

**UTILIDAD DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE
LA LECTURA Y ESCRITURA**

CAROLINA GRACE MANCILLA MENDOZA

CAROLINA TAVERA CONCHA

TRABAJO DE GRADO

Asesoras

**SANDRA SÁNCHEZ
CLAUDIA GÓMEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
CHÍA, CUNDINAMARCA
2006**

**UTILIDAD DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE
LA LECTURA Y ESCRITURA**

CAROLINA GRACE MANCILLA MENDOZA

CAROLINA TAVERA CONCHA

TRABAJO DE GRADO

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
CHÍA, CUNDINAMARCA
2006**

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	7
1. CONTEXTO	10
2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	14
3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	26
3.1 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	26
3.2 AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	28
3.3 LA LECTURA Y ESCRITURA COMO PARTE DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA.....	35
3.4 LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA	44
3.5 PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN	59
3.6 CATEGORÍAS CONCEPTUALES ESTABLECIDAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	59
4. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	62
4.1 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA	62
5. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	67
5.1 CONFORMACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO.....	67
5.1.1 Primer acercamiento: la encuesta.....	67
5.1.2 Taller de sensibilización	78
5.1.3 El manejo del diario de campo.....	82
5.1.4 El equipo de trabajo consolidado	84
5.2 SENSIBILIZACIÓN Y DISEÑO DEL PLAN GENERAL DE ACCIÓN	84

5.2.1 El proceso: determinando situaciones problema	84
5.2.2 Profundizando sobre el método global.....	94
5.3 LAS ESTRATEGIAS EN ACCIÓN	97
5.3.1 Reflexión y evaluación de las primeras estrategias.	98
5.3.2 Retomando el compromiso: observación de los registros de video: Un momento crucial	99
5.3.3 Reflexión y evaluación de las estrategias de acción mejoradas.	104
5.3.4 Ajustando nuevamente algunas estrategias	107
5.3.5 Reflexión y evaluación de las nuevas estrategias.....	109
5.3.6 Volviendo a la teoría: El debate.	112
5.4 ENCUENTRO FINAL DE REFLEXIÓN SOBRE LAS ACCIONES DE TODO EL PROCESO INVESTIGATIVO.....	114
5.5 REFLEXIONES FINALES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN	117
6. EVALUACIÓN DEL PROCESO	122
6.1 CONCLUSIONES	131
6.2 APRENDIZAJES.....	133
6.2.1 Maestras	133
6.2.2 Facilitadoras.....	134
BIBLIOGRAFÍA.....	138
ANEXOS.....	142

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Registros de Observación	142
Anexo B. Registros de Observación	143
Anexo C. Registros de Observación	145
Anexo D Registros de Observación	147
Anexo E. Registros de Observación	151
Anexo F. Encuesta.....	152
Anexo G. Cuadro de análisis de la encuesta	156
Anexo H. Taller de sensibilización	158
Anexo I. Diarios de Campo de las docentes	161
Anexo J. Diarios de Campo de las docentes	163
Anexo K. Transcripción de registros de audio.....	169
Anexo L. Diario de campo de facilitadoras.....	172
Anexo M. Registros de observación	173
Anexo N. Lectura	175
Anexo Ñ. Diarios de campo de las docentes	178
Anexo O. Matriz de análisis de datos cualitativos.....	182
Anexo P. Matriz de análisis de datos cualitativos	187
Anexo Q. Matriz de análisis de datos cualitativos.....	192
Anexo R. Matriz de análisis de datos cualitativos	197

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo promover la reflexión en un grupo de docentes en el Jardín Infantil Gimnasio Santana del Norte, para que a través de su práctica de aula, pudieran observar, determinar y proponer alternativas de cambio en su quehacer educativo. El proceso inició con un trabajo de reflexión y análisis de aula, en lo relacionado con los ambientes de aprendizaje y el proceso de lectura y escritura, problema que fue detectado entre las docentes y las facilitadoras, y para el cual se establecieron estrategias que llevaron a cumplir el objetivo, ya que se logró incrementar la reflexión en las docentes y facilitadoras y como producto del mismo, aumentó la motivación de los niños frente a dicho proceso.

Palabras claves: Ambientes de aprendizaje (27), Proceso de lectura y escritura (34), Métodos para la enseñanza de la lectura y escritura (43), Investigación acción (61).

ABSTRACT

The objective of this research is to promote the reflection process of teachers at Gimnasio Santana del Norte in Bogotá about their role in increasing learning. Through this process they could observe, determine and propose alternatives of change in their educational tasks. This process began with a classroom analysis related to the learning environment in reading - writing. Subsequently, both teachers and assistants agreed that the learning environment impacted the process. Finally, strategies that are aimed to increase the reflection process on the teaching practice were established in order enhance reading and writing motivation.

Keywords: Learning environment (27), Reading and writing process (34), Methods to teach reading and writing (43) Action research (61).

INTRODUCCIÓN

El proceso de lectura en el niño comienza desde muy temprana edad cuando interpreta gestos, imágenes y emociones observados dentro de su ambiente. De igual manera, el proceso escritor inicia desde que los pequeños dejan una marca en una superficie, sus primeros garabatos realizados por simple placer o para otorgarles un significado convirtiéndose en una herramienta de comunicación.

Aunque los niños inician espontáneamente estos procesos, es en el jardín infantil y en los primeros años de colegio, cuando empiezan el aprendizaje formal de la lectura y escritura. Para el niño esto implica un cambio de aprendizaje, de uno natural, espontáneo y de descubrimiento a uno más tradicional e impuesto, en el que se pierde poco a poco el ambiente, que en un principio era tan importante, útil y valioso para que el niño descubra los primeros elementos gráficos y experimente sus primeras lecturas.

Dentro de este gran cambio, los niños pierden poco a poco la atracción y curiosidad que sentían por el mundo escrito, para verlo como una obligación, se ven presionados por sus padres y maestros para llenar cuadernos, repetir planas y seguir dictados. Además deben lidiar con un ambiente de constantes gritos y amenazas de dictados dentro del aula de clase, así como un malestar entre compañeros del mismo grupo por ir más avanzados que los otros.

Este tipo de situaciones que se presentan en varios colegios y jardines infantiles, indican que existen fallas dentro del proceso de enseñanza de la lectura y escritura, independientemente del método utilizado. Se trata del ambiente de aprendizaje, proporcionando a los niños para que se acerquen a estos procesos, pues es labor del maestro crear el espacio, las situaciones, los materiales,

las relaciones que les permitan a los niños obtener herramientas apropiadas para llevar a cabo su aprendizaje de forma interesante, armoniosa, social y atractiva.

Ante esta realidad, surge el siguiente interrogante: ¿Cómo diseñar un ambiente de aprendizaje para permitir que los niños continúen atraídos por el proceso formal para aprender a leer y a escribir?

De esta pregunta partió una investigación acción educativa (IAE) realizada en el Gimnasio Santana del Norte y cuyo objetivo era promover un grupo de docentes reflexivas, para que a través de su práctica de aula, pudieran observar, determinar, reflexionar y proponer alternativas de cambio en su quehacer educativo.

Para tales fines se presenta un contexto sobre la institución educativa escogida, en la que se describe tanto su estructura física como los procesos y metodologías utilizados. Más adelante está planteada con mayor amplitud la situación problema, ejemplificada con situaciones reales en registros de observación.

Dentro de la investigación, existe un componente teórico muy importante para profundizar en conceptos como enseñanza y aprendizaje, ambientes de aprendizaje, los procesos de lectura y escritura, y los métodos utilizados para su enseñanza. De esta manera se logra identificar la importancia del ambiente de aprendizaje durante el proceso lector y escritor de los niños.

A continuación se encuentra explicado y justificado el enfoque metodológico (IAE) que incluye un trabajo práctico-reflexivo en equipo, con los docentes. Estos, a su vez, se convierten en investigadores, y deben vincular la teoría y la práctica para mejorar su quehacer pedagógico. Una vez aclarada la metodología, se presenta el desarrollo de la investigación explicando paso a paso el proceso llevado a cabo, en donde se describen cada una de las etapas vividas, iniciando desde la

determinación de la situación problema y la conformación del equipo de trabajo, para continuar con la descripción detallada de las reuniones y reflexiones de las docentes, donde comparten experiencias y se observan los avances del proceso investigativo así como los replanteamientos y evaluaciones constantes para cumplir con el objetivo propuesto.

En las conclusiones generales los lectores encontrarán las pautas seguidas para trabajar en el diseño de ambientes de aprendizaje según contextos particulares, así como la importancia de la posición reflexiva de los maestros frente a su quehacer pedagógico y los aportes que la investigación acción brinda en la vida de estos profesionales. Todo esto enriquecerá la práctica y formación de las personas que se interesen en trabajar estos aspectos con los niños y docentes.

1. CONTEXTO

El Gimnasio Santana del Norte es un jardín infantil de la localidad de Suba ubicado en la carrera 52 # 130^a- 78, en el barrio Iberia. Según estudios de la Secretaría de Educación de Bogotá la localidad “se caracteriza por tener una población joven en el rango de edad menor de 30 años, además se encuentra dentro de las localidades con mayor número de la población en edad escolar del Distrito Capital en los estratos: 1, 2, 3, 4, 5, 6”¹.

Dentro de la localidad se encuentran varios centros médicos y establecimientos educativos, específicamente en el barrio Iberia se pueden encontrar algunos jardines infantiles que están ubicados en la misma zona.

El Gimnasio Santana del norte, es un jardín infantil privado de calendario A, con 10 años de trayectoria y atiende a 410 niños (as) entre los 0 y 6 años en los niveles: maternal, párvulos, pre-kinder, kinder y transición; tiene 3 jornadas: de 8 a.m. a 12 m., de 8 a.m. a 3 p.m. ó de 8 a.m. a 6 p.m. El talento humano lo conforman 10 personas que trabajan en el área administrativa, 10 personas de servicios generales y 40 profesores, entre los cuales se encuentran las directoras de grupo, que son en un alto porcentaje licenciadas en educación preescolar, otras están terminando la carrera y algunas no tienen ningún título en pedagogía, pero están allí por tener un buen dominio del inglés. Así mismo se cuenta con especialistas en el área de sistemas, inglés, ballet, y música.

En el nivel de kinder encontramos cuatro profesoras, tres de ellas licenciadas en Educación Preescolar y una con título de Promotora Turística.

¹ Secretaría de Educación de Bogotá. [Online]. Available from Internet: [http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/perlocalidades/p_localidades/suba.html] Consultado el 3 de Agosto de 2005.

Dos de las licenciadas ingresaron a trabajar en la institución en el primer semestre del 2005, mientras que la otra ingresó en el año 2003 y actualmente es la coordinadora del nivel de kinder y transición. Por último, la profesora con título de promotora turística ingresó al jardín en el segundo semestre del 2004 como reemplazo temporal y continuó como profesora titular.

La institución se caracteriza por tener un PEI basado en los fines de la educación al querer formar un ser íntegro, y a la vez responde a las necesidades de la comunidad y de la sociedad en general, al educar en valores y al tener un especial énfasis en el bilingüismo. La filosofía del colegio consiste en brindar una formación integral bajo principios éticos y morales que involucren a la familia y el colegio, dando herramientas para desarrollar seres autónomos, buscando la excelencia académica.

Como misión se pretende el desarrollo integral del niño, respetando su individualidad, fomentando los valores para alcanzar la felicidad y vivenciar experiencias que lo lleven a ser autónomo y líder.

En la visión se plantea una institución bilingüe de excelencia académica y de formación en valores, que busca mejorar constantemente los ambientes de aprendizaje teniendo como eje fundamental el talento humano. Como se demuestra, en ésta, el ambiente de aprendizaje y el talento humano juegan un papel muy importante en la institución, por lo que se hace pertinente este trabajo en el jardín.

La metodología que se utiliza es el trabajo por proyectos en el que cada profesor escoge un tema para realizar su proyecto y lo desarrolla durante todo el año en todas las áreas. Esta forma de trabajo es muy interesante para los niños, porque les permite investigar y participar en la creación y elaboración del mismo.

Además de trabajar por proyectos en el jardín se está implementando este año la rotación por 6 aulas especializadas (inglés, música, matemáticas, lectoescritura, ballet y sistemas). Los niños rotan con sus profesoras por las diferentes aulas, aunque cada grupo tiene su salón de clase. La rotación parece ser una manera interesante de probar diversos ambientes de aprendizaje, variar las actividades, e interactuar con diversos profesores lo que hace que se enriquezca el proceso de los niños. Sin embargo, al ser una institución que cuenta con un número tan extenso de estudiantes las rotaciones no pueden ser todos los días, sólo se realizan tres veces a la semana y el resto del tiempo están en su salón con su profesora.

Por otra parte, para la enseñanza del inglés utilizan el método comunicativo natural y el TPR (Total Physical Response); para la lectura y escritura utilizan el método global además están implementando el método *-Yo soy muy inteligente-*, también conocido como el superaprendizaje, un sistema basado en la Programación Neurolingüística para enseñar lectura rápida y temprana a los niños utilizando bits, para potenciar sus capacidades y reforzarle actitudes positivas que incrementan su autoestima a través de mensajes positivos.

De acuerdo a estas características en cuanto a métodos de enseñanza aprendizaje tanto para el inglés como para el español, se puede afirmar que en la institución están abiertos a nuevas metodologías y estrategias para lograr avances en los niños.

En conclusión, el Gimnasio Santana del Norte es una institución educativa que debido a sus características pedagógicas y físicas tanto en el ambiente de aprendizaje como en el PEI y currículo, hace posible realizar una investigación en la que se pretende mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los niños en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura. Por su interés en buscar estrategias y estar dispuestos a intentar nuevos cambios que aporten al

crecimiento personal y nivel académico tanto de profesores como de alumnos, se hace posible realizar este trabajo con el apoyo de directivas, docentes y la vinculación de los niños dentro de la propuesta.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

“Todo ello que se ha llamado lectoescritura y que es el objeto de los métodos (tradicionales), produce hábiles técnicos fóbicos a la escritura, alérgicos a la lectura, seres que no pueden expresar su diferencia, mutilados para siempre en la vía de la expresión escrita”.

Juan Carlos Negret, 1992.

Aprender a leer y a escribir es para los niños un gran paso para entender el mundo y otra forma de expresar sus ideas, es tan importante que cuando están comenzando este proceso llegan al aula muy motivados, llenos de expectativas sobre ese nuevo y fantástico mundo de las letras, pero al iniciar el camino van surgiendo mil problemas, tanto para los niños como para sus padres y educadores, de repente estos pequeños ya no están tan motivados como al principio, y poco a poco comienzan a pensar que lo que antes era maravilloso ahora es tedioso y aburridor, es así como van perdiendo su interés por aprender a leer y a escribir.

Existen varios factores que hacen que la enseñanza de la lectura y la escritura se hayan convertido en una tortura para los niños, padres y profesores, los más importantes según hemos detectado en la práctica son: el método, la motivación e interés del profesor y el ambiente de aprendizaje.

El hecho de aprender a leer y a escribir exclusivamente con los métodos tradicionales de enseñanza: analíticos y sintéticos influye negativamente en el proceso de aprendizaje natural y espontáneo del niño, debido a que son métodos

netamente mecánicos que en lo único que se diferencian entre sí es en el tipo de estrategia que utilizan: auditiva para los sintéticos y visual para los analíticos.

Dentro de los métodos sintéticos se encuentran el alfabético y el silábico, que consisten en enseñar a leer y a escribir por sílabas sin sentido: sonido – letra. En estos se puede observar a las profesoras haciendo énfasis en los sonidos y las grafías, pronunciando lentamente y haciendo que el grupo repita, pero sin tener la letra dentro de un contexto, lo que hace que el niño no la relacione ni se apropie de la misma como un elemento importante y significativo para él. Por ejemplo cuando el niño ve una letra y la relaciona con alguna de las de su nombre, la maestra no tiene en cuenta su comentario pues considera que no es pertinente para el momento de su explicación o que el niño está muy avanzado.

Por otro lado, dentro de los analíticos está el método global de la palabra u oración en el que se busca una palabra o frase significativa que se descompone y se va encontrando el sonido y grafía de la letra, aquí se supone deben partir de frases o palabras significativas para el niño o grupo de niños, pero generalmente la frase o palabra viene de la profesora, por lo que al igual que en el método anterior el niño es un agente pasivo.

Como vemos estos métodos hacen que se descuiden las diferentes habilidades perceptivas en dos aspectos fundamentales: la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas, haciendo de la lectura y la escritura procesos netamente mecánicos repetitivos en los que el niño no reconstruye por sí mismo el lenguaje y tampoco se lo permiten.

De esta relación conflictiva entre el niño y el lenguaje, generada por los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y escritura, quedan secuelas para toda la vida. El bajo índice de lectores es la prueba de esta realidad. ¿Cuántos adultos que saben leer y escribir desde temprana edad se sienten inseguros a la hora de

enfrentar una página en blanco, sea para redactar una nota, una carta o cualquier texto? ¿Cuántos titubean al pronunciar un discurso o al leer en voz alta? Esto sucede porque el lenguaje nos domina, lo hemos hecho ajeno a nosotros mismos, aunque nacemos y crecemos con él hay un momento en que lo que antes era tan natural ahora se ha convertido en algo que nos genera cierto temor.

En la última década Colombia ha dado mayor relevancia a la educación preescolar con la promulgación de la Constitución Política de Colombia, en donde se define el tipo de país, sociedad y ciudadano que se quiere formar, y el tipo de instituciones que requiere para hacerlo posible.

En este sentido, la ley 115 de 1994 ² reitera a la educación preescolar como el primer nivel de la educación formal y ordena la construcción de lineamientos generales de los procesos curriculares “que constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación”³. Igualmente, la resolución 2343 de 1996, adopta un diseño para éstos y establece los indicadores de logro para la educación formal, proporciona elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo en las instituciones y la formulación de los indicadores desde las dimensiones del desarrollo humano.

Los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. Igualmente se debe tener en cuenta en su elaboración, una visión integral de todas sus dimensiones de

²Ley General de Educación. Colombia. Ley 115 Febrero 8 de 1994. Editorial Unión Ltda., Colombia, 2000.

³ Ibíd. Pág. 6

desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual.

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

En la edad preescolar el interés por el mundo físico y fenómenos se profundiza y no se limita a las propiedades sensoriales de los objetos, sino a cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos; para descubrirlas, comprenderlas y assimilarlas, necesita de un interlocutor, quien aparece ante el niño como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación se la brindan sus pares, familias y docentes encontrando solución a tareas complejas.

Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance. Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus formas de comunicación, enriqueciendo su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica

los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto.

Mientras las primeras comunicaciones en el niño (desde el nacimiento hasta los dos años y medio) consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar (tres a cinco años) se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que están en pleno proceso de construcción.

Definitivamente, la dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad.

Teniendo en cuenta lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional se puede ver que en algunas instituciones educativas (jardines y colegios) no se está llevando a cabo lo anterior sino por el contrario, se está evidenciando una educación tradicional la cual influye negativamente en el proceso de aprendizaje espontáneo del niño. Además, se están descuidando las competencias lingüísticas, de tal forma que no hay apropiación del lenguaje y mucho menos una significación para él. También, se evidencia la desmotivación del niño en las actividades que presenta el docente ya que sus interacciones con el contexto que lo rodea es casi nulo, así pues que le es más difícil transformar sus maneras de comunicarse.

Durante las prácticas realizadas en las diferentes instituciones educativas se pudo observar la vigencia de los métodos tradicionales de lectura y escritura demostrando que no son los más adecuados porque no toman en cuenta lo que el niño sabe y siente en el momento del aprendizaje, además lo presionan y estresan convirtiendo las clases de lectura y escritura en un problema.

Con las observaciones, se ha identificado que los docentes tienden a enseñar por repetición, haciendo planas y memorizando letras sin darle un sentido a las palabras y sílabas que están enseñando, en algunos casos el sentido que le dan no es del interés del niño, por lo que éste demuestra estar confundido preguntando varias veces para que le repitan una instrucción o mirando lo que su compañero esté escribiendo para copiar y poder salir a jugar.

Algo similar ocurre al momento de aplicar una evaluación, pues estas son tan extensas que los niños en ocasiones no las terminan, lloran y se desesperan. En la mayoría de los casos buscan copiarse del compañero para poder terminarlas, lo que lleva a que estas pruebas pierdan su función como evaluadoras del proceso de cada niño.

Como se puede ver, el método tradicional presiona constantemente al niño, hace que el docente no lo escuche ni lo deje participar activamente en el proceso, volviéndose entonces la educación unidireccional, centrada en lo que los docentes creen que está bien y no en los intereses del niño. En definitiva se puede decir que aunque este método no contribuye al proceso natural de aprendizaje del niño es el más utilizado.

Las observaciones coinciden en mostrar la angustia que genera en los niños la metodología aplicada (Anexo A y B) en la que los profesores se dedican a dictar letras y palabras sin sentido, convirtiendo la lectura y escritura en actos repetitivos sin ninguna significación para el niño, lo que hace que se pierda el interés hacia estos procesos.

Durante la práctica de transición en el primer semestre del 2005 con niños de 5 años, se pudo observar como la profesora titular utilizó medios como guías extensas, de aproximadamente 5 hojas con ejercicios de diferentes tipos, libros y cartillas para trabajar la lectura y la escritura donde se aprende letra por letra con

las palabras con las que tradicionalmente se aprende a leer y a escribir (Anexo C). Estas se convertían en las actividades diarias manteniendo a los niños bajo una presión constante sin importar realmente la construcción del lenguaje. Lo importante para ellos es llenar por llenar libros y cuadernos para presentar en las reuniones e informes con padres de familia justificando que *en el colegio si se trabaja*, en ocasiones se le pide a la practicante que ayude a terminar los trabajos de los niños que no vinieron o a *retocar* lo que los niños hicieron en clase y no está *tan bonito* como para mostrarles a los papás. Estas actuaciones no permiten seguir el proceso de aprendizaje del niño y detectar las dificultades que se le presentan.

Las opiniones que tienen los padres de familia respecto a la educación de sus hijos y la forma como se les enseña a leer y a escribir reclaman un sistema tradicional como lo demuestran estos comentarios:

- En mi época yo también aprendí con guías, copias y planas, es mejor así pues se aprende más rápido, estoy de acuerdo con esta metodología, le llamaré la atención a mi hija para que haga más planas, y por favor ayúdeme enviándole los cuadernos de refuerzo con las guías de lengua castellana (...) -

- Mis dos hijas aprendieron a leer con planas y llenando cartillas Nacho, pero mi hijo que estuvo en un jardín donde implementaban los “bits” para que aprendiera a leer, ha tenido hoy en día serias dificultades con la lectura pues adivina palabras en vez de leerlas correctamente, por eso yo prefiero que aprendan como me enseñaron a mi y a mis hijas -. ⁴

Debido a las convicciones tradicionales que tienen los padres de familia frente a la forma de enseñanza de la lectura y escritura, las instituciones educativas viven en una constante presión que influye no sólo en los estudiantes sino también en los profesores quienes deben cumplir las órdenes de las directivas para llenar las expectativas de los padres, quienes buscan tradición e ideología, es decir quieren

⁴ Datos textuales tomados de un registro de audio el día 20 de Mayo de 2005.

que sus hijos aprendan de la misma forma como ellos lo hicieron, aprobando de esta manera los métodos tradicionales de la lectoescritura, haciendo planas, llenando cartillas y cuadernos con sílabas y fonemas sin tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los niños y los estilos de enseñanza de los maestros.

El hecho de que los padres no estén teniendo en cuenta estos estilos de aprendizaje y no reconozcan los avances de la sociedad en la que se desenvuelven sus hijos con tanta información y tecnología hace que no se pueda romper esa forma de pensar.

Ante esta situación las instituciones educativas son las encargadas de trabajar con los padres de familia de manera que éstos conozcan las características, intereses y maneras de aprender de sus hijos, puesto que de esta forma se facilitará el proceso lectoescritor de cada uno de ellos. Por ejemplo para un niño que es auditivo es importante tener en cuenta este estilo de aprendizaje a la hora de escoger el método de enseñanza, para aprovecharlo y para potenciar de la mejor manera no sólo su estilo cognitivo sino que a través de éste trabajar los otros y fortalecerlos sin interrumpir su aprendizaje.

No sólo los padres deben preocuparse por conocer a sus hijos, con mayor razón los profesores deben estar muy pendientes de cada uno de sus alumnos y así crear experiencias y actividades que favorezcan las diversas formas de pensamiento y los estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, para esto también deben tener en cuenta el ambiente de aprendizaje, ya que debe ser adecuado a las diversas necesidades, donde faciliten espacios de interacción y comunicación, en los que se puedan hacer intercambios de opiniones, experiencias y actividades que propicien el desarrollo de cada uno de sus estudiantes teniendo en cuenta las diferencias.

De acuerdo con lo anterior, no todos los niños aprenden de la misma forma y esto se debe tener en cuenta a la hora de diseñar un ambiente de aprendizaje.

Hoy en día, el ambiente del salón de clases invoca una imagen de estudiantes sentados en filas de pupitres muy ordenados que miran hacia el frente del aula, donde la educadora pedagoga se sienta en un gran escritorio a corregir papeles o se para frente al pizarrón para exponer un tema a los alumnos. Esta forma de organizar un salón de clases indudablemente es aceptable, pero no significa que sea la mejor ni la única manera de hacerlo. La teoría de inteligencias múltiples del psicólogo estadounidense Howard Gardner, plantea que el ambiente del salón de clases, necesita un cambio estructural, generando así nuevas alternativas (ambientes de aprendizaje) para que se adapten a las necesidades de los diferentes tipos de educandos y propicie el desarrollo de todas las inteligencias.

Los registros de observación realizados durante las prácticas pedagógicas en diferentes instituciones, evidencian como el ambiente de aprendizaje influye notablemente en el rendimiento de los niños, ya que permite involucrarlos en las actividades, generando un buen clima de aula, lo que va a mejorar el aprendizaje (Anexo D). Sin embargo, también se comprueba que algunas maestras no le dan gran importancia al ambiente ni lo tienen en cuenta al realizar sus acciones pedagógicas, por lo que evitan que los niños salgan del aula, y utilicen de diversa forma los espacios dentro del salón. Muchas veces al proponer cambiar el orden de los pupitres se rechaza la idea por falta de tiempo o simplemente porque creen que ese no es el problema, sino que simplemente la *indisciplina* del grupo es lo que evita el desarrollo normal de las actividades.

El no manejar el espacio adecuadamente y el repetir las mismas actividades, hace que el grupo esté disperso y poco interesado en lo que está realizando la profesora, pero a la vez las maestras no ven como con sus comentarios hieren y perjudican a los niños haciendo que estos se sientan amenazados, disgustados y

temerosos hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura como se prueba en los registros de observación (Anexo E). En una institución educativa el objetivo no es asustar a los niños, ni hacer que el aprendizaje sea una tortura, por el contrario todas buscan el desarrollo integral del ser humano como persona, por tal razón no debe haber lugar para esta clase de amenazas, por el contrario se debería fomentar un ambiente de convivencia sana.

El hecho de modificar el ambiente de aprendizaje es todo un problema generalmente por *el desorden* o la gran cantidad de tiempo que se demoran cambiando a los niños de posiciones ya sea invitándolos a sentarse en el piso, a unir mesas, a trabajar afuera o cualquiera que sea la estrategia, sin darse cuenta que el tiempo que se puedan demorar en modificar un ambiente es un tiempo que se gana en atención, dominio de grupo, seguimiento de instrucciones y ejecución de la actividad obteniendo resultados mucho más enriquecedores.

En resumen, con las observaciones que se han realizado, se puede afirmar que la lectura se considera como descifrado; los materiales seleccionados para enseñar son los libros y cartillas que tienen silabarios y ejercicios de reconocimiento de fonemas que el niño debe llenar siguiendo unas instrucciones y siendo un agente pasivo dentro del proceso, al cual no se le permite participar. En consecuencia, las actividades que se plantean son de reconocimiento de sílabas hasta llegar a descomponer las palabras en letras y sonidos, sin ocuparse de la comprensión y la construcción de sentido.

En cuanto a la escritura, se considera como copia, pues las actividades se centran en los aspectos caligráficos y de presentación, que si bien son importantes, no son el eje del trabajo, ya que no promueven la comunicación y mucho menos la producción y la creatividad. Así pues, la lectura y la escritura son actividades que involucran siempre el pensamiento, no se puede hablar de lectura sin comprensión, como tampoco se puede hablar de escritura sin comunicación.

Ante las concepciones que tienen padres de familia y maestros en cuanto a la forma como se enseñan la lectura y escritura, y las observaciones que demuestran la pérdida de interés de los niños por dichos procesos a lo largo del tiempo, se puede concluir que es necesario trabajar con los docentes y darles un apoyo que permita generar propuestas diferentes, de tal manera que se pueda lograr una reflexión que lleve a la mejora de la práctica.

Es necesario que los maestros encaminen a los niños a descubrir la importancia que tiene la lectura y la escritura como medios de comunicación en el diario vivir, mostrando que son indispensables para interactuar con los objetos que los rodean y para socializar con otras personas, pues poco a poco se ha llevado a que los niños tomen estas actividades como castigos o acciones que deben realizar por el simple hecho de que el adulto se los pide debido a la forma como se las presentan.

Conscientes de la problemática actual en las instituciones educativas, se pretende implementar una propuesta pedagógica en la que se diseñe un espacio académico y formativo para el desarrollo del proceso de lectura y escritura. Este espacio hace referencia a un ambiente de aprendizaje, y no es que se pretenda cambiar unas instalaciones ya construidas, sino adecuar el salón de clases propiciando el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños, para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura de una manera más sencilla y divertida que permita que los niños mantengan su interés natural por aprender el mundo de las letras, sin necesidad de convertirlo en un proceso tedioso y aburrido que lo único que consigue es que ellos lo hagan obligados perdiendo muchos elementos que podrían facilitar la enseñanza y su aprendizaje.

Lo anterior lleva a concluir que es necesario implementar una propuesta de ambiente de aprendizaje que favorezca la práctica pedagógica, teniendo en cuenta el manejo que el educador le da al proceso educativo y al conocimiento

previo que éste tenga de sus educandos, en cuanto a sus intereses y necesidades.

De ésta manera, se pretende trabajar en diferentes ambientes que permitan la potencialización del aprendizaje, por medio de la habilidad lingüística, la cual implica el desarrollo del descubrimiento personal, adaptación individual, responsabilidad, motivación, libertad, autonomía y creatividad, entre otras.

3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

3.1 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La educación como proceso humano, integral y continuo, que busca la formación y perfeccionamiento de la persona, requiere de dos tipos de actuaciones que son complementarias pero distintas: la enseñanza y el aprendizaje. “La integración de ambas actuaciones, enseñar y aprender, es la esencia de la educación”⁵.

La enseñanza se refiere a *mostrar algo mediante signos*, puesto que “la razón humana no puede hacerse cargo de la realidad si no es mediante conceptos, y éstos son signos de las cosas”⁶, esta afirmación evidencia la relación entre enseñar y aprender, puesto que la enseñanza permite que la persona conozca la realidad y se relacione con ella utilizando diferentes recursos que faciliten este proceso y sean pertinentes al educando y su entorno.

Conociendo un poco su definición, se puede decir que la enseñanza está a cargo del educador, él es quien define la forma como va a enseñar, teniendo en cuenta las necesidades de su grupo de niños y el contexto en el que se desenvuelven. El maestro por lo tanto, debe ser un gran observador, y agente que actúa por el bienestar y la formación de sus alumnos, de acuerdo a las necesidades que se le presenten.

En cuanto al aprendizaje, la definición es un poco más compleja. Pueden aprenderse muchas y diversas cosas de distintas maneras. La enseñanza puede mostrar la realidad, pero no garantiza el aprendizaje puesto que éste se da

⁵NAVAL, C., y ALTAREJOS, F., Filosofía de la educación, Eunsa, Madrid, 2000, Pág. 39.

⁶ Ibíd. Pág. 39

dentro de la persona, en este caso el alumno, y como lo manifiesta Piaget en su esquema de asimilación, acomodación y adaptación, el alumno es quien recibe esa información por medio de sus sentidos, la acomoda de acuerdo a sus experiencias y la adapta a nuevas situaciones para utilizarla, y entonces es allí cuando se dice que ha aprendido.

Como se observa, hay distintos niveles de aprendizaje, que generan una transformación interna en el individuo, pero que se diferencian entre sí. Está el aprendizaje técnico en el que se adquieren destrezas o habilidades para utilizarlas luego mecánicamente; el aprendizaje teórico en el que se saben las ideas según los autores, como se debe proceder; y el aprendizaje práctico que va mucho más allá, pues a pesar de tener los conocimientos teóricos sabe llevarlo a la práctica, es decir aplicarlos a determinada situación.

El psicólogo estadounidense Ernest Hilgard, se basa en las características biológicas del ser humano para definir el aprendizaje como “un proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo”.⁷

Por su parte, el psicólogo estadounidense David Ausubel explica que el aprendizaje es el proceso en el que el alumno relaciona lo que ya sabe con los nuevos conocimientos, es decir sus experiencias representan un factor de gran importancia, es por ello que el docente debe enfocar su labor facilitadora y enseñar a consecuencia de lo que descubra sobre lo que el alumno ya conoce.

Según la psicóloga Silvia Schlemenson “Aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, progresar,

⁷ HILGARD, Ernest R. Teorías del Aprendizaje. México: Trillas, 1982. pp.13-25.

enriquecerse".⁸ No todos los niños acceden al aprendizaje del mismo modo ni participan con el mismo interés de la magia y el atractivo que produce el conocimiento. La diversidad de sentidos hace que la aventura no sea la misma para todos.

Ahora bien, si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, el origen, se abre el camino al aprendizaje significativo. Todo el mundo estará de acuerdo en que muchas actividades se pueden presentar como ejemplos de aprendizaje: adquirir un vocabulario, memorizar un poema, enseñar a manejar una máquina de escribir, etc. Sin embargo hay otras actividades, no tan evidentemente aprendidas, que son calificadas de aprendidas, en cuanto se reflexiona en ellas. Entre estas figuran la adquisición de prejuicios, preferencias, actitudes e ideales sociales.

Estos ejemplos de lo que es aprendizaje llevan a definirlo como un proceso para el desarrollo de la persona y su desenvolvimiento en la vida diaria. Para el éxito de éste se requiere además de la intencionalidad y la metodología, un ambiente organizado, que facilite el desarrollo de las actividades y promueva el aprendizaje y las relaciones entre profesor, niño y medio.

3.2 AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Antes de abordar el tema de ambientes de aprendizaje, es importante aclarar que éste es algo más que un edificio, una disposición del mobiliario ó una colección de centros de interés, Jakeline Duarte, Fonoaudióloga y docente de la Universidad de Antioquia afirma en uno de sus estudios que “el ambiente educativo (...) se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivenciadas por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el

⁸ SCHLEMENSON, Silvia. El aprendizaje un encuentro de sentidos. Bogotá: editorial Norma educativa, 1997.

entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa”⁹.

Como se observa, la visión conceptual de la disposición del ambiente es mucho más amplia y, al mismo tiempo más básica. Descansa en un entendimiento de las relaciones entre entornos físicos y conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje.

Al hablar de ambiente, lo primero en lo que se puede pensar es en un espacio físico, definido por una instalación arquitectónica que es la que proporciona el lugar en donde interactúan las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje. También determina las condiciones básicas de luz, sonido, temperatura y la separación entre grupos de personas. Proporciona cualidades como el color, la textura, el nivel y la suavidad o la dureza de los espacios que cabe disponer para el aprendizaje de los niños.

Las instalaciones hoy en día suelen ofrecer flexibilidad en las divisiones del espacio y en el acceso para el aprendizaje a las áreas interiores y exteriores.

Los arquitectos de las construcciones escolares contemporáneas en Colombia se rigen por las normas NTC 4595 en las cuales se les dan unas disposiciones y reglamentos básicos para la planeación y diseño de ambientes escolares. Según estas normas el ambiente es “un lugar o conjunto de lugares estrechamente ligados, en el que se dan o suceden diferentes relaciones interpersonales y se llevan a cabo actividades pedagógicas o complementarias a estas”¹⁰. Hay seis ambientes distintos de acuerdo a la actividad que se pueda desarrollar ahí y el número de personas que participa en las mismas. El ambiente que corresponde al

⁹ Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) [Online] Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual, por: Jakeline Duarte. Available from Internet [<http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>] Consultada el 24 de Marzo de 2006.

¹⁰ NORMAS NTC 4595. Ingeniería civil y arquitectura. Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares. pág. 1.

nivel de preescolar es el ambiente” A “que es el de los salones de clases en los que se distribuyen los espacios de acuerdo al número de estudiantes y a los elementos que se necesitan en este nivel para de esta manera adecuar también los muebles.

Sin embargo, los arquitectos no se quedan sólo en las normas, deben consultar a los directivos de las instituciones o a los dueños, para complementar su información y lograr un diseño eficaz, de esta manera, “siempre que resulta posible, los diseñadores de las construcciones y los realizadores del currículo trabajan conjuntamente en el desarrollo de planes para el programa y el currículo de la escuela y de su arquitectura”¹¹. En ocasiones los diseños de una instalación especializada incluyen el mobiliario, muchas veces fijo y algunas desplazable.

Los diseños escolares basados en los estilos de los programas actuales y de los proyectados ofrecen ambientes que armonizan con tales programas. En semejantes construcciones “el desarrollo del entorno dispuesto por el profesor se halla bien respaldado por el ambiente, a condición de que sus planes y métodos se acomoden estrechamente a los programas que fueron estudiados”¹². Pero incluso cuando se logra la acomodación entre la construcción y el estilo del programa, la disposición arquitectónica solo puede atender a algunas de las funciones del entorno físico para el aprendizaje; no constituye en sí misma el entorno de aprendizaje. Y esto es así porque las instalaciones arquitectónicas son generalizadas y, dentro del marco temporal del año escolar, suelen ser estáticas.

Dentro de este marco cabe rescatar que a pesar de que “durante muchos años el arquitecto de la escuela fue considerado como el creador del ambiente de

¹¹ JONES, S. Anthony. A New Breed of Learning Environment Consultants en *Designing Learning Environments*, ed. Phillip J. SLEEMAN y d. m. Rockwell, Nueva York, Longman, 1981;pp. 46-48.

¹² PROSHANSKY, Etta y WOLFE, Maxine. *The physical setting and open education en learning environments*, ed. Thomas G.DAVIS y Benjamin D. WRIGHT, Chicago, university of Chicago press, 1975, pp. 31-48.

aprendizaje, mientras que el profesor se le estimaba como amo de llaves que disponía y dotaba”¹³, actualmente existe otro modo de ver el ambiente de aprendizaje y el papel del profesor en su creación dentro de una instalación arquitectónica. Esta visión reconoce al entorno dispuesto por el profesor como una influencia activa y penetrante en las vidas de niños y profesores a lo largo del día escolar.

La disposición del entorno entonces, puede ser empleada como una estrategia de instrucción, para respaldar el aprendizaje de los niños. De esta forma el ambiente será visto como enseñante pues los profesores pueden disponer y colocar fácilmente materiales de aprendizaje de modo que desempeñen un papel activo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Según el artículo publicado por la maestra española Coronada Gómez¹⁴ para el desarrollo de las actividades las maestras pueden emplear diferentes materiales tanto mobiliario como útiles que persigan un objetivo pedagógico y sean de buena calidad lo cual garantizará su durabilidad.

Siendo así, el entorno físico dispuesto por el enseñante posee dos funciones: proporciona el lugar para el aprendizaje y, al mismo tiempo, actúa como participante en la enseñanza y el aprendizaje. Además tiene dos elementos principales; la instalación arquitectónica, de la cual ya se ha hablado, y el ambiente dispuesto, aunque poseen diferentes funciones y características son los encargados de fortalecer o limitar la contribución del ambiente al aprendizaje de los niños.

Para los profesores el ambiente de aprendizaje es un escenario para la enseñanza y el aprendizaje, un fondo placentero, cómodo, útil y de máximo aprovechamiento,

¹³ LOUGHLIN, E. Catherine. Understanding the Learning Environment, Elementary School Journal, 78, 1977.

¹⁴ GÓMEZ GARCÍA, Coronada, et al. Distribución del espacio en el aula rural. En: www.unex.es/didactica/oce/alumnos/espacio.htm, pág. 2y3. Consultado el 5 de Abril de 2005.

por lo tanto deben ser ellos quienes acomoden este ambiente y lo hagan funcional a las necesidades que se les presenten. Para los niños estos espacios deben ser amigables, seguros, confortables, propiciadores de la creatividad y del aprendizaje.

También los maestros podrán emplear la organización espacial para diseñar ambientes que estimulen la interacción del lenguaje y animen la investigación en grupo. Se puede manejar la decoración de los espacios como insumo de las experiencias pedagógicas, aunque no se debe exagerar en este sentido, ya que los educandos pueden distraerse fácilmente y así perder la esencia de las actividades al ver tantos objetos colgados o pegados en la pared sin dar un sentido pedagógico sino más bien decorativo (afiches de muñecos, florecitas, payasos, bombas, plantas, muñecos) etc.

Por lo anterior, se puede decir que ésta “organización espacial influye en la mayor parte del movimiento y de las conductas físicas de los niños en el entorno”.¹⁵ Los profesores realizan esta tarea definiendo espacios dentro del ambiente. Cada vez que se coloca un mueble en un lugar se crean nuevos espacios. Además disponen de una serie de materiales de aprendizaje que son los objetos que los niños manejan, manipulan o incorporan de otro modo a sus experiencias de aprendizaje.

Así mismo, los profesores despliegan los materiales de aprendizaje para estimular el interés dentro de un entorno de actividades espontáneas de aprendizaje y experiencias planificadas por el enseñante, existen dos esquemas básicos accesibles de dotación: mediante el diseño de actividades y la oferta de materiales.

¹⁵ SKUTCH, Margaret y HAMLIN, Wilfred. To start a school, Boston, Little, Brown, 1971, pp. 3-11.

Los materiales se hallan disponibles para apoyar el trabajo propuesto en las tareas de aprendizaje que se vayan a desarrollar. Es importante que los profesores, al colocar los materiales en el entorno, sean conscientes de si la intención radica en diseñar actividades o en ofrecer éstos. Es preciso decir que debe existir un equilibrio entre las dos para ayudar a que quienes aprenden estructuren su propia situación de aprendizaje desde dentro. Por lo tanto, se puede determinar “que en el ambiente de aprendizaje, se necesita distribuir los materiales por toda el aula, en donde puedan ser vistos y recordar a los niños su posibilidad de uso”.¹⁶ Aunque el material por si solo no es una ayuda educativa, los materiales del entorno estimulan el aprendizaje cuando el maestro los utiliza con un fin claro, de esta manera éstos se convierten en objetos que proporcionan información y sugieren actividades.

Por otra parte, en la práctica se ve un proceso continuo que parte de una conducta inicial en la que el niño intercambia experiencias, conocimientos, habilidades y destrezas con otros, adquiriendo así nuevas vivencias que lo hacen crecer, potencializar sus capacidades, apropiarse de la realidad por medio del ambiente que se le proporcione dentro del aula. Así mismo, logra un mejoramiento integral llegando a ser responsable de su propio aprendizaje, ya que desarrolla habilidades de búsqueda, selección y análisis.

Definitivamente esto conduce a que el niño asuma un papel participativo y colaborativo en el proceso de aprendizaje, a través de actividades que permiten exponer e intercambiar ideas, opiniones y experiencias con sus compañeros, convirtiendo así la vida del aula en un ambiente abierto a la reflexión y al contraste crítico de opiniones. Compromete al niño con su proceso de reflexión sobre lo que hace y los resultados que logra, proponiendo también acciones concretas para su mejoramiento.

¹⁶ GÓMEZ GARCÍA, Coronada, et al. Distribución del espacio en el aula rural. En: www.unex.ex/didactica/oce/alumnos/espacio.htm, paginas 2 y 3. Consultado el 5 de Abril de 2005.

Para Silvia Schlemenson¹⁷, es importante resaltar que este ambiente de aprendizaje conduce al niño al desarrollo de la autonomía, del pensamiento crítico, de actitudes colaborativas y sociales, de destrezas profesionales y de la capacidad de auto-evaluación.

En este ambiente de aprendizaje, el papel del maestro es sumamente importante pues tiene dos funciones específicas, que se llevan a cabo en dos momentos diferentes: planear y diseñar las experiencias y las actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro.

En ambas funciones, el educador deberá escuchar e involucrar en lo posible al niño convirtiéndose así en un facilitador y guía, y por lo tanto el niño como agente activo de este proceso de aprendizaje; ejercitará su capacidad de atención, observación, memoria, asimilación, elaboración de información y utilización de la información para resolver problemas. Todos estos procesos vitales del desarrollo de la inteligencia, están entendidos desde el punto de vista de las capacidades diferenciales entre los niños.

El educador ideal con relación al espacio no se limita a la enseñanza del conocimiento de un tema específico, sino que implica un proceso de formación que sienta las bases del crecimiento personal. Es por ello que el educador debe percibir y fomentar actividades, comportamientos y actitudes que formen competencias no sólo académicas, sino también sociales y personales que los preparen para la vida escolar y personal.

Estos aspectos basados en las relaciones interpersonales que se suscitan por parte de profesores y alumnos son el eje central de lo que se conoce como clima

¹⁷ SCHLEMENSON, Silvia. El aprendizaje un encuentro de sentidos. Bogotá: Norma educativa, 1997. pág. 64

de aula. El clima de aula se puede definir como todas las relaciones socioambientales o relacionales dentro de las instituciones escolares, específicamente en el aula; se considera de gran importancia debido a que las personas somos seres sociales por naturaleza, las relaciones con los demás marcan personalidades y disponen el aprendizaje.

Como se observa, el ambiente de aprendizaje cumple una función esencial dentro del aula, no solo en cuanto a infraestructura, clima de aula y relaciones interpersonales, sino a la formación integral de la persona, tanto en ámbitos académicos como personales.

En esta investigación acción, el ambiente de aprendizaje se tomará como herramienta para la formación integral de la persona, tomando específicamente la dimensión comunicativa en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, entendiendo estos procesos desde las diversas perspectivas que dan origen a los métodos que se han empleado para la enseñanza de estas habilidades en los niños y niñas de 5 años.

3.3 LA LECTURA Y ESCRITURA COMO PARTE DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA

Dentro de esta perspectiva, la dimensión comunicativa puede convertirse en el vehículo para desarrollar todas las demás, puesto que la comunicación es una necesidad para el ser humano que lo ayuda a relacionarse con los demás y con el medio que lo rodea.

Entendiendo la comunicación como un “proceso interpretativo mediante el cual los individuos responden y crean mensajes para adaptarse a su entorno y a las

personas que les rodean”¹⁸ se puede afirmar que al comunicar se están propiciando relaciones entre las personas de manera natural, propiciando “de manera consciente, los escenarios idóneos para la comprensión y el sentido”¹⁹, se asume además que para comunicarse la persona necesita de otra, por lo tanto la comunicación debe ser bilateral, es decir, que la información debe enviarse pero también responderse, para esto el proceso comunicativo requiere de los siguientes elementos: emisor (quien emite la información, codifica el mensaje), receptor (quien recibe el mensaje y lo decodifica), código (conjunto de signos y reglas para combinarlos a partir del cual se componen los mensajes) y situación (conjunto de circunstancias espaciales, temporales, sociales e incluso personales que enmarcan el acto de la comunicación).

En el proceso comunicativo la “única aptitud necesaria para que se de la interacción es la de comprender el código”²⁰, es así como se hace referencia a la importancia de la lengua, ese idioma, sistema de signos que se emplean como instrumento de comunicación, y que está presente en los cerebros de las personas que se comunican con el mismo código.

Cada lengua se define por un código específico para su comunicación, además, es colectiva y permanente en el tiempo, por ejemplo, el español o castellano tiene un código específico que los hablantes del idioma lo conocen, lo comprenden, y está en sus cerebros, pero a la vez este idioma tiene variaciones dependiendo de quien lo hable, y en el contexto donde se desenvuelve, por tal motivo, el habla es individual, concreta y momentánea en el tiempo.

¹⁸ FERNANDEZ, Carlos. La comunicación humana en el mundo contemporáneo. Segunda Edición. México: McGraw-Hill. 2000. Pág. 16.

¹⁹ LEON, Adalberto, y otros. Proyecto hacia el fortalecimiento de los equipos directivos docentes. Fundación Universitaria Monserrate. Facultad de Educación. Bogotá. 2004. Pág. 21

²⁰ *Ibíd.* Pág.263.

Como se puede observar, es importante tener códigos comunes para entender ciertas cosas, pero tan solo los códigos (ya sean orales, escritos, o gestuales) no pueden transmitir cosas por si solos, por consiguiente, necesitan un lenguaje, es decir “la capacidad del ser humano para comunicarse y expresarse mediante un sistema de signos.”²¹ La mayoría de las veces el término lenguaje se refiere a los idiomas que los humanos utilizan para comunicarse, en otras palabras las lenguas naturales, ya sea lenguaje hablado, lenguaje de signos o el empleado en la literatura. Sin embargo, el lenguaje humano tiene una característica que no puede ser encontrada en los lenguajes de programación: la diversidad.

Algunos han definido el lenguaje como un aspecto cultural, dado que “todos los seres humanos tienen la habilidad de adquirir el lenguaje y aprenderán aquella versión de los grupos donde se críen”²² por lo tanto hace referencia a que es además una actividad exclusivamente humana.

La historia del lenguaje a diferencia de otras ciencias se basa en el estudio de los niños, en la forma como ellos aprenden a hablar de manera natural aparentemente sin dificultades.

Hay varias teorías acerca del desarrollo del lenguaje, Chomsky por ejemplo, centra su teoría en la forma como se estructura el lenguaje y la producción de oraciones y frases con estructuras complejas (sintaxis); Piaget por otra parte, relaciona el desarrollo cognoscitivo con la adquisición del lenguaje, la manera como expresan sus ideas y pensamientos que han formado con anterioridad. Otra perspectiva importante es la de Vygotsky, quien hace referencia no solo a la adquisición del lenguaje oral, sino también al lenguaje escrito y dice que ambos

²¹ WIKIPEDIA: la enciclopedia libre [Online]. Adquisición del lenguaje, 2004. available from Internet:[http://es.wikipedia.org/wiki/adquisici%C3%B3n_del_lenguaje]. Consultada el 12 de Abril de 2005.

²² LIMONGI, Cecilia. Introducción al lenguaje: su adquisición y desarrollo. Venezuela: Consejo de publicaciones Universidad de los Andes, 1993. Pág. 17

deben desarrollarse en el contexto de su utilización, además afirma que el niño es quien construye su conocimiento y habla de las zonas de desarrollo próximo en las que el adulto es solo un acompañante en el proceso del niño.

La lingüística tiene unas ciencias auxiliares que hacen que se pueda estudiar el lenguaje que es algo tan complejo, las ciencias principales son: la fonología, que es la que estudia el sistema de sonidos de un lenguaje y las reglas para combinarlos para producir unidades significativas de habla; “la fonética, estudia la realización de los sonidos del habla de un mismo fonema; la semántica estudia el significado expresado por las palabras y los enunciados; la sintaxis, estudia la estructura del lenguaje; la morfología el estudio de la estructura interna de las palabras y la pragmática que estudia el modo en que se utiliza el lenguaje de manera eficaz y apropiada”²³.

Cada una de estas ciencias son las que ayudarán a que el niño perfeccione sus habilidades básicas del lenguaje como son: hablar, escuchar, leer y escribir, ya que consentirán su estudio e implantarán unas reglas para permitir que todos las comprendan.

Otro autor que dentro de su teoría toca el tema de la dimensión comunicativa como una inteligencia o habilidad para comunicarse y expresarse, es Howard Gardner ²⁴ , quien dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, habla de la inteligencia lingüística y la musical como las capacidades auditivo-oral haciendo especial énfasis en las destrezas que puede tener una persona a la hora de hablar, escribir o expresarse gestualmente.

²³ SHAFFER, David. Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. 5 edición. México: internacional Thompson editores. 2000. pág. 352.

²⁴ GARDNER, Howard. La estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples, 2 ed. México: Fondo de cultura Económica, 1994, p. 40.

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de la dimensión comunicativa de la persona desde todas las perspectivas anteriores, es necesario detenerse para analizar estas habilidades básicas del lenguaje, especialmente la lectura y la escritura, y la forma como ésta se enseña a los niños, puesto que la adquisición del lenguaje oral (hablar y escuchar) es una actividad que a pesar de ser la base indispensable para el aprendizaje de la lengua escrita, se da de forma natural, con el contacto con el medio y las relaciones afectivas del niño con las personas que ya lo dominan.

Siendo más específicos se puede decir que el niño es letrado cuando relata un cuento que escucha y recupera su contenido. Al hacerlo, demuestra que domina la gramática de su lengua, tiene la capacidad de organizar secuencial y lógicamente un discurso alrededor de un tema específico y sabe que la función principal del lenguaje es expresarse. Aun cuando, desconozca las pautas normativas del lenguaje de los adultos, el niño maneja su idioma tanto oral, gestual y escrito. Entiende perfectamente que se escribe de distintos modos de acuerdo con las circunstancias, así como él emplea diferentes palabras según pide permiso para ir a jugar o saluda a sus padres por la mañana.

Con relación a la lectura y escritura, se puede decir que son dos procesos que van unidos, no se puede separar uno del otro, puesto que hay una relación de necesidad, seguramente quien lee también escribe y quien escribe debe saber leer, por lo tanto a la hora de enseñar estas habilidades a los niños no se deben separar.

La escritura se puede definir como un proceso de construcción de sentido por medio de unos signos. Esta definición puede sonar simple, pero si se retoma la historia, el hombre ante la necesidad expresarse y mostrar sus ideas utilizó como primer medio de escritura los jeroglíficos, que no eran otra que cosa que signos que representaban su forma de pensar y de ver el mundo. En el proceso de

escritura de los niños ocurre algo similar, ellos inicialmente realizan garabatos y dibujos para expresar su pensamiento y su percepción del entorno que los rodea, sin embargo este proceso poco a poco se va complejizando hasta llegar a la escritura como proceso formal de combinar unas letras (signos) que tienen unos sonidos específicos, para formar unas palabras que tengan un significado y puedan ser entendidas cuando sean leídas por otras personas o por ellos mismos.

Ante esta situación, se hace necesaria la lectura, puesto que es el proceso que permite decodificar la escritura, y darle sentido a esos signos para entenderlos.

La lectura es un proceso informativo. Mediante ella se forma la estructura conceptual del pensamiento. Además, se adquieren nuevas formas y contenidos. En ocasiones repetidas se dice que la formación de la persona es, en gran parte, resultado de sus “lecturas”, y es que la lectura no es solo la codificación de los grafemas, sino también es entender los códigos que muestra una imagen o un gesto, por lo tanto los niños desde pequeños realizan diversas asociaciones que son sus primeras lecturas, sin embargo alrededor de los 4 o 5 años comienzan el proceso lector referido específicamente a las letras o grafías.

Este proceso al igual que el escritor requieren de la ayuda de habilidades mentales, puesto que no es sencillo aprender a descifrar unos signos, saber su sonido y además entender su significado, para esto se necesitan algunos procesos como memoria, atención, concentración, asociación, entre otras. La comprensión y uso adecuado de la lengua escrita incluye: construir el sistema de escritura para entender su naturaleza alfabética, reconocer que la lengua escrita es diferente de la lengua oral, admitir que antes de llegar a la escuela el niño tiene un conocimiento empírico acerca de la lengua escrita.

Ahora, leer no es sólo descifrar grafías sino comprender el contenido del texto, ya sea una poesía, poema, cuento, fábula, etc., estar en capacidad de construir

sentido. Escribir tampoco se puede definir como la repetición e identificación de letras y sonidos para plasmarlos en una hoja, Definitivamente, la lectura y la escritura no deben ser exclusivamente actividades mecánicas porque son actos de interpretación y construcción de sentido que requieren de la participación activa del niño.

En efecto, el alumno puede iniciar un proceso de enseñanza de la lectura y escritura, centrada no solamente en descifrar oralmente y de forma escrita la lengua convencional de los adultos, sino en construir con sentido a partir del texto. Sobre todo, el dominio de la lengua escrita hoy en día, ya que es una tarea mecánica, es de obligación y no de disposición y diversión.

La lengua escrita se muestra como una herramienta de expresión artificial ya que no desempeña ningún papel comunicativo en la vida real. Sólo con sentido y significado en el ámbito escolar. Al obligar al niño a repetir, memorizar y copiar frases como “mi mamá me ama”, se separa la lengua que se habla en la escuela de la que el niño utiliza diariamente para comunicarse. Entonces el niño deja de ver la lengua como algo natural y la asume como una imposición que sirve de pretexto para ponerlo a hacer tareas, repetir planas que para él no tienen significado y a la vez se siente evaluado.

En contraste, respecto al desarrollo de la lengua escrita, la propuesta de ambiente de aprendizaje contempla que, la lengua escrita es más que lectura y escritura, es un medio de comunicación y expresión entre las personas. Por eso mismo no puede ser separada del entorno social del niño, como afirma Vygotsky. Además, el niño debe apropiarse de la lengua escrita de la misma manera como adquirió la lengua materna, es decir, en un permanente intercambio expresivo y comunicativo con sus semejantes y el medio que lo rodea. Igualmente, el niño debe producir su propio conocimiento de la lengua oral y escrita a partir de un descubrimiento individual. Es así como “la propuesta constructivista ha identificado las fases

principales del proceso de construcción de la lectura y la escritura desde el punto de vista evolutivo, analiza como los niños elaboran hipótesis sobre el funcionamiento de la escritura a partir de la información que obtienen del ambiente”²⁵ no se pretende que tenga el conocimiento del educador y mucho menos el de sus compañeros, sino que elabore el suyo propio.

La comprensión y uso adecuado de la lengua escrita incluye: construir el sistema de escritura para entender su naturaleza alfabética, reconocer que la lengua escrita es diferente de la lengua oral, admitir que antes de llegar a la escuela el niño tiene un conocimiento empírico acerca de la lengua escrita. Definitivamente, la lectura y la escritura no deben ser actividades mecánicas porque son actos de interpretación y construcción de sentido que requieren de la participación activa del niño.

El desarrollo de la lengua oral y escrita supone una interacción entre el niño y el ambiente de aprendizaje, que está determinado por el medio familiar del niño, y su nivel socio cultural. Para formar niños amantes de la lectura (lectores) y productores (texto), se debe fomentar el acercamiento a diversos materiales didácticos y escenarios con espacios suficientemente amplios, para crear en ellos la necesidad de anticipar su contenido.

Como muestra de lo anterior, se puede afirmar que un niño desde que está en el vientre tiene una comunicación con sus padres, pero realmente aprende a hablar y a entender lo que otros hablan durante su primer año de vida; período en el que empieza a intercambiar significados con la gente que lo rodea; luego viene una época en la que desea poder hacer con el lenguaje aquello que ya no puede lograr sólo hablando y escuchando, y es así cuando comienza a dibujar sus ideas o lo

²⁵ TEBEROSKY, Ana. Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. En: Cuadernos de Pedagogía. Bilbao. No. 330; Diciembre de 2003. p. 42-45.

que está percibiendo, pero esto no le es suficiente y, es a partir de ese momento, que el desarrollo gráfico complementa el lenguaje oral y es el inicio de la escritura.

Desde temprana edad, el niño distingue el lenguaje de las cartas, de las noticias o de un cuento, y eso mucho antes de poder escribirlos y leerlos alfabéticamente. Es más según las investigaciones realizadas por Ana Teberosky y Emilia Ferreiro²⁶, los niños tienen sus propias hipótesis de acuerdo a sus percepciones del mundo letrado, por ejemplo exigen una cantidad mínima de 3 caracteres para que una palabra se pueda leer, además de esa exigencia de cantidad también deben ser variados y no repetir letras en una palabra.

Estas hipótesis hacen que se reflexione acerca de la forma en la que se le enseña al niño a leer pues no se tienen en cuenta sus concepciones antes de comenzar el proceso lector, el educador cree que el niño no trae nada más que su lenguaje oral y esto no es cierto. Por eso Vigotsky afirma que “el aprendizaje escolar jamás parte de cero; todo aprendizaje del niño en la escuela tiene una historia”²⁷. Este descubrimiento, llevó a reconsiderar las bases de la enseñanza tradicional y a crear un movimiento pedagógico que tuviera en cuenta las formas como el niño aprende.

Según la propuesta constructivista los niños pasan por una serie de niveles, en el nivel presilábico, se realizan grafías ajenas a la búsqueda de correspondencia entre estos garabatos y los sonidos; en el nivel silábico los niños descubren la clave de la escritura fonética, primero no tienen en cuenta el valor fonético y luego hacen correspondencia convencional; en el nivel silábico alfabético, descubren los fonemas, representan algunas sílabas con fonemas y otras con grafías.

²⁶ FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 3ra edición. México: Siglo veintiuno editores. 1982. Pág. 48.

²⁷ SHAFFER, David. Psicología del desarrollo. 5 ed. México: Thompson, 2000. Pág. 122.

Finalmente en el nivel alfabético, el niño descubre la correspondencia fonográfica.²⁸

A la vez que pasan por estos niveles también se mezclan las grafías con las imágenes para completar la lectura o la escritura es así como al inicio no hay una distinción y poco a poco van alejándolas hasta que ya no utiliza la imagen como auxiliar para leer o escribir.

De esta forma se habla de lengua escrita, la cual es un medio de expresión que sólo tiene sentido para el niño si se le permite comunicarse. El objetivo es que domine el lenguaje convencional interactuando con su entorno, así como aprendió a hablar y jugar.

3.4 LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Si se dice que la lectura y la escritura son procesos que se pueden desarrollar en el niño respetando sus conceptos y su naturaleza, sería importante realizar un pequeño recorrido por los métodos que existen para enseñar la lectura y la escritura a los niños, los mismos que han sido tan criticados, pero a la vez tan utilizados y aceptados por la sociedad.

Se iniciará diciendo que los métodos para enseñar a leer y a escribir surgen a raíz de la necesidad y el afán de alfabetizar a los niños en grupo, pues por los cambios de la sociedad los padres ya no se encargaban de enseñarles estos procesos a sus hijos de forma personalizada, sino que los niños debían aprender a leer y a escribir en la escuela junto a otros niños y el maestro era quien se encargaba de este proceso. Esta situación hizo que se buscaran caminos para enseñar a leer y

²⁸ NEGRET, Juan Carlos y JARAMILLO, Adriana. Propuesta constructivista para el aprendizaje de la lengua escrita. En: Alegría de enseñar. Bogotá. No. 14. 10 -16.

escribir de forma rápida y eficaz dejando de lado la individualidad para pasar a enseñar a las masas.

A partir de este momento comienza el dilema que busca encontrar el mejor método para enseñar a leer y escribir. Se han realizado diversos estudios y de allí han salido varios caminos, los más conocidos y utilizados son los métodos tradicionales clasificados de esta manera por J. Guillaume: de marcha sintética y de marcha analítica, que se diferencian entre sí según el tipo de estrategia que utilizan: auditiva para los sintéticos y visual para los analíticos. Sin embargo, dentro de esta clasificación general existe otra más específica que se verá a continuación.

Los métodos de marcha sintética, llevan a que el niño realice una operación de síntesis al aprender cada signo y luego condensar esa lectura en una sola, es decir, primero leerá cada letra para luego llegar a leer la palabra. Dentro de estos métodos se encuentran el alfabético, fonético y silábico.

En el método alfabético, se parte de los signos simples, es decir de las letras, los niños “aprenden los nombres de las letras, después su forma, luego su valor, después las sílabas y sus modificaciones, por último las palabras y sus propiedades”²⁹. Como se puede observar, este método requiere que el niño realice muchos esfuerzos puesto que tiene que seguir muchos pasos, convirtiendo la lectura en un proceso que no es significativo para el niño, sino por el contrario es memorístico de las letras del alfabeto, sus combinaciones muchas veces sin sentido ya que en las palabras que se utilizan normalmente no se necesitan todas esas combinaciones, por lo que se convierte este trabajo en una pérdida de tiempo y en una situación tensionante, que convierte el aprendizaje en una tortura y en un proceso lento.

²⁹ GRAY, William. La enseñanza de la lectura y la escritura. Publicado por la UNESCO, París. 1957. Pág.63. Citado por: BRASLAVSKY, Berta P. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Kapeluz. Argentina. 1962. Pág. 25.

Con este método apareció el deletreo, que consistía en enseñar a leer los nombres de las letras y no los sonidos para solucionar el problema de la comprensión, pero por el contrario este deletreo complicó más este método puesto que primero debían descifrar y luego tratar de comprender.

Ante esta situación, en el siglo XVII Comenio propone un *alfabeto vivo* de correspondencia onomatopéyica, pero no tuvo efecto, y los que aparecieron fueron los silabarios con las combinaciones de todas las letras con las vocales; sin embargo esta estrategia no tenía en cuenta las necesidades psicológicas del niño, así que se buscó otra forma.

Esto daría inicio al método fonético que aunque también parte de los elementos simples (letras) lo hace no por su nombre sino por su sonido. Aquí el punto de partida es el sonido para enseñar así el signo y luego el nombre de la letra. Lo que facilitaba un poco la lectura, pues no había que recordar el nombre de la letra, sino sólo por medio del sonido se unía la palabra. Este método permite que se utilice la lógica para sacar los fonemas, también se puede graduar y ahorra los esfuerzos del niño y el maestro a la hora de aprender y enseñar la lengua escrita.

Además de las ventajas ya nombradas, se le criticaron ciertos aspectos como el hecho de pronunciar consonantes aisladas, excesos de mecanicismo y falta de interés, y para esto se crearon algunas innovaciones como dibujos representando los sonidos o utilizando palabras claves como *uva* para enseñar la /u/ acompañadas de dibujos.

Este método ha sido considerado como apropiado a la enseñanza de la escritura y lectura del idioma español, puesto que es un idioma muy fonético en el que hay correspondencia sonido-grafema.

Otro de los métodos de marcha sintética es el método silábico, que se crea para resolver la inexactitud de la pronunciación de las consonantes aisladas. De esta forma son las sílabas las unidades claves que se combinan. En este método se da una ejercitación mecánica inicialmente cuando hay un reconocimiento de la pronunciación, luego se van dando variantes de acuerdo a los intereses para luego utilizar palabras monosílabas para favorecer la significación diversificando las combinaciones y aprovechando estas palabras monosilábicas.

En este método se comienza por la enseñanza de las vocales ayudadas por las ilustraciones y palabras. Luego se realizan las combinaciones y las ilustraciones se van suprimiendo. Por ejemplo se combina *ca* de *cama* con *sa* de *sapo*, de esta manera forman *casa*. Este proceso también requiere de un gran esfuerzo para el niño, buena memoria y lógica. Pero puede llegar a confundirlo al comparar tantas palabras.

Como se ha mostrado, los métodos de marcha sintética consisten en enseñar a leer y a escribir por sílabas: sonido – letra haciendo especial énfasis en los nombres de las letras para el alfabético y en los sonidos para el fonético y el silábico. En estos casos se comienza enseñando al niño las vocales para que luego se introduzcan las consonantes y se vaya haciendo la combinación de la misma con cada una de las vocales (p.e. *ma*, *me*, *mi*, *mo*, *mu*, *pa*, *pe*, *pi*, *po*, *pu*) y así a medida que se les presenta una nueva letra se van formando palabras que contengan únicamente las letras vistas (p.e. *mimo*, *mapa*, *puma*).

En cuanto a los métodos de marcha analítica, se dice que parten de la palabra. El niño hace un análisis de esta estructura y aprende denominaciones de sus partes o los sonidos de las sílabas. Aquí se inicia en el todo para llegar a las partes. Dentro de los métodos de marcha analítica se encuentra el método global y las variaciones que se le han realizado en los diversos países y épocas.

Uno de los precursores del método global fue Ovide Decroly³⁰. Sin embargo como antecedentes aparece Comenio³¹ al asociar el dibujo a una palabra en su *Orbis pictus*, resaltando la importancia de la asociación del concepto para realizar la lectura. En Francia se quiso quitar el deletreo del método alfabético y además se buscó adquirir el lenguaje escrito de una forma similar al hablado, puesto que se adquieren palabras y no letras.

Este método aparece con la necesidad de introducir la motivación, el interés por la lectura y escritura reemplazando así el esfuerzo que tenían que hacer los niños, también por la necesidad de respetar la marcha natural del lenguaje, a la vez que unir los conceptos, dar un significado al proceso partiendo de la totalidad de la palabra o la frase para analizarla y además el predominio de la percepción visual en el niño.

Ante estas necesidades el método global de la palabra u oración permite que al tener como punto de partida una palabra o frase significativa se pueda descomponer y así encontrar los sonidos de las sílabas y letras, además realizar la correspondencia y asociaciones sonido letra o imagen palabra, y es así como desde lo global (como su nombre lo indica) se llega a lo particular (las letras).

Existen otros métodos basados en investigaciones realizadas por fisiólogos y neurólogos que estudian las capacidades cerebrales, los procesos mentales que se utilizan a la hora de leer y escribir, concluyendo que el ser humano tiene capacidades que no utiliza y si las ejercitara el aprendizaje sería más rápido y fácil, por lo tanto crearon una serie de técnicas que ayudan a llegar a esas reservas de la mente y el cuerpo, utilizando al máximo nivel de eficacia todas las capacidades, uno de los métodos que emplea estas técnicas se conoce como Superaprendizaje.

³⁰ BRASLAVSKY, Berta P. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Kapeluz. Argentina. 1962.

³¹ Idem.

Dentro de las investigaciones sobre el cerebro y la forma como se asimilaban y aprovechaban mejor dichas capacidades, se destaca la de Glenn Doman³², un médico estadounidense que comenzó a dedicarse al tratamiento de niños con lesiones cerebrales junto con el neurólogo Temple Fay, realizaron estudios en estos niños, que antes tenían cerebros sanos, pero que han resultado dañados físicamente. Este trabajo tuvo la participación de un equipo de rehabilitación el cual estaba conformado por un neurocirujano, un fisiatra (médico especializado en medicina física y rehabilitación), un fisioterapeuta, un foniatra, un psicólogo, un educador y una enfermera, asimismo, abordaron el más básico problema con el que se enfrentaron dos década antes, niños deficientes mentales cuyos cerebros eran, cualitativa y cuantitativamente inferiores a lo normal; niños psicópatas con cerebros físicamente normales, pero cuyas mentes eran defectuosas y niños con verdaderas lesiones cerebrales. Aunque hicieron más énfasis en este último tipo de niños.

En los niños con lesiones cerebrales lo realmente importante era saber qué parte de su cerebro estaba lesionada, la gravedad de esta lesión y lo que se debía hacer. Esto suponía conocer cómo comienza, se desarrolla y madura el cerebro de un niño normal, para tal fin, crearon una escala que les permitiera medir el desarrollo neurológico. Habiendo llegado a conocer esto se adquirió la convicción de que las conocidas actividades básicas de los niños normales, como gatear y arrastrarse, son de la máxima importancia para el cerebro. Igualmente, se aprendió que si se les niegan dichas actividades a los niños normales, debido a factores culturales, sociales o del medio ambiente, su potencial se vería seriamente limitado. Ahora, sabiendo esto se pudo concluir que ésta potencialidad en niños con lesiones cerebrales queda todavía más afectada.

Hacia el año 1955 los neurocirujanos del equipo de trabajo comenzaron a realizar en estos niños una cirugía llamada hemisferectomía, la cual extirpa

³² DOMAN, Glenn. Como enseñar a leer a su bebé. España: Aguilar, 1981

quirúrgicamente un hemisferio del cerebro humano de tal forma, que los niños quedaban con la mitad de su cerebro y el otro medio con billones de células cerebrales. Estos niños con estas características andaban, hablaban e iban al colegio como cualquier otro niño. Del mismo modo, presentaban un promedio de capacidad intelectual muy superior a la normalidad, y por lo menos una de ellos había alcanzado un CI (cociente intelectual) lindado con la genialidad.

Lo cierto es que el desarrollo neurológico del niño con lesión cerebral, puede evolucionar satisfactoriamente en todas las dimensiones del desarrollo humano por ejemplo, la dimensión comunicativa específicamente el aprender a leer la cual es una de las funciones más importantes de la vida, puesto que, todo el saber se basa en la capacidad de leer. Los niños pueden aprender a leer, con la condición de que, al principio, se les hagan las letras muy grandes. Sin embargo, resulta una pregunta para el equipo de investigadores ¿no es más fácil para el niño entender una palabra hablada que una escrita? La respuesta es en absoluto. El cerebro del niño, que es el único órgano que tiene capacidad de aprender, oye las palabras claras y en voz alta de la televisión a través del oído y las interpreta como sólo el cerebro puede hacerlo. Simultáneamente, el cerebro del niño ve las palabras de la televisión grandes y claras a través del ojo y las interpreta exactamente de la misma manera.

No hay diferencia alguna para el cerebro entre *ver* una forma u *oír* un sonido. Entiende los dos igualmente bien. Lo único que se necesita es que los sonidos sean realmente claros y altos para que el oído los pueda oír y las palabras gigantes y claras para que el ojo las pueda ver y así el cerebro pueda interpretarlas.

La realidad es que los niños pueden aprender de los anuncios comerciales, vallas y otros medios que debido a su mensaje claro, grande y alto, realmente en ellos se refleja el ansia de aprender.

Para dar mayor claridad en este tema -método de lectura en niños con lesiones cerebrales- los investigadores hicieron énfasis en los siguientes hechos básicos: los niños pequeñitos quieren aprender a leer; pueden aprender a leer; están aprendiendo a leer; deberían aprender a leer.

El primer hecho: los niños pequeños quieren aprender a leer, y esto lo demuestran al preguntar lo que dice en algunas partes, al leer los dibujos y explorar materiales que se les presenten. El problema está en que la mayoría de las veces los adultos impiden que este proceso se dé, ya que tanto los educadores como padres de familia en repetidas ocasiones limitan las experiencias a los niños, sin dejar que estos aumenten su aprendizaje al aprovechar las interacciones con el ambiente y con otros objetos. Con todo esto sólo se llega a una falta de respeto con el deseo de aprender del niño.

Teniendo en cuenta estos aspectos se debe procurar que el proceso de aprendizaje sea agradable y divertido ya que es el mayor juego de la vida. Ahora bien, si se le da un libro a un niño de 3 años y se le enseña a leer, en verdad que él prestará atención al libro durante largos periodos de tiempo y cada vez querrá aprender nuevas palabras.

El segundo hecho hace referencia a que los niños pequeños pueden aprender a leer palabras, frases y párrafos, exactamente de la misma manera que aprenden a entender palabras, frases y párrafos hablados. Como se dijo anteriormente, el ojo ve, pero no entiende lo que ve, y el oído oye pero tampoco entiende lo que oye. Solo lo entiende el cerebro, pues “desde el mismo instante de la concepción, el cerebro humano desarrolla a una velocidad explosiva, que marcha continuamente en escala descendente”³³.

³³ Ibid. p. 24.

Cuando el oído percibe o capta una palabra o un mensaje hablado, este mensaje auditivo se descompone en una serie de impulsos electroquímicos y llega como un relámpago al cerebro, el cual entonces recompone el significado de la palabra que se le ha intentado transmitir, y la comprende. Igualmente ocurre cuando el ojo percibe una palabra o mensaje escrito donde luego se llega a comprender como lectura.

El tercer hecho: los niños están aprendiendo a leer- se evidencia en un hecho que en una reunión de un grupo de educadores, médicos y otros especialistas relacionados con el desarrollo neurológico de los niños, contaron lo siguiente: una educadora con 35 años de experiencia evidencia un hecho atónito en su aula de clase pues ella se disponía a leer un libro a sus niños de 5 años de edad, uno de ellos se presto a hacerlo voluntariamente, la profesora advirtió que era un libro que el no conocía pero el niño lo leyó todo en voz alta para todos sus compañeros y al ver esto la profesora se preguntaba ¿quién habrá enseñado a leer a este niño? Y corroborando con otros educadores e investigadores la única respuesta que recibió fue: nadie le ha enseñado pues viendo la televisión y los anuncios comerciales de palabras claras y letras grandes, acompañadas de una pronunciación clara, todos los niños inconscientemente pueden comenzar a aprender a leer. Igualmente, con preguntas que a diario hacen los niños a los adultos, sin darse cuenta se amplía la capacidad de leer.

Con base en esto, se puede decir que el mejor sistema es enseñarles a leer en el hogar, con la ayuda de los padres de familia, y no solo a través de la televisión. Además es mucho más fácil y de esta forma tanto los padres como los niños disfrutan este proceso que enriquece a ambos.

Ahora bien, cada hecho es verdaderamente sencillo y aplicativo ya que inicialmente fue trabajado con un niño llamado Tommy el cual tenía una grave lesión cerebral y este con la ayuda del instituto Achievement of Human Potential,

de Filadelfia, Doman y sus colaboradores lograron que este niño a los 6 años leyera más de prisa y con voz alta que un niño de sexto grado (11 a 12 años). Simultáneamente, pronunciaba perfectamente las palabras y comprendía cada una de ellas. Ahora, al ver esto el niño pudo ingresar al colegio de tal forma que logró no sólo superar su lesión cerebral sino que además dejó la institución que muchos neurólogos decían que allí pasaría el resto de su vida como un ser vegetativo.

Lo maravilloso de esta historia es que a Tommy siempre se le vio el entusiasmo por querer aprender a leer y el goce al hacerlo.

Así pues, las razones por las cuales los niños deberían aprender a leer muy pequeños son las siguientes: la primera razón es que los niños son muy inquietos y activos, por lo que muestran sed de conocimientos y si se les dan oportunidades para aprender estarán más capacitado para aprender del mundo que le rodea. La segunda razón es la capacidad del niño de adquirir conocimientos ya que jamás podrá ser igualada. Además, es mucho más fácil enseñar a leer a un niño entre más pequeño sea; los niños a quienes se les ha enseñado a leer muy pronto adquieren un sin número de conocimientos mayores, que aquellos cuyos intentos de leer de pequeños se vieron frustrados; los niños que aprenden a leer siendo muy pequeños tienden a leer con rapidez y a comprender mejor que los que no han aprendido tan pronto. Finalmente, la razón más importante es que a los niños les fascina leer a una edad temprana.

Posteriormente a estos hechos y su aplicación se crea un método de enseñanza lectora el cual indica 7 etapas, la primera etapa (diferenciación visual) para enseñar a leer al niño comienza tan sólo con dos palabras. Cuando él las ha aprendido, está preparado para seguir progresando en su vocabulario, no antes. Al inicio, sólo se le debe mostrar al niño la palabra mamá. Esto por supuesto debe

ser en un lugar cómodo donde no haya muchos distractores como muebles y cuadros, ya que pueden dispersar la atención visual del niño.

La palabra se le deja ver por 10 segundos después, se juega con él y después de 1 minutos se le muestra de nuevo la palabra, se le deja ver por otros 10 segundos y se le repite “Aquí dice mamá” luego, se repite el procedimiento y hasta aquí va la primera sesión del primer día. El segundo día se le repite la sesión básica dos veces. Asimismo, se le muestran expresiones de afecto para estimular su aprendizaje y una vez que aprenda la palabra puede procederse a enseñar la siguiente.

En las sesiones siguientes siempre se debe comenzar con la primera palabra “mamá” mostrándola en una mano y con la otra se le enseña la palabra papá. La cual ha realizado el mismo proceso de enseñanza que la primera palabra. Seguido a esto el niño debe señalar las palabras de tal forma, que se puede concluir que al leer estas palabras el niño ha preparado su camino visual y lo que es más importante su cerebro, lo bastante para diferenciar un símbolo escrito de otro. Y ha aprendido a dominar una de las más complejas abstracciones para afrontar la vida: sabe leer palabras. Ahora bien, es importante tener claro, que más adelante cuando el niño lea bien, se le enseñara el alfabeto antes no.

La segunda etapa se desarrolla mostrándoles vocabulario referente a las partes del cuerpo, porque como ha de saberse, el niño aprende a conocer primero su cuerpo. Esta situación a su vez constata que los niños aprenden a través de una combinación de vista, oído y tacto.

Como las palabras anteriores, estas se van presentado una a una, escondiendo las demás. Igualmente, este vocabulario corporal (mano, cara, dedo, ceja, boca, pelo, codo, ojo, pie, uña, labio, nariz, brazo, oreja, tripa, pecho, cuello, pierna, lengua, cabeza). Debe estar en cartulinas blancas de 12,5 cm. de altura, con letras

minúsculas rojas de 10 cm. de altura. Así mismo ha de evitarse mostrarle al niño dos palabras consecutivas que empiecen por las misma letra, ya que pueden confundirse.

La tercera etapa (el vocabulario “doméstico”) sólo se logra pasar esta etapa cuando las otras dos han sido totalmente superadas, antes no. El vocabulario referente a la casa consiste en aquellas palabras que nombran objetos que les rodean. Estas a su vez deben enseñarse a un ritmo aproximado de una palabra nueva cada día. Las palabras de esta etapa están distribuidas de la siguiente forma: familia (mamá, papá, hermano, perro, gato, hermana, pez, tío, pájaro), objetos (silla, ventana, reloj, televisor, mesa, pared, cocina, puerta, alfombra, nevera), objetos que son propiedad de una persona (plato, sombrero, camión, pijama, cuchara, zapatos, pantalón, taza, pelota, vestido), y acciones (sentarse, andar, reír, leer, comer, correr, llorar, beber, saltar, dormir)

Las tarjetas que se utilizan deben ser de 7 cm. de altura y el tamaño de la letra debe ser de 5 cm. de altura, siguen mostrándose de color rojo y en letra minúscula.

Según este método, es importante que las acciones se lleven a cabo entre el educador y el estudiante o la madre y el hijo de forma individual, para que de esta forma el proceso sea más dinámico y así se vea la intervención en la acción y en el aprendizaje.

La cuarta etapa (vocabulario para formar frase) antes de dar inicio a ésta, es importante que se tenga claro que en las etapas anteriores sólo se le han presentado las palabras sueltas, puesto que, una regla esencial del aprendizaje es ir de lo familiar a lo no familiar, ahora en esta etapa también se inicia el proceso con palabras sueltas pero más adelante- quinta etapa- se formaran las frases con estas palabras. Y estas mismas compondrán un libro en la sexta etapa.

El adulto que esté guiando el proceso deberá buscar un libro apropiado para enseñar al niño a leer y para ello debe tener en cuenta las siguientes recomendaciones: el libro debe tener un vocabulario que no sobrepase las 150 palabras diferentes, en cada página solo pueden haber entre 15 y 20 palabras, el tamaño de la letra impresa no debe ser menor de 0.5 cm., el texto debe estar lo más separado posible de las ilustraciones

Una vez adquirido el libro se escribirán todas las palabras de cada página por separado en cartulinas blancas; deben escribirse en letra minúscula de 2,5 cm. de altura. Todas las cartulinas deben ser del mismo tamaño así no contengan el mismo número de palabras. Estas son las cartulinas de formación de frases, que se han de usar en la quinta etapa. Por eso es importante que su elaboración sea precisa para que en la siguiente etapa no haya inconvenientes.

Las palabras deben enseñarse en el mismo orden que aparecen en el libro y se utiliza el mismo método de enseñanza que el empleado en las etapas anteriores.

En la quinta (oraciones y frases estructuradas) se requieren las palabras de la anterior etapa aunque estas deben perforarse en los bordes para que después se puedan anillar. Estas palabras son leídas nuevamente por el niño sólo que esta vez deberá ir formando frases con sentido de tal manera, que se organice todo esto y así se armara un libro que al final estará firmado por sus padres certificando su aprendizaje con fecha y edad del niño concluyendo la lectura del primer libro del niño.

La sexta etapa (lectura de un autentico libro) lo único que difiere de las anteriores es que las palabras, frases y oraciones del libro que ya conoce están ahora con letras negras mayúsculas y minúsculas, y solo de unos 6 milímetros.

La séptima etapa hace referencia a la enseñanza del alfabeto, el cual puede enseñarse utilizando cualquier sistema o material, tanto las mayúsculas como la minúsculas deben mostrarse. Lo que si se sugiere es que el tamaño de las letras debe ser suficientemente grande, el texto impreso no debe tener láminas ni dibujos entre líneas, debe mostrarse el número de palabras del vocabulario y el tema del libro. Nada puede estar aislado de lo que se esta enseñando ya que no se lograría un aprendizaje global y significativo.

Se debe decir que cuanto más pequeño es un niño, mayor capacidad de abstraer información tiene, y cuanta más información se le da, más retiene. Tiene una gran energía y unos enormes deseos de aprender. Y algo muy importante que hay que tener presente es la afectividad, un niño querido y aceptado se desarrolla mucho mejor que uno que no lo es.

Definitivamente este método de enseñanza de la lectura da bastantes resultados, no sólo en el aspecto académico sino también en la estimulación y alegría que se lleva a cabo durante el proceso, pues utiliza elementos que le son familiares al niño y además involucra palabras que envíen un mensaje positivo para la autoestima del niño.

Son varias las instituciones donde se ha empezado a implementar este tipo de métodos, pues aunque Glenn Doman con sus investigaciones implementó este modelo, se le han realizado variaciones de acuerdo a los contextos y ambientes en donde se implementan, ya sea la escuela o el hogar. Sin embargo los principios básicos: mostrarlo como un juego, pasar las palabras 3 veces al día durante un minuto y utilizar los bits son comunes a todas sus variaciones muy están fundamentados en la Programación Neurolingüística, siendo esta “una escuela de pensamiento pragmática que provee herramientas y habilidades para el desarrollo de estados de excelencia en comunicación y cambio. Promueve la flexibilidad del

comportamiento, el pensamiento estratégico y una comprensión de los procesos mentales”³⁴ .

Estos métodos se valen de los sentidos, la memoria y el tratar de manejar conceptos claves en el niño, desarrollando sus procesos de atención y memoria, sin embargo no dejan de ser mecánicos y repetitivos, pues el niño puede confundirse solo al memorizar palabras en fichas.

El método “*Yo soy muy inteligente*” está basado en estas concepciones, tiene en cuenta los estímulos que se reciben a través de los sentidos (especialmente vista y oído) y además se fundamenta en la importancia de la estimulación positiva, utilizando frases y palabras que resalten los logros y mensajes positivos. Este método básicamente se centra en enseñar a los niños a leer con velocidad y comprensión utilizando tarjetas de 20 cm. por 5 cm. con diferentes palabras. Cada semana se presenta al niño un grupo de palabras por el tiempo de un minuto, el primer día de la semana se les muestra y se les leen las palabras para que luego ellos las nombren solos. Lo ideal es realizar estas sesiones tres veces al día. Este método se recomienda a padres de familia, trabajándolo a nivel personalizado, desarrolla procesos de atención, concentración y memoria.

Muchas investigaciones se han adelantado desde mediados del siglo XX por Piaget, y actualmente por especialistas en psicología infantil y aprendizaje de la lengua en el niño, como Juan Carlos Negret y Adriana Jaramillo en Colombia. Han llegado a la conclusión de que existen tres periodos en el proceso de construcción del sistema de escritura en el niño, los cuales conducirán a un aprendizaje natural y placentero de la lengua oral y escrita. Estos periodos son los siguientes: distinción entre dibujo y escritura, formas de diferenciación y la fonetización de la escritura.

³⁴ Programación Neurolinguística [Online] Available from Internet: [\[http://www.geocities.com/swnadhin/program.html\]](http://www.geocities.com/swnadhin/program.html) consultado el 12 de Septiembre de 2005.

3.5 PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el recorrido conceptual y contextual, se ha concretado como propósito de la investigación, diseñar e implementar con las educadoras del Gimnasio Santana del Norte a través de un proceso práctico reflexivo cooperativo, un ambiente de aprendizaje que facilite el desarrollo del hábito lector y escritor en los niños y niñas entre 5 y 6 años.

3.6 CATEGORÍAS CONCEPTUALES ESTABLECIDAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Después de realizar la fundamentación teórica y establecer el propósito de la investigación se hace necesario establecer unas categorías relacionadas con el ambiente de aprendizaje, que permitan guiar el trabajo, conocer los avances de la investigación, revisar y reflexionar sobre el plan de mejora. A continuación se explicarán las categorías que se establecieron como indicadores.

Siendo el ambiente de aprendizaje la categoría principal, para poder analizarlo se han planteado cinco subcategorías que involucran los siguientes aspectos: la planta física, clima de aula y el diseño, así como los métodos de lectura y escritura y los materiales utilizados para tal fin. A continuación se explicará cada uno de ellos.

En primer lugar está la planta física, que se entiende como las áreas físicas y dotaciones apropiadas dentro de una institución. En el aula, se toma como infraestructura el ambiente físico del salón, es decir la construcción, el tamaño del aula, su distribución arquitectónica, las puertas, paredes, ventanas, condiciones de luz, sonido y ventilación, además de muebles y dotaciones que allí se requieran.

Siguiendo con estas subcategorías, se habla del diseño del ambiente de aprendizaje cuando se hace referencia a la distribución de los muebles dentro del aula de clases, la forma como se ha organizado el espacio teniendo en cuenta

especialmente lo que realiza con ellos la profesora en el aula, como son la disposición de las mesas, sillas, el armario, el manejo del tablero, lo que se pone en las paredes como parte de la decoración o como parte funcional.

Un aspecto fundamental que se tendrá en cuenta es el clima de aula, que aunque abarca varios aspectos, se entiende como ambiente interpersonal que se vive dentro del salón de clases. Incluye las relaciones alumno - docente, alumno-alumno, y todos los factores relacionales que influyan en el ambiente de clase, especialmente tomando en cuenta los factores psicológicos, que se refieren a la actitud del profesor y del alumno en las intervenciones de cada uno, pues muchos alumnos no respetan al profesor porque no se sienten respetados por éste, y viceversa.

Ahora bien, las dos últimas subcategorías se relacionan con la metodología con la cual se enseña a leer y a escribir a los niños, aquí se estudiarán tanto las concepciones teóricas sobre los métodos, como las acciones, ya que debe haber una correspondencia, y para esto también se analizarán los materiales que se utilizan.

En cuanto a la subcategoría del análisis de los métodos de lectura y escritura, en la justificación teórica se han especificado los métodos conocidos para enseñar a los niños a leer y a escribir, también se sabe que en el jardín se utiliza el método global y el “yo soy muy inteligente” ambos son analíticos, es decir parten del todo a la parte, por lo tanto con esta categoría se observará en las docentes sus concepciones teóricas así como sus acciones en el aula, se analizará la pertinencia de la teoría y la práctica de los métodos que utilizan.

Finalmente para se tomará también como subcategoría de análisis el material didáctico utilizado específicamente para enseñar a leer y a escribir, entendido como los materiales que facilitan el proceso pedagógico “Los docentes podrán

elaborar materiales didácticos para el uso de los estudiantes con el fin de orientar su proceso formativo. Los establecimientos educativos proporcionarán los medios necesarios para la producción y reproducción de estos materiales”³⁵

³⁵ Ley General de Educación. Republica de Colombia. Ley 115 Febrero 8 de 1994. Editorial Unión Ltda., Colombia, 2000. Capítulo V. Artículo 44. Pág. 51

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

*Propongo que exigir una enseñanza basada en la investigación es pedirnos a nosotros, como profesores, que compartamos con nuestros alumnos o estudiantes nuestro proceso de aprendizaje de la sabiduría que no poseemos, de manera que ellos puedan poner en una perspectiva crítica el aprendizaje que nosotros confiamos en que es nuestro.*³⁶

Lawrencen Stenhouse

4.1 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA

El docente necesita organizarse, ser reflexivo y capaz de proponer estrategias de acuerdo no sólo a su experiencia, sino también a las nuevas teorías y propuestas de otros docentes, ser una persona crítica y un agente de cambio tanto dentro de su aula como al interior de la institución. Todo esto lo puede lograr al implementar la Investigación Acción Educativa, puesto que ésta les permitirá a los educadores conocerse, ser más reflexivos y capaces de solucionar problemas y mejorar la calidad de la educación que están brindando a sus estudiantes.

La investigación acción es un enfoque metodológico que propicia la reflexión y este proceso es indispensable para generar un cambio en la educación. Mientras un maestro sea consciente de lo que está realizando y sea capaz de analizar y reflexionar sobre su labor para mejorarla se va a lograr un cambio. En la situación problémica planteada, se pretende que haya un cambio que debe partir de cada uno de los maestros para beneficiar a los niños y a la comunidad al compartir sus

³⁶STENHOUSE, Lawrence. "Research as a basis for teaching". Conferencia inaugural, Universidad de East Anglina, febrero de 1979. En L. Stenhouse (1983) Authority, Education and Emancipation Londres: Heinemann Educational Books, Pág, 178.

experiencias, crear estrategias, llevarlas a la práctica y hacer un seguimiento reflexivo.

Dentro de este marco, se destaca la importancia de la Investigación-Acción Educativa (IAE), un movimiento que “pretende resolver un problema real y concreto, sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas(...) y su objetivo consiste en mejorar la práctica educativa real en un lugar determinado”³⁷, por consiguiente esta clase de investigación es la de los profesionales en ejercicio, para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica, pues permite que el maestro participe y se interese en reflexionar sobre su quehacer pedagógico y busque acciones específicas a su contexto y situación determinada, ya que cada experiencia es única y no se puede generalizar, se está trabajando con personas que son singulares, y ninguna acción funcionará de la misma manera para unos como para otros.

La investigación acción, ha intentado hacer comprensible el problemático mundo social y además mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales, mediante su proceso que comienza con la reflexión en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal. El profesional lleva a cabo un estudio en el que primero se debe definir con claridad el problema, para luego especificar un plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Después se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción.

Según la línea anglosajona y su principal representante, John Elliott, el profesor debe estudiar otra teoría y a partir de esta debe reflexionar sobre ella teniendo en

³⁷ BISQUERRA, Rafael. Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC. 1989. pág. 279.

cuenta el contexto. De esta forma se concreta lo que ELLIOTT³⁸ ha definido como investigación acción, el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella.

La investigación acción es una experiencia que actualmente permite al educador enfrentarse a una realidad para la cual no está preparado del todo, son muchos los métodos, técnicas e instrumentos que surgen como opciones y alternativas, los cuales a su vez hacen parte de un número ilimitado de paradigmas, posturas epistemológicas y escuelas filosóficas, cuyo volumen y diversidad terminan por confundir y desconcertar a cualquier persona en la materia. Ahora, esto no quiere decir que la investigación acción sea una actividad para especialistas que manejan todo este conjunto de conocimientos, pues un educador puede dar grandes aportes a esta labor teniendo la información básica y reflexionando sobre lo que se hace diariamente para afrontar los problemas que surgen del medio, de la población o del lugar donde se dirige o asienta la investigación.

Actualmente se pretende que los educadores se conviertan en investigadores y profesionales en ejercicio que reflexionen sobre su propia práctica, haciendo referencia al “proceso planificado de acción, observación, reflexión, y evaluación, de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir en su práctica para mejorarla o modificarla hacia la innovación educativa”³⁹, para el profesional práctico reflexivo es una forma de desarrollo en su gestión llevando a cabo cada uno de los ciclos de este proceso cuando esos momentos se alternan, integran y complementan apuntando siempre a la mejora de la práctica.

La investigación es una forma de observar el mundo, que permite al educador no solo proporcionar conocimiento, sino también producirlo. Es tomar una postura de

³⁸ ELLIOTT, John. La investigación acción en la educación. Madrid: Morata. 1994.

³⁹ *Ibíd.* Pág.279.

reflexión frente a la acción. Además, la investigación acción compromete no solo al educador sino también al educando, de tal manera que ambos se enriquecen con esta experiencia educativa, por lo tanto al educador no se le asigna el papel de experto, sino el de un investigador y co-aprendiz que trata su práctica como provisional y mejorable, convirtiendo así a la investigación acción en la base para el desarrollo y la autonomía personal y profesional.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que la investigación suele ser más productiva si se hace en equipo, por lo tanto, se necesita de colaboración y participación en la planificación, la puesta en práctica, el análisis y la comunicación; Así mismo, se requiere que los miembros del equipo aporten destrezas y experiencias únicas en un proceso colectivo.

Definitivamente la investigación acción es un estudio riguroso, sistemático por medio de procedimientos científicos, además, los participantes tienen la titularidad crítico-reflexiva del proceso y los resultados. El educador siempre debe estar dispuesto a la reflexión y la investigación. Además, debe relacionar todo el tiempo la teoría y la práctica, estar comprometido con su labor en el contexto donde se encuentre haciendo su investigación. Un buen educador e investigador siempre tiene una actitud indagadora hacia lo que hace y tiene muy presente su rendimiento personal y todas estas características son las que desarrolla un educador que implemente la investigación acción en su práctica.

En conclusión se puede afirmar que “la investigación acción es un método de investigación educativa y de desarrollo profesional de los agentes que intervienen en ella”⁴⁰, analiza las acciones humanas y las situaciones educativas, experimentadas por los profesores como problemáticas o susceptibles de mejora, con el fin de profundizar en la comprensión que el profesor tiene de su problema. Las teorías que el profesor construye a partir de su experiencia y sobre ella,

⁴⁰ *Ibíd.*, Pág., 135.

cuando son compartidas y comunicadas, contribuyen a la creación de una cultura común de la práctica educativa. Si se lleva un buen proceso, se tendrá un producto bueno, el cual debe estar centrado en todo el proceso.

El hecho de trabajar el ambiente de aprendizaje y el desarrollo de los procesos de lectura y escritura requiere necesariamente de la participación del maestro, para que reflexione acerca de su práctica educativa, y a la vez debe crear unas estrategias a seguir teniendo en cuenta sus necesidades y habilidades, y la Investigación Acción Educativa es una herramienta que le permite conocerse, reflexionar sobre lo que esta haciendo e implementar un plan que le permita mejorar su práctica, así como evaluar su labor tanto en el proceso como en los resultados trabajando en equipo para enriquecerse individualmente.

5. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 CONFORMACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO

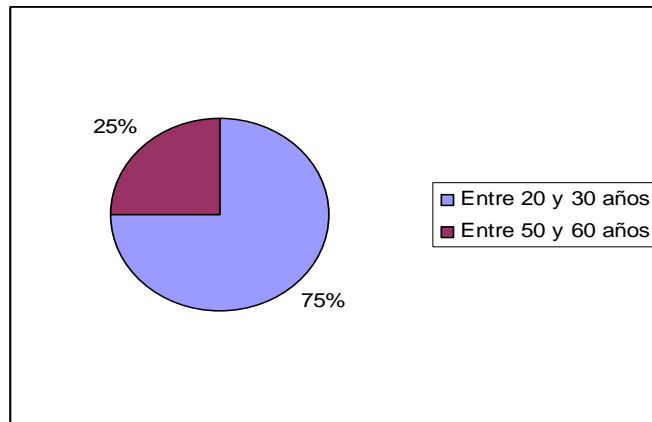
Antes de comenzar a desarrollar el proceso de Investigación Acción Educativa en el Gimnasio Santana del Norte, elaboramos un plan general de acción que implicaba una serie de fases indispensables para continuar con el proceso investigativo. La primera de ellas fue conformar el equipo de trabajo, cuyo propósito era conocer a cada uno de los miembros, adquirir compromisos, asignar funciones, y generar una mayor confianza y disposición para participar en el proyecto.

Para efectos de la investigación acción, se eligieron las cuatro docentes de kinder, porque según las observaciones realizadas en la institución, los niños en éste nivel comienzan formalmente los procesos de lectura y escritura, además hubo un interés de las maestras por el tema de ambientes de aprendizaje pues lo consideraban como una problemática con la que debían enfrentarse cada día.

5.1.1 Primer acercamiento: la encuesta. Inicialmente, como parte de esta etapa, se realizó una encuesta (ver Anexo F) que tenía como objetivo conocer aspectos relevantes de las docentes en el ámbito personal, trayectoria profesional y labor pedagógica actual.

A continuación se analizarán los datos obtenidos a través de la encuesta por medio de gráficos. Para la elaboración de este análisis se realizó un cuadro (Anexo G) en el que se especifica la información entregada por cada una de las docentes que sirvió para establecer relaciones, comparar y analizar toda la información.

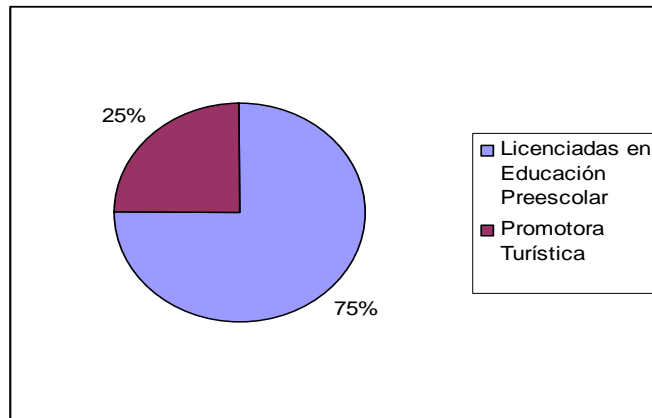
Figura 1. Diagrama circular de las edades de las profesoras



Al ver la figura 1, se observa que el 75% de las profesoras son jóvenes, están en una edad promedio entre los 20 y 30 años, mientras que el 25% está por encima de los 50 años. Esta diferencia de edades también marca una diferencia a la hora de enseñar, en su forma de trabajar, en el entusiasmo y la energía que puedan transmitir a los niños, además de la creatividad en sus actividades y el ambiente del aula, porque una “profesora de preescolar debe gozar de buena salud física y mental, ya que el trabajo con niños exige una actividad continua y además debe enfrentar múltiples reacciones”⁴¹. Lo anterior no quiere decir que entre mayor edad menos entusiasmo, porque se ven casos de docentes que por mas jóvenes que sean no tienen la disposición y vocación para hacer las cosas. Sin embargo hay que resaltar que la edad si puede influir en las cosas que ellas hacen, aunque no es el único factor que incide.

⁴¹ GONZALEZ, Maricela. Perfil de la educadora. [online] Available from Internet:[<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/1900/1918.ASP>] Consultado el 30 de Agosto de 2005.

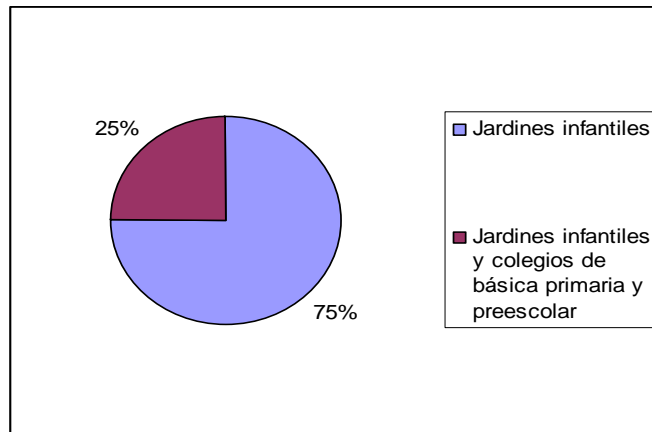
Figura 2. Diagrama circular de formación docente



Como muestra la Figura 2, el 75% de las profesoras son Licenciadas en Educación Preescolar, mientras que el 25% de ellas no posee estudios en educación, sin embargo por la información que obtuvimos en conversaciones espontáneas con ella, nos contó que para asesorarse consulta a su hermana que es psicopedagoga y además lee libros sobre el desarrollo infantil, pero no ha realizado cursos o estudios en pedagogía.

La información de este gráfico coincide con la edad, es decir, las tres docentes que están en el rango de edad de 20 a 30 años son las mismas que tienen el título de Licenciadas en Educación Preescolar, y la docente que es mayor, es quien tiene el título de promotora turística, lo que confirmaría que no sólo por la edad se pueden presentar diferencias a la hora de trabajar en el aula con los niños, sino también por las diferencias en cuanto a formación profesional, puesto que por más acercamientos e información que busque, una persona que realizó estudios referentes a otras áreas que no se vinculan con la pedagogía, no podrá acercarse al grupo ni utilizar una metodología de la misma manera que quien se ha especializado en educación, aunque aclaramos que tampoco es el único factor que incide.

Figura 3. Diagrama circular de la experiencia docente

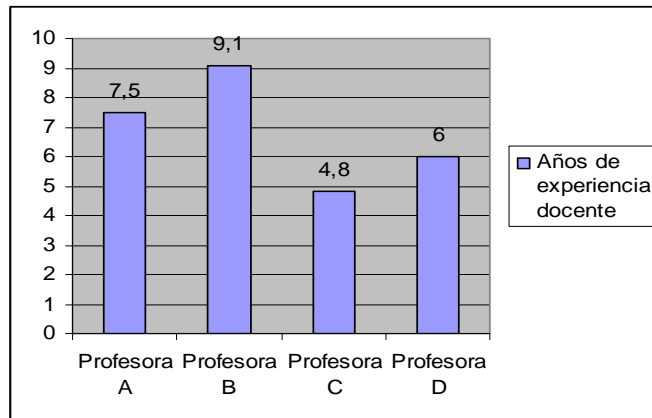


Respecto a la experiencia docente, se pudo observar que todas han trabajado antes, ya sea en colegios o en jardines infantiles como se muestra en el gráfico (figura 3). Aunque la totalidad de las profesoras ha trabajado en jardines infantiles más de un año en cada uno, una de las maestras tiene experiencia en colegios de básica primaria y bachillerato, esto puede influir en su forma de enseñar, pues no es lo mismo trabajar con niños pequeños que con adolescentes, por las características propias del desarrollo del niño y de la educación.

Esta docente que ha trabajado no sólo en jardines sino también en colegios, coincide también en ser la mayor de ellas y la que ha construido su formación docente con base en la experiencia y no por estudios en pedagogía.

Aunque se conoce que la experiencia es fundamental y necesaria para cualquier profesional, esta debe ir acompañada de una preparación teórica que le pueda dar bases y herramientas para utilizar en el aula y realizar nuevas propuestas. De igual forma en educación las edades de los niños son indispensables para utilizar diversas metodologías y comprenderlos mejor, por lo tanto la forma de enseñar de un maestro de primaria, secundaria y preescolar no puede ser la misma.

Figura 4. Gráfica de años de experiencia docente



De acuerdo a los años de experiencia docente (ver figura 4.) se puede observar como la profesora B es quien tiene más años de experiencia como docente, aunque también es quien ha trabajado en colegios y jardines y quien tiene un título que no está relacionado con la docencia. Sin embargo, las otras tres profesoras no distan mucho de la cantidad de años de experiencia, y han estado siempre trabajando en el nivel de preescolar.

Al referirse a los aspectos positivos de la clase, las docentes consideran que los que más contribuyen al buen trabajo que se realiza en las aulas son la disciplina de los niños y el material didáctico con el que cuentan, sin embargo, en menor porcentaje consideran que las actividades lúdicas y metodología utilizada también son aspectos positivos de las clases. (Ver figura 5)

En cuanto a los factores negativos en el jardín (Ver figura 6) las profesoras consideran que el tiempo es el factor que más interfiere con su desempeño, en segundo lugar estarían la infraestructura y el ruido como aspectos que limitan el trabajo en el aula, finalmente el hecho de no tener suficiente material didáctico afecta el desarrollo de la clase.

Figura 5. Diagrama circular de los factores positivos de la clase

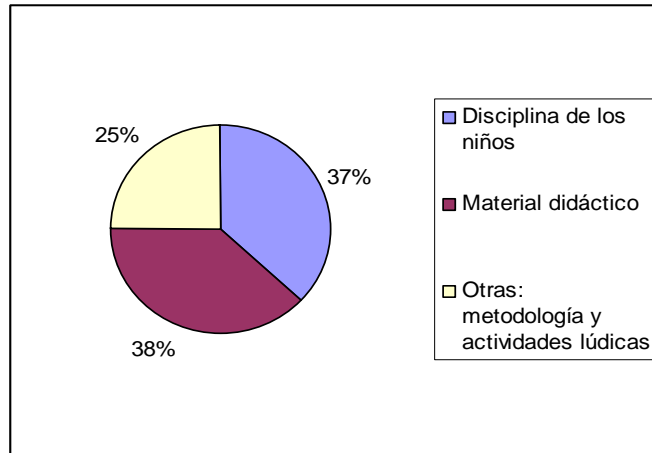
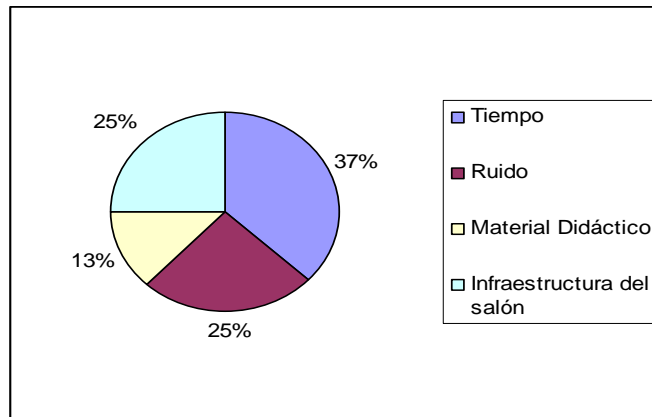


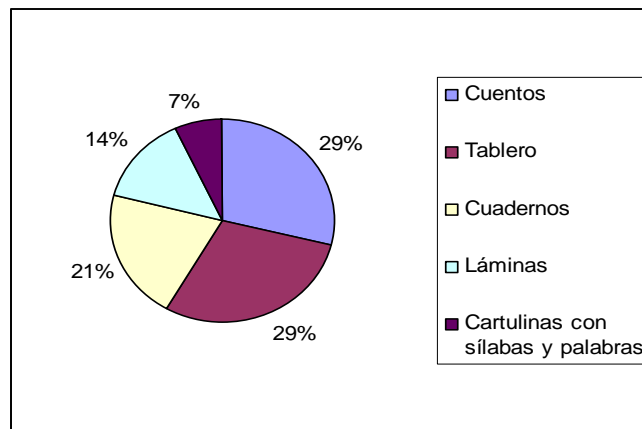
Figura 6. Diagrama circular de los factores negativos de la clase



Los datos arrojados en estas preguntas muestran como existe una contradicción muy fuerte en cuanto a los materiales didácticos que se debe corroborar más adelante, porque para algunas es un factor positivo, para otras uno negativo. Esto puede ser debido a que algunas consideran que no son suficientes, o no conocen los materiales existentes, sin embargo, también se pudo presentar esta situación debido a que para algunas los libros y cuadernos son considerados el material didáctico y por ende registran que hay suficiente.

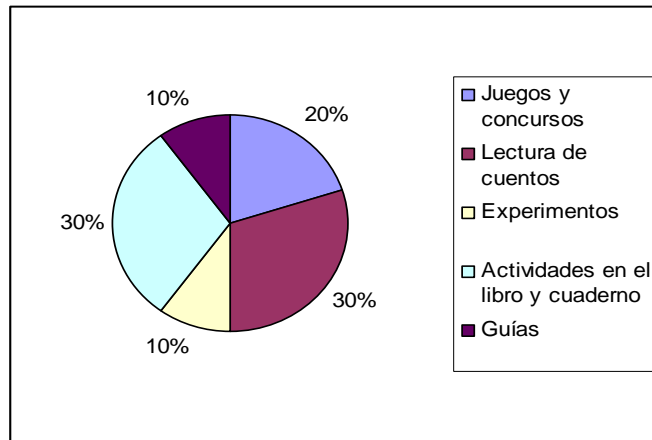
Lo anterior lleva a concluir que hay varias condiciones que hacen referencia al ambiente físico del aula, y son las que más afectan el desarrollo de la clase entre estas se destacan: la infraestructura, el ruido y el material, pero sobre todo hacen referencia al tiempo, tal vez no hay una buena organización para el manejo de éste y por lo tanto terminan tardando varias horas en otras actividades, esto hace que se atrasen en el programa o trabajen bajo presión para poder cumplir con los objetivos, convirtiendo el tiempo en un factor negativo.

Figura 7. Diagrama circular de los recursos más utilizados



En cuanto a los recursos empleados para enseñar a leer y a escribir (ver figura 7) los cuentos y el tablero son los más utilizados cada uno con un 29%, en segundo lugar se encuentran los cuadernos con un 21%, seguido de láminas con un 14% y finalmente con un 9% utilizan cartulinas con sílabas y palabras. Esta información nos da a entender que se está manejando una metodología pasiva, donde el centro del proceso es el maestro, como ocurre en la educación tradicional, en la que los niños no participan activamente, sino que hacen todo lo que el maestro dice.

Figura 8. Diagrama circular de las actividades más utilizadas en los procesos de lectura y escritura



Siguiendo con lo anterior las actividades que más utilizan para este fin (ver figura 8), son la lectura de cuentos (30%) y las actividades libro – cuaderno, los juegos y concursos (20%), por último experimentos y guías (10%). Al contrastar esta información con la que nos brindó la pregunta anterior, se puede decir que las respuestas son coherentes pues los recursos que se han señalado como los más utilizados corresponden con las actividades que usan para enseñar a leer y a escribir.

Este análisis concluye que las profesoras deben buscar estrategias y/o metodologías que se acomoden a sus necesidades para mejorar su práctica como docentes, construyendo un ambiente de aprendizaje que les permita obtener resultados a nivel académico y social, en la relación de maestro – alumno, para que de esta forma se desarrollen los procesos de lectura y escritura en los niños de 5 a 6 años.

Además de la información analizada en los gráficos, se realizaron dos preguntas en las que todas las profesoras coinciden en sus respuestas y nos proporcionaron los siguientes datos: la directora del jardín es quien asigna los grupos, es decir

que no tienen en cuenta las fortalezas de las docentes con el manejo de una edad determinada o nivel de experiencia, tampoco toman en cuenta sus intereses y preferencias, sino que las ubican en los grupos que las requieren en el momento. Y en la otra pregunta, las docentes manifestaron estar a gusto y seguras con la labor que realizan frente al grupo de niños, sin embargo este dato se puede interpretar de dos formas: una, es que su experiencia las hace sentirse así ó dos, que se sintieron evaluadas por nosotras.

Hubo dos preguntas más de respuesta abierta que analizaremos a continuación de forma cualitativa y a la vez compararemos los resultados obtenidos con las observaciones que realizamos en la institución.

En la primera pregunta ellas debían escribir cuatro actividades que realizaran normalmente en un día laboral y el porcentaje de tiempo que se dedicaba a ellas. Cuando observamos las respuestas de las docentes se pudo detectar una gran variedad de respuestas e incoherencia entre lo que contestaban y lo que nosotras habíamos observado. La profesoras A y B respondieron que la principal actividad que realizan es la rutina con un 40 % del tiempo, luego las lúdicas con un 30% y en tercer lugar el desarrollo de pensamiento con un 20% del tiempo y finalmente la integración con un 10% del tiempo. Ante estas respuestas cabe preguntarnos a que se están refiriendo con cada una de esas palabras, puesto que la rutina abarcaría muchas cosas incluso integración, y las lúdicas según entendemos en esta institución las manejan como clase de ballet y de música, y no se dan todos los días de la semana, entonces nos quedan muchas dudas sobre lo que escribieron, siendo confuso e incoherente que una docente piense que sólo está desarrollando pensamiento en el niño durante el 20% del tiempo que está con él.

Por su parte la docente C dice dedicar un 50% del tiempo a dar clases, y el 20% a las rutinas, sin embargo le da un pequeño porcentaje (10%) a llenar agendas, cambios y organización. En este caso vemos como tiene una concepción de dar

clase, una posición tradicional y no a generar actividades de cambio y participación en los niños.

Para la profesora D, el tiempo solo está distribuido en cuatro materias (corporales, proyecto, pre matemáticas y pre escritura) y a todas les dedica el mismo porcentaje de tiempo (25%), aunque tenemos claro que dentro de una institución educativa, especialmente jardín Infantil, los tiempos no sólo se pueden distribuir en unas “clases”.

Como se puede observar el análisis de esta pregunta resulta difícil de interpretar, en especial porque no conocemos a qué se están refiriendo puntualmente cada una de las docentes.

Finalmente en la última pregunta que analizaremos y que es muy importante para nuestra investigación, es la que les pide a las docentes que describan la forma como enseñan a leer y a escribir a sus alumnos. La docente A se refiere al método global, ella especifica que le muestra la palabra como una estructura y no como unidades viendo letra por letra. Ella claramente esta refiriéndose a un método específico e incluso aclara como les enseña, pero al comparar esta información con lo que hemos observado en su aula, vemos como existe una contradicción, pues ella les enseña letra por letra, solo están viendo la <<p, m, s>> combinadas con las vocales, por lo tanto sería un método silábico, pues comienza a ver las sílabas y poco a poco las unen para formar palabras. Viendo esta situación nos preguntamos si lo que ella escribió es lo que realmente aplica en el aula, o simplemente contestó lo que las directivas de la institución esperan que escriba, pues las evalúan constantemente sobre el PEI, y este fue uno de los últimos cambios que se implementó.

La profesora B por su parte habla de “lo natural combinado con lo tradicional”, pese a esto, no hace referencia a ningún método específicamente, pues hay

varios métodos tradicionales. Analizando todo el contexto de la encuesta de esta docente notamos que es quien no tiene la formación pedagógica, y tal vez no conozca las metodologías y solo lo haga como ella aprendió, ha visto o experimentado anteriormente.

La profesora D por su parte dice implementar el método global combinado con guías y trabajo en cuaderno, lo que nos hace pensar que utiliza también el método silábico, además al final escribe que maneja también el método yo soy muy inteligente.

Finalmente, la profesora C dice que enseña a leer y a escribir en “forma muy didáctica y vivencial”, da algunos ejemplos de actividades, lo que hace pensar que utiliza un método holístico, pues también dice que utiliza el método yo soy muy inteligente que según ella consiste en observar palabras a diario y cambiarlas cada semana.

Ante estas respuestas, se puede inferir que hace falta conocer bien cada método, además de la terminología que se utiliza para describir el procedimiento y definir en realidad como están enseñando, y qué necesitan saber para mejorar la metodología que utilizan y lograr que los niños aprendan con una mejor disposición e interés por la lectura y escritura, de esta manera poder plantear propuestas en la institución argumentando sus planteamientos.

Como se puede observar, la encuesta recogió información que nos permitió conocer a las profesoras tanto en su formación y experiencia profesional, como en su metodología de enseñanza y forma de trabajar. Además nos proporcionó datos sobre la manera como relacionan el ambiente de sus salones con el aprendizaje de los niños.

5.1.2 Taller de sensibilización. Posteriormente y como parte de este proceso de consolidación del equipo de trabajo, se hizo necesario conocer los conceptos y experiencias de las docentes con relación a los temas centrales del proyecto tales como: métodos de lectura y escritura, ambientes de aprendizaje e investigación acción. Para lograr este objetivo se realizó una sesión de sensibilización (Anexo H) que pretendía conocer más a las profesoras, complementando la información recogida en las encuestas, y generar una confianza de grupo, que las motivara a participar en la investigación acción para crear más adelante estrategias de mejoramiento en la práctica docente.

Durante el taller se realizó una actividad para romper el hielo, puesto que no nos habíamos reunido formalmente con todas las maestras a la vez, sino con cada una por separado; en esta actividad se rieron y se vieron relajadas al hacer comentarios, porque en un principio estaban prevenidas y no hablaban, pero luego fueron participando, e incluso bromearon con las pruebas de la actividad rompehielo, de tal manera que se fueron estableciendo lazos de mayor confianza. En seguida se les entregaron varias palabras (investigación, acción, participación, reflexión, planeación, evaluación), en forma de rompecabezas para que ellas las armaran y comentáramos entre todas lo que conocían sobre cada palabra, todas participaron, dos de las docentes ya habían escuchado en la universidad esa metodología, recordaban que lo más importante era la reflexión y dijeron conocer los diarios de campo diciendo que debían describir lo que observaban, debido a esto, ellas nos ayudaron a socializar el tema.

Luego de esta socialización, se retomaron las palabras y les contamos la importancia de esta metodología para nuestra investigación, pues no se trata de imponer la teoría, sino de partir de su realidad y de las dificultades que se presentan en su contexto, de esta forma se puede relacionar la teoría y la práctica, además se logra reflexionar para poder planear acciones que permitan mejorar la situación o por lo menos analizarla y buscar alternativas. Ellas realizaron algunas

preguntas en relación al manejo de la información y sobre conceptos específicos del ambiente de aprendizaje; todo se explicó para dejar en claro los puntos fundamentales del trabajo y para reflexionar sobre la importancia de su participación en la investigación acción.

La conclusión a la que se llegó fue que todas éramos importantes dentro del proceso investigativo, pero quienes realmente conocían lo que pasaba dentro de los salones con los niños, eran ellas, por lo tanto, debían ser muy observadoras para conocer en realidad las necesidades, y poder seguir el proceso de la investigación, pero también debían ser creativas y proponer estrategias, convirtiéndose en agentes activas dentro de la investigación y no simples receptoras.

El siguiente paso a trabajar en el taller era el árbol de necesidades, pero creímos pertinente primero realizar un conversatorio sobre el tema de ambiente de aprendizaje y procesos de lectura y escritura antes de realizar esta dinámica, que se pospuso para la otra fase.

En este conversatorio todas las docentes mostraron su preocupación frente a diversos aspectos que están afectando su labor dentro del aula. Aquí se evidenciaron dos aspectos fundamentales, en primera medida las profesoras manifestaron dificultad por la distribución del aula, debido al diseño de la misma, pues no es adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje.

La profesora A manifestó que su aula es demasiado pequeña para un grupo de 23 niños, no tiene puerta y además una parte del muro es en vidrio. Todo esto afecta el proceso, debido a que los niños se distraen con facilidad, la maestra debe hacer más esfuerzo para lograr centrar la atención de los niños, sube el tono de voz para que los estudiantes escuchen bien y puedan elaborar sus trabajos.

La profesora B expresó que a pesar de que su aula es una de las más amplias, la organización de las mesas en las que se encuentran los niños no permite que todos estén viendo hacia el tablero, sino que algunos de ellos quedan de espaldas a este. Esto lleva a que estos niños se distraigan, pierdan información y realicen mayor esfuerzo, al voltearse a ver al tablero y luego a su material en la mesa.

La profesora C declaró que a pesar de tener un salón grande, considera que esta mal distribuido, pues parece que hubiera sido adaptado, uniendo dos cuartos, por lo que el espacio parece dividido en dos y ella no puede unificar su labor pues el tablero queda en un lado y en el otro no se alcanza a ver bien lo que se escribe allí.

La profesora D, manifestó su incomodidad, por el tamaño del salón, es el más pequeño de la institución y tiene a su cargo 20 niños, además dice que debido al tamaño del salón tiene sólo 3 mesas y no caben todos los niños, por lo que dos de ellos no tienen puesto y deben trabajar en el escritorio de la maestra, o en el puesto del niño que no asistió al jardín.

Por otro lado, todas las profesoras se quejan del uso del parlante, ya que éste interrumpe varias veces el proceso de aprendizaje, y se ven obligadas a detener la actividad para atender la información que se esté dando, debido a que muchas veces es de carácter académico o son órdenes que deben seguir en ese momento. También se quejan de que esta información la repitan 3 o 4 veces, creen que con una sola vez es suficiente. La profesora que se ve más afectada por la situación es la B, la cual se queja porque el parlante está dentro de su salón, esto hace que haya mayor ruido y las clases se interrumpan continuamente.

El segundo aspecto que se trató en este conversatorio fue el del proceso de lectura y escritura, donde se habló sobre los métodos que se utilizaban en la institución. Todas dijeron que utilizaban el método global, pero cuando se les pidió

que cada una describiera la forma como enseñaba, la profesora A dijo que realizaba dictados de cada letra que estaban viendo, cuentos, guías. La profesora B realiza dictados, saca a los niños al parque a trabajar con tiza, les lee cuentos, realiza guías y trabajo en el cuaderno. La profesora C dijo que utilizaba dictados, actividades en el tablero, guías y realiza planas para reforzar la letra que se está viendo en un cuaderno. La profesora D expresó que realiza juegos, concursos y actividades en las que hace que los niños caminen sobre las letras y pronuncien su sonido para luego formar las palabras.

Todas las profesoras también afirmaron que utilizaban el método yo soy muy inteligente, sin embargo manifestaron cierta inconformidad con éste. La profesora A dijo que ese método lo único que ejercita es la memoria en los niños y ella lo utiliza porque el jardín así lo exige. La profesora C, estuvo de acuerdo con esa posición, pues ella se limita a pasarles las palabras para que los niños las repitan de memoria. La profesora B, dice que ella esporádicamente les muestra los cartones, pues no tiene el material con todas las tarjetas, además utiliza palabras relacionadas al proyecto y del diario vivir, así como cuentos para acercar a los niños a la lectura. Por su parte la profesora D dice que todos los días les muestra las palabras pero no sigue el orden de las semanas, sino que siempre les muestra todas las tarjetas que se han trabajado e incluye nuevas, y como ve que los niños se les dificulta saber lo que dice allí, ella les muestra la palabra y les dice pistas para que ellos adivinen cual es.

Finalizando el taller pudimos ver la motivación y disposición de las docentes para colaborar y participar en el proyecto, pues compartieron experiencias, diciendo lo que sucedía en cada uno de sus salones, apoyaron ideas sobre necesidades o problemas que se les presentaron, se concluyó que aunque en cada salón se presentaban necesidades diferentes, entre todas veían aspectos comunes como era el espacio, el ruido, las actividades y la concordancia con el método, al llegar a estas conclusiones, se planteó la necesidad de buscar estrategias para solucionar

o por lo menos mejorar las diversas situaciones que se habían presentado, así como se propuso buscar información que les permitiera conocer mejor como desarrollar el proceso de lectura y escritura e incluso nos permitieron ir a observarlas en las clases, para tener otra opinión y orientarse para generar cambios.

5.1.3 El manejo del diario de campo. El siguiente paso para consolidarnos como equipo de trabajo fue realizar una reunión con las profesoras sobre el manejo del diario de campo como instrumento de gran importancia para la investigación acción. En esta reunión se les preguntó a las docentes si manejaban diarios de campo, la respuesta de las maestras fue afirmativa, así que escuchamos cómo los manejaban, y se les dieron unas pautas para unificar la forma como se iban a escribir y ordenar. Una de las docentes nos dijo que les lleváramos el formato para que ellas lo pudieran llenar con mayor facilidad, sugerencia que fue pertinente y se realizó.

Dejamos los diarios de campo para que los manejaran durante la siguiente semana y fuimos hablando con las docentes sobre las dificultades que se les habían presentado, corregimos los registros, encontrando que las docentes sólo escribían las actividades que habían realizado sin involucrar comportamientos y reacciones de los estudiantes en alguna situación, es decir habían convertido los diarios en cuadernos de planeación de actividades, no habían descripciones y los escritos eran muy cortos, así mismo no interpretaban las situaciones, simplemente escribían lo que pretendían con la actividad, pero no interpretaban una observación (ver Anexo I). Al ver esta situación decidimos ir a cada salón y hablar con las profesoras individualmente preguntándoles si tenían algún problema con los diarios de campo. Las profesoras en un principio dijeron que no, sin embargo la profesora A dijo que ella no entendía bien la interpretación, entonces le dimos un ejemplo dentro de su clase con un niño que no le estaba prestando atención. De esta manera realizamos ejemplos en algunos momentos

de las clases para clarificar mejor la situación, y ella lo agradeció. Al ver la funcionalidad de esta situación decidimos darles ejemplos a las otras 3 maestras en sus aulas con los registros que nosotras estábamos haciendo, ellas aunque no pidieron ayuda si mejoraron al final los registros describiendo un poco más y haciendo mejores interpretaciones, aunque continuaban siendo muy pobres para lo que nosotras esperábamos (ver Anexo J).

A partir de todas estas experiencias conocimos mejor a las profesoras, sabemos que el hecho de que dos de ellas sean egresadas de la Universidad de La Sabana fue una ayuda puesto que entienden la metodología y nos colaboran en la orientación a las otras dos docentes y en el proceso de toda la investigación.

Pudimos ver como se involucraron en la situación y se mostraban optimistas y dispuestas a actuar para mejorar las situaciones detectadas como necesidades o problemas. Demostraron habilidades de participación, creatividad y organización (ver Anexo K), todas se manifiestan interesadas en el proyecto, en especial la mayor de ellas, quien está abierta a realizar cambios que le aporten como herramientas pedagógicas.

Al iniciar este periodo de preparación del equipo de trabajo, nos sentimos preocupadas (ver Anexo L) pues no sabíamos qué tan fácil iba a ser hablar frente a profesoras que tienen años de experiencia y ya están acostumbradas a trabajar de cierta forma, y siempre entrar a un nuevo grupo y ganarse la confianza de los miembros era algo que nos inquietaba. No obstante, creemos que la relación ha sido muy buena, hemos tratado de ajustarnos a las necesidades de las otras y a ser flexibles y no imponer las ideas, solo justificar nuestro proyecto y mostrar la importancia que este tiene para el bienestar de su labor como docentes y el desarrollo de los niños que tienen y tendrán a su cargo.

5.1.4 El equipo de trabajo consolidado. Después de todas las actividades que se realizaron se consolidó el equipo de trabajo quedando definido de la siguiente manera:

Las prácticas reflexivas serán las cuatro profesoras del nivel Kinder del Gimnasio Santana del Norte. Llamadas así debido a que son ellas quienes están actuando, son las que llevan a la práctica las ideas y propuestas para trabajar con los niños. Además estarán en constante reflexión sobre sus acciones. Ellas participarán, reflexionarán y ejecutarán las acciones para el mejoramiento de situaciones problemáticas diagnosticadas. También elaborarán diarios de campo, donde describirán lo realizado y sus interpretaciones de las situaciones y de las estrategias que lleven a cabo.

Las facilitadoras serán Grace Mancilla y Carolina Tavera, quienes deben asesorar, conducir y orientar el desarrollo del proceso de investigación. Para esto deberán realizar diferentes actividades dentro de las cuales orienten la reflexión constante de las prácticas reflexivas, promuevan su participación motivándolas a lograr metas y a realizar acciones conducentes al mejoramiento de sus prácticas docentes, colaborándoles en todo momento.

Al finalizar esta reunión acordamos que en el siguiente encuentro buscaríamos que estrategias se utilizarían para darle solución al problema mientras tanto todas seguiríamos observando las clases con registros de observación y de audio.

5.2 SENSIBILIZACIÓN Y DISEÑO DEL PLAN GENERAL DE ACCIÓN

5.2.1 El proceso: determinando situaciones problema. El siguiente paso durante la investigación consistió en determinar las situaciones problema, puesto

que ya se había recogido información dentro de las aulas de cada docente con registros de audio y de observación.

La importancia de esta fase era tomar conciencia de la situación, asumir responsabilidades y buscar estrategias basándose en la teoría para llevarlas a la práctica y así tener experiencias que les permitieran continuar a la fase de acción y reflexión. Para tal fin se continuaron realizando reuniones una vez a la semana.

En el siguiente encuentro, se discutieron las problemáticas que se habían tocado en el conversatorio durante la sensibilización pero ahora con mayor profundidad tomadas con base en el marco teórico, y sustentados con los registros de audio, y de observación realizados por nosotras, así como los diarios de campo escritos por las maestras, para finalmente realizar comparaciones entre toda la información recolectada. Entre la información recogida se encontraban registros de audio y observación (ver Anexo M) que evidenciaban las constantes interrupciones ocasionadas por los mensajes enviados a través del parlante durante una hora de clase (se escuchaban entre 5 y 8 mensajes repitiendo la misma información varias veces), además se observaba un cambio de comportamiento en los niños y en las actividades ejecutadas por las profesoras.

Para analizar más a fondo la información recolectada se llevó a cabo la dinámica del árbol de necesidades. Ésta actividad consistía en buscar la situación problema, analizar sus causas y posibles caminos para darle solución. Allí manifestaron preocupación por varios aspectos vistos en los registros como el ruido, el espacio en los salones, material didáctico, los métodos de lectura y escritura, que se convirtieron en situaciones problema y por lo tanto se creó un árbol para cada uno en el que se analizaron las causas y se propusieron estrategias para mejorar este problema.

El primer aspecto a tratar fue el ruido, su causa principal según las profesoras fue el uso del parlante, y en el caso de la profesora D también el ruido proveniente de la calle. Esta situación traía como consecuencias dolor de cabeza, tensiones, e interrupción de las actividades, lo cual era un factor distractor para los niños. Así pues, la profesora A propuso hablar nuevamente con la directora de la institución, ya que en una ocasión se había hecho el intento de dialogar frente a este tema y no hubo mejoras al respecto. La profesora C dijo que también se podía hablar con la persona encargada de recursos humanos para llevarle la inquietud, pues esto les estaba perjudicando su salud y su labor. Nosotras les propusimos ir con ellas a hablar con las directivas, pero todas dijeron que lo mejor era que en la próxima reunión en el jardín plantearan el tema sin nuestra ayuda, llevando la propuesta de reducir el uso del parlante a tres momentos en el día, antes de iniciar actividades (8 a.m.), al medio día (12 m) y al finalizar actividades (3 p.m.). El tiempo que acordamos para que se hablara de este tema con las directivas fue de una semana.

Durante esta discusión pudimos ver como este aspecto del ruido afecta el ambiente de aprendizaje como se evidenciaba en el marco teórico, pues es difícil lograr un clima de aula propicio cuando se tienen tantas interrupciones y tanto ruido, ya que intercambiar ideas y escuchar a los alumnos se vuelve algo complicado en estas condiciones y como dijo la profesora D, es difícil prestarle atención a lo que dicen los niños cuando están dando una información por el parlante y eso interrumpe el ritmo de la clase.

En esta reunión vimos como todas reconocieron que esta situación era un problema y que necesitaban solucionarla, además mostraron aceptación e interés por crear estrategias como el hecho de ir a hablar por sí solas con las directivas y presentarles una propuesta para la mejora del problema. Nosotras a la vez estuvimos muy receptivas a escuchar todo lo que decían y sentimos respaldo por parte de las profesoras hacia la investigación.

El segundo aspecto a tratar en el árbol de necesidades fue el área de los salones y la distribución de las mesas. La causa primordial de acuerdo con las profesoras, fue la disposición de los muebles para ver al tablero y seguir un adecuado proceso en lectura y escritura. Además, la distribución de las mesas hace que el trabajo no sea personalizado sino grupal. Esta situación traía como consecuencia, malas posturas en los niños para ver al tablero, distracción para los que quedaban siempre de espaldas ya que se ponían a hablar con otros compañeros o hacían otro tipo de actividades que no correspondían con la clase.

Así mismo, se veía un mayor esfuerzo en la vista para el uso del método de lectura y escritura. Frente a estas problemáticas las profesoras presentaron las siguientes propuestas: las profesoras B y C debido a que la tamaño de sus salones es similar y los espacios son amplios, se comprometieron a mover las mesas creando dos áreas en el salón para trabajar en determinados momentos con los niños, creando de esta manera un área para trabajar en el piso, y otra para trabajar en las mesas, además la docente C contaba con la ayuda de una practicante de la Universidad de La Sabana, por lo que sugirió que esa ayuda le permitiría un mayor control hacia el grupo de niños.

En el caso de las otras dos profesoras- A y D- dijeron que a pesar de que las dimensiones de estos salones era menor que la de las otras profesoras, harían todo lo posible para ubicar las mesas de manera diferente cuando se desarrollaran los procesos de lectura y escritura, aunque ellas expresaron que ya habían probado hacer esto y les parecía que se perdía mucho tiempo, sin embargo lo intentarían. Así pues, ellas vieron necesario el cambio y se comprometieron a modificar el lugar de las sillas y mesas en determinados momentos, probando cual era la mejor distribución de acuerdo a la actividad y también para mejorar la postura de los niños para ver el tablero y estar sentados sin interrumpir el trabajo individual en el proceso lectoescritor. El tiempo acordado para llevar a cabo lo anterior fue de tres (3) semanas.

Entre tanto, se pudo analizar que este aspecto de la disposición de los muebles y el área de los salones afecta el desarrollo del método “Yo soy muy Inteligente”, el cual tiene en cuenta los estímulos que se reciben a través de los sentidos (especialmente vista y oído) y si hay obstáculos-muebles-que imposibilitan este proceso muy seguramente no se lograrán los resultados esperados –lectura de frases y palabras que resaltan logros y mensajes positivos-. Definitivamente, se requiere una buena disposición de los muebles en el espacio para que el niño centre toda su atención en la comprensión lectora con velocidad nunca antes vista y el docente pueda ver el trabajo de cada niño, todo esto a través de la observación de diferentes palabras.

También se llegó a analizar que la disposición de los muebles y la distribución de los salones, no solo afectan el desarrollo del método del superaprendizaje, sino que también afectan la forma como se les está enseñando a leer a los niños a través del método global y otras actividades que involucran escritura y lectura. La profesora B dijo que ella utilizaba con frecuencia el tablero para que los niños observaran palabras relacionadas al proyecto o para que copiaran algunas cosas en el cuaderno, y veía cómo la disposición de las mesas siempre hace que un niño por mesa quede de espaldas al tablero, y esto trae como consecuencia que éste se tenga que esforzar más para voltearse, mirar, retener, y luego girar nuevamente y escribir en su cuaderno.

La profesora A dijo que la distribución de los muebles y el espacio en los salones estaba retrasando un poco el proceso porque los niños necesitaban prestar atención al significado de la palabra o frase para analizarla, y encontrar su sonido en las sílabas y letras. Por lo tanto, se requiere un buen uso del espacio y de los muebles para que se dé perfectamente este proceso, ya que puede afectar al niño negativamente en su dimensión comunicativa y percepción visual, debido a que la mala disposición de los muebles genera un ambiente de aula no apropiado para los procesos. Ante esta situación todas reafirmaron que era necesario realizar los

cambios en el diseño del ambiente de aula que les permita realizar nuevos espacios de acuerdo a las necesidades de las actividades y de los niños.

Cuando hablamos de la disposición de los muebles y distribución del espacio e infraestructura de los salones, las profesoras no sólo relacionaron estos temas a la enseñanza de la lectura y la escritura, aunque si hicieron mucho énfasis, sino que también demostraron su inconformidad por la cantidad de niños y los espacios que hay en el salón, pues en el caso de la profesora D manifestó malestar por el hecho de tener un salón muy pequeño para el número de niños y ni siquiera le alcanzan las mesas para que todos se sienten, siempre está a la espera de que alguno no vaya a clase. Esta situación hizo que revisáramos el marco conceptual, en donde se tratan dos aspectos fundamentales: las normas NTC 4595, respecto a las áreas para ambientes A, como en el caso de la educación preescolar. Estas normas dicen que para el nivel de jardín debe haber máximo 20 estudiantes y el área es de 2 metros cuadrados por niño, pero esto no se aplica en esta institución, tal vez por que la infraestructura es de casas adaptadas para la educación infantil, sin embargo, se debería tener en cuenta que por mas adaptaciones que se le hagan al espacio, el número de niños debe ser acorde al área del salón, para que de esta manera mejore el ambiente de aprendizaje y se desarrollen las habilidades y destrezas en los niños.

Ante esta situación se pudo observar que las maestras están inconformes, no sólo por la planta física, sino que también les molesta no tener espacio suficiente dentro del salón para variar actividades y para ubicar a todos los niños, como en el caso de la maestra D, quien no tiene sillas y mesas para todos. Este ambiente de aprendizaje que se evidencia en cada uno de los salones, hace que el clima de aula varíe y también haya una desorganización que las afecta en la distribución del tiempo y en la calidad de las relaciones con los niños.

En este encuentro se pudo observar como todas las profesoras reconocieron sus dificultades frente a la problemática de la planta física y disposición de muebles y a la vez asumieron una posición respetuosa y sin gestos de desagrado, sugirieron diferentes estrategias de solución, mostrando así participación e interés por el tema. Con estas actitudes de las docentes, se puede resaltar como la investigación acción busca solucionar problemas bajo las condiciones de la vida real. No hubiese sido lo mismo si tratamos de solucionar un problema que no existe en su contexto puesto que seguramente las profesoras se mostrarían desinteresadas frente a una situación que no les concierne o no están viviendo. Igualmente, nosotras sentimos que ellas nos dieron suficiente importancia al escuchar los fundamentos teóricos que sustentaban esta problemática, puesto que no solo se limitaron a escuchar, sino también preguntaron y manifestaron estar conociendo y profundizando sobre temas que creían conocer. Además solicitaron que les sugiriéramos libros o fuentes donde encontrarán ese tipo de información.

El tercer aspecto a tratar en el árbol de necesidades fue el Material Didáctico. La causa principal es que las docentes dicen que no hay suficiente y les falta tiempo para elaborarlo. Esto por supuesto traía una seria consecuencia, y era la falta de materiales para desarrollar y variar las actividades que iban encaminadas al proceso de escritura y lectura. Con base en esto, las profesoras A y C dijeron que el material que había en el jardín no era suficiente y que a pesar de ser un recurso útil para la institución, ellas no lo utilizaban con frecuencia. Mientras que las profesoras B y D dijeron que no conocían este material por lo que se concluye que no hay material didáctico suficiente para el desarrollo de las actividades pedagógicas con los niños. Así pues, entre todas las profesoras se logró plantear una estrategia bastante útil para el beneficio de todos y ésta consistió en que ellas construyeran el material con los niños durante la clase de arte, teniendo en cuenta los temas de los proyectos de cada uno de los cursos.

Durante esta reunión se pudo ver que la falta de material didáctico hace que las actividades sean repetitivas cayendo en la monotonía de las clases de lectura y escritura. Además, es importante tener claro que el material didáctico es una ayuda educativa la cual da libertad de expresión, deja pensar y da tiempo a los niños para que creen a partir de su experiencia y así seguramente respondan satisfactoriamente a las actividades propuestas. Igualmente, las profesoras al dar uso al material deben desplegar los materiales estimulando el interés dentro de un entorno de actividades espontáneas de aprendizaje y experiencias planificadas por el enseñante.

En el diseño de un ambiente de aprendizaje se debe tener en cuenta que los materiales deben estar disponibles en el aula todo el tiempo para apoyar el trabajo propuesto en las tareas de aprendizaje que se van a desarrollar. Asimismo, es importante que las profesoras, al colocar los materiales en el entorno, sean conscientes de si la intención radica en diseñar actividades o en ofrecer éstos. Es preciso decir que debe existir un equilibrio entre las dos para ayudar a que los niños interioricen y estructuren su propia situación de aprendizaje.

Durante esta jornada de trabajo las profesoras reflexionaron frente a la problemática, sus causas y consecuencias, llegando a estructurar un plan estratégico para mejorar en el aula y así participar con más alegría y colaboración en beneficio de los niños y de generar un ambiente de trabajo agradable. Nosotras estuvimos un poco nerviosas al principio ya que hubo discrepancia en las ideas pero al final sentimos una gran motivación y tranquilidad cuando se logró llegar a un acuerdo que creíamos que no iba ser posible por la falta de tiempo, que era la causa principal de esta problemática. A pesar de que en el equipo de trabajo hubo momentos de tensión por los gestos que se hacían las unas a las otras, siempre nosotras intentamos propiciar un ambiente en donde los acuerdos y el diálogo prevalecieran.

A partir de estas inquietudes se profundizó en temas como la personalización del método de la lectura y escritura, pues las profesoras C y D dijeron que les parecía que tenían muchos niños y poco tiempo para observar a cada uno de ellos y saber como iba su proceso, además consideraban que los métodos utilizados tampoco les facilitaban realizar este seguimiento a sus alumnos. Sin embargo para las profesoras A y B el método si les permitía observar el proceso de cada niño.

Respecto a los métodos de lectura se reflexionó sobre el método *yo soy muy inteligente*, pues ellas piensan que el problema que ha surgido es que no están de acuerdo con el método y consideran que los niños sólo están ejercitando la memoria, y ellas lo utilizan porque la institución se los exige, pero no están convencidas de éste. Según todas las profesoras, las causas de este problema parten de ellas mismas pues no han tenido un interés por conocer más sobre el método, por lo tanto lo juzgan sin una fundamentación y sin saber si exactamente lo están aplicando como es. Cada una dijo hacerlo de una manera diferente, pero todas lo aplican de manera uniforme sin tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de los niños. Las consecuencias que se detectaron es que no pueden ver el proceso de cada niño y la forma como se aplica hace que los niños pierdan el interés por leer, al sentirse presionados a responder, llevándolos no a leer sino a inventar o adivinar.

Lo que la profesora A propuso, fue que les lleváramos más información sobre el método y les contáramos en qué se basaba para ver si podían aplicarlo de otra forma que fuese más eficaz, de esta manera sería mas sencillo valorar los juicios que se le habían hecho para generar estrategias de trabajo y mejorar la situación. Con esta petición se destaca como la investigación acción educativa a partir de la reflexión conduce al equilibrio entre la teoría y la práctica. La profesora C propuso jugar con las tarjetas empleándolas de forma más significativa, dijo que al utilizar tarjetas más llamativas, o juegos en los que los niños participen más sería más fácil ver el proceso de cada niño.

Todas las maestras se mostraron receptivas y dispuestas a realizar cambios, sin embargo, hubo mayor participación por parte de las docentes A y C, debido a que la profesora A es la que lleva más tiempo trabajando en la institución y es la coordinadora del nivel, y la profesora C hace sus intervenciones y aportes basados en su experiencia laboral. Aunque las otras maestras no participen con la misma intensidad y frecuencia, siempre están escuchándolas y apoyando algunas ideas, así como en ocasiones muestran su inconformidad ante lo que las otras proponen, lo importante es que todas buscan aprender de las demás, en especial la profesora B.

Nosotras observamos que se logró llevar a los docentes a reflexionar sobre su práctica pedagógica y en especial el conocer a profundidad el método que desea la institución promover, ellas propusieron realizar un análisis conjunto del método para tener las herramientas necesarias para aplicarlo correctamente y así observar su eficacia o rechazar su aplicación con elementos sólidos .

El último aspecto que se trató en el árbol de necesidades fue el método global, para saber si lo que ellas hacían realmente estaba basado en este método o si estaban uniendo varios. La profesora A manifestó que ella estaba utilizando el método global, y que eso era lo que pedía el jardín, por su parte la profesora B dijo realizar varias actividades, pero no podría asegurar que ese fuera el método global. Por último, las otras dos maestras dijeron implementar variaciones y actividades más vivenciales, aunque les parecía que era difícil ver el proceso de cada niño y ayudarlo como ellas quisieran.

Ante esta discusión, se comenzó a ver que esto sí era un problema, pues no se habían unificado criterios sobre lo que era el método global, no se sabía si estaba permitido utilizar otros ni por qué se había escogido utilizar éste método en el jardín. Estos puntos ya las hicieron reflexionar sobre las causas de este problema, llegando a concluir que el desconocimiento de las razones por las que optaron en

la institución por cambiar de método silábico a global durante este año no las conocían bien, tampoco sabían exactamente como debía manejarse y lo hacían experimentando, por lo que se incluían otras actividades que contribuyeran a solucionar determinadas situaciones y también se vio una necesidad de conocer la relación que existe entre el método global y el yo soy muy inteligente.

Cuando se plantearon los posibles caminos, se determinó que iban a conocer un poco más las razones por las que se cambió el método para entender la forma como se maneja, y emplearlo con efectividad, pero a la vez la profesora D sugirió implementar actividades que fueran diferentes para los niños y así mantenerlos motivados hacia el aprendizaje, es decir no utilizar sólo el método global, sino realizar algunas variaciones involucrando los proyectos de cada salón y haciendo otras actividades como juegos y concursos en los que los niños experimentarían con diferentes materiales y se acercaran a la lectura y escritura.

Durante esta sesión nosotras concluimos que a veces pensamos que conocemos muy bien una situación, pero realmente hace falta conocer detalles y tomar una posición frente al tema, pero para esto se necesitan argumentos para justificar lo que se está diciendo. Las profesoras tuvieron constantemente una actitud abierta hacia lo que se planteaba y dieron opciones de solución o caminos para mejorar la situación. Vemos cómo en muchas ocasiones los maestros creemos que una vez salimos a trabajar sólo nos debemos ocupar por la práctica, pero aquí se evidencia que buscar teoría y leer son actividades muy importantes para la formación profesional, y esto a veces lo olvida el maestro.

5.2.2 Profundizando sobre el método global. En el siguiente taller que se llevó a cabo, realizamos una actividad referente a los métodos de lectura y escritura para definir las estrategias, puesto que en el taller del árbol de necesidades notamos un gran desconocimiento teórico, lo que las llevaba a experimentar y

confundir las cosas. En esta ocasión nosotras les llevamos información referente al método global y al Yo soy muy inteligente.

Primero comenzamos a analizar el método global, y para hacerlo les entregamos una copia (ver Anexo N) a cada una, les dimos 10 minutos para leerlo y luego les preguntamos si conocían a profundidad esto. La profesora D dijo “me ha sorprendido conocer el origen del método, pues sólo sabía que se debía partir de una palabra para enseñar, pero este artículo me muestra las ventajas de usarlo y su importancia”. La profesora A dijo “este tema me llama la atención, y he notado que aunque el PEI del jardín decía que el método global era el que se utilizaba, nosotras continuamos utilizando el silábico, y no nos habíamos dado cuenta, pues las palabras que les enseñaba a los niños comenzaban por las sílabas”, esto la sorprendió mucho.

Por su parte la profesora C dijo conocer bien el método “me hacía pensar que había más libertad para utilizar juegos en la enseñanza de la lectura y escritura”, por lo tanto propuso que realizaran actividades que involucraran la literatura como coplas, adivinanzas, poesías cuentos, recetas, narraciones, entre otros de tal manera que su caligrafía (copiado-dictado) y que la estructura global iba a verse con mayor facilidad durante el desarrollo del proceso.

Finalmente la profesora B dijo “este método hace que se puedan vincular muy bien la enseñanza de la lectura con el proyecto que estamos desarrollando, pero también debemos ser muy creativas y dinámicas a la hora de ejecutar las clases, pues podemos aprovechar detalles y actividades que antes no teníamos en cuenta para desarrollar la lectura y escritura”. Además, “es necesario que tengamos más encuentros de participación y aporte individual y colectivo los días jueves, ya que esto favorece la construcción de nuevas estrategias para un mayor desempeño en los niños frente al proceso de lectura y escritura”.

Luego les entregamos apartes del método yo soy muy inteligente, ellas debían ordenarlos dándole una coherencia para leerlos. Una de ellas lo leyó y a partir de esto cada una dijo lo que pensaba frente al tema.

La profesora A dijo: “el método se ve muy interesante y realmente tiene una fundamentación, ahora tengo más claro como aplicarlo, además creo que lo puedo hacer utilizando juegos. También pienso que es pertinente el cambio de método silábico a global, pues al mostrarles los cartones se les enseñan palabras enteras y no sílabas, y aunque podrían pensar que se parece al global, esto no es cierto porque no se analiza la palabra sino que los niños las deben memorizar y distinguir para leer rápido”.

La profesora C dijo: “para utilizarlo debo tener en cuenta la disposición de los muebles, pues es necesario que todos vean las palabras sin interrupciones”. Por su parte la profesora B dijo: “un factor importante es tener el material suficiente porque yo no los tengo, y debo hacerlos, entonces propongo que los padres de familia colaboren con la elaboración de este material teniendo en cuenta sus características específicas (tamaño, letra, color)”. La profesora D propone hacerle variaciones en el tamaño y color de la letra haciendo que el método se vuelva más personalizado y pertinente a como se dice.

De acuerdo a lo que se trató en este encuentro quedaron establecidas las estrategias para aplicar durante las próximas dos semanas y así ver los resultados en los diarios de campo y en las observaciones que realizamos. Vemos como entre todas se puede trabajar en equipo y resolver situaciones particulares teniendo en cuenta la relación entre la teoría y la práctica además reflexionando sobre lo que se hace diariamente en el aula. Nosotras vemos como se van cumpliendo ciclos de la investigación acción, donde al vivir el proceso realmente aprendemos y vemos los cambios que en un principio nunca pensamos encontrar, se hacen realidad.

5.3 LAS ESTRATEGIAS EN ACCIÓN

Entre los aportes que ellas dieron y lo que nosotras dijimos, se crearon diferentes estrategias de mejoramiento de acuerdo a las necesidades detectadas en el aula, las cuales quedaron planteadas así:

Creación del material didáctico. Ante esta estrategia proponen elaborar el material en la clase de arte, y además utilizar los materiales que hay en la institución o que cada una ha construido durante su experiencia docente. En consecuencia proponen elaborar los materiales con los niños y dar un mayor uso a los que ya tienen en la institución como palitos de paleta y bloque lógicos y buscar otros materiales para variar las actividades.

En cuanto a la disposición de los muebles se propuso cambiar el lugar de las sillas y mesas en determinados momentos probando cual era la mejor distribución de acuerdo a la actividad y también para mejorar la postura de los niños para ver el tablero y estar sentados.

Respecto al uso del parlante, la estrategia que se va a emplear es hablar con la rectora para limitar su uso a determinadas horas y evitar que les interrumpa la clase.

La estrategia que se planteó para mejorar la forma como se desarrollan los procesos de lectura y escritura fue realizar el método yo soy muy inteligente de la forma como se propone en el método Doman, pues allí hay más especificaciones que se deben seguir para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los niños. En cuanto a las estrategias para mejorar la aplicación del método global se proponen realizar actividades lúdicas como: juegos, canciones, cartas, recetas, etc. pues de esta manera fomentan el interés de los niños por el proceso de lectura y escritura y lo relacionan con su ambiente.

Durante las siguientes dos semanas ellas continuaron realizando sus registros de observación, que a partir de las asesorías personalizadas con nosotras, mejoraron en las descripciones e interpretaciones que hicieron sobre las estrategias, los resultados en los niños y en ellas, si habían notado un cambio, etc. Y nosotras asistimos al jardín, las observamos, grabamos en video durante una semana.

5.3.1 Reflexión y evaluación de las primeras estrategias. Al cabo de las dos semanas nos reunimos nuevamente con ellas para observar el video y hablar sobre la implementación de las estrategias de la investigación.

Cuando comenzó la reunión les preguntamos que cambios habían obtenido respecto al tema del ruido y el uso del parlante, la profesora A nos dijo que ellas habían hablado con las directivas de la institución en una reunión, les hicieron la propuesta de sólo utilizar el parlante durante tres momentos, pero las directivas les dijeron que no iba a ser posible, porque a veces necesitaban dar información importante, pero sí aceptaron que podrían utilizar el teléfono interno que comunica las casas en caso de necesitar sólo a una profesora y dijeron que lo que sí iban a hacer era a no repetir tantas veces la información.

Nosotras preguntamos si habían notado cambios respecto al tema, a lo que la profesoras A, C y D dijeron que sí se notaba una mejoría en la situación, había disminuido la cantidad de veces que se utilizaba el parlante. Sin embargo, la profesora B dijo que para ella no había bajado la intensidad de ruido, que continuaba igual y lo que pasaba es que ella estaba acostumbrada a este. Ante esta situación se generó una discusión, pues la profesora A dijo que ella si había notado mejoras, aunque no dejaron de utilizarlo. Nosotras apoyamos la afirmación basándonos en nuestros registros comparándolos con los que habíamos hecho al inicio en los que se evidenciaban aproximadamente 15 interrupciones, y en los de las últimas semanas solo eran 5 o 6, siendo este un cambio bastante significativo.

Luego les preguntamos cómo les había ido aplicando la estrategia del material didáctico, a lo que las docentes A, C y D dijeron que estuvieron ocupadas realizando unas actividades del *English day*. Pero la profesora B dijo que sí había pintado arroz y habían jugado con este armando palabras. Sin embargo luego lo pegaron a unas hojas guía cubriendo una letra por lo que no quedó como un material permanente.

En cuanto a la disposición de los muebles, se había llegado al acuerdo de crear dos áreas (piso-mesas) en los salones C y B. Pese a esto, las profesoras dijeron que no habían creado estos espacios, sino que habían salido del salón al parque y allí habían trabajado en el piso con los niños, pero dentro de las aulas no habían realizado ningún cambio.

Por último, se habló de lo que ellas habían realizado en las estrategias que involucraban actividades de lectura y escritura, a lo que todas contestaron que realmente no habían realizado cambios a lo que venían haciendo, pues no tuvieron tiempo ya que debieron preparar el *English day*. Además la profesora A nos dijo que en las reuniones de nivel que tenían los jueves no se concretaron esos aspectos.

Al ver lo que había sucedido, pensamos que el proceso no era tan sencillo y tendría muchos inconvenientes, incluso pensamos que no iba a ser posible, pero aunque la situación nos preocupó, ya que se esperaban grandes cambios teniendo en cuenta su motivación en las sesiones anteriores, al reflexionar sobre ello nos tranquilizamos, pero consideramos que los docentes presentan una resistencia al cambio y este era el primer intento, lo que nos llevó a reflexionar y a emprender nuevas estrategias que condujeran a la acción de las docentes.

5.3.2 Retomando el compromiso: observación de los registros de video: Un momento crucial. Sentimos que necesitábamos sensibilizarlas más con el

problema y comprometerlas a aplicar las estrategias, entonces decidimos mostrarles los registros de video, además ellas nos habían pedido que lo hiciéramos para enriquecerse compartiendo sus experiencias con todas. Aunque inicialmente no sabíamos las consecuencias que la presentación de estos videos traerían y eso nos atemorizaba, notamos varios cambios muy positivos especialmente mejoraron las condiciones de trabajo, porque se generó un ambiente agradable al forjar la participación e impulsar el trabajo en grupo.

Para comenzar mostramos el video de la profesora A, quien realizó un dictado a los niños. La profesora A se rió al verse en la pantalla, luego dijo que antes de comenzar el dictado vio que los niños estaban muy desordenados y le tomó mucho tiempo ocuparse de todo, pues tuvo que repartir cuadernos, lápices y acomodarlos correctamente en las sillas. La profesora D añadió que eso sucede porque son muchos niños y es difícil hacer un dictado en el que se pueda ver el proceso de todos, por esa razón se gasta mucho tiempo cada vez que se dicta una palabra, pues tiene que observar a cada niño y acercarse a los que le piden ayuda, y en ese momento el resto del grupo no sigue las instrucciones y se levantan, hablan entre ellos, lo que demora aún más el dictado. La profesora B dijo que tal vez la disposición de los muebles era la que no le facilitaba la organización, pues la profesora debía ir a cada mesa y se demoraba atendiendo a los niños, y las otras mesas se desordenaban. De igual forma la posición de cuatro niños, que estaban de espaldas al tablero, se veían incómodos y realizando un esfuerzo mayor para ver lo que allí decía, por lo que preferían mirar a los compañeros que estaban a su lado.

Al ver esta situación, la profesora A, recibió las críticas y reflexiones con gran interés y entusiasmo, y dijo que le gustó verse pues esto permitió que ella tomara conciencia de su desempeño en el aula y se percató de la necesidad de aplicar alguna estrategia para mejorar. La reacción de esta profesora fue muy importante, pues se evidencia la necesidad de que cada docente sea objetiva y se observe a

sí misma, permitiendo una fuerte reflexión. Aunque ya se había hablado de la posición de los niños, la profesora no hizo esta sugerencia hasta que no se observó.

Luego observamos el video de la profesora D, quien salió del salón y escribió en el piso con tiza la letra s en minúscula y mayúscula, les dijo a los niños que caminaran sobre la letra, después fue al salón y les pidió que escribieran la letra con lápiz en las mesas. Cuando se vio en el video estuvo muy atenta y dijo que los niños participaron en la actividad, respetaron el turno e interiorizaron la letra, y muestra de eso era que en lo que escribieron en la mesa se veía bien el trazo de la s. Además dijo que los niños compararon sus letras con la de los compañeros, y hubo dos niños que las asociaron con el nombre. La profesora C dijo que le pareció muy buena la actividad de la profesora D porque había podido ver el proceso de cada niño y además la actividad al ser fuera del salón hizo que los niños se motivaran. Por su parte, la profesora A dijo que se veía un buen dominio del grupo y más organización y se notaba que los niños realizaron gustosos esa actividad.

En este caso podemos ver cómo los niños cambian su actitud frente a la lectura y escritura cuando se las presentan de una forma diferente, valiéndose del ambiente de aprendizaje para crear un clima de aula que favorezca su aprendizaje.

En el video de la profesora C se mostró una actividad en la que le dieron unas palabras a cada niño para que las organizara formando una frase y luego hizo otra actividad, en la que los niños debían escribir el nombre del objeto que la practicante dibujaba en el tablero. Durante el video, la profesora C no hizo ningún comentario, al finalizar dijo que los niños se veían mal distribuidos en el espacio del salón, pero que ésta era la única forma para mantener la atención y el dominio del grupo, además al tenerlos en el lado donde se encuentra el tablero todos podían observar de cerca los dibujos de la segunda actividad. La profesora A

criticó la disposición de los muebles, pues dijo que le daba pesar ver que sólo utilizara 3 mesas y una pequeña en la que estaba un niño solamente, que parecía excluido del grupo, entonces le sugirió que tal vez si hubiera trabajado en el piso los niños hubieran estado más cómodos e integrados.

Nuestra impresión frente a la situación que se presentó en este salón fue que hubo un poco de resistencia o miedo al cambio, tal vez la docente pensó que si distribuía los niños de forma diferente todo sería muy difícil, y nunca lo intentó, porque durante lo que dijo no habló de haberlo intentado, tomó un camino fácil, no aprovechó el ambiente, sino que por el contrario dividió el salón en dos ambientes pero no los tomo como sitios funcionales, además utilizó exclusión para uno de los niños, quien trabajó todo el tiempo solo. Además el hecho de delegarle la actividad a la practicante nos lleva a pensar que la maestra se muestra resistente a cambiar y prefiere no exponerse a que la observen sus compañeras.

Finalmente se les mostró el video de la profesora B, en éste ella lo primero que hizo fue que todos los niños voltearan sus sillas mirando hacia el tablero para leer unas palabras escritas en un pliego de papel. Cuando la profesora se observó en el video, su primer comentario fue con respecto a su tono de voz, pues dijo “me escuchaba muy duró” y se rió; luego dijo: “yo veía la necesidad de voltear las sillas para que todos vieran al tablero, y no me importa gastarme una parte del tiempo de la clase haciendo esto, pues lo veo necesario para mantener la atención del grupo y fue una de las estrategias de la investigación”. La profesora D intervino diciendo: “no utilizaste un material didáctico que contribuyera al desarrollo de la actividad”. La profesora A dijo: “yo vi al grupo muy atento, y además me pareció muy buena la manera como había relacionado la actividad con el proyecto que estaba manejando en su aula”.

Lo expresado por la profesora B respecto a dedicar un tiempo a la organización demuestra que ella no ve esto como una pérdida de tiempo, sino que finalmente

es una ganancia para los niños en cuanto a su postura y atención , ella puede observar a todos los niños y tener un mejor dominio de grupo. Se da cuenta de que las estrategias son funcionales para sus necesidades, y estas reflexiones hacen que se enriquezca la investigación y se tenga una posición crítica frente a lo que está sucediendo y la información que se recoge.

Luego de escuchar los comentarios que hicieron de todos los videos, e ir reflexionando sobre las fallas que habían detectado en el desarrollo de sus clases y en el de sus compañeras, vimos una actitud comprometida con la investigación, pues en ese momento nos dijeron que acordáramos nuevas fechas para evaluar el desarrollo de las estrategias, ya que esta vez las desarrollarían teniendo en cuenta las recomendaciones y además nos dijeron que replanteáramos algunas que definitivamente no creían que fueran posibles de realizar como el caso de la elaboración del material didáctico, pues se habían dado cuenta que no tenían ese tiempo y si habían otros recursos que podrían utilizar para estos fines como láminas, rompecabezas y fichas.

De esta forma se concluyó diciendo que se implementarían todas las estrategias excepto el uso del parlante, pues esta si ha mostrado avances y se replanteó la estrategia de la creación de material didáctico, pues dijeron que no iban a elaborarlo, porque no tenían tiempo, sino que trabajarían el material que tenían en los espacios del salón; respecto a las actividades de lectura y escritura, las profesoras implementarían los juegos y concursos de palabras para motivar y acercar a los niños a estos procesos. Con esta última estrategia, se ve como utilizarán una combinación que les permita motivar a los niños y acercarlos a la lectura en primer lugar, y tratarán de utilizar los métodos propuestos por la institución dándoles un enfoque nuevo, utilizándolos de forma adecuada y además incluyéndoles una motivación que acerque a los niños a la lectura.

No se puede pretender que los métodos para enseñar a leer y a escribir funcionen por sí solos y para todos por igual, está en el maestro la creatividad y reflexión sobre sus grupos para adaptar nuevas actividades que les permitan asimilar mejor estos procesos, sin cerrarse exclusivamente a lo que dice un libro, pero basándose en las teorías y en los autores que crearon dichas metodologías, lo que sucede es que deben adaptar la teoría al contexto en el que se va a desarrollar.

Luego de dejar en claro estos aspectos la reunión terminó y comenzaron a ponerse en marcha cada una de las estrategias y a la vez, tanto las docentes como nosotras fuimos recogiendo información respecto a lo que ocurría en cada uno de los salones con las estrategias por medio de los diarios de campo y registros de observación.

5.3.3 Reflexión y evaluación de las estrategias de acción mejoradas. En el siguiente encuentro, realizamos la reflexión sobre los registros de observación de la aplicación de estrategias en este periodo e hicimos unos reajustes. Leímos los diarios de campo de cada una. Encontramos que cada vez eran más descriptivos e interpretativos (ver Anexo Ñ).

Cada profesora describió en su diario de campo actividades que habían realizado haciendo variaciones en el ambiente de aprendizaje, la profesora A escribió que había salido a trabajar con los niños en el parque y había podido ver a cada niño de forma personalizada. También dijo en la reunión que un día cambió de lugar las mesas y sillas de algunos niños pero lo hizo antes de que ellos llegaran, entonces cuando ellos vieron el cambio le preguntaron si les había llevado una sorpresa. Cuando terminó de hablar, la profesora C le dijo que por que no había cambiado de lugar las mesas con la ayuda de los niños, y así no se sentían tan desubicados, a lo que la profesora A dijo “creí que era mejor que la practicante y yo cambiáramos los muebles”, pero le pareció una buena sugerencia y dijo que la

otra semana intentaría cambiarlos con los niños. La profesora B por su parte dijo que el hecho de mover los muebles siempre hacía que se rompiera la monotonía y que las profesoras fueran más activas y prepararan mejor sus clases. La profesora D por su parte, dijo que no era suficiente cambiar el ambiente físico del salón, sino que ella consideraba que las siguientes semanas podrían realizar actividades que fueran interesantes para los niños y resolvieran el asunto de las sorpresas, pues dijo que cada vez que ella decía que había traído una sorpresa los niños estaban más atentos y motivados.

La profesora C dijo que podrían aprovechar lo que quedaba del mes del amor y la amistad y el de los niños, pues eran momentos que les daban unos temas a tratar. Nosotras les preguntamos qué clase de actividades se les ocurrían para mantener la curiosidad de los niños y trabajar la lectura y escritura, la profesora A dijo que ellas habían pensado en un correo, para que durante este mes escribieran cartas a los amigos. Nosotras les propusimos que lo probaran durante este periodo, porque de pronto podría ser un correo permanente en el que siempre los niños que quisieran escribieran cartas. La profesora B dijo que esa actividad tal vez los cansaría, porque no todos los niños escriben y si no les responden pues se aburren, a pesar de esto, la profesora D dijo que podrían crear un personaje y nosotras dijimos que esa podía ser una buena idea porque así lo único que tendrían que hacer es inventarse historias del personaje y escribirle una carta a todos los niños, para que estuvieran motivados a continuar escribiendo.

De esta forma se replantearon las estrategias respecto a la lectura y escritura, pues ya no se trataba solo de continuar con las palabras del método yo soy muy inteligente y con las del global, sino que podrían utilizar otras actividades por medio de las cuales los niños mostraran sus avances naturales en cuanto a la escritura, pero a la vez se trabajaría la lectura cuando recibieran la carta, en la que también se podrían reforzar palabras resaltándolas en rojo como dice el método.

Durante este encuentro se habló de los materiales didácticos, para ver cómo habían sido utilizándolos, si encontraron y si esto les había facilitado la forma de enseñar para poder darle a cada niño atención personalizada. La profesora B dijo que si había estado trabajando con las tapas, les había llevado a los niños tapas de botellas y frascos que habían coleccionado, les permitió jugar libremente y en grupos armar palabras que ella les iba diciendo, y se había dado cuenta que aunque en un principio habían dicho que era difícil tener a los niños jugando con estas mientras ella trabajaba con un pequeño grupo, si lo había logrado y los niños habían respetado las reglas para jugar en el piso, a la vez pudo observar el proceso de cada niño dentro de su salón.

Una opinión similar tuvo la profesora C, quien dijo que esto había relajado el clima de aula, pues cuando dividió los espacios tuvo mayor control sobre el grupo lo que bajó sus niveles de tensión y pudo ver a cada niño, esta situación le facilitó escribir los informes para los papás que justamente coinciden con las fechas.

La profesora D dijo que había trabajado con los palitos de paleta de colores, de forma similar a las tapas, clasificando y jugando libremente y luego formando palabras y también le habían permitido ver el proceso de cada niño, además dijo que ese tipo de actividades les gustaba mucho a los niños y estaban muy tranquilos.

Después de escuchar lo que todas dijeron, nosotras dijimos que veíamos que los cambios relacionados con el ambiente de aprendizaje mostraban unos resultados según lo que ellas nos contaban y lo que escribieron en sus diarios de campo, como por ejemplo mayor control en el manejo de grupo, un clima de aula mucho más tranquilo y menos tensionante, curiosidad en los niños respecto a las actividades, y además permitió observar de forma personalizada el proceso de cada niño. Las profesoras C y A, dijeron que si habían visto progresos, pero que tenían miedo que estos resultados solo fueran porque es una situación nueva para

los niños, y que una vez se adapten a los cambios puede convertirse en una rutina como la que llevaban antes.

La profesora D dijo que las que debían impulsar las actividades y los cambios permanentes eran ellas mismas, y eso requería que fueran muy creativas y buscaran opciones que les permitieran mantener la motivación de los niños y el clima de aula que tenían en ese momento.

5.3.4 Ajustando nuevamente algunas estrategias. Considerando a las maestras como una parte fundamental del proceso y sabiendo de lo que eran capaces de lograr, les propusimos que entre todas volviéramos a ajustar las estrategias para el método de lectura, ya el ambiente de aprendizaje se podía adaptar a lo que ellas planearan como actividad. Se propuso que entre seis personas podríamos crear actividades apropiadas y muy llamativas para los niños, en las que se respetaran los métodos y además se salieran un poco de la rutina, para que les permitieran ver los avances de cada niño.

Nosotras llevamos una propuesta, ellas fueron quienes comenzaron a decir que creían que podían trabajar. La profesora D dijo que una actividad que es muy agradable para los niños es pintar con blanqueador sobre papel de colores, entonces podría utilizar esta técnica no solo para pintar sino para escribir, o copiar palabras, esto involucraría elementos como magia y causa efecto al trabajar la lectura y escritura. La profesora B preguntó como se hacía eso, le contaron y todas dijeron que podrían utilizarla.

Luego la profesora A dijo que el correo del amor y la amistad era otra posible estrategia para utilizar a lo que nosotras retomamos el aporte del personaje y les dijimos que podían llevar un títere o un muñeco para que ese fuera el personaje y los visitara. La profesora B dijo que era una buena idea y que la iba a implementar,

por su parte las otras profesoras dijeron que primero ensayarían con el correo de la amistad para ver si después incluían el personaje.

Aunque la profesora C dijo que podrían realizar otro tipo de lectura con el personaje, mostrando láminas, entonces solo necesitarían elaborarlas para que luego se las mostraran a los niños y tal vez podrían de esta manera vincular esto con las cartas.

La profesora A dijo que la semana pasada le habían llevado un regalo muy lindo envuelto en papel de colores y había notado que los niños mostraron mucho interés por saber que había dentro de la caja entonces se le ocurría que tal vez al elaborar una caja muy llamativa podrían llevar las palabras del método yo soy muy inteligente y además podrían meter materiales para intrigar a los niños y mantenerlos a la expectativa. Ante esta idea todas estuvieron de acuerdo para elaborar la caja en las siguientes semanas.

La profesora B dijo que los concursos eran unas actividades que les gustaban mucho a los niños, entonces podrían hacer concursos para leer palabras que estén viendo con el método yo soy muy inteligente o para analizar otras referentes al proyecto. La profesora C por su parte añadió que no sólo debían utilizar concursos, sino juegos de palabras para reforzar sonidos y facilitar el análisis de la palabra volviendo así al método fonético.

La profesora C también dijo que podrían aprovechar la *hora del chef (clase de cocina)* para escribir las recetas de lo que hacen en ese espacio, dijo que podía sonar a una propuesta muy constructivista, pero que de esa forma también se motivaba a los niños a copiar, representar con dibujos y letras que después pueda entender, además les permitiría diferenciar los diversas formas de escritos (carta, receta, etc.).

Nosotras propusimos que continuaran leyendo cuentos y aprendiendo rimas y canciones, porque todo esto contribuye a que los niños tengan elementos para analizar las palabras, enriquecer su vocabulario y mejorar su proceso de lectura y escritura, pues entienden muchas cosas que antes solo hacían por obligación sin tener un motivo exacto.

De esta forma se plantearon las estrategias a utilizar en las siguientes semanas y se dijo que adaptarían el espacio físico a las necesidades y se continuaría realizando modificaciones en el salón.

Durante las siguientes semanas se continuó observando a las profesoras y se grabó en video lo que cada una hizo para luego llevar esta información al siguiente encuentro y analizarla.

5.3.5 Reflexión y evaluación de las nuevas estrategias. Cuando se observaron los videos y se socializó sobre lo que cada una había realizado. Se vio que la profesora D había elaborado una caja con la cara de un muñeco para que allí depositaran las cartas que habían escrito. También realizó la actividad del blanqueador en el papel e colores. La profesora dijo que veía una falla y es que no habló mucho del muñeco aunque los niños le mencionaron que habían traído cartas para éste, sólo les dijo que las guardaran y que después las verían, pero ese mismo día no leyó las cartas con los niños ni hizo ningún énfasis en la motivación. Entonces ella nos decía que sentía que aunque quería hacer muchas cosas, no se daba cuenta que a veces no escuchaba lo que los niños pedían. Les anunció muchas veces que iba a comenzar la *actividad del lápiz mágico*, pero que los hizo esperar mucho. La profesora A dijo que los niños se veían muy interesados en la actividad, pero hubo un niño que estuvo muy caprichoso a la hora de entregarle el material y ella creía que era porque se habían demorado mucho en hacer la actividad desde que los motivaron hasta que realmente se hizo.

Luego observamos el video de la profesora A, en este video se mostró como la profesora llevaba una caja muy llamativa de donde sacó las palabras del método yo soy muy inteligente y además las trabajó en el piso del salón. La profesora dijo que veía como los niños habían estado muy atentos, y que tenerlos sentados en círculo le ayudaba a controlar que todos estuvieran mirando la palabra. La profesora D dijo que la caja definitivamente estaba cumpliendo una función importante, porque no necesitaban convocar a los niños, sino que eso ya los atraía a la actividad y se veía como la mayoría de los niños estaba reconociendo las palabras. La profesora B dijo que no se trataba sólo de eso, sino que esa actividad duró poco tiempo, y luego al trabajar afuera con los niños pudo ver lo que cada uno escribía en los cuadritos con tiza.

A continuación observamos el video de la profesora B, en el que les preguntaba a los niños si le habían traído cartas a Pipiolo, un muñeco. Luego les mostró una rima en letras grandes para que se la aprendieran. Cuando la profesora se observó en el video dijo que esta vez veía que hubo más organización. Dijo que las niñas todos los días le traían cartas a Pipiolo, y que ella los fines de semana las respondía y los lunes las entregaba de nuevo.

También aseguró que aunque esto incrementaba su trabajo el fin de semana, notaba que los niños estaban muy entusiasmados y cada vez le escribían más mostrando cómo estaban desarrollando su proceso de escritura, aunque dijo que le preocupaba un niño que no se veía motivado a escribir y no prestaba atención al muñeco ni se interesó en ningún momento por esta actividad. La profesora A le dijo que veía que eso si le estaba funcionando, y que era mejor este correo con el muñeco, porque en su salón hubo niños que no recibieron cartas de sus amigos, mientras que otros recibieron muchas, y ese factor que no fue equitativo hizo que muchos niños vieran el momento del correo como tortuoso y ella tuvo que dejarles como tarea escribirle cartas a esos niños. Las profesoras D y C, dijeron que en sus salones había pasado algo parecido, pues el correo de los amigos tuvo esa

desventaja, entonces todas dijeron que les pareció muy bueno el efecto del muñeco pues motivaba a que los niños escribieran más y lo hacían espontáneamente. Respecto al niño que no participó en esta actividad, nosotras le propusimos que en el cuaderno observador que ella lleva normalmente, le hiciera un seguimiento para no apresurarnos a hacer suposiciones sobre lo que le pasó al niño.

Por último observamos el video de la profesora C, allí la profesora les escribió en el tablero la receta que habían hecho el día anterior en *el chef* para que la copiaran y luego al frente le dibujaran cada uno de los ingredientes. Durante el video la profesora dijo que los niños le habían dicho que siempre deberían copiar las recetas y ella decidió que así lo iba a hacer para que al final se llevaran un recetario. La profesora D dijo que ella también lo había realizado, pero que no les escribió la receta para que la copiaran, sino que les dijo los ingredientes para que ellos los escribieran como les sonaban. La profesora A dijo que ella había utilizado cartones del método yo soy muy inteligente para mostrarles los ingredientes y los niños fueron quienes los leyeron, después escribieron y finalmente elaboraron la receta. La profesora C dijo que en el video se podía observar que aunque se demoraron un poco para copiar la receta, todos lo hicieron. Algo le llamó la atención y es que no le pidieron borradores, lo que la hacía pensar que el hecho de copiar los hacía sentirse más seguros a la hora de escribir y que al dejarlos dibujar los niños expresaron lo que habían visto, y además es una actividad que les gusta mucho. Dijo que se había dado cuenta que en el primer video había cometido un error al no dejar que los niños dibujaran lo que veían y escribieran también la palabra, pues para ellos dibujar y escribir son sus lenguajes gráficos.

Cuando terminamos de ver los videos, todas las profesoras manifestaron estar muy sorprendidas por los resultados, pues les habían permitido comparar su actuación y reflexionar sobre detalles que muchas veces pasan por alto durante sus labores diarias. También dijeron que todos estos cambios habían hecho que la

actitud de los niños fuera diferente, pues se veían más participativos y activos, por lo que ellas creían que todos los días debían prepararse mejor para trabajar con ellos.

Al finalizar este encuentro, nosotras nos sentimos muy satisfechas, las estrategias cada vez las estaban aplicando más y se veían resultados. Incluso pensamos que a pesar de las pequeñas fallas que hemos encontrado, cada vez que nos reunimos a reflexionar sobre todo el proceso de la investigación, nos damos cuenta que no sólo ellas están mejorando su práctica sino que nosotras estamos aprendiendo de sus experiencias y vemos la necesidad de prepararnos muy bien a la hora de enfrentar a un grupo de niños, no basta con saber la teoría, es necesario reflexionar sobre la práctica para enriquecer nuestra formación.

5.3.6 Volviendo a la teoría: El debate. En el siguiente encuentro se realizó un debate en donde todas confrontaron diversos aportes teóricos frente al tema de la lectura y escritura, en el caso de la profesora B se dio la discusión de las diferentes teorías del aprendizaje las cuales se coordinan con las de la lengua para producir prácticas pedagógicas influyentes en la enseñanza de la lectura y escritura hoy, todas constructivistas. Un ejemplo que ella dio fue el de la teoría cognoscitiva del aprendizaje de Ausbel la influyente en la lectura.

En ese instante la profesora D interrumpió el aporte teórico de la profesora de Kinder B diciendo: es cierto lo que dice mi compañera además, Ausbel partió de la base de que se aprende sólo aquello que se comprende, y estableció que la comprensión de conceptos se realiza al incorporar nuevos esquemas de significado a esquemas ya adquiridos en el proceso de aprender acerca del mundo. Asimismo, relaciono el tema con un esquema ejemplar de su propia práctica docente diciendo: “cuando yo voy a planear mis clases de lectura siempre tengo en cuenta los conocimientos previos de los niños ya que esto me permite que dentro de la actividad se de una comprensión muy clara de lo que se lee”.

Igualmente, la profesora A quiso expresar su opinión a través de un ejemplo de su labor como docente y seguido a esto dijo que las teorías del aprendizaje más influyentes hoy en día en la práctica pedagógica son las constructivistas de tipo piagetiano y el constructivismo enriquecido con la orientación Vygostkiana. La teoría del desarrollo de Piaget define el proceso como una construcción individual a partir de la interacción con el ambiente y el continuo desarrollo a partir de logros anteriores.

En el mismo sentido la profesora C habló de la aplicación a la comprensión de la forma como se adquieren hoy las habilidades de la lectura y escritura, destacando a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en Argentina y México. Ella nos leyó a todas las presentes un aparte de las investigaciones de ellas frente a la forma como los niños pequeños incorporan y construyen el principio alfabético a partir de estímulos que representan diversos materiales y/o recursos impresos que observan alrededor. Asimismo, hizo énfasis en el respeto que se debe tener por las diferentes etapas del desarrollo infantil en materia de construcción y relación entre sonido /símbolo y ritmos individuales de los niños.

Nosotras complementamos esta idea con una referencia teórica en la cual Mabel Condemarín dice que todo lo anterior “son metodologías que acompañan el desarrollo, pasando por la propia ortografía del niño y permitiéndole que, paulatinamente, vaya construyendo lenguaje escrito desde sus propias formas de expresión”.⁴²

Este encuentro definitivamente fue muy productivo en el que confrontaron diferentes posturas teóricas y prácticas, además mostraron interés y las inquietudes que quizás tenían frente al tema, fueron respondidas a medida que ellas mismas hablaban, aunque se vio como si todas estuvieran programadas para hilar las ideas ya que ninguna se contradecía u opinaba diferente a la otra, lo que

⁴² CONDEMARÍN, Mabel y otros. Taller de Lenguaje. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1995.

hicieron fue apoyarse en los referentes teóricos que poseen y en la experiencia de su labor como profesoras de Kinder.

Evidentemente se logró un trabajo en equipo y los aportes fueron muy valiosos para nosotras, ya que todas aportaron a la investigación *desarrollo de la lectura y escritura*. Igualmente, hubo acercamiento a varias fuentes bibliográficas, textos propios de las docentes, que llevaron a elaborar sus propias teorías frente al proceso de lectura y escritura, hasta el punto de analizar el modelo de aprendizaje que nosotras proponemos en la investigación.

5.4 ENCUENTRO FINAL DE REFLEXIÓN SOBRE LAS ACCIONES DE TODO EL PROCESO INVESTIGATIVO

Para finalizar la ejecución de la investigación nos reunimos con las docentes para analizar entre todas los resultados de las evaluaciones permanentes del proceso y las evidencias recolectadas durante este periodo, de esta manera se pueda observar si los objetivos propuestos en un principio fueron alcanzados, de tal forma que entre todas realizamos un balance de acuerdo a las categorías propuestas para saber finalmente como había sido el desarrollo de la investigación, los logros y avances de cada uno de los participantes, así como sugerencias y compromisos planteados.

Al iniciar este encuentro se habló del ambiente de aprendizaje, y para discutir este tema observamos nuevamente dos videos que nos permitieron contrastar las primeras clases y las estrategias que discutimos durante las reuniones anteriores, de esta manera las profesoras compartieron experiencias. La profesora B dijo que aunque al principio ella pensó que cambiar el ambiente solo implicaba mover los muebles para crear un espacio más apropiado para los niños y hacer material didáctico, con el tiempo se dio cuenta que no se trataba sólo de eso, sino que comprendió que ella era parte de ese ambiente y que por lo tanto debía ser un

agente involucrado dentro del proceso, además tuvo que aprender a escuchar a los niños a pesar de lo que sucediera a su alrededor.

La profesora A por su parte, consideró que el ambiente de aprendizaje fue un estímulo para sus niños, el cambio que se vio en el salón no sólo al mover los muebles y crear espacios, sino al involucrarse en las actividades y cada día traer una actitud diferente, hizo que se creara un clima de aula muy afectivo, de confianza y seguridad con la profesora, lo que se vio reflejado en el proceso lectoescritor.

Aunque estas docentes vieron grandes avances, la profesora C opinó que a pesar de los intentos que hizo no logro un ambiente de aprendizaje debido al espacio físico del salón. Ella dijo que trabajar en grupos fue una buena alternativa, pero que esto sólo duraba muy poco, y le parecía muy difícil mantener un buen clima de aula constantemente, pues debía inventarse muchas cosas y al final se agotaba y volvía a caer en la rutina.

Finalmente la profesora D dijo que ella trató de aprovechar al máximo el poco espacio que tiene en el salón, sin embargo afirmó que salir a trabajar en el patio fue una muy buena opción, no sólo por el cambio del espacio físico, sino que vio que los niños se relacionaban mejor y se ayudaban entre sí, logrando una mayor motivación y crecimiento personal.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede analizar que el concepto de ambiente de aprendizaje se amplió para las docentes y a la vez los niños obtuvieron un mejoramiento en cuanto a su motivación y relación con sus compañeros y docentes. También se evidenció una mayor participación de los niños, se veían involucrados y tenidos en cuenta por sus profesoras para elaborar sus clases.

A pesar de los resultados obtenidos, las profesoras manifestaron algunos compromisos debido a que los cambios en el ambiente físico necesitan más tiempo. En primer lugar se retomaron los problemas iniciales como el parlante y el ruido, además para ello el reto es lograr que haya una mayor reflexión y apertura por parte de las directivas de la institución, y esto sólo se lograría si preparan buenos argumentos que justifiquen el problema y puedan darle solución; para esto dijeron que eran muy importantes los diarios de campo y algunas grabaciones en las que se manifestaran los problemas y las consecuencias de los mismos.

Otros compromisos referentes al ambiente de aprendizaje, fueron continuar creando estrategias para esto pretenden realizar reuniones en las que se abra un espacio para compartir experiencias y enriquecer su trabajo.

Además de los compromisos sobre el ambiente de aprendizaje, las docentes también se refirieron al trabajo realizado en los procesos de lectura y escritura. La profesora A, dijo que el hecho de haber sido observada le permitió conocerse y reflexionar sobre lo que estaba haciendo con el grupo de niños. Cada vez que escribía y luego contaba su experiencia aprendía que muchas veces solo seguía una rutina que a los niños no les interesaba, y esto la ayudó a crear nuevas estrategias y actividades que le permitieran acercarse al grupo y ver el proceso de cada uno, por ejemplo con las `palabras del método yo soy muy inteligente, que se volvieron un poco más significativas y cercanas para los niños.

La profesora B dijo que el haber compartido experiencias con sus compañeras la había enriquecido mucho, debido a que en los encuentros semanales no se habla de estos temas y además por su preparación, muchas cosas que realiza con los niños la hace de forma empírica y las reuniones le brindaron aspectos teóricos que le permitían inventar nuevas actividades encaminadas al desarrollo individual del niño y el proceso de lectura y escritura. Un ejemplo de esto fue el trabajo que realizó con los logos de paquetes de comida, las cartas a un personaje imaginario

<pipiolo> y actividades que involucraran al grupo en los procesos de lectura y escritura formales.

La profesora C reconoció avances en el trabajo en grupo, realizando actividades de formación de oraciones con palabras completas utilizando combinación de algunos métodos como el global y el silábico. De la misma manera trabajó actividades con diferentes materiales que fueron aportados y otros que la misma institución tenía.

Finalmente la profesora D trabajo un buzón y concursos que involucraban a los niños en los procesos de lectura y escritura, recibió cartas con muchos dibujos que le mostraron que los niños reconocían conceptos y estaban buscando mecanismos para acompañar estos gráficos.

5.5 REFLEXIONES FINALES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Durante todo el proceso del desarrollo de la investigación, fuimos evaluando no sólo las estrategias sino el desempeño de cada una de las personas miembro del equipo de trabajo. En un principio vimos como todas las docentes se veían entusiasmadas con el tema y el proyecto, tanto que pidieron información e hicieron aportes para detectar los problemas y posibles vías de solución, también pidieron asesoría para mejorar cada vez sus diarios de campo, que eran en definitiva la evidencia sobre lo que hacían.

En la primera fase de planeación y ejecución de estrategias, las maestras dijeron que se les habían presentado muchos inconvenientes para ejecutar las estrategias planteadas, esto nos hizo pensar que faltó sensibilizarlas sobre la necesidad de cambiar, y la mejor herramienta que tuvimos fueron los registros de video, pues allí pudieron observarse y concluir que si era necesario hacer cambios para que de esta manera mejoraran su quehacer como docente.

Adicionalmente a los registros, las maestras manifestaron constantemente un interés por escuchar nuestra opinión sobre lo que veíamos en sus aulas, incluso, la profesora A dijo: “siempre es bueno tener alguien que no esté involucrado en la clase, pero que haya visto todo desde otro punto de vista, esto nos sirve para mejorar”.

Podríamos decir que en cada uno de los momentos de evaluación, se anotaron logros en varios aspectos, se aclararon dudas, no solo respecto al uso de los instrumentos de recolección de información, a los métodos y a la investigación acción, sino que adicionalmente se entendieron las razones del planteamiento del método de lectura en la institución, validando un poco más esa información y teniendo claridad no sólo sobre lo que se debe hacer, sino por qué y para qué hacerlo, de esta manera se vinculó la teoría con la práctica, pues las docentes tuvieron que investigar y leer para conocer más los temas para diseñar las estrategias que emplearían reafirmando su práctica docente.

Al analizar la información vimos como se obtuvieron resultados en los niños, en las profesoras y en nosotras mismas. Respecto a los niños, vimos como a través de la lectura, se acercaron significativamente al conocimiento, leyendo y escribiendo con sentido, como fue el caso de las cartas y las recetas. Se realizaron actividades que fortalecieron la competencia comunicativa, partiendo de necesidades reales que se dan en su contexto y vivencias diarias, se logró que disfrutaran de la lectura y la escritura, y logramos que sintieran mayor seguridad y confianza para participar de las actividades, eliminando la excesiva corrección que obstaculizaba su aprendizaje y logrando generar un clima de aula más flexible y relajado que les permitiera desenvolverse espontáneamente.

Por parte de las profesoras, se pudo observar que durante todo el proceso se vieron diversas actitudes, pero finalmente las reflexiones y comentarios de ellas hacen que cobre un gran sentido la investigación acción, pues aprendieron mucho

más sobre sí mismas y fueron capaces de reflexionar sobre su actuación diaria y hacer aportes muy valiosos a la investigación, convirtiéndose en personas más observadoras y comprometidas con su trabajo.

Al asumir el error en una forma constructiva como un paso necesario en la aproximación y acercamiento al cambio, esto les permitió que replantearan el método de lectura y escritura y el ambiente de aprendizaje que estaban utilizando.

Reconocieron los encuentros y reflexiones conjuntas como momentos de permanente confrontación, análisis y autoconocimiento frente a su práctica. Al realizar estas reflexiones llegaron a concluir que en ocasiones no tenían en cuenta la singularidad y ritmo de aprendizaje de cada estudiante y esto marcaba una gran diferencia a la hora de enseñar.

A partir de estas reflexiones se logró una planificación de actividades docentes desde el colectivo, lo que fomentó la unión y trabajo en equipo, a lo que ellas varias veces dijeron que veían como algo necesario, que las enriquecía mucho y proponían tener encuentros para compartir experiencias y no sólo elaborar las planeaciones de la semana, sino para intercambiar experiencias, aprender de las otras y colaborar entre todas para la solución de problemas. Por tal razón logramos que ellas mismas pidieran que se generaran espacios de reflexión docente con el fin de confrontar los referentes teóricos con la práctica enriqueciendo su quehacer en el aula.

Fundamentalmente la propuesta implementada genera una inquietud llamando a los maestros al cambio de sus prácticas educativas y fortalecimiento conceptual, esto demuestra la importancia del cambio de actitud del docente y romper con el discurso en la práctica.

Por otra parte, las docentes asumieron un rol de investigadoras donde reflexionaron sobre su propio quehacer, al observar los videos y al llevar sus diarios de campo. El hecho de escribir hizo que poco a poco sintieran la necesidad de registrar todo para luego confrontarlo y apoyarse en las discusiones, pues estos instrumentos facilitaron la reflexión, la comprensión, y la crítica constructiva, además les permitieron afrontar sus inseguridades para escribir y hablar frente a sus compañeras expresando sus puntos de vista y diversas opiniones.

Finalmente podemos decir que las docentes lograron ejercer un liderazgo en la institución en materia de propuestas pedagógicas para la lectura y la escritura y el ambiente de aprendizaje, pues tenían fundamentación teórica y práctica de acuerdo a todo lo que se analizó.

Todo el tiempo contamos con el compromiso hacia el proyecto, lo que facilitó organizar el tiempo, mantenernos en permanente comunicación, planear las reuniones, y su ejecución. Esto fue muy importante porque se pudo trabajar con todo el equipo y en los momentos en que hubo desacuerdos siempre se pudo mediar y solucionar todos los conflictos vividos por tener un clima de confianza, respeto y sinceridad en el grupo. Cada persona del equipo de trabajo fue pieza fundamental para el desarrollo de la investigación. Las prácticas reflexivas fueron quienes dieron las pautas claras para iniciar y continuar el trabajo en el aula, mientras que las facilitadoras promovieron la reflexión constante y fueron un apoyo para las profesoras ante cualquier inquietud que se presentaba.

Para nosotras fue una experiencia maravillosa por la motivación que generó, por los logros alcanzados, en los niños, en las docentes y en nosotras mismas, vemos como no sólo se trata de trabajar con los niños en el aula, sino de motivar a quienes están con ellos, para que analicen su labor y aprendan de ella.

Descubrimos que las docentes necesitan ser escuchadas, pues sus experiencias son muy valiosas y son las que finalmente corroboran la teoría y hacen que esta se replantee. Es necesario valorar todos los procesos de reflexión que ellas hacen respecto a su práctica, comprometerlas cada vez más a que sean las mejores y cada vez busquen que su labor sea la más satisfactoria por el bien de los niños y el de ellas mismas.

Creemos que participar en una investigación acción es una oportunidad que hace que se valore el trabajo práctico, pues se tiene la oportunidad de cuestionarlo y analizar cada detalle de un contexto determinado. Cada experiencia que se tiene muestra que falta mucho por aprender y es necesario no solo formular unas acciones o hacer unas críticas a determinadas cosas sin vivirlas, pues son muchos los factores que las afectan, y eso nos ocurrió durante este proceso.

Varias veces tuvimos que replantear la vía de la investigación, nos sentimos decepcionadas, pero perseverando se lograron algunos resultados como los que hemos mostrado y estamos seguras que si se hubiera prolongado por más tiempo tendríamos los avances mas importantes en estos aspectos.

6. EVALUACIÓN DEL PROCESO

Durante el tiempo que estuvimos en la institución se evidenció un proceso de cambios en las docentes. Para observar con facilidad el proceso de cada una, realizamos cuatro matrices para analizar los datos que se presentarán como anexo (Anexos O, P, Q, R) en los que se describen tres momentos que muestran su evolución en cada una de las categorías descritas en el marco teórico.

Planta Física

En esta categoría se presentaron especialmente inconformidades por el tamaño del salón y ruidos provenientes de diferentes fuentes.

Respecto al tamaño del salón, en un primer momento sólo dos de las maestras consideraban que el espacio era un problema, debido a que una de las aulas estaba mal distribuida, era la unión de dos salones y quedó grande pero alargado y eso hacía que la maestra no supiera como organizarse logrando mantener la atención del grupo; en el caso del otro salón, el problema era específicamente el tamaño, pues era muy pequeño con relación al número de niños que estaban en él. Para las otras docentes inicialmente el tamaño y espacio del salón no eran un problema, decían sentirse conformes con sus salones y no lo veían como un impedimento para el desarrollo de sus actividades.

En un segundo momento esta situación cambió, puesto que todas las maestras, al observar los videos reflexionaron y tomaron conciencia del problema, (para quienes no veían inconvenientes relacionados al tamaño y espacio del salón), el poder ver toda la ejecución de sus actividades detenidamente y apoyada por comentarios de las otras docentes, las hace ver que en realidad sus salones no son perfectos en relación al espacio y tamaño, especialmente para realizar

desplazamientos o actividades que requirieran participación y movimiento de todo el grupo. Por su parte las maestras que desde un principio plantearon esto como un problema, al ver los videos van más allá, planteando alternativas para darle solución al problema, porque el video les permite ver desde otra perspectiva la situación, así, ellas mismas proponen alternativas como crear diferentes espacios que les permitan trabajar con todos los niños y no verse afectadas por estos aspectos.

En el tercer momento se pueden ver pequeños cambios y la evolución de cada docente en su proceso, aunque en general se vio una actitud diferente, puesto que ya había una conciencia común de que el tamaño del salón estaba afectando el desarrollo de las actividades, los comportamientos de los niños en el aula, e incluso su propio comportamientos, debido a que en ocasiones ellas al tratar de controlar el grupo o de realizar sus actividades se desesperaban y no se detenían a buscar nuevas estrategias o soluciones ante esa situación.

Respecto a los ruidos que interferían en las actividades diarias, en un primer momento todas se quejaron del uso del parlante. Este era uno de los ruidos que más les molestaba, ya que constantemente la directora mandaba mensajes por medio de éste y los repetía varias veces. Aunque era un problema general, había unas maestras que se veían más afectadas, una por tenerlo dentro del salón y la otra por no tener puerta, aunque en este segundo caso, la maestra no veía un problema el hecho de no tener puerta, aunque si se quejaba del parlante. A la vez, cada maestra se quejaba de diferentes ruidos que afectaban sus actividades con los niños como el ruido en los pasillos, el de la calle, interrupciones, etc. Sin embargo todo se quedaba en quejas e inconformidad, pero no había una actitud que invitara a buscar soluciones.

En un segundo momento, se vieron acciones más que reflexiones, debido a que ya existía una conciencia sobre el problema, solo se necesitaba proponer una

solución. El hecho de hablar con las directivas marcó un momento muy importante para las docentes propusieron hablar con las directivas sobre este punto, porque se dieron cuenta que su rol del docente va más allá del aula, es decir que ellas deben tomar una actitud activa, buscando alternativas de solución que beneficien no solo sus actividades y a sus estudiantes sino a todas las maestras, puesto que esta problemática se había convertido en un problema y en una queja común, pero nadie había hecho nada al respecto, y al llevar una propuesta y argumentos, lograron llegar a un acuerdo con las directivas y disminuyó notablemente la cantidad de mensajes enviados por el parlante, esto hizo que las maestras estuvieran más tranquilas y pudieran desarrollar sus actividades sin las constantes interrupciones y la preocupación por entender los mensajes emitidos por este.

Este cambio que se dio en este momento se mantuvo hasta el final de la investigación, lo que hizo que las maestras sintieran la satisfacción de conseguir un beneficio para todos y por consiguiente se preocuparan en un tercer momento no solo por mantener esto, sino por lograr mejoras en los ruidos que cada una había detectado en sus salones.

Diseño de ambiente de aprendizaje

En cuanto a esta categoría, se observó en las docentes un proceso de cambio más lento pues se necesitó de la observación y de las sesiones de reflexión para lograr los primeros intentos y tomar conciencia de la importancia de destinar tiempo a la modificación del ambiente de aprendizaje.

En un primer momento, se observa un solo diseño de ambiente para las diferentes actividades, cada maestra lo mantenía basado en su planta física, pero al cual no se le realizaban mayores modificaciones, solo dos docentes cambiaban de posición ocasionalmente los muebles para crear otros espacios académicos, de tal forma que generalmente eran los niños quienes se tenían que adaptar al ambiente que se proponía, esto hacía que no se tuvieran en cuenta sus

necesidades, sino que simplemente se cumpliera con estar dentro de este, esta situación hacía que muchos niños presentaran cambios comportamentales y dificultades en la atención y seguimiento de instrucciones.

A medida que se realizan sesiones de reflexión y se escucha la opinión de las maestras respecto a cómo influye el diseño del ambiente del aula en el aprendizaje de los niños, al compartir experiencias, las docentes comienzan a proponer cambios en este llevándolas a la reflexión produciendo controversia, confrontando con las compañeras diferentes posiciones de cambio frente al tema, proponiendo un ambiente flexible y acorde a las necesidades de los niños, generando en algunas de ellas un propósito de cambio, otras en oposición dicen que aunque parezca sencillo requiere de tiempo y ayuda de otra persona (Anexo Q). A pesar de las diferencias las maestras logran llegar a acuerdos e intentan modificar sus ambientes de aprendizaje algunas veces a la semana o dependiendo de las actividades programadas y tomando en cuenta las necesidades de los niños.

En el tercer momento los cambios en el diseño de los ambientes de aprendizaje dejan de ser ocasionales para convertirse en diarios, logrando un ambiente flexible que se pueda adaptar a las necesidades de los niños, utilizando al máximo los recursos y se dan cuenta que el tiempo que emplean en modificar el ambiente no es un tiempo perdido, sino que por el contrario hace que los niños y ellas estén más cómodos desarrollado con mayor facilidad las actividades. En esta etapa se puede observar como las docentes dejan de lado sus prejuicios y mientras unas hacen grandes cambios hay otras que los avances los muestran con su disposición al cambio y con sus intentos para probar si funciona.

Clima de aula

En esta categoría fue muy complicada la reflexión debido a que las maestras tienden a ver los problemas o situaciones difíciles como ajenas a ellas, donde no

se ven involucradas ni responsables. No obstante, dentro de esta categoría, la maestra es una persona fundamental que define como se desenvuelve ese clima dentro del aula. En un primer momento, se percibe en los salones un supuesto clima respetuoso, tranquilo y cordial, esto debido a que tres de las docentes dicen no comunicarse con gritos ni maltratando verbalmente a los niños. Mientras que una de ellas continuamente sube de forma exagerada el tono de su voz y es poco cercana a los niños, adicionalmente utiliza un lenguaje no apropiado a la edad de los pequeños (Anexo P) sin embargo no ve esto como un problema. En los niños se observa continuamente diferentes formas de llamar la atención de la maestra y lograr su aceptación. Los cambios que se dieron parten de los procesos de reflexión, tomando conciencia de lo que los niños percibían y las respuestas acorde a las actitudes de sus guías.

Al iniciar el trabajo con las docentes todas ven normales sus comportamientos frente al grupo y por lo tanto no ven ninguna dificultad en el clima de aula, aunque en un segundo momento esta aparente calma se perturba cuando se inician las reflexiones sobre el tipo de relación dentro de aula, partiendo de pregunta que pretenden indagar las interacciones entre los diferentes actores en el aula partiendo de preguntas sobre el comportamiento de los niños, la relación entre ellos con sus compañeros y con ellas. En ese momento las maestras se dan cuenta que hay problemas, que no todo está perfecto. Aunque no reconocen que muchas de las actitudes de los niños son responsabilidad de ellas. Al observar los videos y analizarlos se observa como se ignoran acontecimientos que suceden al interior de las aulas como el no escuchar a los niños, sino que la maestra está pendiente de que ellos sigan sus instrucciones y órdenes.

Esta situación hace que los niños compitan entre sí y no trabajen en equipo las maestras al ver estos comportamientos y reflexionar sobre ellos, buscan ayuda, se asesoran entre ellas sobre lo que pueden hacer con los niños para tener un clima realmente respetuoso y tranquilo donde prime la oportunidad del alumno para

expresarse libremente y desarrollarse guiado por la docente. En cuanto a la maestra que manejaba un ambiente más tenso, notamos que para ella eso era normal, pero al verse en el video se dio cuenta que su tono de voz era más fuerte y seguramente el hecho de trabajar por varios años con niños de primaria y jóvenes de secundaria la hacía utilizar un vocabulario elevado para el nivel preescolar. En este segundo momento ella pide ayuda, necesita asesorarse para trabajar con los niños y aunque quiere buscar nuevas formas para expresarse, se le dificulta mucho y debe trabajar mucho sobre sí misma.

En el tercer momento se ve una actitud de cambio en las maestras, se controlan a la hora de hablar y comunicarse con los niños, se ha dado un proceso de compromiso de la maestra con sus alumnos. Las docentes se esfuerzan por escuchar más a los niños, por comunicarse de forma clara y con un vocabulario propicio notándose cambios en los niños, en sus comportamientos, no se escuchan peleas disminuyendo el nivel de competencia, logrando trabajos más cooperativos entre ellos y con ella.

Las maestras llegan a concluir que es muy importante su actitud frente al grupo, su manera de expresarse y de comunicarles las ideas, puesto que si los niños entienden y están motivados, su participación será mejor y más productiva porque podrán expresar sus ideas y desarrollar su personalidad con sus características propias. Esto suscita un gran cambio en cuanto a la planeación, debido a que una de las maestras siempre estuvo preocupada por este aspecto, pues pensaba que la condicionaba a mantenerse en una posición lejana frente a los niños, sin embargo lograr llegar a acuerdos respetando las necesidades de cada grupo flexibilizando la planeación contribuyó a que se dieran cambios en este grupo. (Anexo O)

Análisis de métodos de lectura y escritura

Al analizar los métodos de lectura el diagnóstico nos arrojó que las maestras tenían diferentes concepciones teóricas sobre la metodología que utilizaban para enseñar lectura y escritura a los niños, debido a que no hay una relación lógica entre la teoría y la práctica ya que cada una dice que utiliza el método global y en su quehacer se observan los métodos alfabético, silábico y fonético.

Esta situación nos demostró un nivel bajo de concepción teórica sobre dichos métodos, puesto que al preguntarles nos daban actividades o nos describían los materiales que utilizaban pero no lográbamos un nombre exacto del método. En algunos casos nombraban el método global y el yo soy muy inteligente, pero era un formalismo, debido a que en la ejecución no los utilizaban. En este momento las maestras no demostraban ser concientes de las fallas que tenían en concepciones teóricas sobre métodos de lectura, pues en este momento para ellas el alfabético, fonético y silábico hacían parte del método global. Además no aceptan el desconocimiento del tema y quieren demostrar que saben y conocen las teorías, por lo tanto no ven la necesidad de investigar ni conocer métodos, pues dicen conocerlos.

Después de los procesos de reflexión y contrastación teórica de los métodos que se propone en el PEI y lo que ellas realizan en el aula y a la observación de videos, empieza un proceso de toma de conciencia de las dificultades conceptuales que poseen en la realización del método global y/o el yo soy muy inteligente, en realidad no lo son. De igual manera se dan cuenta que todavía no han realizado el cambio del método silábico al global debido a que en teoría lo conocen, pero no saben como llevarlo a la práctica. Esta situación despierta el interés de tres maestras que se sienten motivadas a profundizar en éstos, una de ellas acepta no conocer los métodos y ve la necesidad de investigar por su cuenta.

La conciencia que se forma en este momento de la reflexión es fundamental dentro del proceso, debido a que aunque no se da un cambio instantáneo, si se

genera una inquietud frente a la teoría y la práctica. Se despierta una curiosidad y deseo por consultar fuentes teóricas para mejorar la práctica, y eso es necesario en la investigación acción, porque la maestra se convierte en investigadora, tomando su salón como laboratorio y empieza a prepararse buscando información para trabajar con los niños.

Al despertar el interés de algunas docentes que vieron necesario revisar la teoría para continuar y mejorar su acción pedagógica, pero a su vez una de las maestras se resiste a investigar (Anexo R) porque considera que la forma como enseña funciona muy bien.

Partiendo de las reflexiones se inicia un proceso de cambio en la aplicación de los métodos, donde se incrementa la conciencia sobre la situación progresivamente, además se profundiza y se genera un interés por compartir sus logros y experiencias acerca de los métodos que se estaban utilizando y los que la institución les exigía. También se propicio una actitud investigativa y argumentativa en las docentes para plantear sus puntos de vista, pero lo más importante y fundamental es que el tema fue inquietante para ellas y siempre quisieron aprender más.

Material para enseñar a leer y escribir

Inicialmente las maestras aseguraron que en el jardín no había materiales concretos como fichas, tarjetas, loterías, etc., para trabajar con los niños, igualmente tres de ellas no veían la necesidad de dichos materiales, decían sentirse conformes con las guías y cuadernos para enseñar. Por el contrario, una de las docentes no se siente conforme con esta situación por lo tanto busca nuevos materiales y los elabora para realizar actividades corporales y vivenciales. En lo que todas coinciden es en la utilización de los bits, aunque solo una de las maestras tiene los originales, las otras utilizan unos elaborados por ellas mismas,

por lo que no cumplen con las características propias de los originales. Así como también coinciden en la utilización de carteles con las letras del alfabeto.

En esta etapa las maestras se quejan por la falta de material, sin embargo, debido al desconocimiento conceptual sobre los métodos no realizan propuestas ni buscan utilizar materiales diferentes que apoyen el método que están utilizando en el proceso de lectura y escritura. Se observa como las maestras ante la escasa cantidad de materiales buscan alternativas para equiparse, y aunque en un principio estaban entusiasmadas y propusieron construir los materiales, finalmente no lo realizaron porque dijeron que habían encontrado material en el jardín y lo iban a utilizar. Además expresaron que el hecho de elaborar el material con los niños implicaba un tiempo que no tenían, entonces decidieron combinar el material que encontraron en el jardín con las guías y cuadernos que utilizaban normalmente.

De igual manera al estar investigando sobre los métodos también buscaron alternativas para utilizar los materiales como ayudas y complemento en los procesos de los niños en la lectura y la escritura. Además de esto, las maestras dejaron de utilizar las láminas del abecedario, pues se dieron cuenta que hacían parte del método alfabético. Este cambio de materiales y deseo por implementar combinaciones entre ellos nos hace pensar es que el hecho de investigar, profundizar sobre la teoría y poderla llevar a la práctica, hace que necesariamente se replanteen los materiales que se están utilizando y su pertinencia con el método que se esta aplicando.

En el tercer momento se continua la búsqueda de materiales y el implementar recursos que permitieran que los niños se acercaran a la lectura y escritura adquiriendo aprendizajes y experiencias significativas, como las recetas, cartas, logos, etc. sin embargo no se dejan de lado ni los bits, ni los cuadernos y guías,

sino que se complementa el trabajo con materiales concretos que acerquen a los niños a estos procesos.

Durante el trabajo con las maestras, se pudo observar como los materiales que se utilizaban para enseñar a los niños a leer y escribir están relacionados con el método y el conocimiento teórico sobre los mismos, puesto que en un principio se ve como ellas hacen unas combinaciones de materiales sin ninguna organización y en ese mismo periodo hay una contradicción entre los conocimientos teóricos que tienen sobre los métodos y la ejecución que hacen de los mismos no siendo coherente la teoría y la práctica, por lo que se justificaría la poca preocupación por el material que se utilizaba y el conformismo de las maestras por quedarse con lo que tienen sin buscar otro tipo de alternativas más funcionales y propicias para el método que propone la institución.

Finalmente se podría concluir que durante todo el proceso de la investigación se presentaron cambios lentos y en ocasiones imperceptibles, a medida que transcurría el tiempo se veían avances tanto en las maestras en cuanto a su espíritu investigativo despertando curiosidad e inquietud, así como en los niños, quienes recibían lo que las maestras cultivaban en sus espacios de reflexión y conocimiento llevándolas a una coherencia entre lo que propone la institución en su PEI y lo que se realiza al interior de la aulas .

6.1 CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación se observó el inicio de un proceso de cambio en las maestras que se vio reflejado en la actitud de sus alumnos y en la apertura a la investigación dentro de su aula.

Al observar que cada uno de los salones, maestras y niños eran diferentes, y su forma de trabajar también, las características particulares de cada una nos lleva a

pensar que no podemos generalizar la forma como se trabajará con todas las docentes, las estrategias implementadas deben variar de acuerdo a sus necesidades, aunque todas participaron y realizaron aportes y propuestas, finalmente cada una las adaptaba de acuerdo a sus necesidades específicas.

Las docentes no consideran, en un principio, que el ambiente de aprendizaje sea un elemento que interfiere en la forma como se les enseña a los niños a leer y a escribir, después de algunos procesos de reflexión y análisis de las situaciones, se toma conciencia que es un factor que incide en el desarrollo de estas actividades, específicamente a la lectura y escritura porque son procesos que necesitan elementos como motivación, atención, participación, sensaciones y percepciones que el ambiente de aprendizaje proporciona para lograr que se faciliten estos procesos.

Se concluye que no hay un método único y superior a otro, sino que cada uno realiza aportes valiosos para los diferentes niños de acuerdo a su estilo de aprendizaje, facilita determinadas habilidades en los niños, por lo que se sugiere buscar optimizar el método que se utilice en la institución teniendo en cuenta las características particulares tanto del grupo como del maestro.

El proceso de cambio que se da en las docentes es muy importante, y aunque no son grandes los avances, si se ha sembrado una inquietud en ellas sobre lo que están haciendo diariamente, puesto que al enfrentarse con la realidad en el aula de clase, muchas veces se deja de lado la teoría y todo se vuelve muy práctico y experimental, sin embargo se despierta en ellas un interés por volver a la teoría y comenzar a buscar ese punto de equilibrio entre las dos.

Lo que pasa en el aula es fundamental para la investigación docente, es útil tomar notas de lo que ocurre, reconstruir diálogos, constancias del trabajo que se ha hecho, de las instrucciones que se han dado, de la organización y distribución del

tiempo y espacio y todo lo que sea de interés para el problema que se está estudiando. El mismo docente puede recoger en su diario, anécdotas, comentarios o alguna observación sobre la marcha o en la mayoría de los casos el hecho de grabarse en un video o grabación de audio, le permite lograr esa reflexión y recoger los datos que de otra manera son difíciles de obtener.

Finalmente podemos concluir que cada maestro debe convertirse en un investigador de aula, ser un excelente observador, registrar sucesos que le inquietan y no tener miedo de buscar teoría referente a este tema, hacer propuestas argumentadas que le permitan tener una posición crítica sobre una situación o problemática.

6.2 APRENDIZAJES

6.2.1 Maestras

- Las profesoras manifestaron haber aprendido más sobre sí mismas, siendo capaces de reflexionar sobre su actuación diaria y hacer aportes muy valiosos dentro de su aula beneficiando a los niños y a sus colegas, convirtiéndose en personas más observadoras y comprometidas con su trabajo.
- Reconocieron la importancia de fomentar los momentos de trabajo en equipo y reflexiones conjuntas como espacios de crecimiento y aprendizaje tanto a nivel personal como grupal, debido a que al compartir experiencias con sus compañeras se enriquece su actuación profesional en el aula de clase.
- Manifestaron que uno de los aspectos que más les ayudó durante el proceso y del cual aprendieron mucho, fue volver a retomar la teoría, debido a que afirmaron que esa es la manera de estar actualizadas,

además les despertó curiosidad no sólo sobre este tema sino sobre otros que surgen de su trabajo diario. Esta situación se presentó debido a que en los últimos años, dejaron de lado la teoría y estaban dedicadas únicamente a trabajar con los niños sin documentarse, sino dejándose llevar por su experiencia.

- Aprendieron a dar argumentos sólidos sobre sus posiciones frente al tema de ambientes de aprendizaje y proceso de lectura y escritura en los niños, puesto que estaban documentadas lo que les permitía proponer nuevas alternativas y realizar un seguimiento de sus propuestas, es decir tenían una actitud y mentalidad crítica y constructiva frente al tema.
- Las docentes asumieron su rol investigativo comprendiendo la importancia de la observación permanente y los registros escritos en el diario de campo, plasmando descriptivamente los hechos más importantes en su trabajo con los niños. Así pues, el diario de campo adquirió un gran valor ya que les sirvió tanto para identificar situaciones a partir de las cuales iniciar el proceso reflexivo, así como para realizar el seguimiento del mismo.
- Finalmente las docentes lograron ejercer un liderazgo en la institución en materia de propuestas pedagógicas para la lectura y la escritura y el ambiente de aprendizaje, pues tenían fundamentación teórica y práctica de acuerdo a todo lo que se analizó. Esto permitió que consiguieran un respaldo y acercamiento con las directivas de la institución facilitando la implementación de sus propuestas.

6.2.2 Facilitadoras

- Aunque han sido muchas las veces que hemos leído sobre el proceso de investigación acción y creíamos comprenderlo, nos hemos dado cuenta que

este proceso solamente se aprende verdaderamente en la práctica, como su nombre lo indica, es en la acción donde aprendemos a observar, a reflexionar, a comparar a proponer y a ejecutar, entonces esto nos llevó a comprender que la investigación acción educativa (I.A.E.) sólo se aprende completamente y profundamente en la práctica.

- Hemos visto como la observación es un elemento fundamental dentro del ejercicio profesional del maestro, ésta nos ayuda a detectar dificultades, a no generalizar, a entender una situación específica en un determinado momento y a buscar opciones que permitan resolver problemas. Ahora sabemos que elaborar los registros de observación escritos no es fácil, requiere de mucha práctica pues estos deben ser claros, contener la cantidad y calidad de información necesaria que nos permita describir la situación y poder interpretarla con objetividad, despertando en nosotros una constante curiosidad que nos inquiete y nos lleve a buscar respuestas y por lo tanto a investigar. No obstante, aprendimos que la misma práctica, nos lleva a mejorar estos registros, y a identificar la mejor información para incluir en ellos, además de que se aprende a realizar mejores registros, cuando se enseña a hacerlos.
- Trabajar con las maestras y lograr su colaboración y participación dentro del proceso, nos llevó a pensar que no importa qué tan novatas seamos en el campo de la práctica educativa, siempre tendremos mucho que aportar, además no podemos juzgar ni rotular a los maestros pensando que ellos no están dispuestos a cambiar ni a colaborar, aunque les cuesta un poco, están dispuestos a escuchar y a abrirse a lo que otros propongan, siempre y cuando nos acerquemos a ellos con respeto, y con una actitud valorativa de su experiencia y esfuerzos. Así mismo, aprendimos que no importa cuanta experiencia podamos tener, siempre tendremos muchas cosas para aprender de otros.

- Aprendimos a trabajar en equipo, a pesar de las dificultades que se presentaron a lo largo del camino, cada uno de los integrantes de este grupo tenía sus propias ideas de acuerdo a sus experiencias y personalidades, pese a esto, el hecho de lograr recibir e integrar los aportes de todos hace que se presente un trabajo en equipo y se pueda lograr una unión entre los miembros del grupo así como una crítica sincera y constructiva que permita mejorar la práctica de todos. También se logró comenzar un proceso reflexivo en las maestras para que lo siguieran dentro del aula, donde cada miembro del grupo fue capaz de lograr el primer nivel de reflexión, tomando conciencia de sus propios errores, viendo que de cada uno depende el hecho de lograr cambios. Hemos aprendido a reflexionar sobre nuestro actuar, sobre las propuestas que se presentan, viendo más allá de la teoría, siendo capaces de realizar análisis y contextualizarlo, de esta forma también hemos logrado conducir procesos de reflexión y participación en las docentes logrando involucrarlas en el proceso siendo parte fundamental.
- Durante el proceso investigativo, tuvimos la oportunidad de poner en práctica nuestros conocimientos relacionados con materias que hemos visto a lo largo de la carrera, a la vez que investigamos para profundizar en temas relacionados con el ambiente de aprendizaje, métodos de lectura y escritura y desarrollo del niño, para poder apropiarnos y exponer nuestras ideas de una forma argumentada. Esto nos llevó a reflexionar y darnos cuenta que la teoría no lo es todo, lo ideal y necesario es lograr un equilibrio entre teoría y práctica, como estudiantes tenemos toda la teoría y nos basamos en ella para hablar y actuar sin que eso garantice una buena práctica, pero a la vez muchas maestras a medida que pasa el tiempo prefieren basarse en sus experiencias alejándose cada vez más de la teoría, lo que tampoco garantiza que lo que está realizando diariamente en el aula sea lo correcto, por tal razón repetimos que debemos buscar

constantemente un equilibrio que permita reflexionar sobre la teoría basadas en nuestras experiencias a la vez que apoyar nuestra práctica en la teoría.

- El hecho de superar obstáculos y aprender de los errores nos llevó a entender que los maestros debemos demostrar amor y perseverancia en nuestra tarea educativa, especialmente al enfrentarnos a una situación difícil que pueda desanimarnos o hacernos pensar que ya no vale la pena luchar, el maestro debe ver este momento como un incentivo o reto, un tiempo y herramienta de aprendizaje, con paciencia, empeño y vocación por superar esas dificultades se logran alcanzar poco a poco objetivos propuestos. De esta manera podemos afirmar que un gran aprendizaje que obtuvimos fue valorar cada paso que dimos frente a los objetivos propuestos, nos dimos cuenta que para lograr grandes cambios se necesita tiempo, pero los cambios mas pequeños pueden ser el inicio de un gran cambio.
- Para finalizar aprendimos que la investigación acción en el aula, es una excelente estrategia para hacer de los docentes, docentes dinámicos, creativos, que brinden soluciones a sus propios problemas, que hagan de su práctica un verdadero ejercicio profesional que los enriquezca a ellos, a sus estudiantes, a las instituciones a las cuales pertenecen, y por que no, propongan cambios educativos y además, puedan también generar teoría acerca de la profesión de educar.

BIBLIOGRAFÍA

BRASLAVSKY, Berta P. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Kapeluz. Argentina. 1962.

BISQUERRA, Rafael. Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC. 1989. pág. 279.

CONDEMARÍN, Mabel y otros. Taller de Lenguaje. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1995

DOMAN, Glenn. Como enseñar a leer a su bebe. España: Aguilar, 1981.

ELLIOTT, John. La investigación acción en la educación. Madrid: Morata. 1994.

FERNANDEZ, Carlos. La comunicación humana en el mundo contemporáneo. Segunda Edición. México: McGraw-Hill. 2000.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 3ra edición. México: Siglo veintiuno editores. 1982.

GARDNER, Howard. La estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples, 2 ed. México: Fondo de cultura Económica, 1994.

GÓMEZ GARCÍA, Coronada, et al. Distribución del espacio en el aula rural. En: www.unex.ex/didactica/oce/alumnos/espacio.htm, paginas 2y3. Consultado el 5 de Abril de 2005.

GONZALEZ, Maricela. Perfil de la educadora. [online] Available from Internet:[<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/1900/1918.ASP>] Consultado el 30 de Agosto de 2005.

GRAY, William. La enseñanza de la lectura y la escritura. Publicado por la UNESCO, París. 1957. Pág.63. Citado por: BRASLAVSKY, Berta P. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Kapeluz. Argentina. 1962. Pág. 25.

HILGARD, Ernest R. Teorías del Aprendizaje. México: Trillas, 1982.

JONES, S. Anthony. A New Breed of Learning Environment Consultants en Designing Learning Environments, ed. Phillip J. SLEEMAN y d. m. Rockwell, Nueva York, Longman, 1981;pp. 46-48.

LEON, Adalberto, y otros. Proyecto hacia el fortalecimiento de los equipos directivos docentes. Fundación Universitaria Monserrate. Facultad de Educación. Bogotá. 2004.

Ley General de Educación. Republica de Colombia. Ley 115 Febrero 8 de 1994. Editorial Unión Ltda., Colombia, 2000.

LIMONGI, Cecilia. Introducción al lenguaje: su adquisición y desarrollo. Venezuela: Consejo de publicaciones Universidad de los Andes. 1993.

LOUGHLIN, E. Catherine. Understanding the Learning Environment, Elementary School Journal, 78, 1977.

Naval, C., y Altarejos, F., La noción de educación. En: *Filosofía de la educación*, Eunsa, Madrid, 2000.

NEGRET, Juan Carlos y JARAMILLO, Adriana. Propuesta constructivista para el aprendizaje de la lengua escrita. En: Alegría de enseñar. Bogotá. No. 14. 10 -16.

NORMAS NTC 4595. Ingeniería civil y arquitectura. Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares.

Programación Neurolinguística [Online] Available from Internet:

[<http://www.geocities.com/swnadhin/program.html>] consultado el 12 de Septiembre de 2005.

PROSHANSKY, Etta y WOLFE, Maxine. The physical setting and open education en learning environments, ed. Thomas G.DAVIS y Benjamin D. WRIGHT, Chicago, university of Chicago press, 1975, pp. 31-48.

Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) [Online] Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual, por: Jakeline Duarte. Available from Internet [<http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>] Consultada el 24 de Marzo de 2006.

SANCHEZ LOZANO, C y DEYANIRA, A. El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. En: Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. Marzo 2004. pág. 15.

SHAFFER, David. Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. 5 edición. México: internacional Thompson editores. 2000. pág. 352.

SCHLEMENSON, Silvia. El aprendizaje un encuentro de sentidos. Bogotá: editorial Norma educativa, 1997.

Secretaría de Educación de Bogotá. [Online]. Available from Internet: [http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/perlocalidades/p_localidades/suba.html] Consultado el 3 de Agosto de 2005.

SKUTCH, Margaret y HAMLIN, Wilfred. To start a school, Boston, Little, Brown, 1971, pp. 3-11.

STENHOUSE, Lawrence. "Research as a basis for teaching". Conferencia inaugural, Universidad de East Anglina, febrero de 1979. En L. Stenhouse (1983) Authority, Education and Emancipation Londres: Heinemann Educational Books, Pág, 178.

TEBEROSKY, Ana. Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. En: Cuadernos de Pedagogía. Bilbao. No. 330; Diciembre de 2003. p. 42-45.

WIKIPEDIA: la enciclopedia libre [Online]. Adquisición del lenguaje, 2004. Available from Internet:[http://es.wikipedia.org/wiki/adquisici%C3%B3n_del_lenguaje]. Consultada el 12 de Abril de 2005.

ANEXO A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Grace Mancilla Mendoza

Fecha: semana del 3 al 5 de Mayo de 2005

Hora: 8:00 a 11:15am

Grupo: Transición C

Contexto: Salón Transición C

Descripción de la situación:

En Lengua Castellana sólo un niño participa. Todo el grupo repite palabras y frases sólo cuando la profesora dice que le pondrá carita feliz a los que más intervengan.

Durante la clase pregunté a cada niño ¿entienden las palabras que están en el tablero? y la gran mayoría me respondieron -no-. Al ver esta situación la profesora decidió trabajar individualmente de tal manera, que las palabras escritas por ella, las dibujo en el cuaderno de cada niño.

La campana de salir a recreo sonó y todos se pusieron de pie para salir, pero la Miss no los dejó hasta que no terminaran de escribir.

ANEXO B

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Tavera

Fecha: Marzo 2 de 2005

Hora: 10:30

Grupo: Transición B

Contexto: Salón Transición B

Descripción de la situación:

Estando en la clase de español, la profesora tenía como actividad un dictado, les dio a las niñas sus cuadernos y les dijo que les iba a hacer el dictado para ver como iban, separó bien las sillas y les dijo que no miraran las hojas de los demás. Comenzó el dictado, solo repetía la palabra una vez y continuaba con la siguiente. Hubo niñas que se quedaron atrasadas y como no les repitieron se angustiaron y comenzaron a llorar. La profesora se acercó y les dijo que no se preocuparan, pero ellas continuaron llorando hasta que salieron al recreo.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Tavera

Fecha: Marzo 30 de 2005

Hora: 8:30

Grupo: Transición B

Contexto: Salón Transición B

Descripción de la situación:

La actividad de la clase era la introducción a la letra "l", de nuevo porque todavía tenían uno vacíos, la profesora escribió unas sílabas con la "L" y palabras con esas sílabas, el problema fue que esas palabras o muchas de esas palabras no decían nada como "lala o lele o lilo, etc.", y las niñas se lo dijeron, pero ella les dijo que eso no importaba y continuó escribiéndolas, a pesar de que las niñas no entendían por qué lo hacía.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Tavera

Fecha: Abril 13 de 2005

Hora: 8:00

Grupo: Transición B

Contexto: Salón Transición B

Descripción de la situación:

Durante la clase estuvieron trabajando en el cuaderno y en unas guías. La profesora les entregaba los cuadernos y daba la instrucción de lo que las niñas debían hacer: abrir el cuaderno en la página siguiente y realizar la sopa de letras que había ahí, dentro de la figura de un sol estaban las letras dispuestas en forma de cuadrado de 7 filas y en cada una de ellas habían aproximadamente 10 letras, en cada fila había una palabra que ellas debían encontrar. Hubo una niña que comenzó a pararse y a ver lo que Catalina escribía en su guía para copiarse porque no entendía. La profesora cambió de puesto a Catalina, la corrió hacia la ventana y en ese momento Catalina se puso a llorar. La profesora le explicó que no era su culpa, pero ella seguía llorando, se sentía regañada según dijo.

ANEXO C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Grace Mancilla Mendoza

Fecha: febrero 23 de 2005

Hora: 8:00

Grupo: Transición C

Contexto: Salón Transición C

Descripción de la situación:

Hoy por fin logré conocer a los niños de Transición C. Al comienzo todos llegaron muy expectantes y se sentaron como quisieron, formando grupos de niñas y niños. En seguida, me presente y algunos fueron diciendo sus nombres sin que yo se los pidiera, otros fueron un poco más tímidos.

Algunos niños en general me contaron de sus mascotas y lo que les gustaba hacer fuera del colegio con sus amigos y padres.

Luego, hubo un break de quince (15) minutos e inmediatamente inició la clase de lengua castellana con ejercicios de estiramiento de todo el cuerpo y relajación en las manos; seguido a esto, les preguntó la profesora a los niños: ¿Qué es un picto? Ellos respondieron: es una imagen, un dibujo, podemos armar palabras, el dibujo dice palabras; seguido a esto ella explicó con ejemplos que estaban en el libro de Lenguaje “Aula significativa-lectoescritura”⁴³ y a continuación realizaron las páginas 4, 5 y 6. Al final la profesora dijo: el que no termine no tendrá carita feliz, ni podrá salir a recreo.

⁴³ CENTENO ROJAS, ROCIO. Una propuesta basada en ambientes de significación y construcción de sentidos. Editorial libros y libros, Bogotá, 2003. Págs.14-15

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Grace Mancilla Mendoza

Fecha: febrero 24 de 2005

Hora: 8:00 a 11:15am

Grupo: Transición C

Contexto: Salón Transición C

Descripción de la situación:

En la clase de Lengua Castellana los niños debían realizar una guía de 5 hojas durante 45 minutos, en la cual debían: hacer dibujos referentes a unas frases, encerrar palabras que empezaran por una letra señalada, escribir los plurales, realizar una sopa de letras, trazar una línea entre dibujos y palabras relacionados, escribir sonidos iniciales de unos dibujos y vocales que hayan en otros. A la vez debían seguir las instrucciones de la profesora, unos niños me pedían ayuda, otros simplemente se dedicaban a hablar y la guía quedaba incompleta y la profesora se veía desesperada diciéndoles: terminen pronto porque ya es hora de almorzar y hay que terminar la guía.

ANEXO D

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Grace Mancilla Mendoza

Fecha: Abril 12, 13 y 14 de 2005

Hora: 9:45 – 11: 15

Grupo: Transición C

Contexto: Zona verde del colegio y Salón Transición C

Descripción de la situación:

Los niños esta semana tuvieron un buen comportamiento en el desarrollo de las clases, participaron respetando la palabra del compañero y del profesor, especialmente lo pude ver en mi clase el día jueves, ya que leímos un cuento “Ramón Recuerda” de la colección Buenas Noches y aquí mostraron una actitud respetuosa escuchando atentamente lo que yo les decía y les preguntaba, así mismo, manifestaron interés y motivación por la lectura de cuentos.

Estando en medialuna sentados en cojines, los niños comenzaron a contar por iniciativa propia, los cuentos que leen con los padres en casa y en bibliotecas públicas (Biblioteca Luis Ángel Arango y Virgilio Barco Vargas), entre ellos los de la colección Buenas Noches de editorial Parramón y los de Anthony Browne como Willy el soñador, definitivamente pude observar un gran interés en comprensión en el cuento leído, ya que los niños formaron diversas palabras utilizando tapas de diferentes tamaños y colores. La idea era observar que tanto habían comprendido del cuento; por lo tanto, todos debían armar aunque sea una frase, desafortunadamente el tiempo no alcanzó y sólo lograron formar una sola palabra por niño (Anexo fotos). Al final tomamos fotos de las palabras y quien las hizo.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Tavera

Fecha: Febrero 24 de 2005

Hora: 8:00 a 11:15am

Descripción de la situación:

En la clase de inglés, la profesora titular organizó el grupo en el piso para realizar una actividad con unas fichas de colores muy llamativas con diferentes cosas (lámparas, maletas, comidas). Durante la actividad los niños debían observar y decir el nombre de los objetos que allí se mostraban en inglés. Luego de hacerlo con todo el grupo, los dividió en dos equipos y les pidió buscar la imagen de la palabra que ella decía, de esta forma los niños asociaban la imagen y la palabra y no quedaba solo en repeticiones de la pronunciación de la misma.

Realmente se observó una participación activa en la lectura de las imágenes, ya que después lo tuvieron que hacer solitos y lo hicieron muy bien. Les gusta mucho la clase de inglés, según me han dicho, porque la profesora organiza el salón de diferentes maneras, realiza juegos y lleva materiales atractivos para ellos

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Tavera

Fecha 17 de marzo de 2005

Hora: 8:00 a 11:15am

Descripción de la situación:

Los niños hoy estuvieron más atentos y participativos en la clase de lengua castellana. La maestra llegó en la mañana con unas tarjetas para realizar una actividad donde participaba todo el grupo. Lo primero que hizo fue organizar el grupo en una media luna ocupando solo las sillas. Se sentó con ellos, los saludó y los dividió en tres equipos, luego les mostró unas tarjetas con unos logos de productos que los niños conocían, a medida que se los mostraba ellos decían qué estaba escrito allí. Luego se paró y comenzó a pegar todas las tarjetas para comenzar el juego de concéntrese con los equipos.

Todos los niños participaron y respetaron el turno de todos sus compañeros. La profesora hoy no tuvo necesidad de gritar ni llamarle la atención a ninguno de los niños. Cuando terminó el juego la profesora les dijo que aunque ganó uno de los equipos ella había traído premio para todos. Los niños estaban felices y se sintió un clima de aula muy tranquilo y agradable, lejos de los comunes gritos y castigos que se ven casi a diario.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Tavera

Fecha: 28 septiembre 2004

Hora: 8:00 a 11:15am

Descripción de la situación:

La actividad de hoy era psicomotricidad, la profesora titular se sentó con el grupo de niños formando un círculo en el piso. Antes de comenzar la actividad los saludó y les dijo que les había traído una sorpresa. Era el muñeco Poldi que había venido a visitarlos. Esta situación hizo que los niños estuvieran muy atentos y respondieran a las preguntas que hacía el muñeco. Luego de esta pequeña motivación, el mismo muñeco presentó la actividad que era un cuento sobre este personaje. El cuento se llamaba a movernos con Poldi, y se podía escuchar en la grabadora. Todos escucharon con atención y observaron las imágenes del cuento. Cuando este finalizó la maestra les dijo que iban a escuchar la canción de Poldi y se iban a mover haciendo todo lo que la canción decía. Así lo hicieron los niños y la profesora. Todos participaron, no se escucharon regaños ni amenazas en ningún momento.

Cuando finalizó la canción, la maestra les dijo a los niños que se sentaran un momento y que se despidieran de Poldi, les preguntó si les había gustado la actividad y de esta manera terminó la clase. El grupo estuvo muy calmado y parecían sentirse cómodos en el salón con su profesora y compañeros.

ANEXO E
REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Grace Mancilla Mendoza
Fecha: semana del 15 al 17 de marzo de 2005
Hora: 8:00 a 11:15am
Grupo: Transición C
Contexto: Salón Transición C

Descripción de la situación:

Los niños en esta semana estuvieron más atentos y más juiciosos por decirlo así, pues participaron activamente en casi todas las clases y ya no hubo tantas interrupciones, ni faltas de respeto con sus compañeros y maestras. Aunque me llamó la atención la actitud que tuvieron en la clase de Lengua castellana pues andan más pendientes del compañero de al lado, molestan, sacan todos los materiales sin necesidad de hacerlo y la reacción de la profesora frente a esto fue decirles: en reunión de padres les haré saber su comportamiento y no tendrán el sello de excelente.

Los niños reflejaban tristeza pues unos agacharon la cabeza y otros se les aguaron los ojos, después de un rato lograron centrar su atención durante 15 minutos antes de terminar la clase, permitiendo sólo escribir la fecha y el nombre en el cuaderno, así pues que la Miss quedó muy disgustada y lo único que me dijo fue: el salón está muy disperso, ¿qué han hecho para mejorar eso? Sólo le respondí con la verdad y le comenté la actitud de ellos durante la semana y le dije que me extrañaba porque en las otras clases habían mejorado su comportamiento.

Antes de irme les dije a los niños que los quería mucho y que esperaba que después de semana santa llegaran más juiciosos y más atentos para que pudiéramos seguir trabajando afuera y no dentro del salón por lo menos en mis clases.

ANEXO F (Encuesta)

GIMNASIO SANTANA DEL NORTE

ENCUESTA AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y LECTO-ESCRITURA

Este cuestionario, como complemento de la observación directa realizada en los pasados días, busca recoger información sobre la experiencia docente, el ambiente de aprendizaje y las características de las clases de lectura y escritura.

El cuestionario inicia con preguntas de información personal, luego con preguntas sobre experiencia y formación docente para concluir con preguntas relacionadas con el quehacer educativo actual, teniendo en cuenta el ambiente de aprendizaje y metodologías.

Solicitamos responder sinceramente a las preguntas, pues **no hay repuestas buenos o malas**, únicamente indican algunas de las prácticas de los docentes dentro del aula.

Lea con atención cada pregunta y responda de acuerdo a las indicaciones que allí se presenten.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Nombre: _____
2. Fecha de nacimiento: año _____ mes _____ día _____
3. Encierre la letra que responda a la pregunta: ¿Cuál es su máximo nivel educativo?
 - a. Bachillerato clásico
 - b. Bachillerato normalista.
 - c. Bachillerato tecnológico
 - d. Estudios superiores tecnológicos
 - e. Estudios superiores Universitarios
 - f. Otros: ¿Cuales? _____

(nota: en caso de responder b, c, d ó e continúe con la pregunta 2, de lo contrario pase a la 3.)

4. ¿Cuál es el título que ha obtenido?

5. Complete el siguiente cuadro respecto a su experiencia docente. Por favor inicie desde el actual hacia atrás.

INSTITUCIÓN	NIVEL O GRADO TRABAJADO	TIEMPO EN EL GRADO DADO EN MESES.

LABOR DOCENTE ACTUAL

1. Marque con una (X) la letra que responda la pregunta: ¿Cómo fue asignada a su grupo?

- a. Lo solicitó
- b. Lo decidió el director
- c. Lo solicitaron padres de familia
- d. Otro ¿Cuál? _____

2. Escriba cuáles son las principales actividades que realiza durante un día laboral normal, y qué porcentaje de tiempo dedica a ellas.

- a. _____, tiempo que usualmente representa _____%
- b. _____, tiempo que usualmente representa _____%

- c. _____, tiempo que usualmente representa _____%.
- d. _____, tiempo que usualmente representa _____%
3. Marque con una (X) la letra que describa ¿cómo se siente usted al enfrentarse al grupo de niños?
- a. Muy segura
 - b. Segura
 - c. Insegura
 - d. Muy insegura
4. Marque con una (X) los factores que usted considera afectan positivamente el desarrollo de sus clases
- a. El tiempo
 - b. La infraestructura de su salón
 - c. El ruido
 - d. La disciplina de los niños
 - e. El material didáctico
 - f. Otros, ¿cuáles? _____
5. Marque con una (X) los factores que usted considera afectan negativamente el desarrollo de sus clases
- a. El tiempo
 - b. La infraestructura de su salón
 - c. El ruido
 - d. La disciplina de los niños
 - e. El material didáctico
 - f. Otros, ¿cuáles? _____
6. Describa la forma como usted enseña la lectura y la escritura a sus alumnos.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

7. Marque con una (X) tres (3) de los recursos que más utiliza para enseñar a los niños a leer y a escribir.

- a. Cuentos
- b. Tablero
- c. Tecnología
- d. Cuadernos
- e. Libros de Texto
- f. Láminas
- g. Guías
- h. Otros ¿cuáles? _____

8. Señale con una (X) las tres (3) actividades que más utiliza para enseñar la lectura y escritura a sus alumnos.

- a. Juegos
- b. Concursos
- c. Guías
- d. Títeres
- e. Actividades musicales
- f. Software
- g. Lectura de cuentos
- h. Actividades en el cuaderno y libro
- i. Experimentos

Gracias por su colaboración

ANEXO G (Cuadro)

Cuadro de análisis de la encuesta

Item / docentes	1	2	3	4
2. Edad	28 años	53 años	25 años	23 años
3. Nivel educativo	Estudios superiores universitarios	Estudios superiores universitarios	Estudios superiores universitarios	Estudios superiores universitarios
4. Título	Lic. Educación preescolar	Promotora Turística	Lic. Educación preescolar	Lic. Educación preescolar con énfasis en bilingüismo
5. Experiencia docente	Jardines infantiles.	Jardines infantiles.	Jardines infantiles.	Jardines infantiles
a. Instituciones		Colegios		
b. Niveles	Jardín. Pre-jardín.	Jardín. Pre-jardín. Otros.	Párvulos Pre-jardín Jardín Transición	Párvulos Jardín
c. Tiempo	7 años y 6 meses.	9 años y un mes.	4 años y 8 meses.	6 años
6. Asignación de grupo	Lo decidió el director	Lo decidió el director	Lo decidió el director	Lo decidió el director
7. Actividades y porcentaje de tiempo.	*Lúdicas 30% *Desarrollo del pensamiento 20% *Rutinas 40% *Integración 10%	*Warm up 40% * Lúdicas 40% *Formal 10%	*Llenar agendas 10% *Dar clases 60% *Rutinas 20% *Cambios y organización 10%	* A cada clase le dio un 25% del tiempo
8. Sensación frente al grupo de niños	Muy segura	Muy segura	Muy segura	Muy segura
9. Factores positivos de la clase	* Disciplina de los niños	* Disciplina de los niños. *El material didáctico *Lúdicos.	* Material didáctico * Metodología	* Disciplina de los niños * Material didáctico
10. Factores negativos de la clase	* Tiempo * Ruido * Material didáctico	*Tiempo *Ruido	*Infraestructura del salón	* Tiempo *Infraestructura del salón
11. Enseñanza de la lectura y la escritura	Método global de la palabra	Natural Tradicional	Método global Guías y cuaderno Yo soy muy inteligente	Enseñanza didáctica y vivencial. Yo soy muy inteligente

				Canciones Rimas Concursos
12. Recursos mas utilizados	*Cuentos *Tablero *Cuadernos *Láminas	*Cuentos *Tablero *Cuadernos	*Cuentos *Tablero *Cuadernos *(otros)Cartulinas con sílabas y palabras	*Cuentos *Tablero *Láminas
13. Actividades mas utilizadas	*Juegos *Lectura de cuentos *Experimentos	*Juegos *Lectura de cuentos *Actividades en el cuaderno y libro	*Concursos *Guías *Actividades en el cuaderno y libro	*Concursos *Lectura de cuentos *Actividades en el cuaderno y libro

ANEXO H (Taller)

Planeación de la Sensibilización

Fecha: Jueves 18 de Agosto de 2005

Lugar: Gimnasio Santana del Norte

Duración: 2 horas (aprox.)

1. Objetivo:

Mostrar la relación que hay entre IAE y la situación que se está presentando en esta institución de tal manera que se puedan implementar estrategias que permitan el mejoramiento de la práctica docente.

2. Objetivos específicos:

- Establecer una relación de confianza entre las práctico reflexivas y las facilitadoras.
- Determinar y socializar los conceptos relacionados con la IAE.
- Identificar las necesidades de los docentes frente al tema de ambiente de aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura.
- Reflexionar acerca de la importancia de participar en la investigación-acción.

3. Rompehielo

Actividad que permite romper las barreras que existen y establecer una relación más cercana entre las profesoras y nosotras.

Juego: "La pelota reveladora"

Tiempo: 15 minutos

Recursos:

- Crema
- Bomba
- Caja
- Papeles con preguntas

Desarrollo:

Antes de iniciar se llevaran en una cajita unos papeles con preguntas que nos permitan conocernos. Seguido a esto nos ubicaremos en círculo para pasarnos una bomba al aire, previamente todas nos untaremos de crema en las manos de

tal manera que al coger la bomba esta se resbale. En el momento en que alguien deje caer la bomba deberá sacar una pregunta de la cajita y responderla.

4. Taller para presentar la propuesta

Actividad: “Descubriendo la IAE”

Tiempo: 20 minutos

Recursos:

- Rompecabezas de palabras claves
- Cinta

Desarrollo:

Para dar comienzo a la actividad repartiremos rompecabezas de 10 términos claves de IAE (investigación, acción, reflexión, observación, evaluación, interpretación, mejoramiento, participación, plan y estrategias.). Ellas deberán armarlos para que luego los socialicemos entre todas.

5. Percepción que ellas tienen frente al problema (sentimientos propios del tema)

Actividad: “El árbol de necesidades”

Tiempo: 40 minutos

Recursos:

- Papeles de colores
- Cartulina
- Marcadores
- Cinta

Desarrollo:

Al iniciar aclararemos algunos términos referentes al ambiente de aprendizaje e inteligencia lingüística basándonos en las definiciones del marco teórico.

Luego les repartiremos papelitos de colores en los cuales ellas deben escribir sus necesidades frente al tema de ambiente de aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura en su práctica docente. Luego clasificaremos esas necesidades y así armaremos entre todas el árbol. En el tronco de éste se definirá una situación o problema que reúna todas las necesidades detectadas, en las raíces se ubicaran

las posibles causas, en las hojas los efectos que trae tanto para los niños como para ellas, y en los frutos se ubicaran posibles estrategias o caminos para solucionar el problema o situación.

6. Reflexión

Tiempo: 30 minutos

Recursos:

- Papel
- Esferos

Desarrollo:

Se escribirán en el tablero las siguientes preguntas para que ellas las respondan en hojas blancas y al final se socializarán las respuestas y se aclararán las percepciones que se hayan tenido.

¿Cómo se sintieron en el taller?

¿Qué papel creen que van a desempeñar en esta investigación?

¿Qué expectativas tienen de nosotras frente a esta investigación?

¿Qué beneficios les puede traer el participar en esta investigación?

ANEXO I

Diario de Campo

Tema Observado:	Fecha: Agosto 24
Lugar: Salón De clases	Hora: 11:00 a.m.

Descripción:

Inicialmente se repaso el método de lectura, luego de esto, estamos en el proceso de aprender una poesía "La Rana Sarita", la cual se encuentra copiada en un pliego de papel periódico, con esta, los niños la dramatizaron y entre todos la repetimos. Luego se le entregó a cada niño una tira en cartulina con las combinaciones ma, me, mi, mo y mu, ellos debían recortarlas, finalmente cada uno formaba palabras y seguidamente las leían. Para concluir unas combinaciones se pegaron en el tablero y cada niño pasó y armaba la palabra que se le indicaba.

Interpretación: El método de lectura ha sido apropiado satisfactoriamente, no se presentó ninguna dificultad. En cuanto al aprendizaje de la poesía, los niños están muy emocionados. Cada uno pasó al frente a tratar de recitarla. Lo anterior fue una motivación para continuar con nuestro proceso lector, al entregar la tira de cartulina con las combinaciones, los niños pidieron que fueran ellos quienes las recortaran, luego de esto cada uno las organizó, yo fui pasando niño por niño para que formaran una palabra y obviamente para que la leyeran. Todos los niños excepto una pudo hacerla.

Para concluir se realizó un concurso entre niños y niñas, donde cada uno debía pasar al frente y formar una palabra, ellos participaron con entusiasmo y entre todos se ayudaban.

Diario de Campo

Tema Observado:	Fecha: 2/09/05
Lugar: Salon de Clase	Hora: 8:30 a.m.

Descripción:

En esta clase trabajamos con los niños lectura de palabras del fonema m "mama-memo, mimma, etc". fue un trabajo individual luego pase a cada niño al tablero y le hice un dictado de 1 o 2 palabras para terminar jugamos a formar palabras con unas fichas constituidas por sílabas.

Interpretación: En esta clase podemos evaluar el proceso en el cual va cada niño ya que es un trabajo individual, tambien pude ver como realizaba los trazos y asi poder corregir.

Diario de Campo

Tema Observado: Poesía "La Rana Sarita"	Fecha: 09-07-05
Lugar: Parque Caba Blanca	Hora: 11:00 am

Descripción:

Los niños (as) recitaron la poesía "La Rana Sarita", haciendo uso del lenguaje gestual.

Interpretación:

Juan Esteban S, Santiago, Alejandra M y Yaira Michelle mostraron a través de la actividad excelente memoria y expresión.
El resto del grupo recitó la poesía luego de repasarla varias veces.

Diario de Campo

Tema Observado:	Fecha: 6/09/05
Lugar: Salas de clase	Hora: 11:30 a.m.

Descripción: En esta clase trabajamos el abecedario donde a cada niño se le dio una letra y tenía que presentarla también (pudi) hicimos introducción del fonema de la "p" vimos palabras constituidas con este consonante.

Interpretación: El juego del abecedario nos ayuda al refuerzo de la visualización de los fonemas. En la introducción del fonema de la "p" ya muchos niños la conocían y de hecho la leyerin unidas con las vocales, hicimos su lectura la cual nos ayudara a formar palabras. para finalizar yo le dibuje a cada niño en su mano la letra p y pienso que para ellos es un estímulo y me va ayudar a la visualización.

Diario de Campo

Tema Observado: Dicotación de palabras	Fecha: 09-01-05
Lugar: Aca	Hora: 8:30 am.

Descripción:

* Método de lectura

Inicie explicándoles a los niños(as) que era un "dictado" y para que se realizara el dictado fue realizado en su idioma de "práctica".

Las palabras dictadas fueron: mamá, mío, mamá y mamá.

Al terminar el dictado pedí a los niños(as) que leerían palabra por palabra, las cuales escribí en el tablero y ellos debían en tal caso corregirla frente a la dictada.

Interpretación:

Se notó en algunos niños y niñas un poco de temor al iniciar el dictado, pero les aclaré que era simplemente un ejercicio participativo.

Fue muy positiva la actividad, los niños(as) se esforzaron por realizar "correctamente" el dictado.

Al dictarme las palabras su lectura fue perfecta e igualmente corrigieron las palabras mal escritas.

* Iniciando el proceso cada error es un logro dentro del aprendizaje.

Diario de Campo

Tema Observado:	Fecha: Septiembre 2
Lugar: Parque	Hora: 9:00 a.m.

Descripción: Todos los niños salieron al Parque, se dibujó en el piso la P Mayúscula y la P minúscula. luego todos sentados al frente, se enseñó cual era la direccionalidad correcta, los niños las caminaron, seguidamente pasamos al salón y entre todos escribimos palabras que tuvieran la consonante P. Culminamos la actividad con un cuento que Santiago trajo (La Bella Durmiente).

Interpretación: los niños caminaron correctamente las consonantes, siguieron la direccionalidad y participaron con entusiasmo de la actividad. cuando pasamos al salón cada uno dio una palabra con P, la verdad es que afianzaron la nueva consonante y lo relacionaron con las vocales. Finalmente Santi propuso que leeramos el cuento que él había traído, organizamos el salón y nos sentamos en el piso formando un círculo, estuvieron muy juiciosos y prestaron atención.

Anexo K

Trascripción de un fragmento del registro de audio (Agosto 18 de 2005)

Durante la creación de las estrategias las maestras participaron dando ideas sobre lo que se podía utilizar de acuerdo a su experiencia como lo demuestra la este fragmento de la transcripción de éste registro de audio.

- Facilitadoras: como hemos visto, los diarios de campo son la herramienta que nos permitirá detectar situaciones problema y trabajar sobre ellas. Ya hemos hablado de cómo se elaboran, pero quisiéramos saber si ustedes los consideran importantes actualmente, como los utilizan, si es que lo hacen.

- Profesora D: yo los hacía en la universidad, en realidad son muy importantes y útiles porque describen situaciones que a uno como docente le inquietan durante sus horas de trabajo.

- Facilitadora 2: eso es verdad, en los diarios de campo se describen esas situaciones pero esto va más allá, porque no debe quedar solo registrado, sino también debemos analizar lo que sucede, de esta manera podemos mejorar nuestra práctica pedagógica constantemente.

- Profesora B: yo nunca los he utilizado, y en realidad me gustaría que hiciéramos algunos ejemplos que me permitan comprender como debo escribir las cosas.

- Facilitadora 2: aquí traemos algunos registros de observación y vamos a definir qué podemos definir como observación y qué parte es la descripción para que de esta manera identifiquemos algunas situaciones y podamos plantear estrategias.

- Profesora A: me parece muy buena idea, porque es más fácil tener un ejemplo para clarificar lo que haremos.

- Facilitadora 1: de acuerdo con lo que hemos visto podemos plantear algunas estrategias para trabajar los diarios de campo, porque como veo dos de ustedes ya han tenido la experiencia de elaborarlos.

- Profesora D: creo que las que ya hemos realizado estos escritos podemos ayudarlas en cualquier momento, cuando necesiten algo nos avisan.

- Facilitadora 1: entonces las profesoras A y B los pueden realizar durante esta semana y si necesitan alguna ayuda les preguntan a ustedes o a nosotras los días que vengamos.

- Profesora B: a mi me parece bien, pues así es más fácil para nosotras.

- Profesora A: de igual manera podríamos también compartir estos diarios de campo en las otras reuniones y así complementar lo que estamos trabajando y cada vez mejorar mas.

- Facilitadora 1: eso es muy importante, que hablemos sobre los diarios de campo que han escrito, tenemos que analizarlos entre todas y así detectar fallas y ayudarnos, porque incluso quienes los hayan elaborado en la universidad necesitan recordar algunas cosas porque entre más escribimos y más practicamos mejor será la calidad de los diarios de campo y más información nos proporcionarán. (...)

Trascripción de un fragmento de registro de audio
(Septiembre 1 de 2005)

- Facilitadora 1: De acuerdo con las necesidades y problemas detectados, ¿qué estrategias podemos emplear para mejorar estas situaciones? Vamos a ver cada uno de los puntos seleccionados. Empecemos por el ruido. ¿Qué podemos hacer para solucionar este problema relacionado específicamente con el parlante que ustedes han dicho que interrumpe sus actividades constantemente?
- Profesora A: realmente eso no depende de nosotras directamente.
- Facilitadora 2: pero podemos hablar con el responsable, ¿es la directora?
- Profesora D: ella es quien manda los mensajes, tendríamos que hablar con ella y proponerle algo.
- Facilitadora 1: concretemos que podemos hacer, aunque nos parece que lo mejor es que no vayamos todas, pero si puede ir una de ustedes y alguna de nosotras.
- Profesora A: lo mejor es que nosotras lo hablemos con ella en la reunión y les contamos como nos fue.
- Facilitadora 2: me parece bien, sin embargo considero que debemos llevar una propuesta.
- Profesora C: creo que si reducimos los momentos de enviar la información a unos tiempos específicos durante el día sería menos confuso e interrumpirían menos las actividades.
- Profesora A: podemos decirles que solo envíen mensajes en la mañana a medio día y en la tarde. Son solo tres momentos.
- Profesora B y D: eso esta bien.
- Facilitadora 1: listo, pero demos un plazo de una semana para hablar con la directora y nos cuentan que paso. Ya que hemos acordado este punto veamos el siguiente, que actividades podemos utilizar para trabajar con los niños y motivarlos al proceso de lectura y escritura.
- Profesora D: nosotras en las reuniones hemos hablado de utilizar en septiembre el correo de la amistad. Yo elaboré con una caja un muñeco que es el que va a recibir las cartas. Es una manera de buscar que los niños escriban espontáneamente.
- Profesora A: Así hemos pensado manejarlo, pero cada una lo va a hacer de diferente manera, en mi salón no habrá esa caja, yo prepararé todo para que ellos escriban cartas a sus amigos y las peguemos en el cuaderno.
- Facilitadora 1: eso esta muy bien una de las estrategias para este punto será el correo, veremos como funciona. Sin embargo ¿qué otras cosas podemos emplear?
- Facilitadora 2: Yo he utilizado durante mis prácticas tapas y palitos, les voy a traer fotos que tengo en las que los niños están utilizándolas para armar palabras, tal vez lo podrían intentar, claro si les parece bien.
- Profesora C: estoy de acuerdo, podemos intentar estas cosas y ver como nos funcionan

- Profesora B: yo a veces hago este tipo de actividades, pero no para ver el proceso de lectura y escritura sino para permitirles jugar cuando han terminado las guías y los trabajos escritos en el cuaderno.
- Facilitadora 1: Bueno, como están de acuerdo, esta será la estrategia que utilicemos respecto a las actividades solo tenemos que establecer cuanto tiempo estará en prueba.
- Profesora A: podemos usarla todo este mes, pero cada ocho días vemos como nos ha ido.
- Profesora D: me parece bien, pues compartiendo lo que nos ha ocurrido en la semana podemos proponer otras cosas complementando.
- Facilitadora 2: Muy bien ahora hablemos del siguiente punto. Los materiales que vamos a emplear.
- Profesora C: yo trabajo con material concreto que había elaborado cuando estaba en la universidad, porque en realidad aquí no encuentro este tipo de cosas.
- Profesora A: considero que podemos elaborar algún material, aunque en realidad tenemos poco tiempo.
- Facilitadora 1: y si lo elaboran con los niños.
- Profesora D: es un poco complicado porque no hay tiempo, tenemos clases seguidas y debemos cumplir con ciertas cosas.
- Facilitadora 2: pero podrían intentarlo en clases como arte, pues ustedes pueden preparar el material y los niños les ayudan a pintarlo o a pegar cosas si es necesario.
- Profesora A: debemos pensar entonces en qué clase de materiales necesitamos y pedirlos también a las directivas para poder realizar lo que ustedes dicen, porque puede resultar bueno para los niños.
- Profesora B: a mi me parece genial, deberíamos hacerlo en las siguientes semanas.
- Facilitadora 2: entonces cuanto tiempo damos para esta estrategia, ¿dos semanas les parecen bien?
- Profesoras: si (...)

Anexo L

(Diario de Campo)

Observador: Carolina Tavera

Fecha: Agosto 25 de 2005

Para la reunión de hoy estuvimos preparando el tema. Durante esta preparación estuvimos leyendo y documentándonos muy bien debido a que sentíamos temor por la reacción que pudieran tener las profesoras con nosotras, puesto que creímos que ellas nos iban a ver inexpertas y seguramente no nos creerían muchas cosas haciendo valer sus años de experiencia. Nos sentimos preocupadas al pensar que tal vez no tendríamos la aceptación suficiente para poder plantear alternativas ni vincularlas al proyecto investigativo. Sin embargo al entrar a la reunión con ellas nos abrieron un espacio muy importante, nos valoraron y trataron con mucho respeto sin sentirse superiores a nosotras. Participaron en la charla, cada una además de plantear los problemas reconocía dentro de su aula nos demostraron estar dispuestas a colaborar constantemente pues estaban con una disponibilidad completa a realizar observaciones y permitimos entrar a observarlas con diferentes elementos.

Durante el encuentro con las docentes se mostraron muy amables y colaboradoras, cooperaron en todo momento y buscaron no sólo ayudarnos a nosotras sino trabajar en equipo con sus otras compañeras adquiriendo un compromiso puesto que varias ya sabían como manejar el diario de campo y la metodología que vamos a utilizar.

ANEXO M

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Grace Mancilla Mendoza

Fecha: Septiembre 5 de 2005

Hora: 8:30am

Grupo: Kinder B

Contexto: Salón Kinder B

Descripción de la situación:

Estando en la clase de Pre-writing, la profesora inicio con un ejercicio de refuerzo de la letra "M" para ello utilizaron arroz, de tal forma que los niños con el dedo marcaban la letra. La mayoría lo hicieron pero hubo 3 niños que no entendieron la instrucción así pues, la profesora se acerco a ellos y sin ninguna explicación, ella con su dedo demarco la letra sobre el arroz. Seguido a esto la profesora recogió el arroz y entrego cuadernos, les dijo a los niños que iba a hacer un dictado para ver como iban además, advirtió que no daría borradores y el que se equivocara pues debía hacerlo en el renglón siguiente. Comenzó el dictado y una niña empezó a ver lo que la vecina escribía en su cuaderno para copiarse porque no entendía. Otros niños escribían palabras como "mam, mamamama" entonces la profesora empezó a llamar a cada niños y en fila atendió el caso de cada uno, al ver que no habían comprendido ella decidió escribirlas para que la repitieran en el siguiente renglón, de esta forma finalizó la clase.

Siendo las 9:30am la profesora avanzó con la clase de literatura y ubico a los niños en media luna, allí les mostró diversas fichas de rompecabezas en donde estaban las letras "M y D". Luego les leyó el cuento "Un día con los cerditos" y a medida que avanzaba preguntaba, por ejemplo: ¿qué describe la lámina? ¿Qué ven en esta otra lámina? ¿Quiénes eran los personajes? ¿Qué es un cobertizo? ¿Qué es organizar? etc. Algunos niños respondían, otros simplemente observaban, la profesora continuó su relato y al finalizar la clase dijo que comentaran con los otros niños lo leído, mientras que ella revisaba agendas.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Observador: Carolina Grace Mancilla Mendoza

Fecha: Septiembre 12 de 2005

Hora: 8:30am

Grupo: Kinder B

Contexto: Salón Kinder B

Descripción de la situación:

La actividad de la clase era la introducción a la letra "P", la profesora escribió unas sílabas con la "P" y palabras con esas sílabas como: palacin, paula, pepa, papa, papá, pepe, pala, perdón. En ese instante hubo cuatro interrupciones de dos profesoras, una secretaria y trabajadora social. Además, dieron nueve informaciones por el parlante bastante fuerte entre ellas (se solicita miss Sonia-coordinadora- en la puerta central, se les recuerda enviar circular 035, si probando) etc. Con todas estas interrupciones la profesora opto por hacer otra ya que los niños se dispersaron y empezaron a hablar y a correr por todo el salón.

Siendo las 9:15am la profesora les pido a los niños orden y repartió cuadernos para que escribieran tres palabras del tablero (paula, papá, perdón) todos intentaron aunque varios escribieron palabras como: Poneaperd, pesdon, paa, pusa, saula, navea, prion, parla, prdlon. Termino la clase, los niños salieron a recreo y la profesora dijo: definitivamente la atención de los niños se ve interrumpida por tanto ruido (parlante) y gente que entra a clase quitando tiempo.

ANEXO N (Lectura)

El método global

1. Origen del método y precursores

Los métodos globales son de más reciente aplicación especialmente el introducido por Ovidio Decroly. Se ha investigado que los precursores de este método fueron:

Jacotot (1770-1840) el religioso Fray. José Virazloing (1750) y Federico Gedike. Este método data del siglo XVIII, aunque fue hasta el siglo XIX que se organizó definitivamente.

En Bélgica el método global fue aplicado antes de 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly, este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly.

Decroly, afirma que sólo se puede aplicar el método Global analítico en la lecto - escritura si toda la enseñanza concreta e intuitiva se basa en los principios de globalización en el cual los intereses y necesidades del niño y la niña son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lecto - escritura.

2. ¿En qué consiste el método global?

El método global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar. En niño y niña gracias a su memoria visual, reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras. Espontáneamente establece relaciones, reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras, también de manera espontánea establece relaciones y reconoce los elementos idénticos en la imagen de dos palabras diferentes. La palabra escrita es el dibujo de una imagen que evoca cada idea.

Los signos dentro de las palabras tienen un sentido, y de su presentación escrita son transformados en sonidos hablando, y el hecho de comprender enteras las palabras y la oración permite una lectura inteligente y fluida desde el principio.

Razones por las que se ha considerado este método como el mejor:

- Los niños pequeños perciben sincréticamente cuanto le rodea. (Sincretismo: "Tipo de pensamiento característico de los niños; en la mente de los mismos todo está relacionado con todo, pero no de acuerdo con los conceptos adultos de tiempo, espacio y causa". Piaget).
- Las formas son totalidades que su pensamiento capta antes que los elementos o partes que lo integran.
- Perciben antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas.
- Perciben antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas.
- No perciben con facilidad las pequeñas diferencias.
- No siente espontáneamente la necesidad de analizar las partes de un todo, si no es conducido a realizar esa operación mental.
- Cuando se siente motivado por una viva curiosidad o un interés vital, es capaz de buscar por sí sólo a pedir ayuda para descomponer el todo que percibió sincréticamente.
- Todo niño es intuitivo y a los 5 y 6 años percibe aún en forma global; por esto descubre primero las diferencias que las semejanzas.

3. Proceso

Para el proceso del método global se siguen cuatro etapas, la duración, amplitud e intensidad de éstas dependen del grado de maduración total: la capacidad imitativa, el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo y el espacio, el dominio del esquema corporal, etc., que el grupo posea. Las 4 etapas son las siguientes:

Etapas	Ejercicios posibles
1. Comprensión	<ul style="list-style-type: none">- visualizar cartones con los nombres (cosas y niños) - visualizar fajas de cartulina con oraciones de órdenes para que las cumplan - reconocer palabras nuevas dentro de un contexto - utilizar palabras referentes al clima para que las ubiquen en el calendario de acuerdo a la realidad - Presentar carteles con cuentos cortos, pequeñas poesías, canciones, pensamientos, etc., en cartones ilustrados con las escenas en secuencia, para los ejercicios de la lectura. - Empleando palabras en cartoncitos, que el maestro primero y los alumnos después forman en el tarjetero o fraselógrafo oraciones nuevas. - Presentar carteles con varias oraciones en las que se repita alguna palabra, para que la identifiquen. - Revisar con ejercicios y juegos que el maestro invente, la correcta lectura y pronunciación de las palabras conocidas.
2. Imitación	<ul style="list-style-type: none">- Copia de frase u oraciones que ya pueden leer y que el maestro le presta en fajas de cartulina, en el fraselógrafo, en el fichero o escritas en el pizarrón. - Formación de frases u oraciones nuevas, con las palabras conocidas, en cartoncitos, en el fichero o cartelera y en el fraselógrafo que les dicte el maestro o la maestra. - Escritura de palabras o frases estudiadas y conocidas que les dicte el maestro o la maestra. - Complementación oral y escrita de oraciones incompletas que se les vaya presentando. - Escritura de nuevas oraciones, con las palabras conocidas primero copiadas y después al dictado.
3. Elaboración	<ul style="list-style-type: none">- Reconocimiento de las palabras por contener sílabas idénticas: Al

	<p>principio en medio al final en cualquier parte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar palabras comprendidas en otras palabras: soldado, lunares, rosales, casamiento, ensillado, etc. - Reconocer palabras por su configuración que le dan las letras sugerentes o determinantes. - Reconocer las palabras por los sonidos iniciales - Distinguir en palabras conocidas clases de sílabas (directas, inversas, mixtas, cerradas o complejas. - Identificar las vocales en función de sílabas - Reconocer los diptongos
4. Producción	<ul style="list-style-type: none"> - los alumnos al leer deben : Explicar lo leído, responder a preguntas del maestro sobre lo leído; y deben atender o cumplir con lo que la lectura dice. - los alumnos deben recitar poesías, cantar canciones, narrar cuentos que hayan aprendido de memoria. - Deben escribir informaciones para el periódico mural. - deben organizar en el libro de lectura del grado con los carteles elaborados por el profesor o la profesora y por ellos mismos. - deben escribir recados y pequeñas cartas. - deben redactar descripciones y composiciones.

Finalmente, se puede decir que, aprender a leer con este método propicia una lectura rápida y fluida, una pronunciación correcta, con sus pausas y entonaciones oportunas y sobre todo la pronta comprensión de lo que se lee.

Fuente:

GUEVARA Guadrón, Oneyda Jamyleth. Cursos docentes sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Available from Internet: [<http://www.mailxmail.com/curso/vida/lectoescritura>]

Adaptaciones: Grace Mancilla y Carolina Tavera

ANEXO Ñ

Diario de Campo

Tema Observado: Transcripción de frases	Fecha: 09-26-05
Lugar: Aula	Hora: 8:30 am.

Descripción:

Inicie la actividad presentando la semana 13 del método de lectura, la cual se compone de frases de dos palabras. Luego pedí a los niños(as) que me dictarían frases con las consonantes vistas, las cuales fui copiando en el tablero. Al finalizar las leímos y pedí que las transcribieran en el cuaderno para que posteriormente las leeran uno por uno. No todos concluyeron la actividad de transcribir todas las frases y pocos leyeron junto a mí teniendo en cuenta el tiempo.

Interpretación:

Al presentar las fichas del método noté un poco de sorpresa en los niños(as) al ver que no solo eran palabras sino frases cortas. Durante el dictado de frases fueron pocos los distraídos a los cuales pedí que me colaboraran para escribir bien las palabras, así logre centrar la atención de todos. Los niños(as) transcribieron aunque algunos(as) generalmente tienden a hablar impidiendo la concentración de todo el grupo, para concluir la actividad. La lectura fue correcta de quienes alcanzé a evaluar.

Diario de Campo

Tema Observado:	Fecha: septiembre 6
Lugar: Salon De Clases	Hora: 8:30 a.m.

Descripción: Iniciamos la actividad con el método de lectura, hicimos un concurso y las coja el que las Adivnaba. luego en la mesa ten el Puerto de cada niño, se hizo una p, los niños debian Repisarla con el Dedito. luego realizaron la Guía de Presentación. Donde se encontraban la P Mayúscula y la P Minúscula. Por decisión de los niños, ellos quisieron Pintar la P Mayúscula y Decorar la P minúscula con escaracha. la Actividad concluyó escribiendo Palabras con P.

Interpretación: La Actividad tuvo un buen Desarrollo, el método de lectura fue afianzado y la mayoría de los niños identifican las Palabras. En cuanto a la realización de la guía, no hubo inconveniente, en la Decoración siguieron la correcta Direccionalidad y cada vez más identifican Palabras con P, la ludi Reconocen Dentro Del contexto.

ANEXO O
Matriz de análisis de datos cualitativos

Categorías		Profesora A		
		Primer momento	Segundo momento	Momento final
Ambiente de Aprendizaje	Planta Física	<p>El salón es pequeño en relación al número de niños. La maestra dice no tener problemas con relación al espacio.</p> <p>El salón no tiene puerta y la docente no lo ve como un problema.</p> <p>La maestra se quejó desde el primer momento de dos ruidos que interferían sus actividades con los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El parlante que envía gran cantidad de mensajes y llamados a diferentes personas y los repite varias veces (aproximadamente 10 mensajes/hora más las repeticiones) <p>- Circulación de personas por los</p>	<p>Luego de ver videos, las conversaciones con las otras docentes y los momentos de reflexión la maestra se da cuenta que para ella no era un problema, sin embargo si lo era para los niños, por lo que decide que no puede trabajar solo en el salón porque no hay espacio suficiente para que todos los niños se desplacen cómodamente.</p> <p>La maestra considera que el hecho de no tener puerta hace que los niños se dispersen, por lo tanto decide hablar con las directivas.</p> <p>Al hablar con las directivas mejora un poco la situación respecto a un ruido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continúan enviando mensajes, pero ya no los repiten como lo hacían antes. 	<p>Aunque no hubo modificaciones en cuanto al tamaño del salón, la maestra sigue buscando alternativas como salir a trabajar en el patio o mover los muebles ocasionalmente de manera que permitieran aprovechar mejor el salón y otros espacios que le favorecieran para realizar las actividades.</p> <p>A pesar de los intentos, no se logra que pongan una puerta por lo que la docente decide realizar innovaciones en la metodología como juegos con los bits, concursos por grupos en el tablero y actividades de exploración de materiales no gráficos para invitarlos a escribir espontáneamente y captar la atención del grupo.</p> <p>Finalmente se notaron pequeños cambios que disminuyeron los ruidos que interferían las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajaron la cantidad de mensajes vía parlante, la información de las circulares la daban una sola vez en el día sin repeticiones, y llamaban a profesoras personalmente buscándolas en los salones, solo

		pasillos que interrumpen las actividades.	- Continúan circulando personas por los pasillos e interrumpiendo las actividades.	en casos necesarios utilizaban el parlante. - Aunque no hay cambios por parte de las personas que circulan por los pasillos, la docente decide trabajar en grupos y ser mas clara en las instrucciones para no afectar las actividades a pesar del ruido.
Diseño del ambiente de aprendizaje	El ambiente de aprendizaje es estático. Todos los muebles están siempre en la misma posición. Quienes se adaptan al diseño del ambiente son los niños. Esta organizado en cuatro mesas (dos adelante y dos atrás) con seis sillas cada una, y siempre un niño en cada mesa da la espalda al tablero No ha realizado cambios de puesto porque no ve la necesidad y además se excusa en que si cambia el diseño y organización de ambiente del salón gasta mucho tiempo.	Aunque el ambiente continúa estático en la mayoría de actividades, en algunas realiza cambios en la distribución de los muebles y la utilización del ambiente del aula, sin embargo todo vuelve a su estado inicial y frecuente. Comienza a adaptar aspectos del ambiente a las necesidades de los niños. Realiza movimiento de algunas sillas u ocupando puestos de niños que no asistieron para que todos tengan visibilidad hacia el tablero. Continua evitando mover los muebles, no cambia de puesto a los niños porque dice que se distraen, sin embargo por las conversaciones que tiene con las otras docentes dice que va a intentar mover sus muebles para algunas actividades y buscar otros espacios.	El diseño de ambiente de aprendizaje es más flexible, aunque sigue siendo rígido la mayor parte del tiempo. Continua buscando que el ambiente brinde posibilidades a los niños, se adapte a las necesidades de estos. Aunque continúa con su ambiente fijo, accede a mover los muebles distribuyéndolos de diferente forma dependiendo de lo que va a realizar. Una vez intentó cambiar de posición los muebles antes de que llegaran los niños, y aunque en un principio ellos se desconcertaron, eso captó su atención y aumentó su curiosidad, evidenciando cambios positivos al romper la rutina.	

	<p>Clima de aula</p>	<p>El clima de aula es respetuoso y tranquilo. No se escuchan gritos.</p> <p>La docente es el centro del proceso, por lo tanto no tiene en cuenta a los niños ni los escucha, simplemente ella emite órdenes e instrucciones y los niños las deben cumplir. Esto se presenta debido al afán de la docente de cumplir la planeación estipulada.</p> <p>La participación de los niños era condicionada por el rol que manejaba la maestra al dar órdenes e instrucciones de acuerdo a lo que ella debía hacer sin tener en cuenta las opiniones de los niños.</p> <p>Relación profesor-estudiante cordial, aunque ignora lo que los niños le dicen.</p> <p>Relación alumno-alumno competitiva por agradar a la docente.</p>	<p>El clima de aula continua respetuoso y sin gritos.</p> <p>La docente continúa presionada por las planeaciones que debe cumplir y continua ignorando lo que los niños dicen. Sin embargo ve la necesidad e realizar algunos cambios en el manejo y motivación que da a las actividades.</p> <p>Los niños participaban condicionados por la actitud de la docente, aunque no les hace juicios delante de todos, tampoco les da estímulos.</p> <p>La relación profesor-estudiante continúa siendo cordial.</p> <p>La relación alumno-alumno es competitiva aunque hay momentos en los que los niños muestran indiferencia ante lo que sus compañeros realizan.</p>	<p>El clima respetuoso y tranquilo no ha variado, sin embargo ahora se ve una relación de amistad y no solo de autoridad sobre los niños.</p> <p>Al trabajar todas las docentes en los espacios de reflexión se planteó mayor flexibilidad en las planeaciones lo que permitió que en las actividades se diera mayor participación de los niños, al estar involucrados y la maestra se veía más tranquila lo que la hizo estar dispuesta a escuchar y ceder el control de las situaciones logrando una mejor comunicación.</p> <p>Hay una mayor participación y motivación de forma espontánea en las actividades.</p> <p>La relación profesor-estudiante es cordial y amistosa, con respeto y capacidad de escuchar al otro.</p> <p>Las relaciones alumno-alumno son más cooperativas, de trabajo en equipo y respeto de reglas.</p>
--	----------------------	---	--	---

<p>Análisis de los métodos de lectura y escritura</p>	<p>Dice que utiliza el método global en el que no ve la palabra como unidades (letra por letra) sino como una estructura. En ningún momento nombra utilizar el método yo soy muy inteligente ni pasar los bits.</p> <p>A pesar de esta definición a la hora de la ejecución ella enseña las letras m, p, s sus combinaciones con las vocales, es decir por medio del método silábico y alfabético en el que enseña los nombres de todas las letras del abecedario. Y utiliza bits con palabras del método “yo soy muy inteligente”, sin embargo no los analizan y dice que es una memorización.</p> <p>Hay una contradicción entre la definición del método y la ejecución.</p>	<p>En las reuniones de reflexión, ella expresa que desconoce el método global aunque creía conocerlo.</p> <p>Continúa realizando ejercicios silábicos, sin embargo incluye elementos que hacen que los niños se involucren y participen más.</p> <p>Hay un proceso de reflexión sobre lo que se piensa y se hace.</p>	<p>Dice sentirse interesada en conocer más a fondo el método global, pide fuentes de información, documentos y se interesa mucho por la teoría para ponerla en práctica.</p> <p>Realizan actividades especialmente relacionadas al método global, toman palabras significativas, incentiva a los niños a escribir y a leer.</p> <p>Hay un proceso de cambio, aunque es el primer momento de ese cambio ya hay una curiosidad que se ha despertado en la docente.</p>
<p>Material para la lectura y escritura</p>	<p>Utilización de poco material concreto, porque en el jardín no hay, solo hay unas fichas.</p> <p>Hojas guía, cuadernos y libros.</p> <p>Muestran carteles del método yo soy muy inteligente de forma pasiva para los niños, solo deben repetir palabras.</p> <p>Utilizan carteles del abecedario para que memoricen todas las letras.</p>	<p>Plantean construir material con los niños, pero por falta de tiempo no lo pueden hacer, pero encuentran material en el jardín como fichas y rompecabezas.</p> <p>Continúan utilizando guías, cuadernos y libros aunque lo combinan con material concreto que hay en el jardín.</p> <p>Realiza juegos con los carteles del método, los niños se acercan y participan del proceso.</p> <p>Empieza a trabajar palabras completas en vez de enseñar letras</p>	<p>Utilización de material que hay en el jardín, además buscan alternativas, otras docentes traen materiales concretos como tapas, arroz, correo.</p> <p>Siguen utilizando guías, cuadernos y libros sin embargo no lo utilizan como único material como en un principio.</p> <p>Hay mayor interacción de los niños con el material, no solo se trabaja con los carteles de este método, sino también con logos.</p> <p>Utiliza cuentos, historias, cartas y</p>

			aisladas.	recetas para trabajar la lectura y escritura, volviendo el momento en un proceso más significativo para el niño.
--	--	--	-----------	--

ANEXO P
Matriz de análisis de datos cualitativos

Categorías		Profesora B		
		Primer momento	Segundo momento	Momento final
Ambiente de Aprendizaje	Planta Física	<p>El salón es amplio con relación al número de niños además, la maestra dice que se siente a gusto con el espacio y que gracias a esto puede realizar sus actividades satisfactoriamente. Dice no tener ningún problema con respecto a este tema.</p> <p>El salón tiene dos puertas y la docente ve esto como un problema porque una comunica con otro salón y la otra con las oficinas.</p> <p>La docente se quejo desde el primer momento de dos ruidos que interrumpían frecuentemente las clases con los niños, estos son:</p> <p>- El parlante que está dentro del salón y emite una gran variedad de mensajes para el personal de la institución y se repiten constantemente (aproximadamente 10 mensajes/hora más las repeticiones).</p>	<p>Después de ver algunos registros de observación y videos, la docente se da cuenta que el aula no es suficientemente grande para las actividades que los niños realizan, necesitan más espacio para las actividades corporales.</p> <p>La profesora al ver la cantidad de interrupciones debido a la puerta que comunica su salón con otro, decide hablar con las directivas para que solo permitan acceder al salón por la puerta que comunica con las oficinas y la otra permanezca bloqueada, de esta manera la situación mejora considerablemente pues disminuyen las interrupciones.</p> <p>- Aunque se habla con las directivas, no retiran el parlante del salón, sin embargo bajan la frecuencia de mensajes enviados por el parlante.</p> <p>- Se limita la entrada al salón solo por</p>	<p>No hubo cambios con respecto a la planta física del salón, la docente creo nuevas estrategias para desarrollar las actividades corriendo los muebles y sacando otros durante las actividades que requieren mayor espacio como representaciones de cuentos y concursos.</p> <p>Aunque se intento discutir sobre el tema, por lo menos se logro que solo transitaran por una puerta y no por las dos, así mismo la docente decidió crear otras estrategias didácticas como actividades de dramatización, concursos, títeres y un correo para mantener la atención del grupo de niños y así evitar distractores.</p> <p>- Dice sentirse inconforme por continuar con el parlante en el salón, aunque si nota que han disminuido las interrupciones.</p>

		- Las interrupciones tanto de maestros y directivos al entrar al salón, como de los niños cuando van al baño, pues éste también esta dentro del salón y es un distractor.	una puerta y la maestra dispone un horario para ir al baño: antes de iniciar la clase o al terminarla, de esta manera se limitan las interrupciones.	- Las estrategias continúan y funcionan muy bien, y han disminuido la cantidad de interrupciones por estos motivos.
	Diseño del ambiente de aprendizaje	<p>El ambiente de aprendizaje es un poco dinámico, pues la docente dice que no le molesta tomarse un tiempo para cambiar de posición las sillas si necesita moverlas y trabajar con los niños en diferentes posiciones. Sin embargo esto lo hace esporádicamente, cuando lo necesita.</p> <p>El ambiente esta adaptado para el beneficio de la actividad de la docente.</p> <p>Esta organizado en cuatro mesas (tres en forma vertical y una a un lado) con seis sillas cada una, y siempre uno o dos niños en cada mesa da la espalda al tablero y a las instrucciones que se dan.</p> <p>Realiza cambios de asientos cuando necesita que todo el grupo le preste atención. No tiene problemas en utilizar tiempo para organizar el salón.</p>	<p>La maestra impulsa a sus compañeras a modificar la organización y distribución de los muebles argumentando que ese tiempo que se utiliza no está perdido, sino que ayuda a que mejore la atención de los niños. Las modificaciones que realiza en la organización son más frecuentes.</p> <p>La docente se da cuenta de esto a partir de registros de video y empieza a tener en cuenta las necesidades de los niños de tal manera que el ambiente empieza a ser modificado de acuerdo a esto.</p> <p>La docente realiza movimiento de algunas mesas y sillas ocupando puestos de niños que no asistieron para que todos tengan visibilidad hacia el tablero y las instrucciones sean más claras para ellos.</p> <p>La docente con ayuda realiza cambios mínimos, dice que lo que le preocupa de los cambios es que los niños conversen o se distraigan, por lo que antes de realizarlos piensa como serán de tal forma que no interfieran en sus</p>	<p>El diseño del ambiente es modificado diariamente dependiendo de las actividades que se realicen.</p> <p>La docente se interesa cada vez más en el tema y aun sigue buscando estrategias para crear un ambiente en donde los niños hagan parte de este y no sean ellos quienes se tengan que adaptar a un ambiente donde no se ve el desarrollo personal de cada uno.</p> <p>La docente ha tomado la iniciativa y está dispuesta al cambio teniendo en cuenta las necesidades de los niños y de ella.</p> <p>Continua moviendo los muebles y trabajando de diferentes formas el espacio según lo necesite.</p>

			actividades.	
	Clima de aula	<p>El clima de aula es tenso, la maestra tiene un tono de voz muy fuerte, les grita y utiliza vocabulario de difícil comprensión para los niños.</p> <p>Los niños son simplemente oyentes, la comunicación no es reciproca ya que la docente es la que siempre tienen la palabra, es el centro del proceso y los niños pasan a hacer simplemente oyentes.</p> <p>Los niños hacían las cosas de forma mecánica, buscando la aprobación de la docente</p> <p>La relación maestro-alumno es tensionante y dominante por parte de la maestra, muchas veces pasan desapercibidas las ideas que los niños dicen.</p> <p>La relación alumno-alumno es competitiva para satisfacer a la docente.</p>	<p>El clima de aula continua tenso, sin embargo la maestra al verse en el video nota la tensión que genera en los niños y decide cambiar su forma de expresión; las otras docentes le dicen que sería bueno que utilizara palabras más cercanas y conocidas por lo niños.</p> <p>La docente busca que los niños le contesten lo que ella desea, aunque los escucha. Ante sus múltiples tareas, sigue dejando a un lado la opinión de los niños. Aunque ve la necesidad, intenta hacerlo pero los momentos en que lo hace es porque esta presente una practicante o alguien más.</p> <p>La maestra no enjuicia a los niños delante de otros y aunque intenta dar estímulos, los niños requieren mayor atención frente a su participación ya que a veces parecen robots contestando lo que la maestra quiere que ellos digan o respondan, limitándose a lo estrictamente necesario a la hora de dar una opinión o sugerir algo.</p> <p>La relación maestro-alumno mejora, es más comprensiva la docente, lo que hace que la tensión disminuya muy poco.</p>	<p>El clima de aula mejora un poco, se notan los esfuerzos de la maestra por utilizar un lenguaje más apropiado y manejar su tono de voz y forma de expresión.</p> <p>Comunicación bilateral, aunque seguía primando la opinión del maestro, se escuchaba a los niños más. Se observa mayor respeto por la opinión del otro.</p> <p>Los niños son más activos y participativos, realizaban aportes de forma más espontánea. El clima es respetuoso y muy amigable las diversas actividades y/o estrategias permitieron la participación activa de los niños, se ve reciprocidad en el proceso comunicativo, hay disponibilidad y apertura al cambio por parte de la maestra al escuchar a sus alumnos de manera atenta y respetuosa.</p> <p>Relaciones menos tensas, se observa entusiasmo en los niños, a la hora de participar en las diferentes actividades que la docente propone.</p> <p>Se observa el trabajo en grupo pero aun se ven falencias se requiere más esfuerzo por parte de los alumnos.</p>

			Sigue la competitividad entre alumnos aunque hay momentos en los que los niños son indiferentes a los otros niños.	
Análisis de los métodos de lectura y escritura	<p>Dice enseñar la lectura y escritura a través de una metodología natural combinada con lo tradicional, sin embargo no especifica ningún método, ni tampoco actividades concretas.</p> <p>Aunque esta es la visión que se tiene la docente aplica el método silábico y alfabético. Además, usa los bits con palabras del método yo soy muy inteligente aunque no los analizan, ni estudian en detalle, todo es a la carrera como una competencia.</p> <p>Hay incoherencia en lo que se refiere al método y a la forma como se ejecuta.</p>	<p>La docente dice no conocer los métodos, simplemente enseña de la misma forma como ella aprendió y supone que se enseña, también se asesora de su hermana y de lo que planean mensualmente. No hay conceptos, pero si es conciente de no conocer las teorías.</p> <p>Continúa utilizando el método silábico y alfabético, no hay variación en las actividades, lo que hace que en ocasiones se vea aburrimiento en los niños y por lo tanto la participación disminuya en la clase.</p> <p>En las reuniones se llevan acabo charlas y confrontación teórica con artículos que hacen referencia a los métodos de lectura especialmente al global y se logra una reflexión frente a lo que pretende la institución con lo que ellas hacen en el aula de clase.</p>	<p>Quiere saber más sobre el tema y ponerlo en práctica como es debido, aunque también le gustaría mezclar métodos y no fijarse solo en este porque ella tiene buena experiencia y sabe que al utilizar este método con otros como el silábico que fue con el que aprendió y ha enseñado podría complementarse la teoría y así llevarla al aula de clase.</p> <p>Hace aproximaciones al método global y escribiendo en cuadernos borrador y leyendo cuentos llevando a que los niños se interesen más por escribir y leer.</p> <p>Se ve un proceso lento pero la satisfacción que más llama la atención, es que se ve interés e indagación por saber cada día más sobre el tema. Esto también permite que la docente reflexione y así sugiera otros métodos o complemente el que ya tiene.</p>	

	<p>Material para la lectura y escritura</p>	<p>Las actividades las realiza utilizando hojas guía vinculadas al proyecto que tiene de Colombia, así como cuadernos y libros. Dice no tener material concreto para trabajar con los niños.</p> <p>Utiliza los bits del método yo soy muy inteligente elaboradas por ella, la letra es pequeña y la maestra es la única que puede utilizar los bits.</p> <p>Enseña el abecedario utilizando cartulinas pequeñas en las que están escritas las letras y pegadas en una pared para que los niños las repitan de memoria.</p> <p>Es mínimo el material que se tiene para trabajar pues según dice, solo hay unos palos de paleta de colores y unas fichas como material concreto en el salón de matemáticas.</p>	<p>Se siguen utilizando los cuadernos, libros y guías y a la vez lo intercambian con otro material concreto de la institución, como fichas, palos de paletas, tiza y arroz.</p> <p>Los niños leen las palabras del método con bits más grandes, juegan con ellas a hacer oraciones y a la vez son participes del proceso de forma dinámica.</p> <p>Se inicia el trabajo con palabras completas y se deja a un lado las letras separadas.</p> <p>Se da la idea de hacer un nuevo material y aunque no hay mucho tiempo ella lo intenta hacer con los niños sin tener que dedicar tiempo extra.</p>	<p>Se siguen utilizando los cuadernos, libros y guías, además se le da un mejor uso al material de la institución mezclándolo con el que traen las otras docentes como tapas.</p> <p>Se tiene mayor habilidad e interacción. Con el material ya que no solo se trabaja con los bits de este método sino que también se hace con diferentes logos de comida.</p> <p>Utilizan cartas, recetas, cuentos y revistas volviendo el proceso más significativo.</p> <p>Se le da uso al material de la institución, además se ingenia nuevas estrategias pidiendo a otras docentes o simplemente trayendo de casa tapas, arroz,; y se crea un buzón de correo para aplicar más el método.</p>
--	---	--	---	--

ANEXO Q
Matriz de análisis de datos cualitativos

Categorías		Profesora C		
		Primer momento	Segundo Momento	Momento Final
Ambiente de Aprendizaje	Planta Física	<p>El salón se ajusta al número de niños. Sin embargo se queja porque es estrecho, y no sabe en donde ubicarse para mantener la atención de todo el grupo, el tablero esta en el fondo y no caben todas las mesas en el mismo espacio por lo que no todos pueden verlo y eso le dificulta sus actividades.</p> <p>Otro aspecto que afecta las actividades es la poca luz que tiene el salón, solo hay una ventana y eso hace que el salón sea muy oscuro y necesite luz artificial, pero además la poca iluminación afecta la forma como la maestra se ubica en el salón.</p> <p>La docente se quejo desde el primer instante del ruido del parlante, por este se transmiten un sin número de mensajes para las docentes y personal de oficios varios de la institución, adicionalmente cada vez que se oye un mensaje ella debe salir del salón para entender el mensaje</p>	<p>Después de tener conversaciones con otras docentes, la profesora reflexiona y se da cuenta que el espacio del aula es grande y que puede aprovecharlo mejor creando dos espacios que le permitan mantener el control del grupo.</p> <p>La docente analiza el hecho de tener una sola ventana y por lo tanto decide ubicarse en la mitad del salón para que los niños presten mayor atención y deja a un lado el tablero .La situación mejora aunque no es suficiente</p> <p>Respecto al ruido la situación mejoró notablemente, se hablo con las directivas y por lo menos ya no es tan frecuente y no repiten tanto los mensajes, por lo que son menos las interrupciones que hace en sus actividades por estar atenta a la información que envían por el parlante.</p>	<p>Aunque no cambio la planta física del salón, la docente creo como estrategia utilizar dos espacios uno en donde están las mesas y cabe todo el grupo, y el espacio del tablero lo dejó para trabajar en el piso y dar las instrucciones iniciales antes de los trabajos gráficos.</p> <p>La maestra reflexiona a partir de los registros de observación y decide poner las mesas cerca a la ventana de tal forma que los niños vean mejor y prestan más atención, aunque el tablero no fue cambiado de posición o de tamaño ella decide utilizarlo menos, creo nuevas estrategias de trabajo corriendo las mesas todos los días.</p> <p>Se hablo sobre el tema en repetidas ocasiones y se vio el cambio en un aspecto específicamente y fue el no repetir los mensajes con tanta frecuencia y a la vez estos disminuyeron. Así la atención de los niños mejoró positivamente en el desarrollo de las actividades.</p>

	<p>Diseño del ambiente de aprendizaje</p>	<p>La organización del ambiente de aprendizaje es estática, es decir que todos los muebles y materiales están dispuestos de la misma manera no se pueden mover.</p> <p>Los niños están organizados en cuatro mesas y en cada una hay seis sillas siempre quedan dos niños por mesa dando la espalda al tablero, y eso hace que no presten atención y sean distractores para los otros.</p> <p>Los niños son los que se adaptan al ambiente, aunque la maestra busca que el ambiente le ayude a controlar el grupo de niños.</p>	<p>La docente observa los registros de video y se da cuenta que necesita darle movimiento a los muebles y lo hace tres veces a la semana (cuando la practicante va y le ayuda) intentando distribuirlos mejor para beneficio de todos los niños, sin embargo no encuentra una manera de organizarlos.</p> <p>Al modificar la organización de las sillas y mesas y crear los espacios, se ven pequeños cambios en los niños, aunque continúan presentando dificultad para concentrarse lo que preocupa a la maestra y constantemente pregunta en las charlas con las otras docentes sugerencias para cambiar el ambiente de su salón.</p> <p>A partir de charlas con otras docentes ella empieza a darse cuenta de que los niños necesitan que se les preste mayor atención a sus necesidades adaptando el ambiente de aprendizaje.</p>	<p>La maestra decide mantener el salón organizado en dos espacios, uno para trabajar en el piso y el otro para trabajar en las mesas y dice que esto funciona muy bien cuando está con la practicante, porque así hay un mayor control de grupo y se gasta menos tiempo en la organización.</p> <p>La organización del salón en los dos espacios benefició la concentración y atención de los niños y el manejo del grupo por parte de la profesora, pues no presenta dificultades al realizar ejercicios en el tablero, pues los niños no deben copiar nada sino primero atender las instrucciones y luego trabajar en las mesas en el otro espacio del salón.</p> <p>Se ve interés por parte de la maestra e intenta aplicar estrategias que permitan una mayor satisfacción en los niños frente al ambiente de aprendizaje que viven diariamente, busca constantemente mejorar el diseño del ambiente.</p>
--	---	---	--	---

	<p>Clima de aula</p>	<p>El clima de aula es respetuoso y cordial.</p> <p>Los niños intentan comunicarse todo el tiempo con la maestra, pero no consiguen respuesta por parte de ella, la profesora toma una posición pasiva frente al tema y el proceso de comunicación se pierde muchas veces por esta razón, no hay control y no se ve una comunicación bilateral sino unidireccional por parte de los niños.</p> <p>La relación maestro-alumno es cordial, la maestra es un poco seca y fría con los niños pero respetuosa. En algunas ocasiones las sugerencias de los niños pasan a un segundo plano.</p> <p>La relación alumno-alumno es manejado desde la competencia mostrando agrandar a otros niños y a la docente.</p>	<p>Su característica sigue siendo respetuosa y cordial.</p> <p>La maestra muestra actitud para cambiar su posición de pasividad y se observa desde el desarrollo de las actividades, un pequeño cambio en donde ella escucha con atención las ideas de los niños y a la vez da su punto de vista.</p> <p>La relación maestro-alumno mejora, es más conciente de la situación viendo como la practicante lo hace con los niños.</p> <p>Hay peleas y discusiones entre los niños por la competencia que generan.</p>	<p>El clima de aula continuo siendo respetuoso y cordial aunque se intento crear lazos de amistad realmente no se vieron muy concretamente ya que hace falta un poco más de entrega por parte de la docente.</p> <p>La comunicación mejora se le agrega al respeto y cordialidad, la interacción mas frecuente con los alumnos llegando a ser bilateral y no unidireccional.</p> <p>Continúan las buenas relaciones y se empiezan a ver amigabilidad con la docente y algunos niños.</p> <p>Los niños trabajan en grupo de forma más solidaria, aunque continúan compitiendo por agradarse.</p>
--	----------------------	--	--	---

	<p>Análisis de los métodos de Lectura y Escritura</p>	<p>La maestra dice que trabaja el método global acompañado por guías y el trabajo de cuaderno. También trabaja el método yo soy muy inteligente, sin embargo se refiere específicamente a lo que dice el PEI del jardín.</p> <p>A pesar de decir que utiliza el método global y el yo soy muy inteligente, ella enseña a los niños utilizando el método silábico y alfabético, y es allí donde utiliza los cuadernos.</p> <p>También utiliza los bits del método yo soy muy inteligente pero no todos los días, es decir no realiza los ejercicios físicos de este método.</p> <p>La maestra cuando utiliza el método silábico escribe palabras en el tablero, las lee y repite esto varias veces, luego los niños la siguen sin comprensión alguna.</p> <p>Hay incoherencia en lo que se refiere al método y a la forma como se ejecuta, además, no muestra mucho interés frente al tema.</p>	<p>Al ver los videos, y durante los encuentros de reflexión, la maestra se da cuenta que ella no está utilizando el método global, sino el silábico y fonético, además dice no conocer a fondo como se enseña a los niños a través de este método, pues dice que es más fácil enseñarles letra por letra.</p> <p>A partir de las charlas y registros de observación la maestra es consciente de que se necesitan aplicar otras actividades que permitan no solo la repetición de las letras sino que también disfruten de este proceso logrando un aprendizaje significativo.</p> <p>Utiliza el método tres veces a la semana y aunque la maestra dice tener claridad Frente a este, parece ser que no es así ya que una parte del grupo muestra grandes falencias al leer y escribir.</p> <p>Continúa haciendo actividades con silabas y en repetidas situaciones se ve en los niños cansancio afectando el buen desarrollo de la clase y el interés por seguir aprendiendo la lectura y escritura.</p> <p>En la reuniones se hacen reflexiones sobre los métodos que utilizan en la enseñanza de la lectura y escritura, se realiza una comparación entre la teoría y practica de los mismos.</p>	<p>En la aplicación se observan mejores resultados, debido a que se ha realizado consulta sobre el tema y por lo tanto aplica un nuevo método y es el fonético, de tal forma que los resultados se ven notoriamente.</p> <p>Se realizan una serie de ejercicios que van unidos con el método global. leyendo cuentos, escribiendo en cuadernos y hojas guía permiten que los niños se interesen mucho mas por adquirir este proceso de lectura y escritura.</p> <p>Continúa aplicando el método tres veces a la semana. Además, indaga sobre el tema, es consciente de que éste método necesita aplicarse con mayor frecuencia y a la vez necesita otras estrategias pedagógicas para llevarlo a la práctica y no quedarse en la simple repetición.</p> <p>Muestra interés por su grupo de trabajo y por el tema, pregunta a sus colegas y practicantes constantemente sobre los métodos que estuvimos analizando o pide que le consigamos algún libro o le digamos donde encontrar artículos.</p> <p>Aunque su interés en el tema no lo demostró tanto como las otras docentes y hubo mucha resistencia por parte de la maestra, se lograron pequeños cambios y reflexiones que cambiaron un poco su actitud.</p>
--	---	--	---	--

	<p>Material para la lectura y escritura</p>	<p>El material es limitado pues la institución solo tiene algunos cuentos, palos de paleta, fichas con palabras y silabas.</p> <p>Cuadernos borrador, hojas guía y libros.</p> <p>Bits del método yo soy muy inteligente aunque la letra y el tamaño de la cartulina son pequeños. Al mostrarlo a los niños se observa un ambiente disperso.</p> <p>Tienen algunas cartulinas de colores con las letras del abecedario alrededor del tablero, para que las visualicen en las mañanas y así lo aprendan de memoria.</p>	<p>Se donan tapas de gaseosa y con ellas los niños hacen letras y otros forman palabras. Asimismo, se presenta la idea de hacer nuevo material aunque la docente dice que no hay tiempo para la realización del mismo ya que debe llenar agendas.</p> <p>Se le da un mayor uso a los cuadernos borrador y a las hojas guía de tamaño oficio.</p> <p>Los niños leen las palabras del método en fichas más grandes, juegan con ellas haciendo oraciones y a la vez son participes del proceso de forma dinámica.</p> <p>Aunque se sigue trabajando con las letras por separado se ve un aspecto muy positivo y es que ya se da inicio al trabajo con palabras cortas y sencillas.</p>	<p>El uso del material institucional es mínimo e incrementa el uso con las tapas de gaseosa de tal forma que la docente y los niños crean nuevas alternativas de trabajo combinando y aplicando el método yo soy muy inteligente.</p> <p>Continúan con el uso de los cuadernos y las hojas guía disminuyen.</p> <p>Se adquiere mayor independencia y agilidad con el material ya que el tamaño de las fichas hace que los niños vean mejor y el juego libre y dirigido empieza a darle otra forma a este proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura.</p> <p>Dan uso a cuentos traídos de la casa y a los álbumes fotográficos y escriturales que los padres de familia realizan todos los años con la institución.</p>
--	---	--	---	--

ANEXO R
Matriz de análisis de datos cualitativos

Categorías		Profesora D		
		PM	SM	MF
Ambiente de Aprendizaje	Planta Física	<p>El salón es muy pequeño en relación al número de niños. La maestra dice que esto es un gran problema porque no tiene espacio para tantas cosas en el salón (mesas, sillas, tablero, escritorio). Además dentro del salón hay un baño que quita espacio y es tomado como depósito.</p> <p>La maestra se quejó desde el primer momento de dos ruidos que interferían sus actividades con los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El parlante que envía gran cantidad de mensajes y llamados a diferentes personas y los repite varias veces (aproximadamente 10 mensajes/hora más las repeticiones) - El ruido proveniente de la calle, pues pasan gran cantidad de vehículos que interrumpen las actividades. 	<p>La maestra opta por trabajar muchas actividades al aire libre de forma tal que tenga un mayor espacio para realizar las actividades. Deja los ejercicios gráficos para un solo momento en las mesas. El baño continua siendo el depósito.</p> <p>Al hablar con las directivas mejora un poco la situación respecto a un ruido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continúan enviando mensajes, pero ya no los repiten como lo hacían antes. - Para aislar el ruido de la calle debe mantener las ventanas cerradas en el momento de dar las instrucciones. 	<p>Aunque no hubo modificaciones en cuanto al tamaño del salón, la maestra buscó alternativas como mover las mesas y trabajar en el piso, continuar realizando actividades en el patio, trabajar con unos niños en las mesas mientras los otros realizaban otra actividad libre en el piso como juego con fichas, esto permitió que se aprovechara mejor el salón y otros espacios que le favorecieran para realizar las actividades.</p> <p>Finalmente se notaron pequeños cambios que disminuyeron los ruidos que interferían las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajaron la cantidad de mensajes vía parlante, la información de las circulares la daban una sola vez en el día sin repeticiones, y llamaban a profesoras personalmente buscándolas en los salones, solo en casos necesarios utilizaban el parlante. - La forma como llamaba la atención de los niños con las actividades motivándolos con personajes como el muñeco del correo o la magia al llevarles otros materiales para que los niños exploraran y el cerrar las

				ventanas bloquearon los ruidos de la calle.
Diseño del ambiente de aprendizaje	<p>El ambiente de aprendizaje es dinámico debido a las condiciones de espacio del salón. La maestra se preocupa por mover los muebles y crear espacios.</p> <p>La maestra debe adaptar el ambiente a las necesidades de los niños y a sus actividades.</p> <p>El salón está organizado en cinco mesas (tres en un lado y dos en el otro) con seis sillas cada una, quedan 9 niños dando la espalda al tablero y 8 mirando de lado, la cantidad de mesas en el pequeño espacio hace que no se pueda circular con facilidad.</p> <p>Realiza cambios de puesto y mueve las mesas para crear un espacio en el piso. Aunque dice que refiere trabajar afuera para evitar gastar tiempo.</p>	<p>Aunque el ambiente continúa dinámico en la mayoría de actividades, en algunas prefiere dejar todo sin moverlo.</p> <p>Continúa adaptando aspectos del ambiente a las necesidades de los niños.</p> <p>La maestra pide que saquen una de las mesas porque no tiene espacio para circular en el salón, y al quedar con 4 mesas un niño quede sin puesto, por lo que la maestra dice que le conviene que falten niños para poder ubicarlos a todos en las mesas y tengan visibilidad hacia el tablero.</p> <p>Continúa con su preferencia por trabajar fuera del salón.</p>	<p>El diseño de ambiente de aprendizaje es más flexible, utilizando al máximo los recursos que tiene.</p> <p>Continúa buscando que el ambiente brinde posibilidades a los niños, se adapte a las necesidades de estos.</p> <p>Aunque despejó el espacio y se puede circular con facilidad en el salón, continúa con el problema de no tener muebles suficientes para todos los niños por lo que debe continuar haciendo el ambiente mas flexible y realizando actividades donde todos puedan participar, y utiliza su escritorio como mesa para el niño que no tiene un puesto fijo.</p> <p>Trabaja con los niños tanto en el salón como afuera sin problemas.</p>	

	<p>Clima de aula</p>	<p>El clima de aula es respetuoso y emocionante para los niños. No se escuchan gritos.</p> <p>La docente es una orientadora del proceso de los niños, los escucha y les permite participar. Genera actividades que les despiertan curiosidad.</p> <p>La participación de los niños era espontánea, la maestra propone actividades y los niños opinan y participan libremente y con entusiasmo.</p> <p>Relación profesor-estudiante cordial, respetuosa y muy amigable.</p> <p>Relación alumno-alumno es de trabajo en grupo, se ayudan y solo compiten con los que ven más "débiles" dentro del aula.</p>	<p>El clima de aula continua respetuoso y sin gritos.</p> <p>La maestra se preocupa por mantener motivados a los niños y escucharlos.</p> <p>Los niños continúan participando con entusiasmo.</p> <p>La relación profesor-estudiante continúa siendo cordial.</p> <p>La relación alumno-alumno es menos competitiva y enjuiciadora, trabajan mejor en equipo.</p>	<p>El clima respetuoso y tranquilo no ha variado, sin embargo ahora se ve una relación de mayor amabilidad y amistad entre todos.</p> <p>Las actividades permitieron mayor participación de los niños, están involucrados y la maestra esta dispuesta a escuchar.</p> <p>Hay una mayor participación y motivación de forma espontánea en las actividades.</p> <p>La relación profesor-estudiante es cordial y amistosa, con respeto y capacidad de escuchar al otro.</p> <p>Las relaciones alumno-alumno son más cooperativas, de trabajo en equipo y respeto de reglas.</p>
--	----------------------	---	---	--

	<p>Métodos de Lectura y Escritura</p>	<p>Dice que enseña la lectura y escritura de forma muy didáctica y vivencial. Además utiliza el método yo soy muy inteligente. No especifica utilizar el método global, o silábico, solo describe algunas actividades.</p> <p>A pesar de decir que utiliza actividades vivenciales, en la ejecución se observa que también utiliza actividades que tradicionales como la combinación de las consonantes m, p, s, l con las vocales (silábico) y fonético enseñando cada letra con su sonido. También se observa que utiliza los bits con palabras de "yo soy muy inteligente", sin embargo no lo aplica como dice el método, sino que les dice a los niños pistas para que adivinen las palabras, no hay un análisis.</p> <p>Hay algunas contradicciones entre la definición del método y la ejecución.</p>	<p>En las reuniones de reflexión, ella expresa que mezcla varios métodos sin embargo no especifica cuales.</p> <p>Continua realizando sus actividades, se resiste un poco al cambio y a investigar, piensa que todo lo que ella hace funciona muy bien y mejor que lo de sus compañeras, aunque realiza las planeaciones que hacen las demás en las que proponen otro tipo de actividades.</p> <p>No existe reflexión, continua firme en su posición.</p>	<p>Dice sentirse interesada en conocer más a fondo los métodos y eso lo ha logrado con las sesiones de reflexión y las lecturas, pues todo le ha ayudado a que mejore las actividades que propone a los niños.</p> <p>Realizan actividades especialmente relacionadas al método global, toman palabras significativas, incentiva a los niños a escribir y a leer de forma constructivista, pero va articulando mejor el proceso.</p> <p>Hay un proceso de reflexión y cambio muy lento, aunque es el primer momento de ese cambio ya hay una curiosidad que se ha despertado en la docente.</p>
--	---------------------------------------	---	---	---

	<p>Material para la lectura y escritura</p>	<p>Utilización de material que ella trae del que hizo en la universidad, porque dice que en el jardín no hay material.</p> <p>Utiliza poco los cuadernos, hojas guía y libros, se basa más en otras actividades y en los cuentos para trabajar con los niños.</p> <p>Muestran carteles que ella elaboró del método yo soy muy inteligente, los niños no repiten sino que adivinan las palabras pues ella les da pistas.</p>	<p>Cree que es necesario que construyan material para trabajar con los niños, además del que ella lleva. Decide construir material con los niños, pero por falta de tiempo no lo pueden hacer y continúa utilizando lo mismo, aunque dice haber encontrado fichas en el jardín.</p> <p>La situación continúa igual, más actividades con material concreto y menos con hojas y cuadernos. Implementa un correo para que los niños escriban cartas espontáneamente.</p> <p>Realiza juegos con los carteles del método, los niños se acercan y participan del proceso.</p>	<p>Utilización de material que hay en el jardín, además buscan alternativas, otras docentes traen materiales concretos como tapas, arroz, correo.</p> <p>Continúa combinando materiales, tanto guías y cuadernos como experiencias vivenciales.</p> <p>Hay mayor interacción de los niños con el material, no solo se trabaja con los carteles de este método, sino también con logos.</p> <p>Utiliza cuentos, historias, cartas y recetas para trabajar la lectura y escritura, volviendo el momento en un proceso más significativo para el niño.</p>
--	---	---	---	---