM, de la universidad nacional, que es muy bueno, porque es que tú en la Universidad nacional trabajas con proyecto, “y vamos a trabajar con el mar” entonces estas vacaciones todos los niños van al mar y conocen el mar, tocan el mar, se comen el mar... Y pues en Quiba no era así, en Quiba yo les decía “el mar”, me tocaba dibujárselos. A los niños les decían en la Nacional, “vamos a ir a la biblioteca a leernos el cuento de Pepe Grillo” y había los 30 cuentos de Pepe Grillo, igualitos, para todos los niños, para que ellos los leyeran, allí no había libros.
12. Un niño, la profesora quería saber algo sobre biología marina, llamaba un biólogo de la Universidad Nacional y el biólogo pasaba y les charlaba a los niños, allí no había el especialista. Entonces sí, había una cantidad de cosas... Y digamos que ese fue mi inicio en el distrito, en segundo, en una fuerte ruptura que yo venía de una educación particular, donde el niño de 5 años ya me leía, me escribía, me sumaba, me restaba, yo le pedía el material y lo tenía, a llegar a una ruralidad que no había de eso y que estábamos muy sesgados en la metodología.
13. Ahí me mantuvieron primero, segundito, primero, segundito, porque doy resultados en esos niveles, luego pido el traslado y aparezco aquí en el colegio El Porvenir y entro con un cuarto y quinto, entonces también fue como ¡uuuy! un cuarto, un quinto, ¡inglés! No... Es que la nueva es una bendición, entonces lo que llegué fue a reemplazar una profe que estaba dictando inglés una hora por todos los cursos de segundo a quinto.
14. Después de eso, tuve cuartos y quintos, entregaba niños de cuartos a quintos y nos iba a bien, nos iba bien en los procesos y por una modificación hace 4 años, 3 años dije “no, me devuelvo para ciclo uno” porque es que trabajar en ciclo uno es muy sabroso, por lo menos en el colegio Porvenir, porque tú en el colegio Porvenir, cuando estás con primeros y segundos, no rotas, eres mamá gallina de los niños, entonces puedes integrar muchísimas cosas, pero cuando pasas a cuarto y quinto solamente dictas matemáticas, por ejemplo, cuartos y quintos, no lo puedes integrar con facilidad a otras cosas.
15. Además porque los maestros son celosos de su cátedra, entonces “si yo comparto contigo que tal después digan que tú me estás enseñando y tú no me estás enseñando, porque yo tengo 40 años enseñando”, porque las metodologías cambian mucho, el profe en el distrito tiende a acomodarse y de pronto a bajar la guardia en su metodología, en su pedagogía, no todos, pero pasa, entonces “Ag, como para qué me invento algo nuevo, si puedo estar enseñando con el libro, compro el libro x y con ese libro siempre enseño a primeros y segundos” o “compro los sellos, y pongo el mismo sello todos los años”.
16. Digamos que mi recorrido en pedagogía es ese, tengo la fortuna de estudiar la especialización y luego maestría de dificultades del aprendizaje, yo siempre fui, yo los llamo adoptar, siempre miro y adopto a niños del colegio, y son esos niños que ya han pasado de pronto por 1 o por 2 salones y que ya están estigmatizados que son muy terribles, pero yo digo que tienen corazón, hay niños que son terribles pero usted los mira y dice “pero ese chino no es malo, lo que pasa es que al chino le pica molestar, él se inventa algo” y hay niños que si definitivamente si tú dejaste el bolso mal puesto, si dejaste el mueble abierto, ya... Bueno, con ellos ya es otro proceso y otro tipo de pedagogía.
17. Yo con estos chicos que son cansones, pero que les veo ese corazón todavía bueno, esos ojos buenos, yo tiendo a ayudarle mucho a esos niños, y por eso también me los van agregando, a veces me los agregan y a veces los pido. De pronto yo voy visualizando, este chico que tiene dificultad y dificultad y dificultad, y regaño, regaño, regaño, y veo algo que es rescatable de él, entonces lo pido, “ay, venga, déjelo en mi salón” “deje a ese chino en mi salón y...” de hecho a veces hasta con los niños de servicio social o, en fin, chicos que ya como que ¡uy! con los refrigerios son una bendición, entonces uno dice “déjalo en mi salón y yo ayudo con él”.
18. Y la maestría me abre los ojos completamente a una forma de aprendizaje diferente, a ver un abanico de estudiantes diferentes, a que ningún niño, me decía un profesor de la universidad y eso

- me quedó a mí muy marcado, me decía ‘ningún niño se levanta con el pensamiento ‘hoy voy a ser el peor, vamos por el regaño de hoy, hoy voy a tratar de hacer la tarea lo más fea posible para que me la manden repetir ‘ esas cosas no, no de manera consciente, eso no pasa de manera consciente, entonces me ayudó la maestría a aprender muchas cosas de esas. Y me devuelvo...
19. Bueno, mi trabajo de maestría lo hago con un tercero de primaria y lo hago con escritura creativa inmersa en un proyecto de aula, fue un trabajo de grado muy muy bonito, muy chévere, lo hicimos por allá en Ciudad Bolívar, en un colegio que se llamaba Sotavento y que al inicio tú entrabas y tú no sabías, o sea... Los niños estaban acostumbrados como a sentarse en mesas separadas y cuando nosotros llegamos con este monstruo, que fue un monstruo de maestría...
 20. Uno a veces va metiendo una cosita en el trabajo de grado y mete otra cosita en el trabajo de grado, y lo que se está haciendo es un gran trabajo que se está complicando mucho, bueno, a mi trabajo de grado le pasó eso, yo le metí, le metimos escritura creativa, y le metimos un proyecto de aula y le metimos ambientes de aprendizaje, entonces cuando yo empiezo a hacer los grupos, a que los niños empezaran a organizarse para trabajar en grupo, fue una locura, porque los niños no sabían qué era trabajo en equipo, pero lográbamos que los niños descubrieran muchas cosas.
 21. El año pasado tenía un tercero, lo llevé de primero a tercero, primero, segundo y tercero, un muy buen grupo, y ya este año me devolví a primero por lo que les digo de cuarto y quinto que empiezan los profes a meterse en todos los salones, entonces yo me devuelvo otra vez a primerito y muy chévere.
 22. Algo para que tengan en cuenta es que la educación en la presencialidad y lo que les estoy contando de estas experiencias super wow, no es la virtualidad, para nada, la virtualidad es... tú no puedes integrar, yo estoy trabajando con un proyecto de aula pero no puedes integrarlo de la misma manera, los niños no le sienten la fuerza al proyecto de aula, se debe hacer material impreso rígido, de pronto en las clases virtuales salen algunas cositas por ahí, tú haces que los niños se muevan y se encarreten en algo, pero la planeación son las guías, o sea, hacen las guías, yo trato de hacer las guías integradas al proyecto de aula pero ¿el niño qué tiene que hacer? Llegar y sentarse, y no abre la coquito, sino que abre mis guías, se pierde mucho el sentido del trabajo en aula, en la virtualidad.
 23. E1: Claro que sí, y una pregunta profe, ¿ahorita tú estás en ese colegio de allá de Ciudad Bolívar o volviste al Porvenir?
 24. M3: Empecé en el Ciudad Bolívar, trabajé 5 años y ahorita estoy en el Porvenir sede B, en la jornada mañana.
 25. E1: Sí profe, bueno, esto del proyecto de aula, ¿lo desarrollaste en torno a qué? Si quieres puedes contarnos un poquito más sobre ese proyecto.
 26. M3: Listo, los proyectos de aula, la idea de un proyecto de aula es que surja del interés del estudiante del grupo como tal, pero eso es una mentira, o por lo menos en mi práctica docente es una mentira, ¿por qué? Porque yo ya sé que el otro año me tocan niños de 6 y 7 años, y los focalizo por la edad y por los intereses de su edad, solamente he logrado una vez observar los estudiantes que era un jardín, un grado jardín en un colegio particular, y yo observaba que esos niños pasaban todo el recreo escarbando el pasto, y yo lo único que pensaba era que el otro año me tocaban esos niños a mí, y a mí me gusta que mis niños mantengan limpiecitos, arregladitos, y yo decía ‘estos chinos benditos, todo el recreo escarbando el bendito pasto’ salían con las lombrices, con los marranos, felices, en la mano, y era el gran trofeo del descanso, entonces digamos que cuando yo cogí ese curso, en algún momento dije ‘voy a trabajar el proyecto de bichos’; cuando llegan los niños, el trabajo pedagógico es muy... Apremia el tiempo, así que cuando ellos llegaron, yo tenía el proyecto de bichos por lo que había observado el año anterior, no por lo que observé ese año, así que los niños nuevos pierden en ese momento porque pues estamos escogiendo el proyecto es por lo que observé el año anterior, ¿por qué? Porque una observación de niños nuevos, más en el distrito, son 40 niños, si tú no conoces los niños, estás mirándole que se parecen como las caritas...
 27. Alguna vez un niño se llamaba Breiner y el otro Beiner, y duré como 2 meses para distinguirlos entre el Breiner y el Beiner, y yo los veía igualitos, entonces tú te enfrentas a un grupo nuevo, te enfrentas a los nombres, a los apellidos, a las mamás, a quién se lo vas a recibir, a quién se lo vas a entregar, te enfrentas a la recibida de materiales, enseñarles a manejar los cuadernos, a marcar su cartuchera, sus colores, revisar todo eso, se viene todo eso encima, el uniforme, que esté pendiente, se viene el directorio telefónico, coger todos los datos de los niños, meterlos a una planilla. Tener las listas de los niños, porque las listas las hace la secretaria más o menos un mes después que tú las tienes, te mandan una lista y eso...
 28. Entonces uno empieza a mirar quienes, si van, quienes no van, resulta que este chinito tiene el apellido cambiado... y eso te genera mucha energía, mucho tiempo, y cuando tú quieres mirar cuál es el proyecto de aula, olvídate, ya ha pasado un mes, ha pasado mes y medio entonces la idea es

- que, si son niños pequeños los carnets, los colegios no abren con carnets, entonces tú haces el carnet, y que tómele la foto y que péguele acá la foto... Es una cantidad de trabajito que hay que hacer, que tú generas el proyecto de aula con el grupo como tal.
29. Entonces ¿este año yo que estoy trabajando? Este año yo estoy trabajando una película que es la película de coco, la de Halloween, Porque fue muy fuerte al finalizar el año pasado observar que muchos niños ya habían enterrado muchos familiares, en mi caso personal yo tuve que, bueno... Mi papá se fue y es cruel la situación de que cuando te despediste de ese ser no te imaginaste que no lo ibas a volver a ver, ni siquiera en un ataúd, entonces yo me ponía a reflexionar y yo decía "esta pandemia debe estar tocando a muchos de mis estudiantes" "cuántos niños de estos pequeños yo puedo estar tocando con esas heridas en su corazón, sus abuelitos..."
 30. No sabía a quienes me iba a enfrentar, pero sabía que era una situación que era para niños pequeños y era difícil, yo tenía un tercero y una sola familia enterró a 5, por la situación, entonces yo decía si algo le pasa así a uno de mis estudiantes ¿cómo lo voy a manejar? Si se me quiebra en una clase, si me pregunta, ¿cómo lo voy a manejar? Y esta película, por mis convicciones espirituales, a mí el Halloween no...
 31. Y era muy curioso porque pues la película es de Halloween y es de calaveras y yo decía... pero la película en esencia trae cosas muy bonitas y es el de mostrar que el que se va, queda en el recuerdo y empezar a pensar qué me dejó esta persona, y para mí esa persona se fue para donde, y empezar a dialogar sobre eso.
 32. Entonces empecé a coger esa película y en cada sesión lo cojo, por ejemplo, en la película no sé si ustedes lo ven, es un cantante que mata al otro por quitarle las canciones, es frente a las malas acciones, a veces para no enfrentar las consecuencias hago una acción peor, y esta me lleva a otra peor, entonces empiezo a hacerles preguntas a los niños, donde tienen que sentarse con el papá, la mamá, y decir "bueno, y cuáles son las acciones malas, y qué hago frente a las acciones malas" es sobre, bueno, yo que hago sobre a que hay alguien en la familia que no queramos mencionar: la familia no quería mencionar a ese ser, entonces, ¿hay alguien en la familia que no queramos mencionar? ¿Hay alguien en la familia que le tenemos también tan alejada...? como la abuelita Coco que dejó de hablar y nadie se dio cuenta, ya hasta casi se estaba muriendo y "¡ayyy, la abuelita se va a morir y no está hablando!" o sea, puede existir que nuestros ancianos estén tan abandonados en esta pandemia y así, muchas cosas.
 33. Por ejemplo, con las matemáticas, yo decía, "con las acciones buenas y las acciones malas podemos corregir una acción mala y volverla en una buena", y en las matemáticas tú puedes corregir un problema o una operación matemáticos, para encontrar el resultado bueno; la matemática te permite equivocarte, ¿sí? Permite que mejores en eso, y así fuimos integrando, tenemos integrado matemáticas, español, ciencias y lúdica.
 34. Por la pandemia, debemos hacer las ideas en compañía con la compañera de nivel, pero la compañera de nivel no quiere trabajar como el proyecto de aula, entonces yo cojo esas cuatro y hago, integro a las guías esas cuatro materias y ella anexa guías temáticas, netamente temáticas al paquete y hacemos encuentros virtuales, ahí viene la dificultad: no todos los niños pueden acceder al encuentro virtual, no todos los padres quieren acceder al encuentro virtual, no le encuentran...
 35. Además, que mis encuentros virtuales son relativamente temprano, son de siete y media a ocho y media/nueve, entonces a las siete y media para tener ya al patojito peinado y arreglado como que "aghh, qué pereza...". A veces le escribo "¿por qué no estuvo?" "no profe, está más malito..." yo les digo "llévelo al médico porque me preocupa" "no, no, profe, no, no, yo le doy agüepanelita, mañana ya le pasa..." O sea, no es que esté enfermo, sino que no lo levantaron.
 36. Pero en el encuentro virtual que hacemos, tocamos esas preguntas, a quiénes hemos tenido que despedir, y cómo lo recordamos, y les coloco videos de la temática, entonces si vamos a trabajar suma llevando, si vamos a trabajar la letra l, la letra p, ¡a bueno! Las letras, no sé si quieren mirar las guías, ustedes me dirán si les comparto las guías, que las puedan ver.
 37. **E1:** Sí profe, de hecho, una de nuestras intenciones también era pedirte que, si por favor nos compartías alguna o varias de tus planeaciones, o este material didáctico que utilizas para abordar tus clases.
 38. **M3:** Mira, nosotras qué hemos hecho, hemos... Listo, ¿lo vemos?
 39. **E2:** Sí, profe.
 40. **E3:** Sí señora.
 41. **M3:** Al inicio de la pandemia, o al inicio de todo este proceso, ¿qué se hacía? Se hacían las guías para todo el período, entonces uno calculaba, ¿no? "Bueno, voy a hacerle tantas guías de español y tantas de sociales o en fin..." Pero nos dimos cuenta de que los niños estaban esperando para los últimos dos días hacer todas las guías, y no estaba siendo un proceso como tal, entonces nosotros

- empezamos a colocarles sesión, realmente quienes trabajamos por sesión somos solamente las que diseñamos nosotros, o sea, yo, el resto del colegio no trabaja por sesiones, trabajan con otras formas, pero yo le coloco sesión uno, le coloco la fecha, cuándo la hace, cuándo la entrega, a qué correos.
42. Y aquí por ejemplo es la familia, le muestro la familia de Coco y les pongo un párrafo con respecto a algo de la familia, entonces el niño y está, así como el negrilla más grande porque voy a trabajar la N, “sueña con convertirse en un cantante famoso” ¿Acá qué muestran? Muestran que tienen diferentes profesiones, ¿no? Aquí todos eran músicos, pero al caer la tristeza en la familia, se vuelven zapateros, entonces la reflexión es, “bueno, ¿qué profesiones hay en tu familia?”
 43. Y las guías son totalmente tradicionales, míralas, porque no hay la forma, no se puede articular muy bien la parte de escritura creativa desde casa, porque los padres de familia se angustian cuando tú les dices “y también tienen que hacer un escrito, se tienen que sentar con el niño, y escribir cinco renglones” eso ya es un estrés para ellos, “yo no soy la profesora, la profesora es usted, el niño no me entiende”, lo hacen llorar, le pegan... Entonces lo hacemos acá ya de forma tradicional y tratamos de que en la virtualidad los niños puedan tener algo más práctico, así vienen todas, yo les coloco las sesiones de español.
 44. Ellos tienen un horario, en el horario muestran, bueno, acá vienen... Por ejemplo, en esta, es la persona que ya murió, “¿por qué es importante para mi familia?” “¿cómo la recordamos?” “¿qué nos enseñó?”, y lo tradicional, luego, fue acompañado por Dante, porque vamos a ver otra letra, entonces fue acompañado por Dante y “¿cuáles son los cuidados de la mascota?” “mascota” y es el “oso Osucón”, es “ca, co, cu”, y viene lo tradicional y así vienen todos.
 45. En esta par... Ah, pueden notar la diferencia cuando ya acabamos nuestra parte, informática también la diseño yo, pero cuando ya se acaba esta parte, hasta la misma hoja cambia de formato porque es un poco complicado entonces ya sociales es simplemente sociales, “vamos a mirar acá el colegio, las emociones” y sociales e inglés ya son así sueltas porque son las de mi compañera.
 46. Luego de que ya se acaban todas las guías, nosotros le facilitamos a los papás esto que se llama “rúbrica de aprendizaje”, la rúbrica de evaluación ¿qué trae? Trae proyecto de aula que así nos llamamos “descubriendo mi historia y soñando mi futuro”, trae el núcleo temático que son pues la temática, las letras que vamos a ver, los temas como tal, los desempeños, pero cada desempeño nos va a mostrar: para una nota superior es porque realiza el trazo de las letras teniendo en cuenta orientación y direccionalidad, para un desempeño alto, que diferencia el trazo, para un desempeño básico, escribe las letras y un desempeño bajo, escribe las letras vistas, sin embargo tiene dificultad con algunas letras, en su orientación puede ser, que la b y la d la están colocando.
 47. Nosotros partimos... Bueno, este también es un trabajo mío, entonces yo parto de que siempre se aprende algo, entonces aquí en el desempeño bajo, no quiere decir que “no sabe nada”, no, si escribe las letras, pero no llega al mínimo, llega al 2, 2.5 pero le hace falta, después pasaba al básico, al alto, el superior, así con todas las asignaturas, eso en cuanto a... No sé cómo dejarles de compartir.
 48. **E1, E2, E3:** Ya, profe
 49. **E1:** Profe y una pregunta que me surge ahí viendo las guías, ¿esta rúbrica la diligencian los padres o el control lo llevas tú?
 50. **M3:** El control lo llevo yo, yo lo que hago... No les cerré la ventana, ¿cierto que no? Acá ven compartiendo
 51. **E1:** No, profe, ya no estás compartiendo pantalla.
 52. **M3:** Ah okay, esa rúbrica la diseño yo, y yo les hago una reunión a los padres de familia y les digo, “mire lo que vamos a aprender es esto, esto” dentro de las guías va la rúbrica, y a los niños que se les da las guías impresas, el colegio también les imprime la rúbrica y se las da, como parte del conocimiento de ellos. Lo que nosotros hacemos es que calificamos sesión por... Yo califico sesión por sesión, entonces los niños me pasan nueve sesiones por las seis asignaturas, cada uno, y qué día haciendo yo ahí la cuenta son más o menos 1.600 correos que se califican por período, si lo manda solamente una vez, muchos de ellos me mandan media sesión y después me mandan la otra media sesión, entonces les califico esa media y me toca escribirles que le falta la otra media, y escribirles que ya les recibí esa media y que ya les puedo entregar la nota completa. Y eso lo guardo en un drive, yo todas estas sesiones, cada uno tiene su carpeta en drive y les voy guardando sus trabajos.
 53. El proceso de evaluación se ha vuelto también muy gracioso ahorita en la pandemia porque los papitos, como vienen por sesión, ellos pueden mandar la sesión uno, y después mandan la sesión cinco, y mandan la sesión siete, cuando tú le dices que está incompleto “no, profe, yo te mandé hasta la cinco”, entonces hay que hacerle la retroalimentación “si me mandaste de la uno esto, y de la cinco esto, pero no me mandaste todo” porque ellos...

54. Hay papás que asumen que uno mira, no sé, títulos o encabezados, o asuntos de correo y califica a lo ligero, entonces eso también es una dificultad, porque están acostumbrados a que de pronto en algunas ocasiones se califique así, y cuando tú le muestras y le dices “no, mira, el coloreado está mal, no tiene por qué salirse del contorno” “mira la letra tal está mal” “mira la direccionalidad de tal letra” “mira la forma como hace los números, estás invirtiendo”, entonces empieza “profesora a usted nada le gusta, a usted no, nada...” ¿sí?
55. ¿La clave qué es? Que en el proceso de evaluación tú siempre empieces con una frase bonita, igual que en el observador del alumno, entonces “presentó el trabajo de forma organizada, sin embargo...” o “para tener en cuenta” y de ahí le sacas todos los peros que se necesiten, entonces eso también, digamos unificar... En un colegio privado se unifica más fácil, ¿sí? En un colegio la rectora, o la coordinadora se reúne y dice “mire, vamos a calificar es esto, esto, esto, usted me muestra las planillas en tal momento, esto, esto y esto” y los maestros digamos que son más dóciles en cuanto a aceptar esas condiciones y ya.
56. En el distrito no hay libertad de cátedra, y eso funciona muchas veces pues porque tampoco se puede hacer todo esquematizado, y llenar el formato, y no... Pero sí hay, digamos que esas cosas dan forma, que tú le muestras a una mamá que al final del periodo tienes nueve notas, y le dices “mamá, perdió porque mira las nueve notas, mira los correos que te mandé, mira las citas que te mandé” eso favorece, pero a veces, y hace que la educación levante su nivel académico, eso nos pasa hasta a nosotros, si nosotros nos dicen un trabajo bien 3.5, entonces lo dejamos en 3.5 pero si nos dicen “hay que mejorar esto, y esto, y esto” de alguna manera nos están obligando a volver a leer, a volverlo a retomar, y ajustarlo, y hace que yo me exija más como estudiante, entonces ese proceso es el que a veces se ve corto.
57. En la presencialidad cuento por minuto las palabras que leen, por ejemplo, para esta época ya contaría yo palabras por minuto, se maneja mucho el cuaderno, el espacio, el renglón, en la presencialidad; en la virtualidad es complicadísimo, muy muy complicado enseñarles a manejar el espacio, si no tiene a la mamá, al papá, o al hermanito que le esté ayudando, o sea, un niño solo, siempre tenemos niños solitos, en la presencialidad ese niño solito es el que ocupa por ahí la primer silla y uno lo pone ahí, hágale, hágale y hágale; en la virtualidad ese niño solito es muy difícil que aprenda a manejar el espacio o el renglón, o caiga en cuenta de las letras.
58. Se citan a clase, yo por lo menos estoy citando a la clase de todo el curso, lo cual todo el curso se está reuniendo 18 de 36, más o menos la mitad no más, la otra mitad aboga que no tiene conectividad, de pronto sí, de pronto no, el problema de las redes es que usted todo se entera, ¿no? Pero entonces te mandan la foto borrosa de la tarea, pero la señora sale en el estado divina, “pero a ver, ¿no es la misma cámara, mi señora?” entonces exigirles es complicado.
59. Luego estoy haciendo unas clases de una horita, hora y media con cinco niños, con cuatro niños, y claro que ahí es más fácil, yo ubicar y observar, les mando de refuerzo “hágame un dictado en video, que yo vea cuando usted le dicta, y yo no le quiero ver la cara al niño, le quiero ver es la hoja como escribe” entonces ahí uno detecta algunas cosas, y ellos se demoran a mandarle a uno el video mientras pulen al chinito para que tomen su dictado bonito, pero ese proceso así sea de trampa, así sean las mismas cinco palabras, pero “hasta que usted no escriba estas cinco palabras bien no le tomo el video”, pues están haciendo un proceso de refuerzo, para que se tome el video así sean esas cinco, pero están en ese refuerzo.

Eje temático 2:

60. **E1:** Qué complejo, qué complejo las clases como lo planteas profe. Quisiera que... Bueno, vamos a ir abordando aquí varios temas de los que ya nos has mencionado, peor entonces quisiera que ahorita nos centráramos en el asunto de la lengua escrita como tal. ¿qué comprendes tú por lectura y escritura? Y también que nos cuentes un poquito cómo fue tu proceso de aprendizaje de la lengua escrita, digamos ¿quién te enseñó a leer y a escribir? ¿cómo aprendiste? ¿con qué métodos aprendiste a leer y a escribir? Todo ello
61. **M3:** Ush... Yo no sé si a leer o a escribir, porque no tengo... Sé, bueno, ¿cómo aprendí yo? Tengo en la memoria mi mamá llevándome a una escuela donde estudiaban mis hermanas mayores, entonces ella me lleva a una escuela y me lleva con un bulto de esos de los ropavejeros, una bolsa de tela grandísima con el nombre bordado por mi mamá y esa bolsa grande que era una bolsa como de basura negra grande, eran los materiales que le pedían a uno, que yo no sé para qué le pedían esos benditos materiales porque yo no me acuerdo haber salido de eso así.
62. Entonces las sillas siempre tienen que estar derechas, tenían que estar derechas las sillas, nos sentaban de a dos, eran pupitres de dos y estaba clasificado por filas y la “fila de los burros”, así, literal era la fila de los burros y yo recuerdo que yo visitaba mucho esa fila de los burros, y me

- ponían un muchachito al lado, me sentaban contra la pared, o sea mi pupitre era el que estaba contra la pared y yo quedaba contra la pared, y no me dejaba salir de ahí y yo creo que yo siempre he sido muy charlatana entonces para mí era muy frustrante.
63. La profesora era la profesora Marleny y... Les pido un momentico porque es mi coordinadora. (...) Lo intenté, lo intenté que fuera rápido, es que están en auditorías y preciso lo cogió con nombres de niños.
 64. Bueno, entonces como yo aprendí, como yo aprendí fue de esa manera, y por supuesto planitas, planitas, planitas y repita ma, me, mi, mo, mu, silábico, que el silábico no es tan malo si se señala el fonético, o sea si se enseña cómo suena la letra fffff- fa, fe, fi, entonces el niño va tomando una conciencia fonética y no es tan malo pero no, en ese entonces solamente era silábico, era memorístico, y era con el regaño y con el golpe (la maestra hace gesto de un mano en forma de puño hacia su frente/sien), la profe mía sacaba el dedo de la mitad para pegar el coscorrón y cogía por filas, ella iba pasando por la fila así, era como algo así como pulsiva la mujer, así digamos aprendimos, así aprendí yo.
 65. La de qué se entiende por escritura me decías, ¿por escritura y por lectura?
 66. **E1:** Sí profe, que, digamos cuál es tu comprensión de qué es leer y que es escribir como tal.
 67. **M3:** Bueno leer, es, como lo percibo yo, sin no tener una versión así muy técnica, es la forma como yo puedo obtener la información y expresar la información de algún lado, ¿cierto?, yo puedo leer un cuadro, yo puedo leer una foto, yo puedo leer una imagen, y es lo que yo digo de eso lo que yo puedo expresar, o lo que yo puedo percibir de eso.
 68. Y la escritura es exactamente lo mismo, es el intento de transmitir un mensaje, de hecho los garabatos de los bebés, ya es un tipo de escritura, y significa algo para el niño, y tiene mucho más significado que cuando yo le hago hacer los cinco renglones de la 'a', ahí no hay un mensaje, ahí no hay una escritura, pero cuando el niño hace ese garabato, y me empieza a contar que acá dice no sé qué, que acá dice esto, ahí él está escribiendo, y está haciendo su intento por comunicarse, entonces para mí esa es la escritura y la lectura.
 69. **E1:** Profe ¿y este proceso de leer y escribir crees que cambia su significación en el marco de la ruralidad?
 70. **M3:** Lo que pasa es que por ejemplo en Quiba tiene un contexto social, entonces muchos en Quiba, en ese entonces, porque te estoy hablando ya hace unos años, en ese entonces, no era tan importante el estudio, 'igual yo tampoco sé leer ni escribir mijo, y míreme, yo no me dejo tumbar', entonces según el contexto familiar que estuviera viviendo el niño, y social, podía él tenerle aprecio o no aprecio al aprender, y como son niños que ya llegan grandecitos.
 71. En ese entonces apenas íbamos, en ese entonces llegaba Petro como alcalde y estaba apenas iniciando esa educación inicial, cuando yo llegué no estaba esa educación inicial, estaba un preescolar, y ustedes saben que preescolar no tiene pérdidas, el preescolar tiene promoción automática, entonces si se enfoca mal el preescolar, y si no se avanza en estos procesos de lectura y escritura, y eso no quiere decir mesa, cuaderno y planas, sino procesos de lectura y escritura significativos, los niños pueden llegar al siguiente año igual, no entendiendo para qué hacen qué.
 72. Cuando tú coges un pedazo de plastilina, una bola de plastilina, que es muy común en preescolar, cogen una bola de plastilina y se la ponen en todas las mesas 'jueguen ahí mientras la profe pone los sellos', y cuando acaban los sellos 'tomen el refrigerio', y cuando acaban el refrigerio 'váyanse para la casa', o sino 'saquémosle este reguero de juguetes, de fichas, de rompecabezas y armen ahí mientras nosotros ponemos las planas o las...' entonces realmente no se está trabajando.
 73. Y a veces se cree que la corporalidad es un proceso de lectura y escritura, y no es así, la corporalidad te permite desarrollar procesos de lectura y escritura, ¿sí? Sin corporalidad definitivamente no podrías tener un proceso de lectura, de escritura, orientación, derecha, izquierda, arriba, abajo; pero el que tú tengas saltando al niño en una colchoneta todo el tiempo, no estás haciendo un proceso de lectura y escritura, debe ser con significado cada cosa, entonces en la ruralidad también pasaba mucho eso, como que saltan y corran y griten y hagan, pero como por dónde.
 74. Hay muchas herramientas, por ejemplo los rincones, el que el niño tenga allá el rincón, aquí que tiene la cocinita, y que allá tiene el rincón de la lectura, y que acá tiene el rincón de los muñecos, que no sé qué, pero tiene un juego simbólico con sentido, y después tú le dices 'dibuje o coloree, o moldee lo que su experiencia con la actividad...' eso tiene un sentido diferente a que tú lo tengas allá en el rincón de la lectura rompiendo los libros todas las mañanas y tenemos hartos rincones en el salón, el de libros rotos, el de plastilina sucia, el de fichas desorganizadas y entonces la profesora trabaja por rincones de aprendizaje, eso es la machera, no, resulta que no está haciendo nada, entonces eso es lo que digamos, que pierde a veces el sentido.

75. **E1:** Profe, y ya que hablas del sentido, ¿cuál es el sentido de enseñar a leer y a escribir? O sea, ¿para qué se le enseña al niño a leer y a escribir?
76. **M3:** Yo creo que eso es una necesidad que el niño tiene, y que a veces nosotros creemos que nosotros se la creamos, el niño tiene esa necesidad, o usted deje su cuaderno despistado a un chinito de año y medio a ver qué le va a hacer el patojito con el cuaderno, se lo raya, y si no le dio usted una hoja, le raya las paredes, ese rayón tiene un significado, tiene un por qué, lo que pasa es que nosotros no lo entendemos.
77. Es más, nosotros llegamos a tener niños grandes creyendo que no les gusta leer y escribir, ‘‘ay yo no sé, esos chinos uno les va a hacer un dictado y no les gusta’’ voltéele el cuaderno por detrás y mírele las últimas hojas, ¿cómo están esas últimas hojas? Rayadas, escritas, con garabatos, con intentos de comunicación, lo que pasa es que, si se están comunicando, lo que pasa es que ‘‘no me importa lo que usted me quiere comunicar, yo me estoy comunicando de otra manera’’ ¿sí? ‘‘Usted me tiene cansado con el dictado de tres hojas, profe, entonces yo empecé a hacer muñequitos en la última hoja y mostrarle a mi compañero y mi compañero me entendió el muñequito y me hace el otro, y nos estamos comunicando con esos garabatos’’ es igual con el niño.
78. Lo que el niño se debe es conducir a ese descubrimiento, de ‘‘mira, si existe la comunicación, sí existe la forma de transmitir’’ ¿tú como lo haces? Que es mucho lo de la escritura creativa, la escritura natural, lo que pasa es que allí lo practicaban como yo te decía ‘‘raye mijo, raye mijo, raye mijo, y un día de estos viene el hada de las letras y le enseña a usted la orientación...’’ no, todo tiene que ir una cosa con la otra, entonces ‘‘ven, ¿cómo lo escribiste tú? ¿quién es ella? mi mamá Ahh, ¿es tu mamá? ¿tú sabes cómo se llama tu mamá? Mi mamá se llama Emma ¿sabes escribir Emma? no ¿quieres que le escriba? Mira, yo escribo Emma así’’ Pero ese ideario, esa maravilla, no se da con cuarenta en el salón, no hay cómo.
79. Yo lo trabajé en Quiba como con veintidós niños, y yo les escribía así, abajo. Alguna vez le mandé a escribir a un chiquito una carta para los papás, la clásica, ‘‘háganles una carta a los papás’’ el chinito escribió ‘‘los amos’’, se llama Breiner, ese pelaito no se me olvida, y le digo yo ‘‘mi amor, no, se escribe los amo’’ ‘‘no, te amo, los amos’’ ‘‘Ah sí, tú tienes razón, se escribe los amos’’ y yo hice incluso un artículo de eso sobre ‘‘los amos’’. O sea, el niño estaba comprendiendo, sabía que el plural se le ponía ‘‘S’’, eso es un descubrimiento, entonces yo para qué me mato diciéndole que no, que no le ponga s ahí, cuando a la mayoría de los adjetivos sí le pone s, para qué, no, o para la mayoría de los sustantivos, ¿para qué? Ese es el descubrimiento.
80. Más de que yo le tenga que enseñar al niño, porque es que un niño que asiste al colegio, mira, puede perder tres primeros, pero olvídese que se queda sin leer, va a aprender a leer, va a aprender a leer porque el medio se lo está pidiendo, él se llega a un colegio, se sienta, mira letras acá, mira cuadernos, mira libros, así que él va a desarrollar la lectura normal, solito la va a desarrollar, eso no va a pasar, es como cuando tú le vas a quitar el pañal al niño, sí, va a llegar el momento en que el niño le quitaste el pañal, hay algunas mamitas que se apresuran y les empiezan a pegar desde los ocho meses, nueve meses, diez meses, y dicen ‘‘mi bebé me dejó el pañal al año’’ pues claro, a punta de chancleta cualquiera lo hubiera dejado a los dos meses, así es la escritura, ‘‘ay, mi niño ya me escribe, ay, tan lindo’’. Yo tengo una estudiante, la niña lee, pero yo escucho que parece un capitán la persona que le enseña, ‘‘tome, borre, ah, ¿qué fue lo que dijo?’’ Sí, la niña le lee, ¿pero lo está disfrutando?
81. Yo tengo por acá un enano, yo tengo cuatro hijos, y he vivido todas las etapas del aprendizaje y de la enseñanza con ellos, y este último dije ‘‘pues...’’ y él mismo va y coge el cuaderno, se sienta como un universitario, o sea el año pasado, nada, entonces yo dije ‘‘yo no voy a agarrar a chancleta a mi chino que porque mira por la pantalla a la profesora y tiene que hacer la letra y que mire que mamita que el niño se me está atrasando’’ no, lo dejé ahí, que hiciera cualquiera cosa, este año ya dije ‘‘no, dios mío, si esto se alarga, el chino me va a quedar quien sabe... Pongámoslo’’ y le digo ‘‘bueno, ¿ya hiciste la actividad?’’ saca el cuaderno, saca la cartuchera, raya, hace su esto, cierra, guarda la cartuchera y mete la maleta, o sea que ya tiene una madurez de personalidad, que le permite entender que es importante hacer algo, un garabato, lo que sea, porque la mamá dura en el computador muchas horas, porque el papá le lee horas con los libros, porque tiene dos hermanos en la universidad, una en el colegio, entonces el chino llega y dice ‘‘¿pues sabe que sí?’’ es una necesidad.
82. ¿Por qué es importante enseñarle? Pero es importante enseñarle teniendo en cuenta la etapa de desarrollo, un niño que se le está enseñando a coger el lápiz y a manejar renglón a los tres años, es un atropello, lo van a hacer, como los niños Rómulo y Remo, que los crio un lobo, ¿sobrevivieron? Sí, sobreviven, si nosotros les enseñamos a los tres años que cojan un lápiz, lo van a hacer, pero estamos dañando muchos procesos, son los chinos que les duele la mano para escribir, que ya no

- quieren, que la letra es fea, y llegan a viejos y la letra es fea, y ¿por qué? Porque se les saltaron muchos procesos, entonces más que la importancia de enseñarles es acompañarlos el proceso.
83. **E1:** Profe, ¿tú crees entonces que existe una edad indicada para empezar a enseñar a leer y a escribir? ¿va de acuerdo con el desarrollo? Es como guiarnos esa idea.
84. **M1:** Exactamente, todos nosotros estamos diseñados para llegar a algo, en una edad, listo, tú puedes querer hacer caminar al niño a los ocho meses, y empezarlo a parar, y a parar, y a parar, entonces el chinito le quedan las patitas como un gancho, así todas cascorvitas de que no era la hora, pero quedó parado, ¿cierto? O permitir que el gatee, que se tire al piso, que de los botes, que se pare, que se caiga sentado, que vuelva y se pare, el pelaito va a caminar súper bien, así es la escritura, completamente, el niño está preparado para la escritura y para crear cuentos desde siempre, ya tú le das el jueguito y cuando te das cuenta está jugando con la maraquita y le está balbuceando ‘na na na na na’ entonces uno dice ‘ay, mire, llama a la maraca na, ¿le alcanzo la na?’ las mamás le sacan los nombres de todo, así es el proceso de escritura.
85. Los niños siempre van a querer escribir, dale hojas, dales usos para escribir, dale excusas para que le ponga el nombre al muñeco, para que lo coloree, para que le pegue papeles, para que le pegue y en todas las texturas, y muy grande, y muy pequeño, cuando te des cuenta ya está escribiendo muchas cosas, ya está leyendo muchas cosas, colócale los avisos alrededor, ‘mira, esto se llama cama, esto se llama...’ y empieza él a mirar las lecturas en todo lado, por eso un niño chiquito le pide a usted Coca-Cola, no sabe leer Coca-Cola pero se la pide, si usted le pasa una limonada el chinito le dice ‘no’ ¿por qué? Porque el color, porque la letra, porque...
86. Entonces es nutrirle todo el camino, porque si nosotros aisláramos a un niño, no le tuviéramos educación, que es lo que nos pasa a veces en los lugares rurales o, en fin, no les tengamos letrado nada, un niño en una finca, por ejemplo, mira el niño te habla de cómo nacen los pollos, como nacen las vacas, como nacen los burros, como nacen lo que quieras, pero le muestras una letra y le muestras un número y dudas cual es la letra y cuál es el número, porque no tiene en su ambiente eso.
87. Entonces si nosotros sacáramos un niño y lo ponemos después a los siete años y decimos ‘no, se supone que a los siete años, usted ya tiene que saber leer, entonces qué, muévelo que su cerebro le va a hacer’ no, no le va a hacer así, es el proceso de la estimulación y el camino que van recorriendo en un aprendizaje, entonces si él va en ese aprendizaje, un paso a la vez, va a avanzar, pero si lo aislamos, lo que yo hice el año pasado con mi hijo, lo dejé, pues hoy no puedo suponer que ya le paso el libro y el niño me maneje renglón, ‘porque usted ya tiene cuatro mijo, a los cuatro ya manejan renglón, ¿usted por qué no maneja renglón?’ entonces ‘mamá, porque usted en un año no me dio lápiz’ el proceso...
88. Jean Piaget tenía razón en cuanto a que, en cada edad, en cada etapa del desarrollo se espera una respuesta y se espera unos procesos, pero si ese niño está en un medio de aprendizaje, si ese niño no está en un medio de aprendizaje, definitivamente esa etapa va a quedar atrofiada.
89. **E1:** Eso último es muy de Vygotsky, ¿no, profe? Porque pues si es desde proceso, pero también en el marco de una cultura.

Eje temático 3

90. **E1:** Quería que pasáramos a hablar un poquito de la lengua escrita en los currículos oficiales. Tú ahorita nos contabas de cómo es la exigencia por parte del colegio, y todo esto, no sé, hablarnos un poco de eso, digamos ¿qué orientación curricular tiene la institución para abordar la lengua escrita? ¿cómo articulas eso con tus intereses como maestra? Pues ya nos mostrabas un poco lo de las guías y tus proyectos de aula con la película Coco, pero pues quizá puedas también ampliar un poquito eso.
91. **M1:** Bueno, por ejemplo, eso que yo estoy trabajando en mi proyecto de aula y esas temáticas no están dentro de las mallas curriculares de la institución, de hecho, hace tres años cuando yo empecé con ese primero, nos reunieron como en cuarto período, como en octubre, y se estaba teniendo la discusión entre las maestras.
92. Nosotros somos dos sedes, cuatro jornadas, y estábamos las profes de primerito y de segundito, y estaba la discusión que no alcanzaban a enseñarle a los niños en el año hasta las combinaciones, es decir, que no lograban cerrar la parte de escritura como tal con los niños en primero, sino que eso se les iba una parte de segundo, ¿qué pasa? Que nosotros estamos inmersos en muchas cosas que están muy lejos a la pedagogía y al pensamiento del proceso del estudiante como tal, entonces en los colegios privados está la competencia, entre más niños llenos de conocimientos salgan, los padres de familia y la comunidad consideran que es mejor colegio, ¿sí?

93. Si usted en segundo está aprendiendo lo de cuarto, es buen colegio, no importa que esté toteando al chino, no, no estamos hablando de qué le conviene al niño, cómo aprende, cómo es feliz, no, estamos hablando es que nosotros venimos de una educación tradicional donde el aprendizaje es memorístico y entre más usted diga, creen que es más inteligente, no más notemos el niño callado del salón, ese chinito por ahí a los cuatro meses se sabe si es inteligente o no, como no molesta, como no habla, como no dice, usted está encarrutado con los demás, hasta que de pronto algo se le ilumina por allá, y usted dice “venga, ¿usted sí sabe o no sabe?” Y empieza a observarlo y de una vez “ah, sí sabe, lo que pasa es que no habla casi, pero sí, mire”
100. Pero pregúntele por el cansón a la profesora, y la profesora sabe si escribe bonito, si tiene ortografía, si tiene buena letra, si tiene cuaderno, si tiene mamá, si tiene papá, si tiene primo, entonces eso es lo que pasa en los colegios, y con el currículo pasa exactamente igual, si sabe mucho el niño, “es que el niño ya me sabe multiplicar” está en, no sé, segundo, y ya multiplica y divide “¿sí? Qué tan buen colegio”, socialmente no preguntamos “¿sí es feliz? ¿sí es contento?” “Sí, y hace unos dibujos súper lindos” “ay, que buen colegio” no, el dibujo es, y las artes y todo eso...
101. Entonces eso pasa en colegio privado, si usted va un año, dos años adelantado, quiere decir que es buen colegio. En el colegio distrital, tratan de ajustarse algunos colegios a eso, están como en la lucha de “tratemos de avanzar a los niños”, pero cuando en la hoja tratan de avanzarlos y llegan a la práctica dicen “no...” entonces al próximo año, los estándares para abajo, “no, seamos realistas, esos chinos no saben eso, toca bajarles”.
102. En el caso del colegio siento que lo bajaron demasiado, en el caso de mi institución, yo siento que lo bajaron demasiado, porque es que, si mis niños están en un preescolar, con sentido, ¿cierto? Donde han descubierto que pueden hacer garabatos, y que pueden expresarse, y pasan a un primero, y pasan con unos hábitos organizados, con unos mínimos, después de que el niño te lea dos, tres, cinco letras, ya la coge, ya la entiende
103. La fonética, pues sí, si es suena ffff, con la a, fa, fe, fi, fo, fu, pues ya de ahí, del sonido que le haga, el chinito le suena con las vocales y se las canta, y se las baila, y hay alguien que dice “no, pero es que pobrecitos, el mío no ha salido de tales letritas” ¿por qué? Porque es muy cansón la cartilla, es muy cansón el...
104. Entonces en el caso de mi colegio, y en algunos colegios distritales que conozco, lo colocan muy bajito, de tal manera que creen que aprender a leer y a escribir el niño, es cuando aprende con las combinaciones, esa es la meta, que el niño escriba flor, clavel, grosero, ¿sí? Con esas combinaciones gra, gre, gri, gro, gru y fra, fre, fri, fro, fru, esa es la meta, no, la meta es que el niño logre construir con lo que sabe, esa es la meta, que el niño logre expresarse con lo que sabe, que empiece a escribir esas preguntas que nosotros les ponemos en las guías, “¿qué profesiones tiene su familia?” “¿cómo tratan al abuelo en su familia”? Hace que el niño tenga que escribir letras que no sabe, abuelo y de pronto la b no, y la abuela se llamaba Clara, y es el l, y eso empieza a crear que cuando lleguemos allá, ya el niño desarrolle.
105. Si me parece que los currículos no están tan orientados a los niños, aunque se parte de, se parte de los estándares, de los lineamientos curriculares, sí se parte de ahí, todo el mundo de todo lado saca sus cartillas y “eso dice acá”, pero el problema es que cuando lo tienen que ajustar a su realidad, o lo bajan mucho, o lo suben mucho. Ahora, esos estándares y ese currículo, es para unos niños, para enmarcarnos en lo que queremos trabajar, pero ahí, de ahí para allá, tienes que darle esa esencia, llámese ambiente de aprendizaje, llámese proyecto, llámese rincones, tú le das la energía, le das el interés, la motivación, el algo raro, el algo novedoso, y ese es el gran sentido, cuando se enfoca solamente en el currículo, creo que el conocimiento del chico queda muy superficial, no lo logra conectar con la motivación, y ahí están las hormonas, la serotonina, cómo aprendo con alegría, entonces no, ahí como robots, eso hace que se...
106. E1: Jully, Mafe, no sé si tengan alguna otra pregunta acá en este eje temático de la lengua escrita en los currículos.
101. E2: Bueno profe, pues yo creo que una sería en cuanto a la manera en la que se trabaja con otros maestros, tú en las primeras preguntas como que, si nos mencionaste un poco eso, pero si quisieras profundizarlo un poquito, sería muy chévere.
102. M1: Es una lotería, es una lotería encontrar una compañera de nivel, o sea es que es fregado, en el colegio se pueden conseguir compañeros, de hecho, hay compañeros que a veces trabajan un proyecto y lo trabajan transversal con otro curso, digamos el profe de danza le gustó el curso de primero y le está haciendo algo especial.
103. Pero lo que es en la lengua escrita, es complicado encontrar una compañera que le guste romper el esquema, es decir, si yo voy y le digo a mi compañera que tengo cien sellos que, si a ella le servirían, y que, si trabaja conmigo los sellos, queda encantado “¡claro! ¿y de qué más tienes sellos?”

- y se enloquece y “¿cuáles sellos?” y ahí embolató al chino en todos los sellos, si yo voy y le digo a mi compañera que yo tengo unas guías y que las voy a traer impresas, que si le parecen y le sirven “¡claro! Repartámosles esas hojas a los chinos y ya hoy los tenemos embolatados” Pero si yo le digo que estoy montando un proyecto de recetas, y que qué le parece si todos los viernes hacemos una receta diferente, “mmm, profe, déjeme yo le aviso, yo le digo cualquier cosa, ¿sí?” porque es una milla extra, es hacer algo diferente, es romper, es salir de mi espacio de confort y eso pues ya no me gusta.
104. Si yo le digo, “venga profe, ¿qué le parece si un día usted trabaja con todos?” como son dos cursos “yo voy a coger todos los niños que están flojos un día y usted se queda con todos los excelentes, y al otro viernes usted queda con todos los difíciles y yo me quedo con todos los excelentes” “um, yo creo que no funciona, me parece que no” ¿por qué? Porque cuando revuelves niños queda al descubierto tu metodología, “¿cómo va a aprender...? Conmigo no aprendió y con usted sí, van a decir que usted es mejor que yo y es por ese bendito chino...” es como más mi imagen la que tengo que cuadrar.
105. Cuando rotamos en la misma asignatura, queda evidente que no, que este cuaderno prácticamente está nuevo, por ejemplo, cuando yo llegué a un cuarto y fui a hacer un dictado y los niños empezaron a escribir “fui” con y griega “fuy”, y empiezo a mirar los cuadernos, todos los niños escribían fui con y griega, ¿ahí qué pasó? Así le enseñaron al curso, eso no se pega, entonces cuando uno va y dice la anécdota en sala de profesores y dice “venga, imagínese que en mi curso hoy todos escribieron fui con y griega” empieza la profe del año anterior “qué tan raro, yo les enseñé bien” y uno... ¿cómo es que dicen por ahí? Blanco es, gallina lo pone, a ver mi profe cómo le dijera, es obvio que metió la pata al enseñarle a los chinitos.
106. O cuando los niños tienden a escribir todo con h, se obsesionan con el h y todo le colocan h, y resulta que es algo generalizado con todos con h, uno dice “no se dieron cuenta que había un problema con la h y no dijeron vamos a hacer unas clases, vamos a mirar unas palabras con h, no todas tienen h, vamos a aprender eso”, entonces esa combinación no lo permite.
107. Es muy difícil trabajar con una, y si trabajas un año... Yo he logrado hacer equipos de trabajo, en Quiba hicimos un equipo de trabajo en ciclo, porque es que Quiba, a pesar de su error de escritura, por ejemplo, había una habilidad en preescolar que decía, no sé, “realiza la a”, en primero dice “las usa en palabras”, en segundo dice “las usa en frases”, en tercero dice “hace textos”, en cuarto dice “pregunta por qué la ha es redonda”, en quinto dice... O sea todo desde preescolar hasta once, todo está alineado, yo sé que si yo estoy enseñando algo hasta aquí, el otro año mi profe lo coge de aquí y lo sigue allá, hicimos por ejemplo un proyecto, los proyectos de aula para primaria y preescolar eran los animales en vía de extinción, o sea, ciclo uno, en ciclo dos era los animales en vía de extinción marinos y en ciclo tres era algo así, entonces como que el niño si veía los terrestres, los acuáticos y los aéreos, por ejemplo, sabía de todas las especies cuáles habían sido en vía de extinción y cuales fueron extintos.
108. Hacer ese equipo de trabajo lo logras hacer un año, dos años pero ya después una profe se traslada, una se incapacita mucho, se enferma, y ya, se cae, se cae el proceso o llega una compañera a hacer parte de ese equipo porque pues, digamos la compañera llegó a hacer cuarto, ella no era, pero resulta que llegó y quedó en nuestro grupo y la queremos acoger, y resulta que la compañera de pronto es del antiguo decreto y la compañera dice no, si ya tengo las guías hechas, eso se presenta, en otros países, ¿no? Compañeros que tienen las guías hechas de sexto, de séptimo y todos los años solamente sacan el paquete “tome, fotocopie y este es el taller uno, este es el taller dos, este es el taller tres” entonces que tú llegues a trabajar con una persona que ya tiene estandarizado eso, no, porque la manda a investigar, la innovación es investigar. Es arriesgarse y eso implica un trabajo arduo, más cuando tienes 38 niños en el salón, es un trabajo bastante arduo.
109. **E3:** Bueno profe, yo quisiera hacerle una pregunta frente a ¿cómo articulas esas como orientaciones curriculares que se manejan en el colegio, con tus intereses como profe? O sea que también hallas visto el de los niños, ¿cómo hacer para articular eso? ¿es posible o tienes siempre que seguir esa línea curricular?
110. **M1:** Digamos que en el distrito no es eso tan, tan marcado, en el privado sí, pero es que en el privado hay más reflexión, si tú ves que no tiene ni pies ni cabeza, tú puedes hablar y decir “ven, mira, esta es mi propuesta”, en el distrito quieren que las dos sedes, las cuatro jornadas, trabajemos en una misma línea, pero después que esté el documento, no se le hace seguimiento a ese documento, es decir, se hacen las mallas curriculares, se pueden durar trabajando dos semanas, tres semanas, los profesores más duchos sobre español, tratan de trabajarlo todo, organizadito, “está hecho, listo, desarrolle”...
111. Entonces ya no le hacen seguimiento, de pronto en la plataforma, al meter las notas, pues los logros deberían ser todos iguales, pero pues como todo, estamos en este país, por ejemplo, cuando voy a meter las notas pues yo puedo meter los logros de lo que yo enseñé, entonces yo puedo meter el logro y puedo decir “no, lo que pasa es que yo enseñé tal cosa” por ejemplo en este primero, llega el

momento en que yo digo “no tengo de dónde cogerme en los desempeños que existen” entonces yo cojo las temáticas y empiezo a sacar lo que no me parece, y a poner lo que sí me parece, y ya cuadro mi trabajo, porque es que si no trabajas cómodo, no lo logras en el aula, tienes que estar cómodo, tienes que gozártelo, tienes que crear.

112. O sea, cuando yo entrego esas guías que son como muy sencillas, a mí me toman días de quince, dieciséis, dieciocho horas sentada en el computador y chchchchch, y es más o menos cuatro días, cinco días hasta que las saco y solamente saco matemáticas, español, ciencias, informática y lúdica, son solamente esas, pero quiero que todo cuando yo le hable al niño, de esto diga “esto también lo vi en matemáticas, ¡ah! La profe me está hablando acá en matemáticas, pero esto también lo vi en ciencias” ¿sí?

113. Todo se refuerza con todo y hacer esa, esa construcción es lo más difícil, eso es lo que más cabeza quita, ya después al calificar tú como, como te sabes el mapa tan bien no hay problema, pero yo normalmente siempre hago eso, cojo lo que me dan y trato de acomodarme, voy sacando lo que no, voy metiendo lo que sí, hasta que me quede algo que me lo goce, que me lo trabaje bien y en el momento de meter las notas en la plataforma, la plataforma tiene una opción para agregar el logro que uno trabajó, de pronto yo trabajé tal cosa y no estaba, yo lo puedo incluir.

114. **E3:** Vale.

Eje temático 4

115. **E1:** Vale, sí, gozársela. Profe, respecto ya digamos al tema de la enseñanza, ya es como nuestro último eje temático. Digamos que, en el aula, en el trabajo con primero ¿cómo se enseña en tu nivel y pues eso cómo se ha venido modificando en esta virtualidad? ¿y tu rol de maestra cómo te ha ido también cambiando? porque también acá tenemos una interrogante y es: ¿el maestro enseña cosas o qué rol es el que asume en el aula? Si es como sólo un mediador del aprendizaje o cómo es ese asunto.

116. **M3:** Bueno, lo ideal es que nosotros como docentes llevemos al estudiante a descubrir, ¿cierto? A la experimentación con el conocimiento y a que descubran una cantidad de cosas ¿qué pasa? ¿cierto? A la experimentación con el conocimiento y a que descubran una cantidad de cosas ¿qué pasa? ¿cierto? A la experimentación con el conocimiento y a que descubran una cantidad de cosas ¿qué pasa? hasta que uno le dice: “no, mijo, ese es el dos y se hace así” ¿sí? ¿Por qué? Porque son muchos niños, entonces ¿qué pasa? Ahorita se les entrega a los niños las guías, cuando voy a tener la clase con el niño, ya los papás le han dejado dar la vuelta a las guías, ya los niños saben que viene otra letra, ya los papás le han dicho, así que no hay mucho descubrimiento como tal.

117. Digamos que ese sería el ideal, que yo empezara a decirles a los niños, por ejemplo: “5 palabras” y yo les dijera: “a ver mis amores, si yo tengo una caneca y tengo un coco y tengo un... no sé, un cuerno, entonces debe ser porque yo tengo ¿qué? ¿cuáles son las amigas que más me visitan?” y no sé qué, y el niño descubrir, y yo hasta que sí si allá por alguna diría: “¡Ay profe! La c”, ¿sí? pero no nos hagamos tontos, los niños ya han mirado las hojas, la mamá ya le ha dicho: “mañana su profesora le va a trabajar es esto, va a estar pendiente esa se llama la c ¿oye? Por si pregunta, no sé qué”, entonces ni pa’ qué me hago yo la tonta, ni pa’ qué mis chinitos van a hacer un teatro de: “¡ay! sí, profe, ¡qué curioso!”, no.

118. Entonces qué, ¿qué hago? Voy eh... busco videos, porque también ponerme; el año pasado para tercero, tengo un tablero grande y yo les dibujaba, si estábamos viendo el sis... soy buena para dibujar, entonces sí estoy viendo el sistema nervioso yo les hacía todo el muñequito con diferentes colores de marcadores y cuando ellos miraban como que: “¡Wow, profe!” no era el mismo que estaba en la guía y, en fin, pero ahorita saco el tablero y les hago la S, que es la misma S de la guía, porque la S es la S ¿sí? No habría ese...

119. Entonces ¿qué hago? Consigo videos de YouTube ¿sí? Entonces, hay canciones, hay palabras, yo se las freno o les quito el sonido, y les digo “escribanlo, ahora escribanlo así, el que lo escriba primero con tal color” o “el que primero que lo haga de tal manera” o “mañana me van a tener un amigo, entonces van a coger su muñeco preferido porque a ese amigo le van a enseñar algo”, entonces ellos ya quedan como... “¿cómo le va a enseñar la S a mi amigo? ¿Qué irá a hacer la profe?” ¿sí? es generarle como esa inquietud, esa curiosidad desde donde podemos porque no, definitivamente pues no podemos desde, desde la creatividad.

120. Si estamos en el salón claro, en el salón sí, porque en el salón el niño no sabe qué voy a trabajar yo ese día, sin embargo, se debe tener una rutina en cuanto a vamos a escribir la fecha, siempre, sí o sí se escribe la fecha, se escribe la fecha ¿por qué? porque al niño lo ubica en el día, lo ubica en el momento, pero también porque me sirve con la mamá, ¿no? “Es que la profesora Angélica nunca enseña nada” entonces uno, ¿cuándo no le enseñé? miré la fecha, porque en la educación se trabaja con placer para el niño, pero con prevención para el padre, ¿sí?

121. Eso es una verdad, usted enseña con amor y placer al niño, y con prevención para los padres, por eso es por lo que el día de entrega de boletines todos vamos peinados y organizados, en el día de la

entrega de boletines todos peinaditos y organizaditos, bien parados al pie de la rectora, porque es la prevención, el papá me va a decir que estoy mal peinada, el papá va a decir que yo no le enseñé, el papa va a decir que no sé qué... entonces ¿el observador del alumno para qué es? No se le pone a firmar al niño porque no... es la prevención al papá entonces ¿sí? Entonces bueno, pero ese es otro, ese es otro cuento.

122. Con el tema de cómo le enseño de magia, yo le puedo enseñar con... Llegan y encuentran las mesas diferentes puestas y eso y ya genera: - "profe, ¿dejamos las mesas así o las ponemos en el puesto? - No, déjenlas así - ¿y por qué? ¿Luego qué vamos a hacer?" ¿sí? Entonces esa parte de misterio se le puede colocar en la virtualidad es por medio de los videos.
123. Antier me encontré un video de una detective, en muñequitos, ¿no? La chinita es detective privada y la mandan a que investigue las 10 pistas de cómo cuidarse por el internet, va a coger el avión y en el avión le aparece la primer pista por allá detrás de no sé qué, y que le dice: "no le de los datos a nadie", y se baja del avión y entonces entró a un castillo, así como raro y ahí encontró tal cosa, eso, esa, ese tipo de videos es muy chévere porque los niños están todo el tiempo así. Entonces yo: "bueno, todos son detectives, van a ir a ponerse algo de detective, despacio sin irse a acabar, sin ir a romper la olleta de su mamá, ni los vasos, ni la nada de eso se van a ir despacio. La cachucha, las gafas, la lupa..." y las mamás detrás de cámara, ¿no? corriéndole al chino con la lupa también, y no tenían la menor idea que ese día íbamos a ver algo como eso
124. Entonces esos momentos generan como distracción, pero el laboratorio como tal no se logra hacer en la virtualidad, es más complejo, además que cuando se conectan varios niños a veces yo le digo: "Juanita abre la cámara" y la mamá me dice: "la cámara está abierta", entonces empieza uno... "ash, no la veo" y la chinita: "profe, ¿pero vio mi tarea, la vio o no la vio?" Y uno: "jum" o le alcanzan a uno en la cámara y usted no alcanza a ver bien la letra y uno dice: "bonito, bonito mijo, bonito, bonito..." ni idea qué es.
125. Entonces uno tiene que estar también muy prevenido a hacer actividades que los niños tengan que mostrar mucho, porque se les cae el Internet, no les abre la cámara, cualquier cosa y quedar frustrados, ¿sí? "la profe les dijo a todos que sí, pero a mí no me quiere porque me dijo que no" y uno: "¿es que usted estaba en clase? ¿En qué momento? Jum" ¿sí? Porque se cierran las cámaras entonces si es importante que uno transmita, pero cuando los chinos ya van adelantados pues uno ya no le transmite más, mucho, sino que les trata de buscar es la motivación o la alegría o la risa o la, cosas así.
126. **E1:** Gracias profe. Y bueno, sí, respecto a ¿cuál es el rol del maestro? ¿el maestro enseña? digamos ¿tiene como ese rol de enseñar, o sólo como por ejemplo en esto de la virtualidad, mediar para que el niño tenga esos momentos de descubrimiento, exploración, etc.?
127. **M1:** ¡Sí! Por eso, yo creo que digamos, en el papel y en una práctica en la presencialidad, llevar al chico que descubra. En la virtualidad yo creo que el papel de nosotros es la motivación, ¿sí? Que el chico esté a toda hora motivado, contento, riéndose, esperando algo raro, queriendo mostrar lo que hizo, pero es esa motivación, porque de pronto no descubre, porque ya sabía, pero está motivado en hacer, en mostrar, en crear, entonces creo que en la virtualidad el papel del docente es el motivador, ¿sí? Porque no todos somos autodidactas, ni siquiera los universitarios, y como que uno "agh, la clase..." yo tengo un hijo haciendo ahorita un diplomado "ay, clase...", y le sacaron un diente "yo voy a decir que no puedo hablar, yo voy a decir que no..." porque están cansados, pero si hay una clase en que se ríen, en que se le olvida al que está enfermo, se le olvida que no puedo, se le olvida...
128. Eso también, esa también mira que es una discusión que se da entre si los niños tienen que hacer las guías en la clase, o las guías las hacen con los papás y hacen otra clase de actividades; entonces varios papás, unos podríamos creer que por cómodos "ay, hágame las guías en la clase" u otro argumento es "es que no le sé explicar, no sé cómo explicarle, usted si le sabe explicar, entonces hágame la guía en la clase" y fue digamos una discusión interesante que tuve por ahí con unos papás y con unos docentes en el que "no, yo no le pienso hacer las guías en la clase" ¿por qué? Porque si yo en la guía le digo "colócale papelitos a la N" ¿cuánto dura un niño poniéndole papelitos a la N? media hora, ¿y yo qué hago?, ¿le pongo música de fondo? "¡Bravo, otro papel!" no sé, o sea es absurdo.
129. Y el niño no está desarrollando nada pedagógico, está desaprovechando el recurso del docente, para hacerle llevar otro conocimiento, entonces ahí son los dictados, o son los juegos, o las actividades o los videos, y ya el conociendo y apropiándose "ahhh, esa es la N" "ah, sí ya la ví, ah sí ya no sé qué." ya puede sentarse a trabajarla, desde ese momento ya lo puede hacer, entonces sí es el motivador, totalmente, en lo virtual el motivador. Yo por ejemplo a los niños de tercero les decía "¡listo, entonces ahorita tienen que hacer un resumen de esa lectura, en 15 minutos espero los WhatsApp de la lectura, ¡rápido!, ¡rápido! ¿quién es el último?" y esos chinos quedaban encantados mandando eso, y se hacían cosas buenas, pero es el motivador más que el...

130. **E3:** Vale profe, bueno pues sí, digamos que ahí entran otras dinámicas también frente a los procesos, y también a las metodologías a trabajar. Profe, una pregunta, ¿cree que la forma como sumercé aprendió a leer y a escribir influye en su manera en la que usted les enseña a sus niños?
131. **M1:** 100%, mira, cuando tú te das cuenta, eso es como la hija que dice que “mi mamá me regaña feo” cuando sea mamá, usted se va a dar cuenta que está regañando al chino igualito, igualito, aunque usted está diciendo “No, no, no, venga, me corrijo, me corrijo, me corrijo” ¿sí? La nueva era, no, con amor, no, no, no; pero yo todavía les cuento a mis hijos “1, 2...” todavía les hago *hace gesto con su mano de esperar*, todavía les hago ojos, igual.
132. Entonces usted le está enseñando y resulta que cuando usted está, no sé, en un mes equis, de mucho ajeteo, de mucho trabajo, no sé qué, cuando te des cuenta le estás poniendo el sello, ¿sí? O cuando te das cuenta les está diciendo “hagan un dibujo” ¿para qué? Pa’ que yo llene esta planilla que me están pidiendo para ya, cuando uno shhh, “hombre, estoy cayendo en lo mismo” por eso es por lo que es muy, y yo tenía esa discusión con una profe de mi hijo, porque la profe se graduó hace 12 años, 15 años, y no estudió más, ¿cómo le digo yo a mis estudiantes que sigan estudiando?
133. Y yo por lo menos estoy súper cansada, o sea, yo hice la especialización y, claro, es que tengo cuatro hijos, ¿no? E hice la especialización y muy seguido, dejé descansar un año e hice la maestría y terminé hundida, y lo que te dije, mi trabajo de grado fue enorme, mi mapa conceptual de mi trabajo de grado me cubría una pared de 3 metros por 2, con avisitos así chiquiticos del mismo mapa conceptual tan grande, pero si uno no estudia, o no se nutre de compañeros que están estudiando, porque pues de pronto tú no estudias, pero de pronto la persona que está estudiando y está tan apasionada de lo que está haciendo le dice “mire, imagínese que me estoy haciendo eso, me estoy leyendo este libro...” termina usted enrollado en el mismo cuento.
134. Y las personas o los maestros que permitimos quedarnos quieticos, pues terminamos calificando lo mismo, todavía hay maestros que están calificando sin proceso, es decir, se supone que nosotros estamos estudiando, estamos enseñando sobre procesos y debemos evaluar procesos, ¿cierto?
135. Mi niño de primer período perdió porque no se sabe las vocales, en el segundo periodo pasó con tres, pero ya no estamos en las vocales, sino que estábamos en una letra, el chinito se aprendió esa letra, en el cuarto periodo, el niño también pasó, pero como perdió el primero con uno, si yo le sumo los cuatro, “no mire que sumando los cuatro no alcanza a pasar”, pero si en el primero estaba evaluando las vocales, sumercé, el chino ya se las aprendió “ah no, pero no alcanza a pasar” no estoy evaluando el proceso, estoy evaluando... ¿sí?
136. Y así son los trabajos que a veces se piden, por ejemplo, yo pedí una cartelera con márgenes negras, el chino me hizo la exposición lo más lindo, me hizo una cartelera, no sé qué, pero las márgenes iban rojas, “papito, ¿sí ven que iban rojas? Tiene 3.5 por sus márgenes rojas, ¿qué color son las márgenes? ¿no eran negras?” estamos evaluando en el pasado.
137. Entonces ¿yo en qué caigo a veces del pasado? En el orden, cuadradito se me ve más bonito mi amor, ¿sí? Y eso no es tan bueno, pero digamos que yo miro un cuaderno y yo le digo al niño “mi amor, hágale la margen” y yo tengo niños de primero que ya manejan la regla, gracias a la margen, “mi amor, escíbame sobre el renglón, se te cayó la p, mira la p, súbala, bájela” “la g, bájela” cosas así de muy de forma, que para mí es importante en el momento de que ellos escriban.
138. Yo sé que a veces molesto mucho en la forma y dirán los papás “Ay, pero esta señora” pero mi trasfondo es porque, por ejemplo, los número, es sagrado, tiene que ir un número en cada cuadrito, entonces de pronto una profe cualquiera dice “pero yo estoy haciendo dictado de números, ¿qué me importa que me los deje arrumados? Que al 333 les cupo en un solo cuadrito, y le quedaron esos 3...” ahí como, “ah, eso no importa” no, yo les digo “mira como lo estás escribiendo, cada uno tiene su cuadrito” eso aparentemente es una estructura muy tradicional, pero en el momento en que el niño vaya a clasificar unidades, decenas y centenas, para que no se le corran en una suma, en una resta, es clave, y resulta que hay maestros que están cuadrando eso en tercero de primaria “no, es que el chino no me sabe ubicar” pues claro, pues desde primerito no se...
139. Entonces yo sí soy muy a la forma, ¿sí? Muy a la forma, el palito bien derechito de cada letra, yo le digo a los niños que es una obra de arte, “cada letra, mi amor, es una obra de arte y sumercé la hace o bien redondita o bien derechita, pero solamente la x y z tienen esos palos atravesados, el resto son o bien derechitos, o bien redonditos” y ellos van trabajando sobre eso, entonces hay papás que “profe pero es que está aprendiendo a hacer la letra” sí, por eso vamos a hacerla bien redondita o bien derechita, pero no está el problema que cuando ellos me pasan un escrito yo ya no sepa si es la e o la i, o qué letra es esa, no, ya se han acostumbrado a hacer una letra muy... pero sí, si se le pega a uno cosas de lo tradicional, ahora.

140. **E1:** Gracias profe, me deja como muy reflexivo el asunto que dices de que la única forma de transformar esas dinámicas de seguir repitiendo lo que se hace en el pasado, es siempre continuar ahí cuestionando y estudiando el asunto.
141. **M1:** Mira que ese dinamismo, trabajar en proyectos de aula te ayuda mucho a ese dinamismo, porque tú puedes estar enseñando las vocales, la m, la e, pero cuando estás con bichos, buscas animales diferentes y los encarretas ahí, al otro año con superhéroes, al otro año con dinosaurios, entonces todo el tiempo estás creando, pero cuando dejas el currículo tal cual, y lo dictas, eso crea procesos quietos.
142. **E1:** Listo profe gracias, sí, y pienso que por ello también es importante el asunto de la evaluación por procesos, ¿no? Los proyectos de aula también como que a mi parecer permiten esa implementación de evaluar los procesos y no solo el resultado del momento y ya, no sé si mis compañeras tengan algo más por agregar.
143. **E3:** Pues a mí me surge una duda profe, y es ¿cómo haces o cómo llegas a esa reflexión? Digamos que acabas de mencionarnos, cuando dices ‘‘uy, juemadre, estoy cayendo en lo mismo, no puedo, tengo que estar innovando o como así que estoy otra vez con esta plana’’ o no sé, digamos, ¿cómo es ese proceso de reflexión en tu práctica docente?
144. **M1:** En mi práctica, cuando me empiezo a levantar más cansada y con más pereza de ir a trabajar, ‘‘agh, me toca ir a trabajar’’ y llega uno y mira los mismos cuarenta ahí sentados, entonces ‘‘¿ya escribieron la fecha?’’ ya llegar uno al momento y ‘‘no, mi trabajo me lo tengo que gozar’’ a mí me gusta reírme con los muchachos, con los niños me gusta reírme, me gusta sacarles cuentos, hacer... y cuando veo que eso no está pasando, y ‘‘ush, esto está pasando’’, cuando ya me levanto y tuve una semana cansada, ya me preocupo, digamos aquí en la virtualidad, ahorita tengo un momento de tranquilidad gracias a los paros, porque como unos se van a paro, no sé qué, digamos que el proceso se empieza a quedar un poquito más quieto, pero el resto son jornadas, de diez horas en el computador, de doce horas en el computador, mi esposo me protesta, mis hijos me protestan y ya cuando me siento como mareada de tanto, porque es que lo que les digo, son 1600 correos para contestar, fuera de todo el WhatsApp que llega, fuera de las clases virtuales, fuera de la creación de las guías como tal, entonces a veces se cansa uno de esto, y uno dice ‘‘no, espere’’ y de repente también en la virtualidad uno dice ‘‘ush, les hice una clase como tan... no, mañana me voy a inventar otra cosa, mañana les voy a mandar otra cosa’’ ¿sí?
145. Entonces esa continua reflexión si estoy enseñando o no estoy enseñando y si esto está sirviendo para algo, algo que a mí me inquieta mucho son los valores, entonces cuando yo estoy enseñando mucha m, p, l, s, t, y digo ‘‘bueno, pero ¿qué estoy formando como ser humano? ¿qué reflexiones tienen ellos del bien, del mal, de lo bien hecho, de lo mal hecho? Sin meterlo a alguna cosa profunda de religión’’ sin embargo les preguntaba con esto de Coco, ‘‘¿dónde está la persona que murió?’’ y varios padres de familia o varios niños escribían ‘‘en el cementerio’’ y yo decía ‘‘mira, no hay una trascendencia, no trasciende el ser para estas familias, llega al cementerio y está bien’’ siempre y cuando se tenga una filosofía clara en familia que sea así, porque si no, ‘‘bueno, en tu familia ¿sobre qué valor han reflexionado estos días?’’ y me escribieron los papás, ‘‘profe, ¿qué valor estamos trabajando?’’ le digo ‘‘no sé, ¿qué valor está trabajando usted en su casa?’’ ‘‘Ah, ¿yo? ¿y si no estamos trabajando ningún valor, profe?’’ o sea, no hay esos ambientes abiertos de decir ‘‘pues, no está como el valor escrito en una pared profe, pero sí mire, se presentó esta situación, y hablamos sobre eso’’ entonces a mí sí me inquieta mucho el qué les estoy enseñando como estructura de seres, su esencia como tal.
146. Y cuando se presentan cosas en el salón, cuando estamos en la presencialidad, de robo, llantos, de, bueno tantas cosas que se presentan, entonces cuando puedo logro llegarles con algo y mover a los estudiantes, empezar a generar cosas, eso es genial, por ejemplo el abuso, cosas como esas, alguna vez les mandé por WhatsApp a las mamás, afortunadamente no me metí en líos, pero les mandé a las mamás por el WhatsApp, eso fue en tercero, y le decía a la mamita ‘‘mire mamá, es que este video es sobre el abuso infantil, revísenlo porque me parece genial que lo miren, que puedan ustedes evaluar la situación’’ y una mamita días después me llegó llorando y me decía ‘‘profe, mi hija me comenta ciertas situaciones que yo nunca las hubiera descubierto sino hubiese ido más allá’’ ¿sí?
147. Entonces es importante tratar de descubrir en ese ser qué necesidades tiene, y cuando ya estás trabajando del sello, del dictado, de cualquier cosa, no estás trabajando con el ser, cuando es cualquier cosa y uno dice ‘‘venga y ¿mi labor? ¿Cuál es mi labor en esta sociedad’’ enseñar a leer, enseña el computador y el celular, pero formar al ser es un poco más difícil, ese sí se piensa, escúchame, mírame, háblame, muchas cosas de esas?
149. **E1:** Profe pues no, ante todo muchas gracias, creo que esas reflexiones finales son muy constructivas, para mí, supongo que también para mis compañeras.

150. E2: Profe darte las gracias de verdad pues por esas reflexiones y todo lo que mencionaste creo que es muy importante y se complementa entre sí, yo creo que todos llegamos a eso mismo, a un proceso muy reflexivo en torno a todo este proceso educativo que involucra no solo ciertas materias y ya, sino mucho más allá. Gracias de verdad profe por tu tiempo y por eso, todo eso es muy valioso.
151. E1: Bueno yo quería como agregar algo más, con esta ya es la tercera entrevista que hemos hecho a maestras, y siento que sirve también mucho para quitarse muchos prejuicios que uno tiene, sobre lo que hacen los maestros en educación infantil, porque uno tiende a irse a los extremos, a encasillar todo de que “ay no, esta es tradicionalista y eso es todo lo malo que hay, entonces ésta si es una profe que es creativa y lo demás” pero entonces uno ve como esos matices, que se puede tomar varias cosas de lo que posibilite una buena experiencia tanto para el maestro y un aprendizaje para los niños. Y me quedó sonando mucho esa frase que decías sobre que con los niños hay que propiciar el disfrute y con los papás sí como prevención.

Anexo 5, Transcripción entrevista 4. Maestra 4

ENTREVISTA N° 4.

Fecha: 12 de mayo 2021. Hora inicio: 5:30 p.m. Hora Fin: 6:25 p.m.

Nombre de la maestra entrevistada: Milena Sua. Curso: Jardín

Nombre del entrevistador: Jully Cárdenas, María Fernanda Forero y Daniel Torres. Lugar: Modalidad virtual, plataforma teams.

Convenciones:

Maestra 4. Milena Sua (M4.).

Entrevistador 1. Jully Cárdenas. (E1)

Entrevistador 2. María Fernanda Forero. (E2)

Entrevistador 3. Daniel Torres. (E3)

TRANSCRIPCIÓN

1. **E1: Entonces, nuestro primer eje temático aborda lo que es la trayectoria de formación de la profe, profesional y laboral, que la profe nos pueda contar un poquito con que niveles has trabajado, sabes cómo son las propuestas pedagógicas, cuales propuesta has acompañado, que nos cuentes un poco también de esos intereses como maestra.**
2. **M4:** Yo estude en la Universidad Pedagógica Nacional, Educación Preescolar, soy Licenciada en Educación Preescolar y hace poco termine una maestría en Pedagogía, en la Universidad de la Sabana, bajo unos convenios con el Ministerio de Educación y el Icetex, se me fue otorgada una beca para estudiar la maestría.
3. Mi carrera profesional más que todo se ha destacado en grados de preescolar, aunque he tenido la fortuna de trabajar con algunos niños en primaria, pero ya llevo aproximadamente 15 años largos trabajando como maestra, últimamente me he desempeñado en el cargo de docente provisional con la secretaria de educación, ahí he tenido digamos una gran experiencia laboral, pero también por ser docente provisional, he tenido que estar en diferentes instituciones, entonces digamos que eso aparte de que contribuye a mi experiencia laboral, pero esto también afecta un poco los procesos, en cuanto a apersonarme un poco más en los procesos de los niños, si? O sea, como que, de ir de un lado a otro, como que me quita impulso, entonces eso es como lo básico.
4. Últimamente he estado trabajando en el Colegio República Federal de Alemania, de la localidad 18, en el barrio Santa Lucia, hay ya llevo más o menos 6 años de trabajo, y con una estabilidad digamos que laboral, esto me ha permitido enriquecer un poco mí que hacer, y lógicamente sentirme parte de una institución y poder contribuir en la formación de estos chiquitines.
5. **E1: Vale profe, gracias. Profe... ¿has acompañado en estos seis años en el colegio que nos mencionas alguna propuesta de interés tuyo como maestra?**
6. **M4:** Pues de pronto lo que tuvo que ver con el proyecto, la propuesta de grado para la maestría que fue desarrollado bajo la lectura, la escritura y la oralidad en niños de primera infancia, pero pues he formado parte de propuestas pedagógicas que hemos entablado como grupo de trabajo en primera infancia, y también le hemos apostado.
7. Pues en este momento de pronto lo tenemos un poquito cambiado porque las circunstancias a veces pues lo ameritan y los cambios también, estábamos implementando una estrategias que eran las aulas especializadas, dónde los niños tenían un ambiente de aprendizaje con referente en las dimensiones del desarrollo de los niños, entonces cada aula se especializaba en una de estas dimensiones y los docentes, pues también le hacíamos una apuesta a esta propuesta y que los niños rotaran por diferentes espacios para mejorar sus aprendizajes.
8. **E1: Vale profe, no sé si Daniel o Mafe, tengan alguna pregunta referente a alguna duda o algo, o damos continuidad.**
9. **E2: Bueno profe, gracias, Jully. Yo quería preguntarte entorno a, bueno si nos comentaste esto lo de la propuesta de grado entorno a estos temas de la oralidad, la lectura y la escritura, ¿aparte de eso tienes algún otro tema de interés pues como tal como maestra, que hayas implementado o quieras implementar a futuro?**
10. **M4:** No, que haya desarrollado alguna otra propuesta individual, no señora.

11. **E1: Vale profe gracias, Gracias Mafe. Listo profe, creo que podemos abordar nuestro segundo eje referente a lo qué es la lengua escrita, no sé, ¿Daniel vas a decirnos algo? Qué pena. ¿no?**
12. **E3: No.**
13. **E1: No, ah vale. Listo profe, entonces la pregunta iría, o bueno son como varias, ¿entonces la profe de pronto no sé si nos quieras contar también con la experiencia del proyecto de la maestría que comprendes por lectura y escritura? También que nos cuentes un poquito si recuerdas quien te enseñó a leer, a escribir cómo fue ese proceso pues de enseñanza de aprender a leer y a escribir y que materiales o herramientas utilizabas cuando tu aprendiste a leer y a escribir.**
14. **M4:** Mmm... Bueno lo único que yo recuerdo de mi educación, así enfáticamente para leer y escribir, no lo recuerdo tanto, pero si pienso que la docente que estuvo conmigo en preescolar me aportó como esta parte de querer como encaminarme a esta situación en la que me encuentro, o sea yo siento que fue una experiencia bonita, que tengo como un bonito recuerdo, e incluso recuerdo el nombre de la profe, y yo pienso que eso fue lo que encamino a mi carrera, o sea siento que fue una experiencia bonita y por eso llegue a formalizar o a proyectarme como docente, pero como tal el proceso lecto-escritor no lo recuerdo.
15. **E1: De pronto profe así que alguien desde la casa que te haya motivado frente a este proceso de lectura y escritura o cartillas que recuerdes, materiales, ¿no?**
16. **M4:** No, así como grande no, pero sí, yo pienso que en ese tiempo también se utilizaba mucho la cartilla nacho, creo que esa es y será por siempre la cartilla de base lectora, pienso que todavía está actualizado, ósea todavía se utiliza en algunas aulas, y pienso que algunos niños también la retoman o los padres también la tienen todavía en cuenta para esos aprendizajes por sí mismos, creo que esa todavía es la que está vigente.
17. **E1: Vale profe, teniendo en cuenta esto profe, entonces, ¿qué comprenderías por lectura y escritura?**
18. **M4:** Bueno, pienso que, durante mi carrera, cuando uno sale de la universidad quedan muchos vacíos por los que uno tiene que empezar a atravesar ya cuando formaliza su, o cuando ya empieza su trabajo formal, creo que la universidad le da a uno unas bases, le da alguna experiencia lógicamente con la práctica, pero a veces pues todas estas cosas de lectura y escritura si uno no encamina su proyecto de grado a investigar más sobre el tema pues lógicamente quedan algunos vacíos que uno empieza a recolectar y a llenar con la experiencia. cuando uno llega a una institución pienso que la institución tiende es como a absorber al docente y empieza a darle como unas herramientas de trabajo, o sea como unos lineamientos por los que el docente se debe desarrollar, o ya está estructurado pues sus planes de estudio si uno lógicamente empieza a mirar y buscar estrategias para desarrollar este mismo; inicialmente pues digamos que uno es un poco inexperto en esta parte y empieza a abordarlo yo pienso que desde de pronto desde la experiencia que uno tuvo en el colegio o de pronto desde, no sé cómo decirlo, o sea desde lo que uno regularmente empieza a ver en el trabajo con sus pares, entonces empieza a ver este proceso o esta construcción de la lectura y la escritura un poco aislado de la realidad, lógicamente después de la maestría pues le he dado otro sentido a la lectura y la escritura, que es un proceso que debe darse desde lo social porque los niños y lógicamente todas las personas somos sociales, y pues eso ante lo social tiene un significado y tiene una construcción que debemos implementar en las aulas, o sea que debe estar articulado dentro de un proceso social y no aislado de ella.
19. **E1: Vale profe, listo. Teniendo en cuenta esto profe y lo que nos acabas de decir también de acuerdo, digamos a esa nueva mirada que tienes de la lectura y la escritura y también como la abordas, ¿consideras que eres una maestra que hoy en día lee y escribe activamente?**
20. **M4:** Es un proceso que me cuesta, ósea de pronto no tengo ese habito sobre todo de la escritura, de pronto en la lectura sí, pues de pronto si lo tengo un poco más marcado, pero de escribir de pronto no tanto y yo pienso que eso pues también se debe un poco a la educación que uno tuvo donde ese tema era un poco tedioso y, pues yo soy sincera para mí como que no ha sido fácil toda esta parte de lectura y escritura, como que mi visión se encaminaba más a la parte matemática a la parte lógica, y pues esta otra parte me cuesta y yo pienso que eso es lo que hay que cambiar en los niños, cuando ellos encuentran o le dan valor a la escritura y a la lectura esto va a tener más fluidez en años posteriores, pero creo que esa parte para mí no me es muy grata, o sea no, no siento mucho agrado por esa parte, más sin embargo, sé que lo tengo que implementar y lo tengo que hacer más constantemente pues por la profesión también lo requiero.
21. **E1: Vale profe, no sé si Daniel o Mafe tengan alguna pregunta frente a este eje.**

22. **E3: Si profe, me escuchan ahí que pena, es que tuve que cambiar de dispositivo, listo. Digamos que con base a lo que mencionas profe, podrías por ejemplo contarnos un poco ¿qué es leer y escribir para los niños? Digamos para un niño que es leer, para un niño que es escribir.**
23. **M4:** Bueno, la lectura no es simplemente leer unos símbolos que ya tenemos establecidos como seres sociales que somos y estamos inmersos dentro de un contexto, sino he entendido y también lo he podido comprobar, o sea a través de los niños que están dentro de mi familia uno se puede dar cuenta que los niños leen absolutamente todo, los gestos de la mamá, leen lo que quieren, o sea ellos realmente están haciendo una lectura desde el momento en que nacen, nada más reconociendo pues lógicamente a su mamá o a sus familiares, y ellos empiezan hacer una interpretación de lo que los rodea, entonces digamos que la lectura es un proceso que inicia, pues prácticamente desde el nacimiento y ya si lo vamos a hablar en términos de, ya más de colegio pues lógicamente ya nos encaminamos a que los niños no solamente tengan que leer letras y tengan que asociar unos sonidos, sino que también les podemos dar a leer otras cosas de la vida diaria, por ejemplo no sé, por ejemplo el clima, ellos pueden simplemente leer el clima y decir que clima tenemos en determinado día o de pronto expresiones jugar con expresiones y que también ellos intenten leer, o simplemente con una imagen que uno les coloque no sé en el computador o en el celular o que les lleve impresa una imagen, ellos de ahí también pueden sacar un sinfín de cosas que pueden leer a través de una sola imagen, entonces el proceso lector es infinitud de cosas que pueden hacer los niños cuando uno les propone que lean y lo hacen y que ellos realmente lo hacen, o sea esto no es un invento sino que ellos realmente lo hacen y lo hacen muy bien, ahora que uno ya los quiera encaminar ya a una lectura ya más formal pues si podemos es empezar con otros procedimientos pues para que ellos lo identifiquen y empiecen a construir este proceso.
24. **E1: Vale profe, muchas gracias. Profe y en este caso ¿cuál sería ese sentido de enseñar a leer y a escribir a los niños y a las niñas?, ¿para qué? ¿cuál es ese sentido en la enseñanza?**
25. **M4:** Yo pienso que el sentido es que el niño es un ser social y forma parte de un contexto y que de allí forma parte activa, entonces cuando está inmerso en una sociedad en un contexto pues tiene que también desarrollarse e interactuar con ella, entonces no se puede desligar esta parte que ya es social la lectura y la escritura de unos símbolos, una construcción de la lectura y la escritura para desenvolverse dentro de una sociedad.
26. **E1: Listo profe, muchas gracias digamos que, con esta pregunta, también podemos dar paso a nuestro siguiente eje temático, que tiene que ver con la lengua escrita en los currículos oficiales, quisiera saber si la profe Milena, conoce algún currículo, si lo tiene en cuenta al momento de preparar las clases, ¿si le gusta o no le gusta los currículos o de pronto hay algo que la profe tenga como contradicción ahí?**
27. **M4:** Bueno, de pronto ya uno en el trabajo que desempeña no tiene tanto en cuenta currículos, sino más que todo un plan de estudio que se ha construido dentro de la institución, yo pienso que no es a veces que uno se pegue tanto de pronto a algún proyecto o como tú me dices a algún currículo, pero lógicamente pues digamos que se ha uno documentado y a partir de eso uno empieza a implementar y a construir estrategias y metodologías que encaminen al desarrollo de la lengua escrita, pero así como tal que yo te diga o sí que yo les diga, estoy encaminada a esto y bajo esto desarrollo, no.
28. **E1: ¿Vale profe, teniendo en cuenta eso digamos del plan de estudio, esos podríamos decir que es como esa orientación curricular en la institución?, ¿cómo es ese plan de estudios en la institución profe?**
29. **M4:** Nosotros con los compañeros de primera infancia construimos una malla curricular un plan de estudios ya hace como unos 4 años, en la cual tratamos de que fuera de una forma articulada y no desajustada de un paso al otro, o sea, en el colegio trabajamos con niños de jardín, trabajamos con niños de transición, entonces en cada dimensión al desarrollar el plan de estudios la idea era que tuviera como una continuidad y que estuviera bajo una propuesta de todos, o sea que el niño en jardín que debía y que proceso y que desarrollos debía hacer y en transición como se seguían fortaleciendo para luego pues de pronto llegar a un grado primero, que es donde de pronto hay más esta exigencia, ¿no? Aunque nosotros como preescolar sabemos que no es que los niños deban salir leyendo y escribiendo, pero si deben de tener de pronto unas bases y unos desarrollos que les permitan a ellos y le facilite llegar a un grado primero en donde ya les exigen bastante.
30. **E1: Vale profe. ¿No sé si Mafe o Daniel tengan alguna pregunta?**
31. **E2: Pues bueno profe, en relación con esto de los currículos oficiales, y ya que nos dices como que, si se trabaja conjuntamente con otras maestras, ¿cómo es ese tipo de procesos?, digamos como se articula ese PEI que tu mencionabas que no es tanto hacia los currículos oficiales, sino es más como desde sus intereses, como articulan eso hacia el proceso que ustedes manejan pues con los chicos a lo largo del año.**

32. **M4:** Por ejemplo, ahorita nosotros como institución estamos implementando y fortaleciendo más el proceso lector y escritor desde la dimensión comunicativa, entonces, hay una docente que se está encargando más como de esa parte formal de los niños de la lectura y la escritura, porque hay como cierta demanda, o sea nosotros sabemos y tenemos claro que hay unos lineamientos pedagógicos y que el niño debe como tener una interacción con la lectura y la escritura de una forma placentera y no como tan marcada y tan estricta de que deben seguir, y que deben hacer y qué A y que la E, ¿sí? esta parte digamos de todas formas nosotras la implementamos y como docentes de pronto lo buscamos es que ellos también pues desarrollen esta parte porque nos parece importante, y porque pues de pronto es como en ese afán de mostrar ¿no?, de que los niños avancen y que ellos entonces si hacen los ejercicios de motricidad y de todo esto, pero esto también lo estamos fortaleciendo a través de la literatura, entonces este juego con la literatura que nos parece que es donde ellos se identifican para que uno escribe o para que uno lee, ¿sí? es como esa parte placentera de que a través de un cuento o a través de una historia los niños puedan desarrollar actividades relacionadas y entonces ahí le encuentran un significado de pronto mucho mejor de la lectura y la escritura.
33. **E1: Vale profe, muchas gracias por esos conocimientos también que se han venido tejiendo a través de los años. ¡Profe!... ¿Cómo es el trabajo con los otros maestros, profe para abordar la lengua escrita en la institución o en el aula? ¿cómo es ese trabajo con los otros profes?**
34. **M4:** bueno pues esto, digamos que la propuesta nace es un poco por presión de los grados primero, pienso yo, porque siempre como docentes de preescolar sentimos a lo largo del tiempo que cuando los niños pasan a grado primero, entonces los maestros como que se recargar un poco que en grado preescolar no hicieron nada sino jugar ósea, ese es un sentir no solo de ahorita sino yo creo que de siempre, o sea eso, y creo que ha sido así no solo en preescolar sino también cuando los niños pasan a bachillerato y entonces los de bachillerato dicen que los de quinto no hicieron, ósea eso es como que es el sentir, entonces nosotros como docentes si sentimos eso, que nosotros solamente estamos es jugando en el aula y que los niños no, o sea el hecho de que ellos jueguen no quieren decir que no estén aprendiendo, porque una de las cosas importantes en preescolar es el juego de ahí es la base donde parten muchos aprendizajes de los niños.
35. pero entonces, si a raíz de eso, nosotros como docentes lógicamente ya teniendo algunos docentes pues digamos, una maestría, hay una profe de la Universidad Distrital que hizo una maestría en lengua materna, pues lógicamente ella también tiene unos conocimientos ahí bastante válidos para empeñarse y encaminar estos procesos, y por eso después de que digamos que yo termine mi proceso de maestría, pues lógicamente pues como que quiero aportarle y nutrir esta parte, entonces si por eso como que esos procesos son bien importantes yo pienso que son yo creo que la base del preescolar, lógicamente no hay que restarle a lo lógico-matemático, pero es que si los niños aprenden a leer todo pues lógicamente van a leer las matemáticas, entonces, pues por eso digamos que una de las estrategias fue encaminar a dividírnos así como lo hacen en bachillerato, como que a especializarse cada maestro en dictar un área, una dimensión y digamos que esto ha tenido frutos no solamente para las maestras que tenemos una maestría, sino también para los otros docentes que son licenciados poder como que poner su mirada en una sola dimensión y pues lógicamente, de pronto prepárese, investigar más, estar más pendiente de una sola dimensión esto como que nos ha enriquecido a todos y cada uno, o sea como que prestarle atención a una sola cosa y no estar como que... yo sé que las dimensiones están todas inmersas en las actividades eso es verdad pero lógicamente también poner un solo empeño a una sola cosa me parece que eso también ha dado bastante fruto, los niños les ha gustado eso como esa rotación con los maestros no solamente estar con un solo maestro toda la jornada sino estar en ese cambio constante con los maestros y me parece que eso ha sido beneficioso también para ellos.
36. **E1: Vale profe, listo si ya digamos que también son propuestas que se van desarrollando y que de alguna manera chévere que también vayan dando fruto y se vaya viendo ese nuevo cambio también. Bueno profe para nuestro eje temático cuatro, quisiéramos preguntante, bueno esta es una pregunta que de pronto no sé, teniendo en cuenta que no recuerdas mucho del tema de como aprendiste a leer y a escribir pero que de pronto no sé si no la quieras contestar, ¿crees que la forma como aprendiste a leer y a escribir influye en tu manera de enseñar la lengua escrita?**
37. **M4:** Si yo pienso que inicialmente sí, yo pienso que esas bases también como que trataron en algún momento de decirme a mí que hacer porque lógicamente también de pronto por la enseñanza de mis hijos pues también uno hay como que, ósea uno si uno como que todo el tiempo está enseñando así sea con sus propios hijos o así sea mal o así sea bien pero uno siempre lo hace, ósea encamina algún conocimiento que uno tenga previo de eso, entonces pienso que si eso influyo en algún momento y lógicamente pues de pronto todavía influya de alguna forma.

38. **E1: Vale profe, profe esta es una pregunta que de pronto no sé, sería muy interesante que no la contestaras teniendo en cuenta pues también los niveles en los que trabajas, y es: ¿existe una edad para empezar a enseñar a leer y a escribir, una edad específica?**
39. **M4:** No, yo pienso que no, yo pienso que si hay alguna motivación desde antes no sé, yo pienso que no hay una edad, lógicamente todos son procesos, los niños deben desarrollarse ellos integralmente no hay que forzarlos no decir, no, a los tres años ya los niños pueden leer y escribir y eso es para todos porque eso es una mentira, de pronto si habrán casos y creo que de antes incluso, pero eso me parece que tiene que ver, yo pienso que eso también tiene que ver mucho de pronto con el entorno que rodea a los niños, ¿sí? porque como decía yo antes los padres a veces también son muy curiosos de esa parte quieren desarrollar a sus hijos de cierta forma y quieren implementar con ellos sus conocimientos y eso me parece que no está mal porque ese afecto que tiene padre- hijo pues lógicamente el niño lo va a aprender con más agrado porque ahí hay algo que los une y es el afecto y cuando pues digamos que ese proceso es así digamos bien dado desde la familia pues los niños avanzan muchísimo, satisfactoriamente, lógicamente cuando es impuesto así pues con el regaño y la regla ahí encima pues lógicamente estos procesos no se van a dar igual, entonces me parece que no hay una edad, un tiempo simplemente hay que dar es si, empezar a esa construcción y según como el niño se vaya desarrollando uno irle dando más para que el aproveche esta parte y se vaya apropiando de eso.
40. **E1: Vale profe, ¿no sé si Mafe o Daniel quieran hacer alguna pregunta? Dale, Dani.**
41. **E3: Bueno profe, a mí me gustaría que nos contaras cómo se enseña la lengua escrita en el nivel en el que tu estas, bueno con los niños que tu estas, en el curso con que tu estas, como se enseña a leer y a escribir, o si de pronto que formas conoces de enseñar a leer y a escribir, si de pronto la forma en la tú lo haces no es la única que conoces si conoces otras que implementan otras maestras colegas tuyas, de pronto si puedes contarnos o ampliarnos eso, sería de mucho interés para nosotros.**
42. **M4:** De la lectura y la escritura, bueno como les comentaba hay una compañera que lo hace más de forma formal, entonces si teniendo en cuenta digamos que toda la parte de la grafía reconocer la letra, el sonido, las combinaciones, los fonemas, toda esa parte formal ella es digamos la que hace esa aparte y lógicamente yo le doy o trato de contribuir a eso por medio del interactuar con la lengua escrita de pronto en un cuento, en una poesía, en una rima, en una sopa de letras, si siempre en camino en que los niños hagan un esfuerzo por escribir pero de lo que ellos pueden analizar y no tanto de esta parte formal que bueno que vimos el cuento de tal cosa y ahora vas a escribir ma-me-mi-mo-mu- no, si no ya desde la parte de la literatura complementaria de eso que la profe hace formalmente, ese es como el trabajo pues para tratar de que ellos, lógicamente de una forma placentera se acerquen a la lectura y la escritura.
43. **E1: Vale profe, teniendo en cuenta también esto, me gustaría preguntarte ¿cuál es el rol del maestro en esa enseñanza de la lengua escrita en el aula? ¿Qué rol tiene ese maestro ahí?**
44. **M4:** A mí me parece que es como un mediador de lo que ya está hecho, o sea es el que como que hace visible, o sea no visible porque eso ya es visible para los niños, o sea ellos ya han hecho unas conexiones previas que uno simplemente las trae al aula y de ahí parte y le da como ese valor a los niños, porque lógicamente hay algunos que han tenido más interacciones con la lengua escrita que otros, entonces es como empezar a conocer, a reconocer en el medio que eso está ahí, y que eso nos sirve y tiene utilidad y tiene algo para hacer para que los niños se den cuenta como se utiliza, por ejemplo en una lista de mercado, los niños han tenido la interacción con algunas personas pero ahora es empezar a reconocer para que nos sirve lo que escribimos, entonces es para recordar algunos alimentos, entonces que la escritura y lectura pues lógicamente nos sirve para estar dentro de una sociedad inmersos.
45. **E1: Vale profe, profe esta pregunta nos parece también muy interesante y es saber profe como en tu nivel es esa enseñanza de la lengua escrita, digamos que privilegios que orden hay en los contenidos, digamos hay un proceso, un orden para enseñar a leer y escribir o cuáles son esas estrategias que tu como maestra utilizas.**
46. **M4:** ¿Pero de la enseñanza formal?
47. **E1: Si, o de ambas, creo que de ambas son bastante importantes**
48. **M4:** Bien yo pienso que siempre de la parte formal pues uno comienza, o sea antes era repetir ¿no? a-e-i-o-u... y reconocerlas y trazarlas y hacerlas, la profe que trabaja esta parte pues si también le hace un acompañamiento a esta parte para que ellos la reconozcan, es que esta parte también esta mediada mucho es como por la presión que uno tiene y que como que no la puede desligar y dejarla a un lado definitivamente, uno tiene una presión casi siempre es en la parte social, los padres exigen

como que esta parte porque pues así fueron ellos también enseñados entonces como que si uno no lo ve o no lo hace los niños no están aprendiendo, ellos tienen todavía ese concepto e incluso uno también tiene ese concepto porque si, los profes también tienden a exigir que esta práctica también tiene que hacerse es a partir de reconocer vocales de pronto en jardín o sea que si uno no ve vocales, no está haciendo nada con los niños en sus procesos de lecto-escritura entonces esa como una parte de presión social que uno como que no puede desligar, entonces como que uno la hace como por complacer esa parte también, pero en la parte, o sea en la parte que es ya más de interacción es reconocer el propósito de para que se debe hacer eso porque se debe apropiarse uno de la lectura y de la escritura, no simplemente por aprender las cosas sino también es para expresar sentimientos, para expresar emociones, para decirle a otras personas no sé un mensaje, o sea es darle un sentido del porque uno debe aprender a leer y a escribir. Crearles esa necesidad porque también es una necesidad que uno tiene de comunicarse con otras personas, entonces sí, yo no sé, hago una tarjeta de feliz cumpleaños o algo es transmitirle un mensaje a otra persona por medio de la escritura que uno también lo puede hacer, entonces es crear esa necesidad, si esa necesidad.

49. **E1: Vale profe, ¿no sé si alguno quiera hacer alguna otra pregunta?**

50. **E2: Profe esta pregunta va más encaminada como hacia la evaluación de procesos de los chicos, como se evalúan esos avances, esos procesos que tiene los niños a lo largo del periodo o del año.**

51. **M4:** Bueno, pues realmente los avances que uno ve en los niños sobre todo los evalúa es por lo que ellos dejan ver a partir de la oralidad, o sea los niños cuando dicen las cosas dejan visible lo que realmente ellos están pensando, entonces a mí me parece que esta forma de decirlo oral dice mucho más que cualquier otra cosa, entonces me parece que en este momento que estamos en la virtualidad escucharlos a ellos responder algunas cosas, dejan ver mucho de lo que ellos están pensando, de lo que ellos están aprendiendo o de lo que ellos están percibiendo, a mí me gusta que en sus actividades me envíen audios, no tan largos, pero me parece que he podido recolectar mucha información valiosa de ellos en este momento, lógicamente que en el colegio cuando esta uno en la presencialidad se le escapan muchísimas cosas que ellos, casi siempre le dicen a uno oralmente, ahí ellos dejan ver como aprecian las cosas, como las entienden, como analizan y me parece que en algún momento yo también llegue a decirles a mis compañeros que uno como que para recolectar todas esas evidencias necesitaba una cámara pues aquí (cabeza) donde uno pudiera registrar absolutamente todo y después sentarse uno y con mucha calma empezar a escuchar y de verdad que ahí saldrían muchísimas cosas valiosas que ellos en todo momento están diciendo, entonces me parece que esa evaluación a lo largo si se da más por lo que ellos le van transmitiendo a uno, lo que ellos le van diciendo al maestro sobre lo que piensan.

52. **E3: Gracias profe, yo quería ahorita nos contaste un poco como se trabajaba la parte formal de la lengua escrita, quisiera que nos contaras un poco como lo haces tú desde pues tú, como tú fundamento que es el asunto de la lectura ¿cómo digamos abordan la enseñanza de la lectura? Ahorita nos comentabas lo de la literatura, los poemas, todo esto y digamos que estrategias, por ejemplo, ahorita en la virtualidad que nos contabas que estrategias utilizas para abordar los cuentos, la oralidad, la lectura y todo esto, pues en la virtualidad también.**

53. **M4:** Yo por ejemplo les comentaba ahorita que a partir de una imagen uno puede que los niños digan infinidad de cosas, entonces sí he propuesto ahorita en la virtualidad que a partir de alguna imagen los niños empiecen a decir lo que piensan me parece que ese es un buen inicio porque no es solamente lo que uno piensa, lo que uno quiere y lo que uno dice, sino también lo que ellos piensan al respecto de, entonces he trabajado por ejemplo así a partir de imágenes o a partir de cuentos donde los niños intenten predecir lo que es lo que va a suceder antes de que suceda, si esa es otra forma de que ellos estén atentos, de que ellos estén leyendo, y de que ellos estén de pronto analizando que puede suceder, entonces pues una de las estrategias es la predicción a la lectura que ellos, pues intento explicar muy bien a los padres que se hace o pues cuando he tenido los encuentros con ellos para que observen mucho, me parece que la observación una de las bases para leer y escribir porque realmente cuando observa muy bien, pues lógicamente va a empezar a reconocer, entonces he hecho ejercicios así de que ellos estén atentos y predigan antes de que suceda esto también ayuda a entender y a que estén activos y pendientes, porque no es solamente que la profesora va a leer ahí un rato y después vamos a responder a preguntas sino que también ellos estén activos todo el tiempo pues para que no, de pronto no se nos pierdan de pronto un poco en el camino sino que tienen que estar muy pendientes a lo que va a sucediendo me parece la predicción hace este ejercicio, de lo que ellos están prestando atención y de lo que puede llegar a suceder después de pronto en una historia.

54. **E1: Vale profe, muchas gracias. Profe me gustaría hacerte una pregunta respecto a lo que nos mencionabas de las aulas especializadas, de pronto si nos cuentas un poquito a cerca de esas aulas.**
55. **M4:** Bueno es que, como docentes, como equipo docente también al aula llegan muchos materiales, y decidimos en algún momento de pronto clasificarlos y darle especialidad a cada uno de ellos, entonces como les dije el año pasado ya había empezado a cambiar, bueno, por unos cambios de docentes entonces ya no podíamos cubrir de la misma forma, la idea es que en cada aula se desarrollaba una de las dimensiones, como les digo las dimensiones todas van conjuntas en las actividades, y eso es algo transversal y que se desarrollan todas en una sola actividad, pero entonces decidimos fue darle un sentido a que cada docente como les explicaba anteriormente se iba a dedicar a una dimensión entonces por ejemplo, la dimensión comunicativa, estaba todo lo que tenía que ver con los cuentos, que tenía que ver, donde el maestro llegaba a esa aula a que los niños interactuaran con cuentos, libros, periódicos, revistas toda esa parte comunicativa y lógicamente el espacio estaba adecuado un poco para que ellos empezaran a reconocer todo lo que tiene que ver con la lectura y la escritura.
56. En otro espacio era entonces, la parte corporal donde allí había todo lo que tenía que ver con colchonetas, con estas figuras que ayudan al desarrollo psicomotriz grueso, lazos, aros, pelotas, toda esta parte física donde los niños llegaban a ese espacio y pues lógicamente ya era para hacer una actividad más centrada en lo físico, también una parte en un salón que se dejó todo el material que tenía que ver con lo de la lógica -matemática o lo cognitivo donde tenía que para la exploración del medio y lo matemático, entonces que los rompecabezas, bueno fichas para armar y desarmar, lupas, todo ese material como para que ellos explorarán el medio, entonces se le dio como una característica a cada aula, y lógicamente los niños hacían como una rotación por las diferentes aulas donde se iban a encontrar en cada momento, como cuando los niños de bachillerato rotan, entonces que iban a ir con la profe de inglés, con la profe de español, entonces eso fue lo que nosotros hicimos en un momento dado, pero el año pasado nos tocó cambiar un poco la estrategia porque como les digo, esto a veces es impredecible entonces pues entregaron una docente y nos tocó, bueno... acomodarnos y ya dejamos un poco de lado esta estrategia de las aulas especializadas, era como para que los niños, si como que reconociera más que espacio llegaban y que llegaban a hacer en cada una de ellas.
57. **E1: Vale profe, muy interesante, digamos también esa dinámica. No sé de pronto si tengan alguna pregunta para cerrar o algo, si no, creo que con esto cerramos. ¿Alguien tiene una pregunta?**
58. **E3: Si, yo.**
59. **E1: Dale, Dani.**
60. **E3: Si, profe a mí me surge la duda, ahorita con el asunto de la virtualidad como ha sido el traslado de esta dinámica de aulas especializadas a la enseñanza virtual, digamos, por ejemplo, en el caso del aula que estaba especializada en la dimensión comunicativa, ¿cómo se ha tratado de transpolar esto a la enseñanza pues por medio de la virtualidad?**
61. **M4:** Bueno el año pasado antes de que entráramos en este asilamiento, pues habíamos tomado unas decisiones frente a estas aulas, porque digamos que ya no podíamos hacer esta misma rotación porque bueno, hubo cosas externas que no lo impedían porque ya habían entrado los muchachos de bachillerato a la jornada de la mañana cuando ellos estaban en la tarde, entonces desplazar los niños de una aula a la otra nos implicaba unos riesgos sí, porque pues los niños tenían que trasladarse de aulas, entonces digamos que eso quedo un poco... manteníamos era ahora como una estrategia era como docente especializado, pero por decirlo de alguna forma porque eso no pues no lo hemos como consolidado, entonces al igual los maestros se dedicaban a una dimensión y así lo estamos haciendo ahorita en la virtualidad entonces, con el trabajo de niños de jardín como tres docentes los que trabajamos con ellos, entonces hay una docente que se dedica a la parte cognitiva, hay un profesor que se dedica a la parte corporal y yo que trabajo la dimensión comunicativa con los niños de jardín; en el caso de los niños de transición, entonces tenemos un trabajo con cuatro docentes, para los niños de transición virtualmente, entonces lo mismo, una docente se dedica a la parte cognitiva, otro docente a la parte corporal y somos dos docentes que trabajamos en la parte comunicativa, una docente que trabaja la parte formal de la lectura y la escritura yo que les complemento con la parte de la literatura, en la presencialidad a la parte de la literatura, se le daba un poco menos de espacio, o sea yo cumplía menos horas con los niños de transición en literatura porqué debía dedicarme un poco más con los procesos con los niños de jardín y ellos tenían era, en transición tenían era más horas dedicadas a la parte formal de lectura y escritura ¿sí? no sé si eso les queda un poco claro o es un poco confuso.

62. **E3: Si profe a mi si me queda claro, claro que sí.**
63. **M4:** Si, es una dinámica de grupo, como varios docentes trabajando con los niños, nosotros trabajamos en un colegio público y los niños antes de entrar a esta pandemia pues teníamos una jornada única de ocho horas, entonces los niños en el día más o menos veían entre tres o cuatro dimensiones al día, lógicamente con sus horarios de almuerzo y descanso.
64. **E1: Que supongo que con la pandemia profe se modificó un montón, ¿cómo es ese tema de la conectividad con los niños?**
65. **M4:** Bueno, pues este año digamos que ya los padres han sido un poco más conscientes de que tenemos una situación y es una realidad y que no sé sabe pues cuando retornemos a las aulas, pero al comienzo digamos que en marzo del año pasado pues siempre fue un poco complejo y pues entrar en esta dinámica no fue fácil, había muchos niños pues que no tienen acceso a internet más, sin embargo, pues yo pienso que tienen es un mínimo, o sea los padres hoy en día tienen es un mínimo de conexión digamos que no tienen unos planes tan amplios de internet, entonces pues hay algunos que hacen es recargas, entonces ha sido un poco complejo, lógicamente este año digamos que ellos ya son un poco más conscientes al momento de matricular también se les hizo una sensibilización de eso, de que debían estar conectados, porque es digamos que una de las maneras más viables que se ha podido hacer, pero más, sin embargo, vemos es que hay un desespero en casa por regresar al colegio y es entendible, porque los padres pues digamos que ellos intentan hacer el trabajo con los niños pero pues también desde sus conocimientos y pues también a veces esto es de dedicar tiempo y es a veces lo que ellos no tienen, ¡tiempo!, entonces pues nosotros sabemos que esa es la responsabilidad de nosotros, pero se nos sale un poco de las manos, más sin embargo pues yo ya estoy yendo a la presencialidad, inicialmente solamente solo estamos yendo los días martes, o sea, inicialmente se les dijo a los padres que eran los que tuvieran dificultad para conectarse y si tenemos como dos o tres, casos que pues que no es fácil la conexión pero que los otros es porque quiere llevarlos lógicamente al colegio y que estén en el aula, entonces pues si ha sido un tema bastante complejo.
66. **E1: Si profe, entendemos pues digamos las dinámicas laborales y educativas han sido complicadas se han visto todas inmersas en los hogares, ¿no? entonces sabemos cómo digamos de alguna manera como estudiantes, conocemos un poco esa realidad.**
67. **Bueno profe, no sé si tengan alguna otra pregunta o con esto ya podemos finalizar. ¿No? Bueno profe Milena entonces nada, por el momento, por este primer momento agradecerte por la información, por todo lo que nos contaste, también por lo que se maneja en la institución por el tiempo y la disposición también.**

Anexo 6 Formato instrucciones relato

Relato de experiencias N° _____

Objetivo: Identificar qué elementos del saber docente se relacionan con la experiencia vital y el ejercicio profesional para la enseñanza de la lectura y la escritura por parte de la maestra.

Fecha: _____ Lugar: _____

Nombre de la maestra: _____ Curso: _____

Construcción de relato de experiencias

1. Haga una búsqueda de fotografías que den cuenta de su práctica desde el inicio de su vida profesional hasta la actualidad. Escoja las más significativas para usted, organícelas de manera cronológica y obsérvelas detenidamente.
2. Estas fotografías servirán para evocar su experiencia como maestra. Luego de observarlas y recordar, relate por escrito cómo fue su primer año en la enseñanza de la lengua escrita en el aula y a partir de allí, cómo se ha ido transformando esta práctica pedagógica hasta la actualidad. Puede incluir un título creativo para su relato o realizar una creación con sus fotografías a modo de collage, entre otras posibilidades. Comparta su construcción al siguiente correo sabereslenguascripta2021@gmail.com.
3. Para dar cierre, le invitamos a compartir su construcción de relato en un encuentro junto con las otras maestras que están participando de este proyecto. Le esperamos el día _____ a las _____ por el siguiente enlace de Meet: _____.

Anexo 7 Relato 1. Maestra 1

RELATO DE MI EXPERIENCIA PEDAGÓGICA MARÍA ISABEL HUÉRFANO LÓPEZ

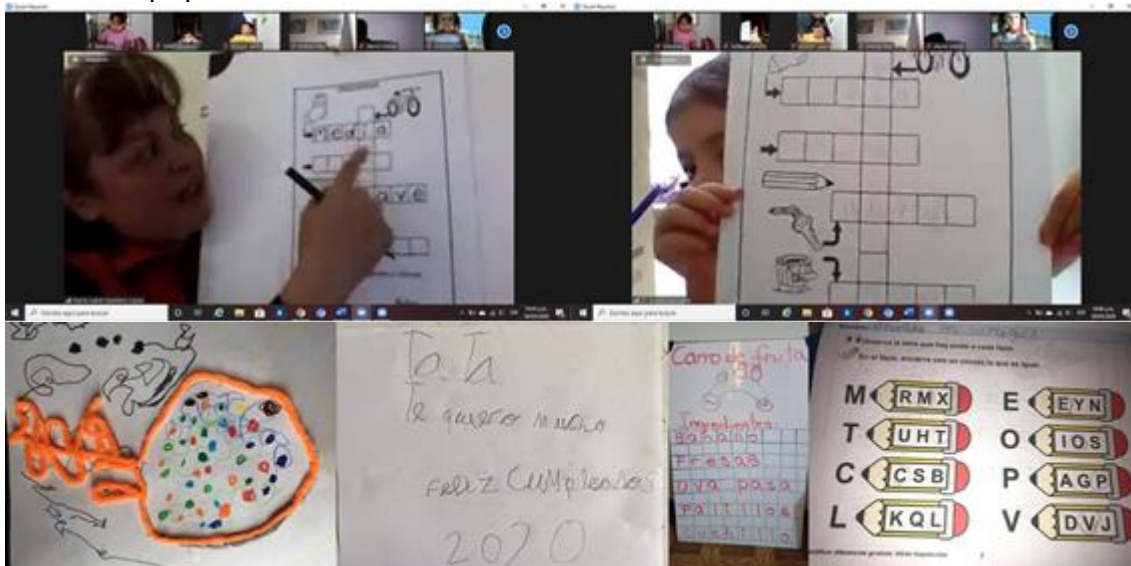
1. Sonará cursi pero desde muy pequeña jugaba a ser la profe de mis muñecas, no tengo la imagen de una docente que haya dejado huella en mi cuando inicié mi etapa escolar pero en el bachillerato si tuve un profe muy especial que nos decía siempre que terminaba la clase “Recuerden que la vocación de cada uno nace desde el corazón, piensen muy bien lo que cada uno quiere hacer y no lo que otros quieren que hagan”, muchos miembros de mi familia me decían que ser profesora no era una carrera bien paga pero nada de eso me impidió estudiar lo que siempre desee.
2. Mi felicidad más grande fue poderme graduar como Docente de Preescolar, pero muy duro enfrentar la realidad al no encontrar un trabajo por no tener experiencia ya que lamentablemente mi primera experiencia no fue válida porque el jardín resultó ser un fraude que un día cualquiera desapareció, a pesar de esta mala vivencia no por mi rol porque ese año me sirvió para vencer muchos temores seguí insistiendo y no desistí en mi búsqueda.
3. Por fin un día me desperté con una luz de esperanza pues el día anterior había recibido una llamada, estaba lista para salir a la cita cuando mi mejor amiga me llama y me dice “tráete la hoja de vida y vente ya” en ese momento mi abuelita vivía conmigo y le pregunté qué hago, recuerdo que ella me dijo “Pon todo en manos de Dios y hazle caso a tu amiga” así fue me dirigí a la Ronda de los Niños un 25 de enero de 1996 y desde ese día empezó mi formación como maestra.
4. Desde el primer día que llegué me sentí muy acogida, segura y supe que allí crecería como profesional y como persona.
5. Hace 25 años que he estado vinculada a la Ronda la que siento como mi segundo hogar no solo enseñando pues ha sido más lo que he aprendido, llevo 25 años guiando la educación de los niños y niñas, en este tiempo he podido apreciar muchos cambios, pero también he podido formarme, he tenido la libertad de ser autónoma en mi forma de enseñar y ahora pienso de la vocación que nos hablaba el profe Triviño.
6. En estos 25 años he podido tener varias experiencias de acuerdo con las edades de los niños y niñas sin embargo me he sentido más identificada con las edades entre 4 y 6 años, considero que en estas edades la maestra tiene un gran compromiso y responsabilidad al guiarlos en el aprendizaje de las letras y los números.
7. En toda mi experiencia he implementado varias metodologías para fortalecer estos procesos, el método de Glenn Doman fue uno de ellos y que se trabajó por varios años en la institución generando muy buenos resultados en el proceso de la iniciación a la lectura, la forma más divertida para fortalecer todos estos procesos siempre ha sido el juego por ejemplo en los espacios lúdicos se realizaban copias a medida que se hacían recetas de cocina o experimentos, en literatura se realizaban obras de teatro con títeres y disfraces, narraciones de cuentos, descripción de láminas entre otras.



8. Antes de llevar a los niños y niñas a la hoja siempre jugamos a realizar los trazos utilizando diversos materiales como plastilina, aserrín, harina, arena, pinturas, lanas, botones, piedras, y las otras áreas también se unen para fortalecer estos procesos como la educación física realizando desplazamientos diseñados para este fin, en el salón de luz y sombra, construcción el espacio de lectura creativa entre otros.
9. Ya cuando se ha jugado se involucran las guías, el cuaderno y otros elementos que fortalecen el trazo.



10. El año pasado fue una prueba dura para todos, nadie estaba preparado para este caos educativo, que nos obligó a reinventar formas diversas de enseñanza para estos procesos desde la virtualidad, gracias al apoyo que recibimos de parte de los padres de familia y acompañantes que se conectaban a las clases con los niños y niñas pudimos cumplir los objetivos que nos habíamos propuesto.



11. Desde la virtualidad seguimos jugando con diversos materiales, además de utilizar otras ayudas educativas como videos, canciones y elaboración de material didáctico para lograr este fin.
12. Al retomar este año la presencialidad nuevamente, también innovamos en el aprendizaje de los procesos de lecto escritura y lógica matemática realizando varios cambios como por ejemplo cada uno está creando su abecedario buscando imágenes de revistas y/o libros, hemos eliminado guías y estamos dando libertad de trabajar en su cuaderno, en el tablero, en los cristalógrafos al jugar con espuma de afeitar, al modelar con plastilina y al usar varias técnicas de pintura que ayudan a promover el mejor entendimiento y aprendizaje de las letras.



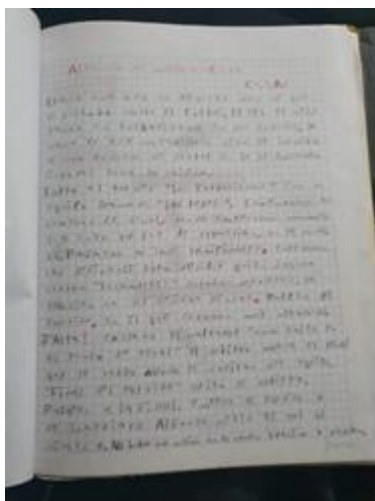
13. Para concluir puedo decir que el mundo de las letras ahora es más divertido que cuando yo lo aprendí, que cada día hay que buscar más estrategias para guiar a los niños y niñas en este aprendizaje y no dejar que pierdan la motivación para que puedan lograr estos procesos, que enseñar este proceso no está escrito en ningún libro es algo que nace dentro de cada maestro, por eso el maestro debe ser curioso, innovador, improvisador, creativo, muy paciente en fin para ello la importancia de su vocación.



Anexo 8 Relato 2. Maestra 2

Una maestra que garabatea.

1. Aunque mi primer impulso para ser profesora lo he hallado en mis épocas de colegio, cuando les ayudaba a mis amigos con matemáticas y luego se aseguró gracias al acercamiento a la pedagogía y la infinita dignidad de esta profesión. No obstante, mi primer encuentro con la escritura en la escuela fue en el 2015, en las aulas de un colegio bellissimo y abrigador que me recibió con las puertas abiertas para hacer mis prácticas y mi tesis de grado. Actualmente, comparto la clase de Escritura con mis estudiantes de grado primero y aunque sé que me faltan muchos capítulos, les comparto el primero: algunos años de garabateo, de líneas, de formas, de dibujos y, ante todo, de aprender, comprender y mediar la voz de los niños y niñas (o eso creo yo).

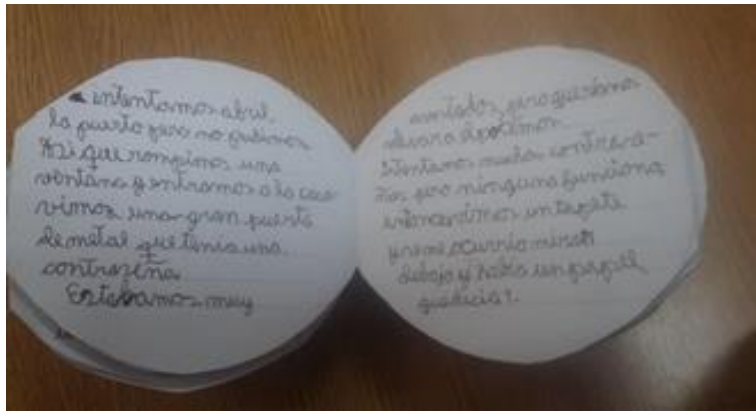


Que ruede la pelota.

2. En el 2015 empecé mis prácticas en un colegio público ubicado en Suba, recuerdo que yo tenía planteado un bosquejo de tesis y quería, con todo mi corazón, trabajar literatura y fútbol con adolescentes. Sin embargo, en este colegio las prácticas se iban a desarrollar en primaria y en inglés; por cuestiones del destino y la gestión de la profe Lyda, logré quedarme en un curso tercero. Por supuesto, muerta de los nervios, me negué a creer que iba a trabajar con niños y niñas: ¿Cómo leer? ¿Cómo mediar literatura? ¿Y a ellos y ellas les gusta el fútbol?



3. Con el tiempo y las indicaciones de la profesora que los acompañaba, vi que había menor espacio para la literatura y poca escritura creativa. Esto me llevó a desarrollar un trabajo de lectura literaria y de creación, en el que con los y las niñas leímos a Jairo Aníbal Niño y tuvimos un taller de escritura se llamó *Crónica del partido* y como resultado, cada niño elaboró un cuento. La experiencia fue muy significativa puesto que pudimos presentarlo a sus compañeros y compañeras de otros cursos, para cada autor y autora fue lindo sentirse como escritores.

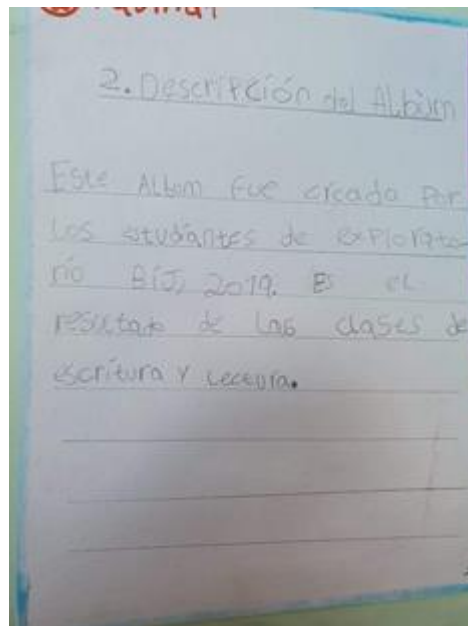
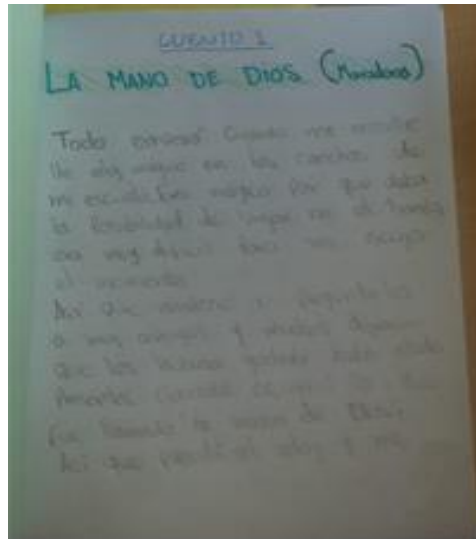
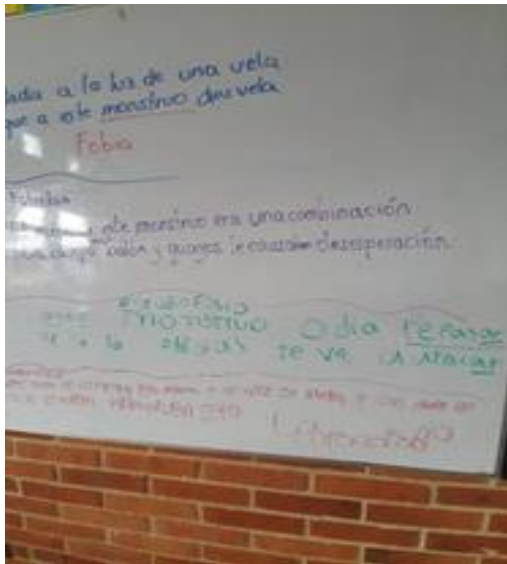


Primer garabato. 2017-2018

4. En el 2017 empiezo mi vida laboral y por tres años acompañé la clase de lectura con niños y niñas de primer grado. Aunque los propósitos de la asignatura se enfocan en el desarrollo de la competencia textual y hay una clase (en este colegio) enfocada exclusivamente en esto, es claro que la escritura debía ser transversal y siempre trabajamos mancomunadamente. En términos generales, al llegar aquí me encontré con que los y las maestras trabajaban con base en las etapas de escritura propuestas por Teberosky y Ferreiro; por lo cual, para este grado se esperaba que los niños y niñas consolidaran la palabra como noción y avanzaran en la elaboración de oraciones, superando la etapa alfabética.
5. Así, por los dos primeros años, trabajamos con los niños y niñas en busca de escribir oraciones que les permitieran comunicarse y expresarse frente a las diferentes situaciones que íbamos viviendo. Teníamos un diario del grupo y escribíamos sobre la vida institucional, sobre sus cosas fuera del colegio, sobre sus conflictos y formas de solucionarlo, escribíamos cuentos sobre sus pokemones favoritos, fichas sobre animales e ideas que podíamos tomar de la lectura de diversos discursos.

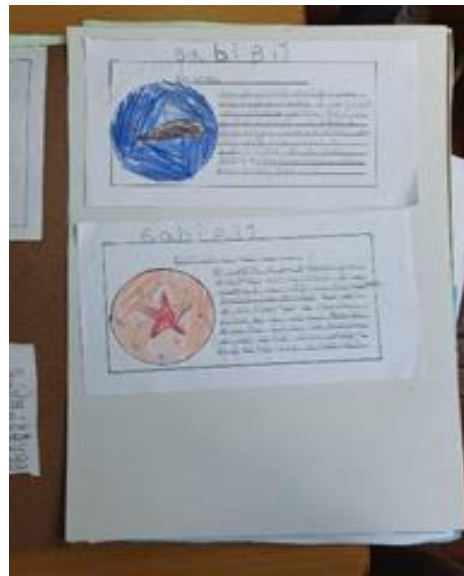
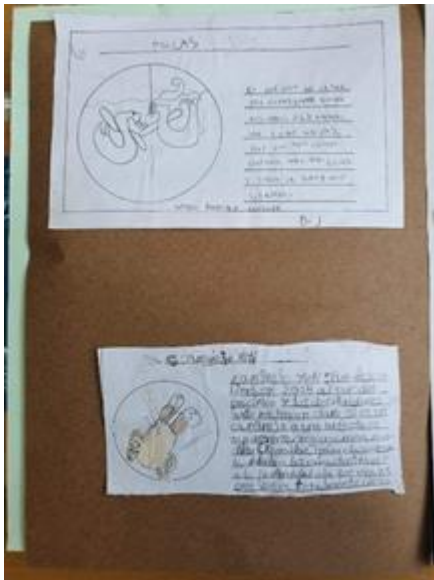


6. Sumado a esta experiencia, acompañé un aula de escritura creativa para niños y niñas de tercer grado. Aquí, se puso en juego todo aquello que los motivara para ser escritores: música, películas, lecturas literarias y talleres de escritura (que partieron de ideas del grupo, Gianni Rodari y Care Santos). En este espacio, sentí que me enfocaba menos en la forma y muchísimo más en el sentido, nos constituimos como una editorial, en la que todos y todas (incluyéndome) debíamos escribir y pasar por ejercicios de re-lectura individual, por binas y grupal, para luego hacer una edición de los textos y dejarlos como escritos finalistas en nuestras bitácoras.



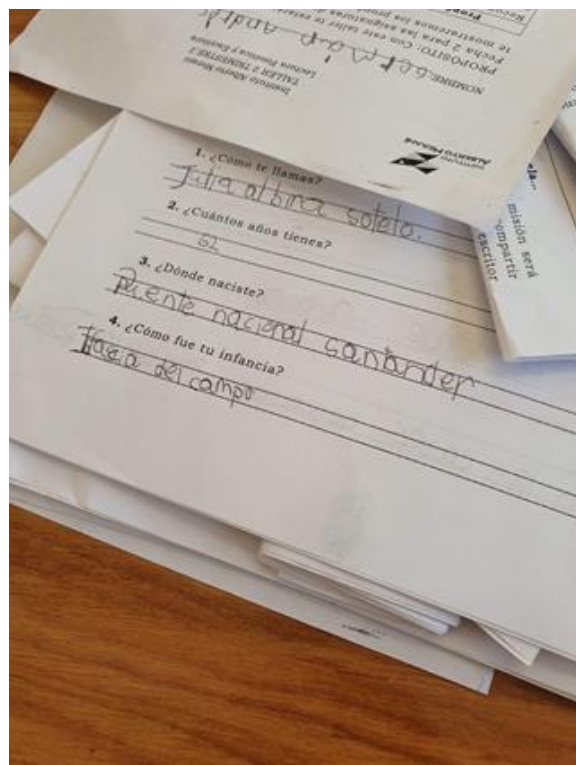
Un garabato significativo. 2019

8. Acompañado de la constante reflexión docente, en el 2019 nos propusimos -con mi compañera de escritura- a elaborar un proyecto en torno a la idea que tienen los niños y niñas sobre sus abuelos y sobre la historia reciente del país. Así, leímos a Jairo Buitrago y su libro *Un diamante en el fondo de la tierra* y realizamos actividades conjuntas de lectura de discursos sobre los muralistas, los grafiteros, los derechos humanos, la violencia y la desaparición forzada. Con esto, buscábamos promover la escritura de historias familiares, ahondar en la vida de los y las abuelas y ver cómo estas situaciones nos han tocado a todos de alguna manera.
9. La orientación en escritura estuvo enfocada en realizar entrevistas (las cuales les dimos en un formato luego de discutir con el grupo qué preguntas eran las más adecuadas) a los abuelos y abuelas, indagar por su infancia, sus gustos, dónde creció, a qué jugaba y qué recordaba de esa Colombia. Luego, con toda la entrevista, los y las niñas elaboraron una narrativa sobre la vida de sus abues.
10. En el segundo semestre, nos propusimos hacer un álbum Jet en torno a la reflexión del daño a los ecosistemas que causamos como seres humanos. Así, partimos de la propuesta de hacer un puerto en Tribugá y como grupo buscamos información sobre la biodiversidad presente en esta zona del país y en pequeños equipos, tomaron un animal (algunos de esta zona y otros de diferentes hábitats), lo investigaron, elaboraron una ficha para hablar de él y posteriormente lo presentaron a través de preguntas claves.




Un garabato nostálgico. 2020

11. En el 2020 asumo directamente la clase de escritura y todos los proyectos pensados pasan a la virtualidad, lo cual supuso un reto enorme: ¿cómo escribir en virtualidad con niños y niñas de 6 y 7 años? Para este año, habíamos empezado la lectura de *Tomatina curatodo* de María del Sol Peralta y aunque nuestro enfoque había estado dado para hablar sobre las migraciones por voluntad y las causadas por causas ajenas (como la violencia). Decidimos generar un proceso de escritura catártico, de manera que presentamos a Tomatina como otra víctima, quien a causa de la pandemia ya no podía salir y se sentía muy triste.



Carta a Tomatina

Tomatina esta muy bien.
 Con mi mamá y mi papá compartimos en casa.
 Tomatina debemos hacer las cosas que más
 nos gustan para ser felices.
 Mi papá dijo que el mejor remedio es
 pensar cosas buenas y no cosas malas.
 Tomatina si te enteraste de la vacuna
 espero que no te asustes
 de Emmanuel Para: Tomatina




Estoy triste por el cuadrado yo trabajo
 estoy triste por que to le podido salir
 de casa. Yo le comente con todo me
 felicitaron con mi mamá un mi mamá me
 tía con mi mamá. Mamá me hizo
 muchas cosas para la escuela.
 con mi mamá me rodean.
 Yo tengo un remedio para la
 y es ir a la escuela de
 las elecciones geométricas.
 se todo el mundo gana
 y todo el mundo gana
 a los voluntarios.

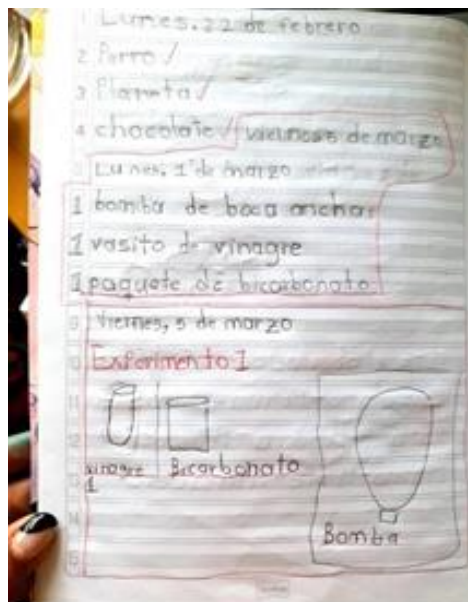
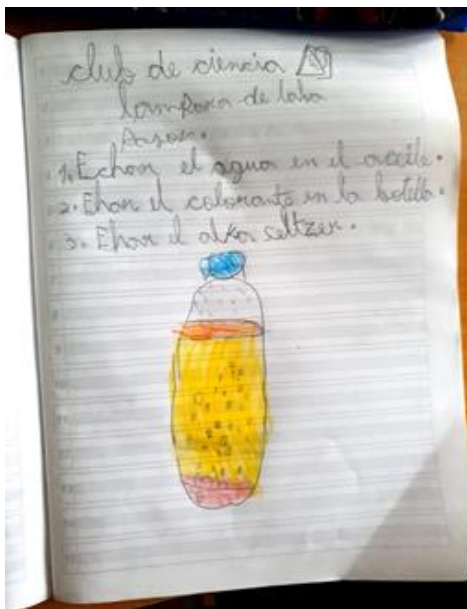


12. Nuestra idea, en un principio, era la de generar un ambiente protector ante la dificultad. Sin embargo, resultó ser un proyecto en el que niños y niñas dedicaron muchas clases para elaborar la mejor carta para Tomatina, el vínculo emocional fue altísimo y trascendió la escritura de oraciones completas, con palabras claras, sin rotacismos, adiciones u omisiones o cambios semánticos, realmente se convirtió en una manera de pensar en los otros, teniendo en cuenta sus temores, pero buscando ayudas conjuntas. Las cartas le contaban a Tomatina la cotidianidad de sus casas y le daban ideas para estar más tranquila y no sufrir tanto por no viajar.

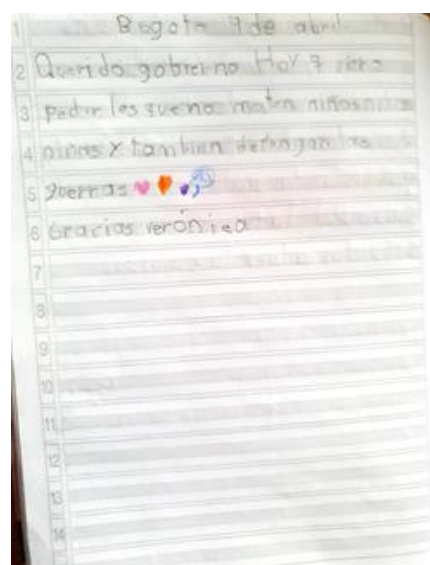
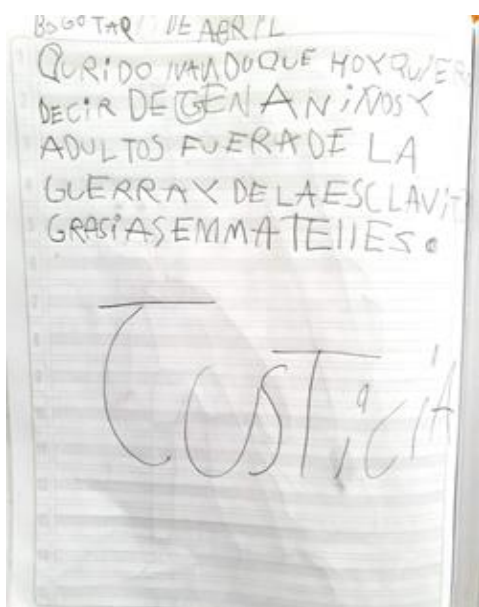
Querida Tomatina:
 me llamo Antonio soy de
 exploratoria beta. Yo estoy
 muy feliz con mis papás,
 aprovecho el tiempo para leer y después
 juego con mis juguetes.
 en las tardes yo hago
 ejercicio con mis papás.
 También le cuento que hago
 los talleres muy juicioso y
 me estoy cuidando en casa.



Un garabato inconcluso. 2021



13. Para este año, partí como profe desde una reflexión sobre los procesos de escritura a través de la virtualidad. Muchos niños y niñas llegaron al aula con procesos diversos: algunos muy consolidados para la edad de desarrollo, otros muy incipientes con relación a su grupo de referencia, razón por la cual como equipo de área y como mediadora, hemos estado revisando ¿qué cambia? ¿cómo escriben niños y niñas en virtualidad? ¿cómo se consolida la palabra como unidad? ¿cómo avanzar en estas etapas o fases de escritura propuestas por teorías muy importantes en esta situación? Y ante todo ¿la escritura debería permitirle a los niños y niñas a ser conscientes de sí, de su contexto y ser un ejercicio de comunicación?
14. En lo que va de este año, he trabajado intensivamente en mi grupo burbuja en escritura y lectura, ya que las características de mi grupo dan cuenta de un proceso que requiere de mayor detenimiento, la lectura en voz alta y la escritura con sentido han sido ejercicios claves para favorecer el desarrollo de la competencia y en la creación de vínculos significativos entre pares. El proyecto ha estado enfocado en la elaboración de una bitácora en la que escribimos experiencias de la nueva presencialidad, la virtualidad, los cambios. Queremos dejar el primer diario de los sobrevivientes de la pandemia (y sí que se lo han tomado en serio), en donde incluimos experimentos, conflictos, entre otros.



15. *Al cierre del escrito y luego de leerlo, me doy cuenta de que suelo hablar de las experiencias y no de las teorías que sustentan la mediación. Este capítulo se llama *Una maestra que garabatea* porque la teoría sobre escritura que vi en la universidad y con la que me recibieron en mis primeros años de trabajo fue la de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes argumentan que hay unas etapas por las que los niños y niñas logran su desarrollo escritor.
16. De igual manera, tengo en cuenta teorías de las neurociencias que aprendí (y sigo aprendiendo) como las propuestas por Pilar Martín-Lobo quien habla de los tres mecanismos de la escritura, la necesidad de consolidar algunos factores previos como la lateralidad, la orientación y estructura espacial del niño, el esquema corporal.
17. También, tengo en cuenta las ideas previas de los y las estudiantes, medio las ideas nuevas y la elaboración, así como la reelaboración y/ los niveles de excelencia, los cuales son claves en el colegio donde trabajo. Esto me permite mediar niveles diferenciados y trabajar en la forma de la escritura sin quitarle el sentido o el interés (espero) a los niños y niñas.
18. Y me amparo en la noción de que la escritura debe tener algún sentido, debe ser algo más allá de repetir lo que otros nos dictan, por esto, busco incluir a Gianni Rodari y Care Santos, quienes motivan talleres vinculantes, creativos, en donde se juega y se escribe. Esperando, por supuesto, que los años me permitan comprender mejor, mediar mejor y quizá, escribir mejor.

Link presentación relato: <https://view.genial.ly/60e5df9a86a6a40d7f650f92/interactive-content-capitulo-1>

Anexo 9 Relato 3. Maestra 4

Relato de experiencias N° 3 (transcripción)

Lectura Y Escritura En Mi Aula

Maestra: Milena Sua Duarte

1. Como docente, a través de mi práctica pedagógica considero que he puesto en marcha los conocimientos adquiridos en mi quehacer; pero reconozco que esto no es suficiente preparación para lo que enfrento día a día en el aula de clase. Por ello, y a partir de la reflexión de mi práctica pedagógica sobre procesos de lectura y escritura en niños de primera infancia, fue necesario reconocer como realizaba mi práctica de enseñanza de alfabetización inicial y que tan pertinente era mi trabajo en el aula frente a la construcción de procesos de lenguaje.
2. Antes mi enseñanza estaba más dirigida a la repetición de trazos, vocales, letras, canciones, poesías, entre otros; descontextualizadas con el entorno que rodea los niños y poco relacionadas con el desarrollo de componentes del lenguaje específicos e independientes para ellos. Dando prioridad a actividades encaminadas al aprestamiento, tales como: rasgar, modelar, pegar, entre otras; pero que en el trasfondo son actividades que desarrollan habilidades visomotoras y no de pensamiento en los niños. Cabe resaltar que estas son importantes, pero no deben ser las únicas para desarrollar en el aula.
3. También reconozco que poco dedicaba a espacios de lectura dentro del aula porque requiere dedicar un tiempo prudente para hacerlo, y mucho menos acercaba y relacionaba a los niños con otro tipo de textos. En mi lugar de trabajo casi nunca se ha solicitado a los padres la compra de algún texto para los niños, sólo en ocasiones se hace la sugerencia de uno económico: “Nacho lee”, pero este texto no tiene mayor impacto, más bien es como un apoyo en el momento que el niño y la familia lo requiera para el estudio y porque además no todos los niños lo adquieren. Al colegio en los últimos años ha llegado material de lectura, en su mayoría cuentos infantiles. Pero reconozco que anteriormente poco se dejaban a exposición de los niños por temor a que los dañaran.
4. Ya con el paso del tiempo y avances en cuanto a mis estudios, he podido concluir que todos los niños construyen sus aprendizajes de diferentes maneras; para las cuales el docente debe llegar a conocer las diferentes formas de aprendizaje de los niños: algunos lo hacen más activos que otros y en tiempos diferentes. Ahora reconozco que, frente a la enseñanza de la lectura en primera infancia debo proponer dentro del aula mayor intencionalidad para relacionar a los niños con esta práctica social, que logre modelar, motivar e interesar a los mismos a construirla y alcanzarla; garantizando así el dominio de la lectura en años posteriores de su escolaridad y de su vida futura.
5. Por ello se debe reconocer que la lectura compartida es un proceso social necesaria en primera infancia, y que es importante resaltar que leer en grupo contribuye a crear vínculos afectivos y el docente presta su voz para leer y transmitir lo que los textos nos quieren enseñar. También fortalece este proceso relacionar a los niños con diferentes portadores de texto: que contribuyan a descubrir, construir y relacionar con el lenguaje a partir del interés de cada uno de los niños y en la interacción con otros. Es importante dejar a disposición de los niños los textos para que ellos en algunos tiempos libres dentro del aula los revise y haga sus propias lecturas.
6. En cuanto a los procesos de escritura, ahora permito a los niños más libertad de trazos y me encargó de demostrarles para qué sirve la escritura en contexto: que puede ser a partir de la escritura de su nombre, marcar su puesto de trabajo, el maletero, el observar otros nombres en carta de invitación, en hacer una receta, entre otros. Esto permite que los niños vayan descubriendo y relacionando letras y su función de comunicación a otros, creando la necesidad de comunicar y sobre todo hacer visible su pensamiento frente a cosas de su cotidianidad. Lo importante es que ellos logren distinguir y reconocer para qué nos sirve el lenguaje escrito, su funcionalidad; y que descubran y construyan cómo hacerlo para comunicar a otros.
7. Cabe resaltar que como docente hago parte de una institución y por ende a un proyecto educativo institucional que permea mi ejercicio pedagógico y eso se ve reflejado cuando se pide que los niños de primera infancia avancen más en estos procesos del lenguaje, para que al llegar a primero de primaria estén más adelantadas las habilidades de seguir el renglón, direccionalidad de las letras, transcripción de palabras o textos cortos, entre otros. Por ello no se puede dejar de lado la educación tradicional y se debe abarcar algo de ella para el avance de los niños en estos procesos, según las exigencias institucionales, de padres de familia y propias.

Anexo 10. Formato de revisión documental N° 1

Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Infantil
Trabajo de grado III
2021-2

Objetivo: Indagar por los aspectos curriculares, metodológicos y didácticos que son importantes para la maestra al planear sus clases y al momento de registrar los sucesos o experiencias significativas posterior a la implementación.

Nombre de maestra: María Isabel Huérfano Nivel/cursos: Jardín

Intencionalidad y objetivos de prioridad para la maestra	<p>M1PLA1 “Fortalecer abecedario (reconocimiento), secuencia numérica y practicar trazos, letras, números y nombre”.</p> <p>M1ID1 “Fortalecer el proceso escritor con la enseñanza de la letra D, afianzando su trazo con la copia de palabras”.</p> <p>M1ID2 “Afianzar la letra C, su trazo y sonido al combinarla con las vocales en la clase personalizada”.</p> <p>M1ID3 “Fortalecer el proceso lecto-escritor, afianzando el trazo de la consonante B”.</p> <p>M1ID4 “Afianzar el proceso lecto-escritor con la creación del palabrario”.</p> <p>M1ID5 “Fortalecer el proceso escritor por medio de la copia de la receta”.</p>
Contenidos/temas abordados.	<p>M1PLA1 Abecedario, secuencia numérica, nombre.</p> <p>M1B1 “procesos comunicativos, cognitivos, motrices y estéticos en todos involucrando siempre el social”.</p> <p>M1ID1 La enseñanza de la letra D.</p> <p>M1ID2 La enseñanza escritural de la letra C y el sonido combinándola con la letra H.</p> <p>M1ID3 La enseñanza de la letra B.</p>

<p>Organización metodológica y/o estrategias didácticas utilizadas.</p>	<p>MIPLA1 Dictados, Asambleas</p> <p>M1ID1 “recordar las letras que ya hemos visto del abecedario, les explique el trazo de la D y como suena al combinarla con la vocal y qué palabra se les ocurría con cada una, luego les presente la guía y empezamos a buscar las imágenes que iniciaban con esa letra y a medida que las iban encontrando las iban copiando en el cuadro y la coloreaban, al finalizar coloreaban la niña y le ponían un nombre que iniciara por la D”.</p> <p>M1ID2 “(…) a medida que vemos el video vamos interactuando, repitiendo los sonidos y respondiendo algunas preguntas como ¿Cuál es tu color favorito?, ¿Cuántas C tiene la palabra cocinero?, después de ver el video en el tablero explique el trazo en letra elegante y deportiva luego se desarrolló la guía copiando las palabras de acuerdo al dibujo caracol, casa, carro, cama, yo las escribía en el tablero para que ellos las copiaran en su guía, para finalizar colorearon los dibujos y marcaron su guía”.</p> <p>M1ID3 “(…) trabajamos el trazo de la B, primero lo realizamos con plastilina, haciendo un palito le dimos forma a la b deportiva y luego hicimos la b elegante fue un poco más complicada, pero en general lo lograron, luego en mi tablero les explique cómo sonaban cuando se unían con la vocal, ba, be, bi, bo, bu, y pasamos a desarrollar la guía donde debían ir completando la palabra de acuerdo con el dibujo, para finalizar terminaban coloreando las imágenes.</p> <p>Clases personalizadas por grupos pequeños de dos o tres estudiantes.</p> <p>M1ID4 “dimos inicio a la creación del Palabrarío doblando la hoja de papel por la mitad para dividirla y en la parte superior copiaron la A elegante mayúscula y minúscula, dibujamos un anillo y escribimos la palabra anillo, en la parte de abajo copiaron la A deportiva en minúscula y mayúscula y buscamos en la revista algo que iniciara con A yo encontré un aguacate lo recorte y lo pegue y escribí la palabra, algunos encontraron autos, anteojos, abuelos, abrazos, al terminar pasamos a la B dibujamos unas botas y yo encontré en la revista una boca, otros encontraron bananos, botellas y besos”.</p> <p>M1ID5 Copia de textos de recetas.</p>
--	---

Formas de evaluar los aprendizajes, logros, entre otros.	<p>M1ID2</p> <p>“En general todos están realizando trazos firmes y legibles, su coloreado ha mejorado respetando el límite de espacio y teniendo una correcta pinza al manipular los colores”.</p>
Aspectos, situaciones u observaciones relevantes para la nuestra luego de la implementación.	<p>M1ID1</p> <p>“En general el grupo de hoy estuvo muy atento y trabajaron muy motivados, comprendiendo el objetivo de la actividad”.</p> <p>Condiciones de conexión de las niñas y niños.</p> <p>M1ID2</p> <p>“Matías Rey y Viviana a quienes les costó un poco el manejo del espacio sobre todo con la palabra más larga (caracol) pero al final lo lograron”.</p> <p>M1ID3</p> <p>“(…) con Migue corregimos las vocales que las estaba trabajando en mayúsculas y la mamita me manifestó su preocupación le recordé que las mayúsculas las utilizamos solo al inicio de una palabra y por lo general eran en los nombres de personas o países (…)”.</p> <p>M1ID3</p> <p>“(…) Julián se enojó con la abuelita al final por que le quitó un marcador con el que estaba coloreando, pero yo le explique que no tenía que enojarse con la abuelita porque yo ya les había explicado que con los marcadores no se coloreaba porque se podría romper la hojita y le pedí que le diera un abrazo y me regalara una sonrisa”.</p>
Materiales y recursos utilizados.	<p>M1PL1</p> <p>“Promover el aprendizaje del abecedario con diferentes actividades, como canciones, cuentos y descubrir palabras”.</p> <p>M1ID2</p> <p>“un video donde nos enseña los diferentes sonidos dependiendo de la vocal con la que se junte y con la h, también su trazo y algunas palabras que inician con esta letra”.</p> <p>M2ID3</p> <p>“(…) trabajamos el trazo de la B, primero lo realizamos con plastilina”.</p> <p>M2ID4</p> <p>“Búsqueda de recortes de revistas (palabras e imágenes)”.</p>

Anexo 11. Formato de revisión documental N° 2

Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Infantil
Trabajo de grado III
2021-2

Objetivo: Indagar por los aspectos curriculares, metodológicos y didácticos que son importantes para la maestra al planear sus clases y al momento de registrar los sucesos o experiencias significativas posterior a la implementación.

Nombre de maestra: Milena Calderón.

Nivel/curso: Primero, Cuarto y adultos

Intencionalidad y objetivos de prioridad para la maestra	<p>M2PLA1 “Promover la creación de personajes, principales y de apoyo, de manera escrita a través de actividades individuales y en pareja”.</p> <p> Específicos: “Orientar las ideas, con relación al espacio a partir de la creación de espacios alterados por el azar y la imaginación de los estudiantes”. “Trabajar en la edición, verificación y coherencia de los escritos realizados”. “Jugar para comprender la importancia del nombre”.</p> <p>M2PLA2 “Identificar la estructura de la oración.” “Elaborar oraciones que dan cuenta de una estructura coherente.” “Expresa sus sentimientos y emociones a través de la escritura.”</p> <p>M2PLA3 “Los y las estudiantes elaboran cadenas de oraciones que se corresponden con la función comunicativa de informar”. “Se busca desarrollar de manera integral la competencia comunicativa con énfasis en escritura y producción oral”.</p>
Contenidos/temas bordados.	<p>M2PLA1 “Construcción de personajes principales y de apoyo, de manera escrita”. (para la elaboración de cuentos).</p> <p>M2PLA2 “Organización de ideas para la estructuración de oraciones, a partir de secuencias de palabras con coherencia y sentido.” “Escritura de cadenas de oraciones en correspondencia con la función comunicativa de informar y/o exponer”.</p> <p>“Producción escrita a través de cadenas de oraciones con sentido para la conformación de párrafos”.</p> <p>M2PLA3 “En el nivel 1 se abordó la oración desde una mirada semántica y a partir de la palabra como unidad. Por lo cual, hablamos de las partes de la oración: sujeto, verbo y predicado”.</p> <p>temática de dinosaurios.</p>

<p>Organización metodológica y/o estrategias didácticas utilizadas.</p>	<p>M2PLA2 Construcción de personajes utilizando un “Humanario” que permite generar combinaciones disparejas de personajes: bailarina con pies de futbolista, etc. y darles nombre.</p> <p>A partir de juegos de letras se crean espacios de manera escrita para las narraciones: con la ‘B’ un banco de color blanco, aroma a banano. etc.</p> <p>Cada estudiante dibuja su personaje y deberá escribir el posible inicio de su cuento”.</p> <p>juegos de nombres, instrucciones y roles para reflexionar la importancia del nombre y creación de un nombre artístico.</p> <p>M2PLA3 Preguntas potentes que evoquen ideas previas, Lectura en voz alta de un texto informativo (álbum de dinosaurios); y elaboración de una Mona (lámina) para el álbum. “podamos revisar diferentes formas de escribir las ideas, algunas completas, otras incompletas, con palabras con rotacismos, sustituciones, adiciones”. “a futuro se realizará una revisión entre pares de las “monas” para realizar un ejercicio de edición.</p>
<p>Formas de evaluar los aprendizajes, logros, entre otros.</p>	<p>M2PLA1 “Construcción de personajes principales y de apoyo de manera escrita”. (indicador de evolución).</p> <p>M2PLA2 “prestamos atención a que las palabras estén completas, que no falten letras, que haya espacio suficiente entre cada una”.</p> <p>M2PLA3 “Vamos a terminar la ficha en clase, pero vas a llevarlo a casa y se la vas a leer en voz alta a alguien de tu familia ¿pudiste leer de manera completa tus ideas? ¿La persona que te escuchó pudo entender de qué le hablabas? ¿Es necesario revisar tus palabras y oraciones?”</p> <p>Evaluación por procesos.</p>
<p>Aspectos, situaciones u observaciones relevantes para la nuestra luego de la implementación.</p>	
<p>Materiales y recursos utilizados.</p>	<p>M2PLA1 Imágenes, Hojas cuadriculadas, hojas blancas, cuadros, hojas con nombres</p> <p>M2PLA2 Poemas y páginas web con material didáctico</p> <p>M2PLA3 Libros informativos y álbumes de fichas.</p>

Anexo 12. Formato de revisión documental N° 3

Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Infantil
Trabajo de grado III
2021-2

Objetivo: Indagar por los aspectos curriculares, metodológicos y didácticos que son importantes para la maestra al planear sus clases y al momento de registrar los sucesos o experiencias significativas posterior a la implementación.

Nombre de maestra: Milena Sua Duarte Nivel/curso: Jardín y Transición

Intencionalidad y objetivos de prioridad para la maestra	M4PLA2 “A partir de la celebración del día del idioma, acercar a los estudiantes al análisis e interpretación de la obra “Don Quijote de la Mancha”. M4PLA3 “Escucha con atención cuentos y responde a preguntas sencillas”.
Contenidos/temas bordados.	M4PLA1 “Oralidad y escritura: cuento los tres cerditos, quijote de la mancha, a qué sabe la luna, etc. M4PLA3 Adivinanzas y Las vocales M4PLA5 “Los textos en verso se dividen en oraciones que ocupan un espacio independiente, es decir, que cada enunciado va en una línea”. “La rima es la repetición total o parcial de sonidos a partir de la última vocal acentuada”.
Organización metodológica y/o estrategias didácticas utilizadas.	M4PLA1 Guías y orientaciones para el trabajo remoto de estudiantes en compañía de sus padres: Visualización y escucha de videos. Lectura de imágenes para explicar las situaciones presentes en ellas. M4PLA2 Lectura en voz alta del cuento-video para “Realizar preguntas guiadas durante la lectura para facilitar hipótesis y la predicción en la narración”. “Realiza el trazo (marcador, lápiz, color), recuerda el agarre de pinza correcto y comenzar de izquierda a derecha recorta y pega en tu cuaderno rayado”. Uso de rompecabezas para “fortalecer la motricidad fina, ejercita la memoria visual, ayuda en la visión del espacio y la capacidad de enfrentar retos”. M4PLA3 Utilización de planas, de recortes y de llenado para abordar palabras con las vocales, su clasificación y la escritura de sus respectivas grafías. M4PLA5

	<p>“Con ayuda del adulto, intenten reconocer algunas palabras que riman al escuchar los cuentos. Escríbelas en tu cuaderno amarillo bajo la guía del adulto, con el título correspondiente”.</p> <p>“Construye o arma un títere de dedo con tu personaje favorito”.</p>
<p>Formas de evaluar los aprendizajes, logros, entre otros.</p>	
<p>Aspectos, situaciones u observaciones relevantes para la maestra luego de la implementación.</p>	<p>M4PLA4</p> <p>“Estas respuestas dejan visible el pensamiento de cada niño, por lo tanto, todas las respuestas de los niños son válidas, pero debes intentar que dé respuesta a lo que se le está preguntando”.</p>
<p>Materiales y recursos utilizados.</p>	<p>M4PLA1 videos de cuentos, guías de recorte y coloreado</p> <p>M4PLA2 Planas y rompecabezas para desarrollar la motricidad: aprestamiento visomotor: agarre de pinza.</p> <p>videos de cuentos y adivinanzas.</p> <p>M4PLA5 Construcción de títeres</p>

