

Incidencia de las prácticas pedagógicas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en inglés y español en niños del grado Jardín del Colegio de Inglaterra – The English School-

Jessika Paola Aguilera Gordillo

Universidad de la Sabana

Facultad de Psicología

2017

Nota del Autor

Tesis para optar al título de Especialista en Psicología Educativa, asesorada por la profesora María Ximena Mejía Brando, de la Facultad de Psicología.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito identificar las prácticas pedagógicas que se adoptan en el aula de clase para el proceso lecto escrito en niños de 5 a 6 años, entendiéndose como Prácticas Pedagógicas las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Rodríguez & Vallejo, 2013), con el fin de crear un documento para los docentes que deseen obtener un conocimiento más amplio sobre sus prácticas o la de sus pares, el cumplimiento de los objetivos planteados para esta investigación se dio de forma satisfactoria, ya que se indago sobre las diferentes prácticas, al que tipo pertenecían y la pertinencia en que son usadas por las docentes; para hacer esta identificación se creó una Rejilla de Observación y se aplicó una prueba de 30 preguntas, con los datos obtenidos se hizo un análisis cualitativo descriptivo que tuvo como participación cuatro docentes de preescolar sumergidas en el proceso lecto escrito, con niños de grado Jardín del Colegio de Inglaterra -The English School- de Bogotá. Como resultados se obtuvieron la identificación de los tipos de prácticas usadas por las docentes entre ellas las situacionales, instruccionales y las multidimensionales.

Palabras claves: Prácticas Pedagógica, Lectura, Escritura, Enseñanza, Aprendizaje.

Abstract

This research aims to identify the pedagogical practices adopted in group of students which are developing the reading and writing skills between 5 – 6 years old. Pedagogical practices are defined as the actions that a teacher carries out to form integrally students, such as: teaching, communication, socializing experiences, reflecting on daily issues, cognitive processes assessment and relations to the educative community (Duque, Rodríguez & Vallejo, 2013). In order to become a tool for teachers who wish to get a wider knowledge about their practices involving a crucial component, the reading and writing component. The planned objectives were

fulfilled, inquiring about different practices and classifying them, and analyzing the pertinence established by the teachers. The identification was possible because of an observation grid, which was applied to a test of 30 questions. With the results, a descriptive analysis was made using the information collected from four preschool teachers, who are immersed in the reading and writing process at the Colegio de Inglaterra - The English School - in Bogotá. The results identify the common practices used by those teachers (among others the situational, instructional and multidimensional).

Keywords: *Pedagogical Practices, Reading, Writing, Teaching, Learning*

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
JUSTIFICACIÓN.....	7
ANTECEDENTES.....	8
MARCO TEÓRICO.....	12
Lectura y Escritura.....	16
Pregunta de investigación.....	23
MÉTODO.....	24
Planteamiento del Problema.....	25
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos.....	26
Diseño.....	26
Tipo de Estudio.....	27
Participantes.....	27
Instrumentos.....	27
Procedimiento.....	29
RESULTADOS.....	32
DISCUSIÓN.....	37
REFERENCIAS.....	40

INTRODUCCIÓN

Desde el momento mismo de su concepción, el ser humano se encuentra inmerso en diversidad de ambientes de aprendizaje y conocimiento. La Educación es un proceso progresivo que suple la necesidad de aprendizaje convirtiéndose en una raíz que es alimentada por los conocimientos adquiridos durante las diferentes etapas de la vida. Las instituciones educativas y los docentes cumplen un papel fundamental como mediadores del conocimiento, con la estructuración y el despliegue de un currículo que engloba las competencias y habilidades que un individuo debe adquirir y desarrollar con base en el nivel o grado de educación en el que se encuentre. Como desarrollo de esta investigación se encontró que para el Colegio de Inglaterra - The English School-, institución donde se aplica este trabajo de grado, los niños que ingresan al grado Jardín deben culminar este nivel con el dominio de habilidades de lectoescritura en español e inglés. Para caracterizar la forma en que este objetivo se cumple, la investigación contó con la participación de cuatro docentes que se encuentran inmersos en esta enseñanza.

La enseñanza de la lectoescritura en niños de edad preescolar es compleja, no es un proceso que cualquier persona pueda desarrollar, es necesario contar con los conocimientos y la formación adecuada para lograr este objetivo. Este tema toma importancia pues por naturaleza los seres humanos son sociales y algo que ayuda a que esta socialización evolucione es el aprendizaje de la lectoescritura, ya que permite conocer su cultura y su sociedad, además de que abre un gran camino hacia la comunicación de diversas formas.

Teniendo en cuenta que la enseñanza de la lectoescritura tiene un impacto grande en la vida del ser humano, es importante identificar si las prácticas pedagógicas usadas para tan significativo proceso son asertivas o no, pero antes de ello es necesario entender que las prácticas pedagógicas son las variadas acciones que usa el docente para desarrollar un ser integral, partiendo por satisfacer sus necesidades pero al mismo tiempo proporcionándole los conocimientos que necesita dependiendo de la etapa en la que se encuentra; una tarea compleja para el docente y para la cual debe estar lo suficientemente preparado, con un perfil académico que le permita desarrollar prácticas pedagógicas adecuadas para proporcionar un aprendizaje de calidad.

Ahora bien, otro aspecto importante a resaltar es que todos los seres humanos son únicos, sus pensamientos y acciones son diferentes, de esta manera cada uno concibe el proceso del aprendizaje de la lectoescritura según sus conocimientos y creencias, lo que no garantiza que lo haga de forma adecuada, es allí donde entra esta investigación a hacer un análisis sobre las prácticas pedagógicas utilizadas en el proceso de lectura y escritura en niños de Jardín (Sánchez & Sarmiento, 2015).

Este trabajo se realizó en el Colegio de Inglaterra – The English School-, escogido este colegio por su fácil acceso, ya que la investigadora trabaja allí, además porque los métodos de enseñanza que aplican no son tan comunes, puesto que su currículo se basa en el programa para colegios internacionales lo que les da una visión de un mundo globalizado a diferencia de los colegios que no poseen dicho programa, la población participante fue de 4 docentes que están inmersos en la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados de jardín, dos docentes que enseñan en español y dos que enseñan en inglés, pues se evaluó el proceso en los dos idiomas, teniendo en cuenta un fundamento teórico que da a conocer las prácticas pedagógicas desde diferentes puntos de vista y como sustento a un aprendizaje de calidad.

El desarrollo del trabajo está dividido en cinco partes, en la primera parte se plantea el marco teórico que desarrolla dos conceptos globales importantes, las prácticas pedagógicas y la enseñanza de la lectura, sustentados estos conceptos en teorías de autores reconocidos y especialistas en estos temas; la segunda parte expone el método donde se explica el tipo de estudio, los participantes, y los instrumentos utilizados, en este caso la observación mediante una rejilla de registro y una prueba a modo de cuestionario, en la tercera parte está los resultados y análisis de la información que se obtuvo al aplicar los instrumentos, y en la última parte están las conclusiones de la investigación seguida de la bibliografía usada en esta.

JUSTIFICACIÓN

La esencia de la educación está en cómo la lleva a cabo el docente, pues de esta manera se imparten conocimientos significativos para toda la vida o por el contrario dan conceptos que se olvidan con facilidad. (Calvo, 2017). En el Colegio de Inglaterra – The English School- se procura que todos los niños logren los objetivos planteados por cada grado y como se mencionaba anteriormente en Jardín que es el nivel que se decidió investigar se debe iniciar con la tarea más ardua del preescolar que es la enseñanza de la lectura y la escritura, es por ello que el presente trabajo se construye como un camino hacia la reacomodación de las prácticas pedagógicas usadas en la enseñanza de este proceso. (The English School, 2017)

Bajo mi experiencia es posible afirmar que las prácticas pedagógicas se implementan con la finalidad de satisfacer las necesidades de los estudiantes y generar conocimiento, logrando una gran conexión frente a los diferentes saberes que los niños precisan aprender y más aún cuando son niños que están iniciando un proceso tan importante que es el aprendizaje de la lectura y la escritura, como lo hacen los niños del grado jardín, niños que oscilan entre los 5 y 6 años de edad que están en la etapa de fortalecer sus habilidades motrices, habilidades bastante importantes en el aprendizaje de la lecto-escritura, el Colegio de Inglaterra por ser un colegio IB tiene una estructuración de enseñanza más globalizada, las prácticas pedagógicas impartidas por los docentes deben girar en torno a los estándares que el IB lleve con sí, estándares que se explicaran más adelante, y que durante este estudio se investigara si el tipo de prácticas que usan las docentes son precisas en este proceso y si es necesario reevaluarlas.

El desarrollo de este trabajo busca identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por un grupo de docentes para la adquisición de la lectura y escritura con el fin de proponer estrategias que promuevan de una forma acertada el aprendizaje de este proceso. Para ello se hizo un acercamiento a diferentes referentes teóricos que hablan sobre las prácticas pedagógicas desde su significado hasta la implementación de estas en el aula de clase, y de este modo generar recomendaciones a la institución que respondan a las necesidades de los niños en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

En esta investigación los docentes que participaron pueden tener una motivación y arriesgarse a transformar sus prácticas pedagógicas, conociendo las necesidades de los niños y satisfaciéndolas, beneficiando el aprendizaje de los estudiantes y proporcionando una educación de calidad, además de prevenir dificultades posteriores

ANTECEDENTES

La lecto-escritura es considerada como un pilar importante en la educación, ya que aporta de manera significativa al desarrollo del ser humano, sin embargo, para que este proceso se dé es necesario contar con la adquisición del lenguaje, pues este le proporciona al niño herramientas para un buen desarrollo e integración en el medio social

En primer lugar Barragán y Medina (2008) en su artículo “*Las Prácticas de Lectura y Escritura en Educación Infantil*” publicado en la XXI revista de educación, hicieron una investigación sobre la enseñanza general de la lectura y escritura en niños de 5 años, teniendo como objetivo determinar la naturaleza de la relación entre los conocimientos previos que los niños y niñas poseen sobre la lengua escrita antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura y escritura y las prácticas pedagógicas en la escuela y en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura. En su artículo describen, en primer lugar, la diversidad de prácticas existentes en la enseñanza inicial de la lectura y escritura: un perfil de prácticas situacionales, un perfil de prácticas multidimensionales y un perfil de prácticas instruccionales, las cuales definen a los docentes dependiendo al perfil que se acomode, las reflexiones de Barragán y Medina (2008), apuntan a que los diferentes perfiles mencionados anteriormente se pueden explicar bajo la base de cuatro factores cruciales en la enseñanza de la lectura y la escritura que son: actividades de instrucción explícita del código, dinámica y organización del aula, uso de emergentes y aprovechamiento del aprendizaje ocasional, y la consideración de los resultados de aprendizaje.

Por otro lado Flórez (2010) realizó un estudio sobre “Saberes y Prácticas de los Docentes de Preescolar y Primero en relación con la enseñanza de la lectura” donde se planteó como objetivo general describir y caracterizar los saberes y prácticas en la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes de preescolar y primero de un colegio de Bogotá, estableciendo aspectos comunes

frente a la formación inicial de los procesos lectores en la institución y su articulación entre los grados preescolar y primero.

La investigación de Flórez (2010) se basó en tres supuestos propuestos por la autora, (1) existen unos saberes que guían las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura; (2) los enfoques de los docentes son diversos en relación con las perspectivas desde las cuales se enseña la lectura a pesar de existir un plan de estudios conjunto, y (3) existe un nivel de coherencia y relación entre saberes y prácticas, para trabajar en los supuestos, ella crea un marco teórico sobre la lectura y todo lo que conlleva a su aprendizaje, para así después tener como principales reflexiones: debe generarse una comunicación de saberes entre los docentes de preescolar y los de primer grado, dejando de la lado cualquier prevención o prejuicio que entorpezca la trascendencia de las creencias y experiencia en relación con la enseñanza de la lectura llevándolos a concretar acuerdos sobre aspectos fundamentales en los temas mencionados anteriormente y beneficien el desarrollo lector de los estudiantes.

Dentro de las conclusiones la autora menciona que es necesario crear un grupo de docentes de primer ciclo para hacer una investigación pedagógica que sistemáticamente recoja la experiencia. Las razones expuestas son a) los docentes son los actores de las prácticas pedagógicas, b) mediante la reflexión crítica sobre las prácticas se producen los ajustes necesarios, c) se apoya la toma de decisiones y d) se posibilita compartir un enfoque que articule los procesos de desarrollo lector entre los grados constitutivos de este ciclo (Flórez, 2010)

Por ultimo con este estudio Flórez contribuyo con los siguientes hallazgos (1) robustecer la información acerca de los procesos de enseñanza de la lectura utilizados por los maestros de los grados iniciales, (2) enriquecer el conocimiento sobre las formas de aproximación de los niños y las niñas de preescolar y primero a la lectura en ambientes de educación formal y 3) sugerir algunos elementos a tener en cuenta para establecer un diálogo de saberes y prácticas a nivel institucional con el fin de articular los procesos de enseñanza de la lectura entre preescolar y primero (Flórez, 2010, p.67).

Valverde (2014) en su artículo “Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros” determinó aquellos aporte de la lectura y la escritura, así como su sentido y significado, para llevar a cabo su investigación partió de la base teórica en la que refiere que los docentes utilizan diferentes estrategias metodológicas, pero es necesario que se haga más énfasis en los procesos de lectoescritura que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación en todos los niveles educativos ya que el lenguaje es considerado el medio natural de comunicación entre las personas, y se afirma que las actividades básicas son: el hablar, escuchar, leer y escribir, razón por la cual fortalecer estas funciones es necesario para el desarrollo del ser humano. Luego hace toda una investigación que inicia con la importancia que tiene la lectura y las puertas imaginarias y no imaginarias que a través de ella se puede conocer, desembocando así en la difícil tarea de escribir, luego da un significado de la lectura y la escritura citando a algunos autores como Ana Teberosky (1988) y otros que tienen cada uno su visión acerca de estas y por último habla sobre la escritura y la lectura en diferentes contextos e incluso hasta en los concursos que se hacen para estas. Su principal conclusión fue:

A través de la lectura y la escritura se adquieren muchos de los conocimientos necesarios para la formación integral del estudiante, por ello la enseñanza de estos siempre es una actividad central en el ámbito escolar, para fortalecer habilidades y capacidades que generen el desarrollo de procesos de investigación, crítica e imaginación, a través de la motivación al proceso lecto-escritor, Valverde (2014, 100).

Por otro lado Flores & Martín (2005), en su artículo “El aprendizaje de la lectura y la escritura en educación inicial” sostienen que La educación inicial es un nivel educativo donde se cumplen objetivos en las áreas social, intelectual, afectiva y motora, íntimamente relacionadas con la preparación del niño y la niña para su escolaridad regular, señalan que los grados de preescolar no son el primer grado en los más pequeños y que no se tiene como objetivo la enseñanza formal de la lectura y la escritura (esto teniendo en cuenta que es un artículo venezolano y sus estándares educativos son diferentes), sin embargo sugieren que los docentes no pueden cruzarse de brazos esperando a que el niño o la niña ingresen al grado primero, ellos no deben limitar el momento de la iniciación en el conocimiento de la lectura y la escritura, es decir, al niño se puede sumergir en el proceso lecto-escrito desde edades tempranas por medio de periódicos, letreros, cuentos, libros, etc.... para que a partir de las experiencias con los diferentes medios

puedan construir el sistema de la lengua escrita, de esta manera el docente deberá ser el promotor del desarrollo y dirigirse a hallar, crear o provocar situaciones que enfrente al estudiante con las experiencias lectoras más idóneas para él. El docente debe poseer conocimientos en el proceso de aprendizaje en este ámbito y considerar las experiencias en el hogar, en el preescolar, las expectativas y las diferencias individuales a fin de tomar una decisión pedagógica al respecto.

El artículo de Flores & Martín (2005) se acerca mucho a lo planteado en esta investigación, ya que de manera acertada describe la importancia del aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación inicial (niños en grados de preescolar conformados por pre-jardín, jardín y transición) y las prácticas que los docentes deben adoptar para llevar a cabo esta enseñanza de manera satisfactoria, sin limitar al estudiante y conociendo además sus necesidades.

Después de hacer un recorrido sobre la evolución de la educación inicial en la enseñanza de la lectura y la escritura, analizar la postura de Emilia Ferreiro (2000) citada por Flórez y Martín (2005) sobre si se debe o no enseñar a leer y escribir en la educación inicial, y responder a la pregunta ¿Cómo poner en contacto al niño con la lengua escrita? Las autoras hacen dos consideraciones importantes una en la que mencionan: “Aunque las razones sean cuestionables o aceptables, el hecho es que en la mayoría de las clases de preescolar se está intentado enseñar a leer y a escribir. Por consiguiente, la preocupación hoy debe centrarse en cómo hacerlo” (Flórez & Martín, 2005, p. 77) y la otra dice: “El profesor de preescolar debe tener imaginación para crear materiales de enseñanza centrados en el niño y tiene que aprender cómo comunicar a los padres que está enseñando a leer” (p. 77).

Las anteriores investigaciones han mostrado la importancia de las prácticas pedagógicas y la enseñanza de la lecto-escritura en el ambiente escolar más preciso en los niveles de preescolar que es donde se garantiza obtener este aprendizaje, todos estos documentos aportan de forma significativa a esta tesis fundamentos verídicos generando diferentes puntos de vista y análisis relevantes, teniendo en cuenta que la finalidad de este estudio está en identificar las prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de preescolar, más precisamente en el nivel de jardín.

MARCO TEÓRICO

Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Rodríguez & Vallejo, 2013). Las prácticas pedagógicas se conciben también como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el docente aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y del educador (Ministerio de Educación, 2016).

Avalos (2002), define las prácticas pedagógicas como “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p.113), en las cuales, se aplican todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje, que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también, es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que día a día el docente va adquiriendo a partir de las prácticas realizadas, avanzará en las capacidades que tiene para enfrentarse en su labor profesional.

Por otro lado Duque et al. (2013) cita a Zambrano (2000), quien menciona que:

“las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes al proceso formativo, deben potencializar el desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto y la igualdad, ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar” (p. 119).

Para alcanzar prácticas pedagógicas exitosas, el papel del maestro se convierte en vital dentro del proceso, pues de este actor y sus habilidades se desprende el adecuado proceso de

aprendizaje. Este docente debe estar en la capacidad de reconocer las habilidades de sus estudiantes y diseñar estrategias que le permitan enfrentarse a los estímulos nuevos y responder a ellos mediante la autorregulación, partiendo de un pensamiento reflexivo, creativo y crítico (Zambrano, 2000). Cada vez que el maestro conduce a su estudiante a relacionar la información actual con experiencias pasadas aplica el principio de trascendencia, lo que lo estimula hacia la búsqueda de soluciones alternativas, ejercitando el principio de generalización (Leeber, 2005 citado por Wilches, 2012, p. 13).

Bruner (1988) citado por Ascorra & Crespo (2004) propone que el rol docente se vea estructurado en tres niveles: metodológico-mediacional, reflexivo-profesional y afectivo. En el nivel metodológico-mediacional los docentes deben hacerse preguntas sobre cómo aprenden los alumnos y que variables intervienen en el aprendizaje de ellos, los docentes son mediadores y se construye un aprendizaje a partir del diálogo y apoyo entre maestro y estudiante, teniendo en cuenta la edad del niño y su cultura. En el nivel reflexivo-profesional el docente tiene un rol de guía con un carácter totalmente analítico, donde existe un diálogo entre profesor y alumno, pero a diferencia del anterior en este nivel no hay un solo poseedor del conocimiento absoluto, si no que se abre un espacio en el que todos aportan, el maestro se sitúa en una posición horizontal donde ayuda a los alumnos en aquellos aspectos que ellos no son capaces de solucionar. Y en el nivel afectivo, el docente organiza ambientes en el aula donde él pueda tener la mayor interacción con sus alumnos, se preocupa porque el estudiante le ponga un valor a lo que aprende y lo considere como algo útil para su vida, trabajando desde la motivación, las características e intereses de los educandos.

En concordancia con lo mencionado anteriormente por Bruner, la perspectiva contemporánea, busca un maestro que sea mediador y trascienda de la mera transmisión de aprendizaje para convertirse en un individuo que supera los requisitos preestablecidos por la malla curricular, para darle paso a la astucia, agilidad y creatividad en el aprendizaje, características que se construyen en la interacción diaria con los educandos favoreciendo el interés y la motivación para alcanzar nuevos aprendizajes (Chaves-Carballo y Gutiérrez-Escobar, 2008). En este proceso de mediación, el docente debe tener en cuenta la conexión entre lo que él quiere enseñar y cómo lo va a enseñar, además la teoría debe articularse a las necesidades y expectativas que tienen los alumnos, llevándolos a que ellos creen una conexión con sus experiencias pasadas y los nuevos

aprendizajes; es decir, que el estudiante debe ser visto como un sujeto que aprende, que genera conocimiento, llevando al docente a realizar prácticas activas e intencionales donde los dos establezcan un intercambio de saberes y donde haya interacciones que generen aprendizajes (Bolívar, 2008 citado por Wilches, 2012).

Es importante mencionar entonces, que el aprendizaje mediatizado tiene mucha incidencia en las prácticas pedagógicas. A mediados de la década de los cincuenta Feuerstein dio origen a la teoría de la “Experiencia de Aprendizaje Mediatizado” (EAM por sus siglas). La EAM explica la función de las experiencias relacionadas con el desarrollo cognitivo para las nuevas generaciones, como un proceso de creación y modificación de un ser, a través de la reconstrucción de la cultura, valores, actitudes, intenciones, etc., ya experimentados por las generaciones anteriores, con la finalidad de obtenerse un resultado deseado. De este modo, se percibe que el desarrollo cognitivo del estudiante que es mediatizado existe siempre junto con el desarrollo cognitivo de sus docentes que cumplen la función de mediatizadores, acontece naturalmente dentro de un contexto social que puede contribuir tanto al crecimiento de su desempeño, o por el contrario provocar disfunciones cognitivas o un desarrollo deficitario de las mismas (Orrú, 2003).

De esta manera, Feuerstein no crea una teoría de enseñanza-aprendizaje sino un modelo de interacción humana que cree firmemente en que todo ser humano es susceptible de ser modificable y permite entender que los procesos cognoscitivos terminan siendo un subproducto de la interacción cultural. En una entrevista realizada por Sergio Noguez (2002) a Feuerstein él define el papel de la EAM en el aprendizaje en la cual la interacción del individuo con su medio ambiente se da a través de una persona que es el mediador, quien actúa intencionalmente.

Dentro de la práctica pedagógica que los docentes a diario realizan en sus aulas, además de generar Experiencias de Aprendizaje Mediatizado deben abrir espacios de reflexión sobre lo que se ha enseñado. Senge (1996) citado por Valencia, (2008) habla sobre la importancia de la reflexión pues quien la realiza es capaz de sobreponerse a las dificultades, reconocer amenazas y

enfrentar nuevas oportunidades. La experiencia, la apertura participativa, la apertura reflexiva y la libertad de expresión son los aspectos más aceptados para aprender a aprender.

Galindo & Yaya (2013) tienen una visión que permite ver la reflexión desde las prácticas pedagógicas, ellas afirman que:

“la reflexión en la acción no es la única que favorece aprendizajes; el ejercicio de la reflexión sobre la acción, es decir, del tipo de reflexión en la que se observa a posteriori lo ocurrido, también es necesaria para poder tomar distancia y estudiar de forma completa las propias intervenciones, así, la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello”. (p. 4)

Por otro lado es importante mencionar que las prácticas pedagógicas se pueden caracterizar según el paradigma del docente, que es básicamente un esquema o mapa mental que funciona como una teoría que ayuda al maestro a organizar y comprender la realidad (Rolon, 2010). Lleras (2002) citado por Rolón (2010) menciona que un paradigma centrado en el aprendizaje puede conducir hacia las innovaciones educativas que garantizan el éxito, pues este favorece funciones directivas que promueven el cambio educativo. De acuerdo con Lleras (2002) un docente debe posicionarse en un paradigma y desde este enfocar sus prácticas, pues evidentemente su tarea no es la misma en una concepción constructivista que en una concepción reproductora del conocimiento, la responsabilidad del educador no es la misma en una perspectiva centrada en el alumno y en su aprendizaje, que en una perspectiva centrada en la enseñanza y en el profesor (Rolon, 2009). De esta manera la misión de un docente debe cambiar dependiendo del ambiente educativo en el que se encuentre, teniendo en cuenta que a medida que un individuo crece y es instruido (tanto en la educación formal, como en la espontánea), sus facultades (memoria, percepción, atención, comprensión) sufren una serie de transformaciones, las cuales no implican tanto un aumento en la capacidad del procesamiento sino más bien una mayor posibilidad, por parte del sujeto de controlar y regular dicha habilidad (Ascorra & Crespo 2004)

Esta capacidad que el individuo adquiere para regular las diferentes habilidades que con el tiempo va adquiriendo, son una característica de la vida intelectual del ser humano. Flavell (1985) citado por Ascorra & Crespo (2004) lo llama metacognición, y lo define como el conocimiento de uno mismo en cuanto a los propios procesos y productos cognitivos, o a todo lo que tenga relación con ellos, (por ejemplo cuando se es consciente de la habilidad que posee en la lectura pero no en la escritura, cuando es necesario verificar dos veces lo leído para entenderlo, cuando comprende que necesita verificar toda la información antes de tomar una decisión etc.). Debido a su importancia, ha sido estudiada de manera reiterada en el ámbito de la educación, sobre todo cuando está referida a la lectura. El principio manejado es que mientras más capaz sea un sujeto de manejar y regular su lectura (es decir, mientras tenga mayor conocimiento metacomprendido), mejor será su desempeño como lector.

Lectura y Escritura

Los inicios de la lectura y la escritura de un individuo se dan en el entorno familiar y en las interacciones culturales, teniendo en cuenta que los seres humanos son sociales por naturaleza, por esto, es su medio social el que le permite tener los primeros acercamientos a este proceso. Según Ana Teberosky (1988, p. 86) la lectura “es la primera tecnología mental. El resto de las máquinas que inventó el hombre, la palanca, la rueda, etc.... eran para aumentar o disminuir la distancia” pero no para mejorar sus capacidades cognitivas. Esta misma autora, también afirma que la escritura “es un invento para aumentar la capacidad intelectual” (p. 86); la incrementa por ser permanente, lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación entre diferentes agentes en el espacio y en el tiempo. No podría existir la ciencia sin la escritura, ni tampoco la educación, pues es imposible la enseñanza sin esta porque ha permitido instruir a mucha gente a lo largo del tiempo (Valverde, 2014).

La lectura y la escritura son procesos que se dan de forma simultánea, no se puede dar uno sin el otro, puesto que para escribir se necesita leer y releer, sin embargo, la lectura se hace más cercana que la escritura, teniendo en cuenta que desde el nacimiento el individuo se expone a la lectura por parte de sus cuidadores, además de poseer menos demanda cognitiva y motora que la

escritura lo que lleva a que la mayoría de los niños dominen la lectura antes que la escritura (Valverde, 2014).

La enseñanza de la lectura y la escritura ha obligado a que los docentes a lo largo del tiempo creen estrategias que permitan al estudiante apropiarse del proceso. Sin embargo, no siempre es claro el plan de trabajo para alcanzarlo, pues con frecuencia cada maestro imparte el conocimiento desde su visión, sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, ni elementos que permitan darle sentido a todo cuanto se desarrolla dentro y fuera del aula, elementos que podrían potencializar las capacidades que tiene cada individuo para la lectura y la escritura.

Apoyando la idea anterior Nieto (2002) en su artículo *Lectura y Comprensión: Establecimiento de Bases- II Parte – La Teoría de Vygotsky* cita a Vygotsky (1979) quien menciona que:

“el punto de las necesidades lectoras específicas de cada alumno es crítico. Implica que el docente realmente domine el tema de la comprensión de textos escritos y todos los sub-procesos involucrados: los niveles de representación, las inferencias, el uso de conocimiento previo de mundo y de dominio específico, la comprensión a nivel local y a nivel global (la macroestructura), el tipo de texto involucrado (la superestructura), el género textual que se está leyendo, las estrategias que deben usarse, la importancia de la metacognición, etc. Todo lo anterior para poder hacer un andamiaje adecuado con el alumno. Cada uno de los educandos tendrá una complicación específica con el mismo texto (unos tendrán problemas para resumir, otros para inferir, otros con el tema, etc.), lo que significa que el docente deberá dar respuestas adecuadas a cada una de estas necesidades específicas.” (p. 2)

El mismo autor menciona que el proceso de lectura no es un asunto que un estudiante haga de manera individual y solitaria, pues el maestro debe servir de mediador ante este aprendizaje, pero dejando siempre que el estudiante sea quien descubra lo que debe realizar para comprender, mediante las técnicas, estrategias y conceptos involucrados para este proceso (Vygotsky, 1979 citado por Nieto, 2002).

El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso de carácter complejo ya que su dominio no se agota en la tarea mecánica de codificación y decodificación, tal como ya se ha señalado. El proceso requiere que el niño haya alcanzado determinados niveles de maduración con respecto a tres factores que intervienen, estos son: desarrollo de la psicomotricidad, de la función simbólica y de la afectividad. La primera se refiere a la maduración general del sistema nervioso, expresada por la capacidad de desplegar un conjunto de actividades motrices y cognitivas; la segunda, a la maduración del pensamiento en su función simbólica, como para comprender, o al menos sentir, que la escritura conlleva un sentido y transmite un mensaje, lo que requiere también de un determinado nivel de desarrollo del lenguaje; y la tercera se refiere a la madurez emocional que le permita no desalentarse ni frustrarse ante el esfuerzo desplegado para lograr los automatismos correspondientes a esas primeras etapas (Condemarín & Chadwick, 1990).

Múltiples investigaciones señalan que la consolidación de este proceso se logra alrededor de los 6 años, siempre que se hayan realizado actividades preparatorias, ya que la maduración no sólo depende de la edad cronológica o mental. Estas primeras experiencias deben darse siempre en un clima lúdico y de creatividad ya que la presión de padres o profesores, ansiosos y competitivos, pueden crear formas deficientes y contraproducentes, tanto en las destrezas que se esperan lograr como un rechazo por una actividad que al niño le puede resultar difícil y sin sentido (Fundación Fe & Alegría, 2004)

Identificar qué tan preparados se encuentran los niños para el aprendizaje de la lecto-escritura es un trabajo bastante complejo, pues en el camino de la educación los docentes se pueden encontrar con menores que han iniciado su educación a temprana edad, adquiriendo un proceso de aprestamiento acorde a lo esperado y que lo prepara para adquirir conocimientos complejos más adelante, como niños que nunca tuvieron este proceso y que llegan con vacíos que se deben suplir. La misión del docente es convertirse en un observador analizando la etapa de maduración en la que se encuentra cada estudiante y de esta manera crear estrategias que le permitan abordar las necesidades de cada uno e iniciar un proceso adecuado de la enseñanza de la lecto-escritura.

Prácticas Pedagógicas para la Enseñanza de la Lectura y Escritura

En la enseñanza de la lectoescritura se identifican tres modelos pedagógicos que caracterizan la práctica que usa el docente durante este proceso. El primer modelo es el que está centrado en las destrezas, y que se enfatiza en el aprendizaje de la decodificación, entendida como el proceso donde el estudiante debe aprender paso a paso las unidades lingüísticas mínimas y dirigirse hacia las mayores, es decir, oraciones y textos. Dentro de este modelo se encuentran los métodos de enseñanza analíticos, silábicos o sintéticos (Allende & Condemarín, 2002; Braslavsky, 2005, citado por Valdivia y San Martín, 2014). El segundo modelo es el holístico, en este la lectura se inicia desde muy temprano dentro del contexto familiar y comunitario lo que le permite a los niños y niñas construir representaciones sobre el lenguaje escrito como base para el aprendizaje de la lectura y la escuela más adelante se encarga de continuar con este proceso, también es llamado Top Down o Ascendente, donde el docente tiene la función de hacer una inmersión de diversidades de textos auténticos para que los estudiantes descubran las regularidades del lenguaje; y el tercero llamado *modelo o enfoque desequilibrado* también llamado *integrado*, (Chauveau, 2007; Condemarín, 1991, citado por Valdivia y San Martín, 2014) contiene rasgos de los dos modelos anteriores, sin embargo enfatiza en el desarrollo de estrategias de construcción del significado de los textos con destrezas de decodificación, teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes para hacer la introducción en la cultura letrada (Walqui & Galdames, 2004, citado por Valdivia y San Martín, 2014).

La clasificación descrita anteriormente requiere en los tres casos de una conexión entre la construcción significativa producida en las interacciones orales y la construcción significativa de potentes productores para la comprensión lectora. Es por esto por lo que se hace necesario hacer énfasis en el desarrollo del vocabulario desde la oralidad, pues este se ha visto como un gran predictor de la comprensión escrita. Sumergir al estudiante en un lenguaje rico y enseñar estrategias de palabra; es lo que nos muestra de forma evidente que el ambiente de aprendizaje tiene un foco principal en la interacción docente-estudiante y en las oportunidades que se les brindan a estos últimos para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, desarrollando en ellos destrezas que les permitan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje (Valdivia y San Martín, 2014). Es pertinente tener presente que

aquellas prácticas pedagógicas que tienen en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes tienen mayor efectividad en la enseñanza de la lectura y la escritura (Connor et al, 2009; Connor, Morrison & Katch, 2004; Snow, Griffin & Burns, 2005, citados por Valdivia y San Martín, 2014), pues generar estas condiciones de aprendizaje suponen una mayor participación verbal de los estudiantes creando en ellos respuestas extensas a preguntas que les proporcionan un desafío cognitivo (Valdivia y San Martín, 2014).

Dentro de las prácticas pedagógicas para la lectura y la escritura, es preciso mencionar la participación en este proceso del estudiante y el docente. En el caso del alumno que inicia su etapa educativa, se espera que tenga un progreso metacomprendivo, es decir, que sea consciente de la forma en que él lleva a cabo la tarea de leer, teniendo en cuenta que su fundamento está en el reconocimiento de las letras, a diferencia de los estudiantes que ya se han adentrado en la educación y que han progresado y que lo que se espera es que continúen avanzando en este proceso, basados en su fundamento que va hacia la búsqueda e identificación de las ideas dentro de un párrafo (Buron, 1993 & Mateos, 2001 citado por Ascorra y Crespo, 2004 p. 24).

Dentro de la metacompreensión que realiza el estudiante es importante mencionar que lleva distinciones entre el conocimiento de *la tarea*, de *los textos* y de *las estrategias*. *Las tareas* se refieren a la descripción de la actividad cognitiva que debe realizar el sujeto, es decir, leer letras, pronunciar bien, imaginarse el contenido, etc., también la distinción del tipo de lectura que se está llevando a cabo, por ejemplo, si es una lectura para entretenerse o es una lectura de estudio, esta diferencia la logran establecer los estudiantes más grandes, ya que les implica esfuerzos distintos. (Crespo, 1999 & Peronard 2000, citado por Ascorra & Crespo 2004, p 25).

El conocimiento de los textos hace referencia al saber que posee el sujeto sobre su objeto de lectura, dentro de este se resaltan dos aspectos importantes: conocer acerca del texto en sí y de su estructura semántica, y saber acerca del tipo de texto o lo que Van Dijk & Kintsch (1983) denominan la superestructura. El reconocimiento de la estrategia está basado en cuatro tipos diferentes que son la planificación, durante la lectura, remediales y de evaluación. La planificación es la percepción que tiene el lector de la preparación para llevar a cabo la lectura, durante la lectura es todo lo que el lector puede llegar a conocer sobre las acciones que se llevan a cabo en esta —especialmente la lectura de estudio o eferente (Rosenblatt, 1994,

citado por Ascorra & Crespo, 2004 p. 25)—, como subrayar, parafrasear o construir esquemas, los remediales se refieren a lo que el sujeto pone en práctica para solucionar los errores de comprensión que se han producido durante la lectura, y la evaluación, es cuando el sujeto verifica si el objetivo de lectura ha sido cumplido adecuadamente o si es necesario volver a realizar la tarea en forma parcial o total (Ascorra & Crespo, 2004).

En el caso del docente, su rol se puede definir a partir del conjunto de prácticas legitimadas socialmente que establecen los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan los profesores y de las posiciones que adoptan en contextos sociales. El docente debe utilizar el lenguaje, conversar con sus alumnos sobre el texto, expresar lo que la lectura le hace sentir, discutir con ellos sobre lo que se dice, verbalizar los pasos que él o ella están realizando para comprender. Es característico de todo rol profesoral la presencia de un patrón determinado de acciones que viene constreñido por las expectativas sociales asociadas a la posición y a las funciones que el profesor desarrolla. En el caso de los docentes, es posible distinguir roles que se asocian con aspectos relacionados con la gestión, con el aprendizaje y con la intervención social (Ascorra & Crespo 2004).

Barragán y Medina (2008), en su investigación sobre las prácticas de la lectura y la escritura en educación inicial, investigación que corresponde al proyecto APILE (Aprendizaje inicial de la lengua escrita) logran establecer tres tipos de prácticas diferenciadas, *las prácticas instruccionales*, que están referidas a docentes que reservan un tiempo específico para la realización de actividades que lleven consigo el conocimiento y reconocimiento de letras y relación letra-sonido, cuyas planeaciones se basan fundamentalmente en los libros de texto, sin generar escritura autónoma, ya que para ellos es fundamental hacer un dominio de la relación letra-sonido. El progreso de aprendizaje del estudiante frente a la escritura lo focalizan en la corrección del trazo y frente a la lectura lo centran en la exactitud y ritmo de la misma y al iniciar el curso ya tienen establecidos los contenidos que van a trabajar.

Por otro lado, *las prácticas situacionales* a diferencia de las anteriores no reservan un tiempo específico para el conocimiento y reconocimiento de letras y la relación letra-sonido; el trabajo de la lectura y la escritura se hace de forma más espontánea con situaciones que emergen en el

aula, fomentan la escritura autónoma sin importar si ya hay dominio completo de la relación letra-sonido. Para evaluar el progreso de los estudiantes frente a la lectura se tiene en cuenta en cómo hacen los niños para entender textos desconocidos y frente a la escritura en cómo crean textos breves de forma autónoma; basando su enseñanza en las experiencias que los estudiantes aportan y utilizan usualmente herramientas como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina etc. para ayudar a los niños en este proceso (Barragán y Medina, 2008).

La última categoría propuesta por Barragán y Medina (2008) son las prácticas multidimensionales las cuales toman características de las dos anteriores, ya que en ellas los docentes reservan un tiempo específico para el conocimiento y reconocimiento de letra y la relación letra-sonido, trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que se presentan en el aula, incentivan la lectura y la escritura de forma autónoma antes de que los niños dominen completamente la relación letra-sonido; el progreso de los estudiantes frente a la escritura lo fijan en la corrección del trazo, y frente a la lectura lo fijan en la exactitud y ritmo adecuado para leer. Sus planeaciones se basan en las experiencias que aportan los niños en el aula de clase y por lo general también usan herramientas como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina etc. para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Lo anterior nos da una visión acerca de las diferentes prácticas que los docentes pueden tener para la enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo presente que deben formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, trabajando porque los estudiantes conciban la lectura y la escritura como una función comunicativa y no como la extracción del significado transmitido por el texto. En ese orden de ideas es necesario que los docentes estén en un permanente proceso de autoevaluación creando así una reflexión acerca de las prácticas pedagógicas que están impartiendo a la hora de enseñar a leer y escribir. Bain (2004) menciona que los mejores docentes deben autoevaluar sus prácticas haciéndose preguntas orientadas al tipo de enseñanza que imparten, preguntas como: ¿vale la pena aprender la materia (y quizás es apropiada para el currículo) ?, ¿mis estudiantes están aprendiendo lo que se supone que enseña el curso?, ¿ayudo y animo a los estudiantes a aprender (o aprenden a pesar de mi) ?, ¿he causado algún daño a mis estudiantes? (quizás fomentando el aprendizaje a corto plazo mediante tácticas intimidatorias, desanimándolos en lugar de estimular en ellos el interés por aprender,

desatendiendo las necesidades de una población estudiantil diversa o fallando a la hora de evaluar con precisión el aprendizaje de los estudiantes); preguntas que todo docente debería hacerse a la hora de enseñar, ya que no es necesario crear números en un salón de clase si no atender el llamado de esta población, mediante prácticas educativas adecuadas y de esta manera poder potencializar el aprendizaje de los diferentes conceptos o procesos (en este caso la lectura) en los estudiantes.

Pregunta de investigación

La pregunta que se quiere resolver a través del análisis de este trabajo es:

¿Cuáles son los tipos prácticas pedagógicas usadas por un grupo de docentes del Colegio de Inglaterra -The English School- que permiten llevar a cabo el proceso de la lectura y la escritura en los niños de Jardín en inglés y en español?

MÉTODO

Identificación de la Institución

El Colegio de Inglaterra The English School- es una institución bilingüe de educación privada calendario B, con sede única ubicada en la calle 170 # 15 -68 de la localidad de Usaquén en el norte de Bogotá, ofrece una educación para niños desde Preescolar (grado pre jardín) a escuela Alta (grado once), atiende aproximadamente a 1.700 estudiantes en su mayoría de estratos cinco y seis. Actualmente se encuentra liderada por el Headmaster (Director Académico-extranjero) y el Deputy Head (vicedirector – Rector Colombiano). Su plan de plan de estudios cuenta con asignaturas dictadas en español, inglés y francés, las cuales son impartidas por cerca de 188 docentes, 15% de ellos extranjeros. El Colegio es un proyecto educativo cuya promoción, administración y desarrollo está liderada por la Fundación Educativa de Inglaterra, entidad sin ánimo de lucro.

La estructura académica del colegio se encuentra dividida en 4 secciones: *Preescolar* (Pre-jardín, Jardín y Transición), *Primaria* (G1°, G2°, G3° y G4°), *Escuela Media* (G5°, G6°, G7°, G8° y G9°) y *Escuela Alta* (G10° y G11°). Cada sección es liderada por un jefe quien tiene a cargo un equipo interdisciplinario conformado por: Coordinadores de nivel, Coordinadores de área y profesionales especializados en apoyo al aprendizaje (Terapia ocupacional, Psicología y Fonoaudiología), (The English School, 2005).

Esta institución fundamenta su currículo con el programa del Bachillerato Internacional (por sus siglas en inglés IB), el cual trabaja dependiendo de la edad de los estudiantes. De tal manera que para los niños de preescolar y primaria se desarrolla el PEP (Programa de la Escuela Primaria) dirigido a niños entre los 3 y 12 años, su objetivo se centra en el desarrollo integral del niño y su capacidad de indagación y descubrimiento, tanto en clase como en el mundo que le

rodea. Para los estudiantes de bachillerato se desarrolla el programa PAI (programa de los años intermedios) dirigido a niños entre los 11 a 16 años que pretende animar a los estudiantes a convertirse en pensadores creativos, críticos y reflexivos, todo esto para ofrecer una formación a nivel internacional permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales que les permitan vivir, aprender y trabajar en un mundo cada vez más globalizado (IBO.ORG, 2014)

Planteamiento del Problema

El Colegio de Inglaterra – The English School- es una institución regida por los principios de la Organización del Bachillerato Internacional (IB) que forma a los estudiantes comprometidos consigo mismos, con su familia, y con su comunidad, dando un enfoque que integra elementos del constructivismo, de la enseñanza para la comprensión y el conductismo su objetivo educativo es que los estudiantes desarrollen una comprensión del mundo a través de una experiencia directa del mismo y de la construcción de conocimientos significativos. En preescolar se desarrollan conceptos que se reflejan en acciones concretas, donde todas las áreas coinciden para desarrollar unidades de indagación, de esta manera los docentes tienen que planear actividades que sean transdisciplinarias en donde todas las asignaturas construyen el conocimiento mediante un problema, además de esto deben cumplir con los requisitos de la educación como lo son la enseñanza de la lectura y la escritura que en este caso se trabaja en el nivel de jardín (The English School, 2005).

Durante el proceso de lectura y escritura, los docentes adoptan diferentes tipos de prácticas en las que enseñan este proceso, teniendo presente que deben cumplir con todos los parámetros que el IB exige, las prácticas pedagógicas que imparten los docentes parecen hacerse de diferentes forma según las concepciones del maestro, quien al finalizar el año escolar debe dar cuenta de que los niños hayan dominado este proceso, ya que el objetivo final de este nivel es que los estudiantes aprendan a leer y a escribir en los dos idiomas principales que maneja el colegio inglés y español.

Sin embargo es importante observar si el tipo de prácticas que adoptan las docentes cumplen con el proceso de aprendizaje de la enseñanza de la lectura y la escritura, llevando a los

estudiantes a suplir sus necesidades en este tema es por ellos que se evidencia la necesidad de evaluar los tipos de prácticas pedagógicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura y de esta manera poder generar estrategias que pueden adoptar las docentes para mejorar el aprendizaje y crear beneficios que ayuden a los estudiantes en el proceso lecto escrito.

Objetivo General

Identificar el tipo de prácticas pedagógicas utilizadas por un grupo de docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en inglés y español en un grupo de niños de 6 y 7 años del grado jardín del Colegio de Inglaterra – The English School-.

Objetivos Específicos

- ✓ Describir el tipo de prácticas pedagógicas utilizadas por la docente dentro del aula regular en el proceso de adquisición del código lecto escrito en español.
- ✓ Describir el tipo de prácticas utilizadas por la docente dentro del aula regular en el proceso de adquisición del código lecto escrito en inglés.
- ✓ Establecer el tipo de prácticas utilizadas por la docente de aulas de apoyo en el proceso de adquisición del código lecto escrito en español.
- ✓ Establecer el tipo de prácticas utilizadas por la docente de aulas de apoyo en el proceso de adquisición del código lecto escrito en inglés.

Diseño

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo descriptivo de tipo investigación-acción, ya que pretende identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por un grupo de docentes para la enseñanza de la lectura y escritura, con el fin de obtener resultados que permitan la descripción de las diferentes prácticas pedagógicas, sin intervenir de manera participante en el desarrollo de las clases.

Tipo de Estudio

Este estudio es de tipo cualitativo ya que pretende analizar las formas en las que las docentes perciben y experimentan sus prácticas pedagógicas, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, esta investigación arroja datos descriptivos. Tamayo y Tamayo (2003), definen este tipo de investigación de la siguiente forma: “la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos.” (p. 35). Para la investigación descriptiva, la preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento.

Participantes

Para la recolección de datos de este estudio se requirió de la participación de cuatro docentes del Colegio de Inglaterra – The English School-, todas ellas de género femenino con edades que oscilan entre los 30 y los 45 años, tres de ellas Licenciadas en Educación Preescolar y la otra en Lenguas Modernas, dos de ellas dictan clases de español la primera en un aula convencional con un total de 25 niños a su cargo, la restante brinda apoyo y refuerzo de aprendizaje a grupos de 5 niños que presentan un nivel académico considerado como bajo para el grado en el que se encuentran los estudiantes ; las otras dos docentes son de inglés y trabajan en las mismas condiciones que las anteriores . La participación de las maestras a este proyecto se dio de forma voluntaria e informada.

Instrumentos

Para la recolección de datos se aplicó el perfil de prácticas pedagógicas, multidimensionales y situacionales diseñado por Barragán y Medina (2009), este instrumento está compuesto por 30 preguntas que pretende identificar el tipo de prácticas pedagógicas que implementan docentes en sus aulas de clase para el aprendizaje de la lectoescritura basado en una escala de Likert de 6 puntos, que para efectos de la organización de los datos se codificaron del 1 al 6, considerando que 1 es nunca y 6 es siempre. En el análisis de los resultados se agruparon las frecuencias nunca

(1), casi nunca (2) y a veces (3) en la categoría de poco frecuentes; las restantes a menudo (4), muy a menudo (5) y siempre (6) en la categoría de frecuente. Esta distribución permite determinar los perfiles de prácticas (Instruccionales, situacionales o multidimensionales) de las docentes participantes con base en las frecuencias obtenidas en la aplicación del mismo (ver Anexo 2).

Para el análisis de las prácticas las autoras toman cuenta cuatro factores relevantes en la enseñanza de la lectoescritura, 1) Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinada para este fin 2) Escritura autónoma, aprendizaje situacional 3) Productos de aprendizaje, homogeneización y 4) Uso de emergentes, diversidad de materiales (Barragán y Medina, 2009).

Factor I: Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinada para este fin: Las preguntas que saturan este factor identifican prácticas pedagógicas donde se reserva un tiempo específico dentro del horario escolar para la realización de actividades de conocimiento y reconocimiento de letras y de relación letra sonido. Dentro de este factor se encuentran enmarcadas preguntas con una correlación muy alta, y que son consideradas como preguntas claves:

- P7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.
- P13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.
- P19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.

Factor II: Escritura autónoma, aprendizaje situacional Las preguntas que saturan este factor identifican prácticas pedagógicas donde los docentes trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula. Adicionalmente fomentan la a escritura autónoma aún antes de que los niños dominen la relación letra-sonido. Dentro de este factor se encuentran enmarcadas preguntas con una correlación muy alta, y que son consideradas como preguntas claves:

- P10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura, me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.
- P18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros.

Factor III: Control de Resultados, homogeneización: Las preguntas que saturan este factor identifican prácticas pedagógicas donde los docentes para observar el progreso en el aprendizaje de la escritura se fijan, sobre todo, en la corrección del trazo. Así mismo, para observar el progreso en el aprendizaje de la lectura se fijan, sobre todo, en si leen con exactitud y ritmo adecuado. Dentro de este factor se encuentran enmarcadas preguntas con una correlación muy alta, y que son consideradas como preguntas claves:

- P15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos, pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo.
- P25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.

Factor IV: Diversidad de materiales, aprendizaje incidental: Las preguntas que saturan este factor identifica prácticas pedagógicas donde los docentes qué enseñar en función de las experiencias que van aportando los mismos niños. Como complemento utilizan materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, enciclopedias, atlas, libros de cuentos, entre otros. Dentro de este último factor se encuentran enmarcadas preguntas con una correlación muy alta, y que son consideradas como preguntas claves:

- P2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.
- P5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.
- P10. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques, expresión plástica, etc.)

Procedimiento

El procedimiento de la investigación se dio en tres momentos los cuales se describen a continuación:

- a) Búsqueda bibliográfica, para sustentar este proyecto fue necesario indagar sobre el significado de las prácticas pedagógicas, la incidencia del docente como mediador del aprendizaje, el significado de la lectura y la escritura y las practicas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura, describiendo en esta ultima los tipos de prácticas que los docentes pueden adoptar para este proceso, las cuales son las prácticas instruccionales, situacionales y multidimensionales, esto con el fin de obtener un conocimiento acertado que respalde esta investigación.

- b) Recolección de información, información del objetivo del estudio y aplicación de la prueba
 - ✓ La prueba se suministró a cada docente con el fin de que la pudieran diligenciar, teniendo en cuenta las estrategias y actividades de aprendizaje que adoptan diariamente en sus clases.

 - ✓ Recolección de información, la información fue recogida por medio del instrumento anteriormente mencionado, en el cual las docentes aportaron información veraz y objetiva.

- c) Recolección de datos y análisis, en este momento se hace una revisión de la bibliografía recolectada nuevamente para contrastarla con la información revisada y de esta forma generar las conclusiones pertinentes, los datos se analizaron con base en la estructura de los instrumentos de investigación y análisis del denominado proyecto *APILE* – Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita -, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, y cuyo marco metodológico se centra en el análisis de la información basado en cuatro factores, descritos anteriormente, que permiten diferenciar las prácticas docentes:

Factor I: El recurso a la instrucción explícita de las letras y/o fonemas: Instrucción explícita.

Factor II: La realización de actividades de escritura autónoma: Escritura autónoma

Factor III: La preocupación por los resultados del aprendizaje y homogeneización de los resultados: Productos de aprendizaje.

Factor IV: El uso de materiales de diverso tipo y el aprovechamiento de las situaciones que surgen en el aula: Uso de emergentes

Las diferencias encontradas en las participantes son contrastadas con tres grandes grupos de prácticas de enseñanza, también descritos anteriormente, como lo son: prácticas instruccionales, prácticas multidimensionales y prácticas situacionales.

Con base en estas dimensiones diferenciadoras, el proyecto de estudio contempla una tabla de frecuencias que permite catalogar los resultados obtenidos como producto de la aplicación del cuestionario de autoinforme y demás instrumentos de investigación. La catalogación se logra partiendo de la base del análisis de las frecuencias, agrupadas en dos rangos: frecuente y poco frecuente:

Factores / Perfil de prácticas	Prácticas instruccionales	Prácticas multidimensionales	Prácticas situacionales
Instrucción explícita (Factor I)	Frecuente	Frecuente	Poco Frecuente
Escritura autónoma (Factor II)	Poco Frecuente	Frecuente	Frecuente
Preocupación por los resultados de aprendizaje (Factor III)	Frecuente	Frecuente	Poco Frecuente
Aprovechamiento del aprendizaje ocasional y diversidad de materiales (Factor VI)	Poco Frecuente	Frecuente	Frecuente

El objetivo base de la comparación de dimensiones no es el de determinar perfiles mejores o peores, ni negativos o positivos, sino que es una herramienta que permite realizar la caracterización de los enfoques metodológicos y de enseñanza de la lecto escritura de un grupo de estudio en particular, que para el caso de esta investigación está conformado por cuatro docentes del Colegio de Inglaterra – The English School-.

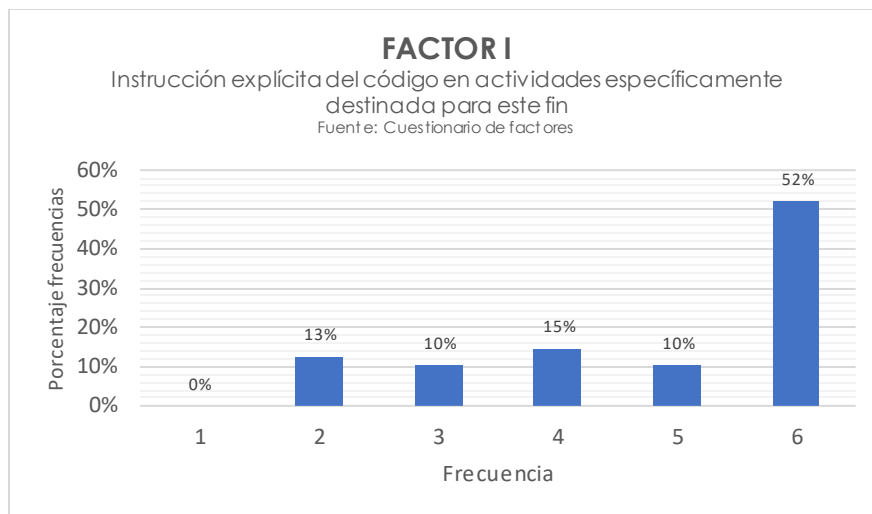
RESULTADOS

Se efectúa la presentación de los resultados con base en los datos recolectados en la aplicación del cuestionario, teniendo como objetivo principal Identificar el tipo de prácticas pedagógicas utilizadas por un grupo de docentes para la adquisición de la lectura y escritura para una muestra de niños de 6 y 7 años del grado jardín del Colegio de Inglaterra – The English School-.

Es importante resaltar que la aplicación de este cuestionario generó un indicador de respuesta del 100% de las preguntas, lo cual facilitó el análisis de los diferentes tipos de prácticas de las docentes participantes, quienes reflejaron una actitud de disposición y comodidad con el contenido y la estructura del instrumento,

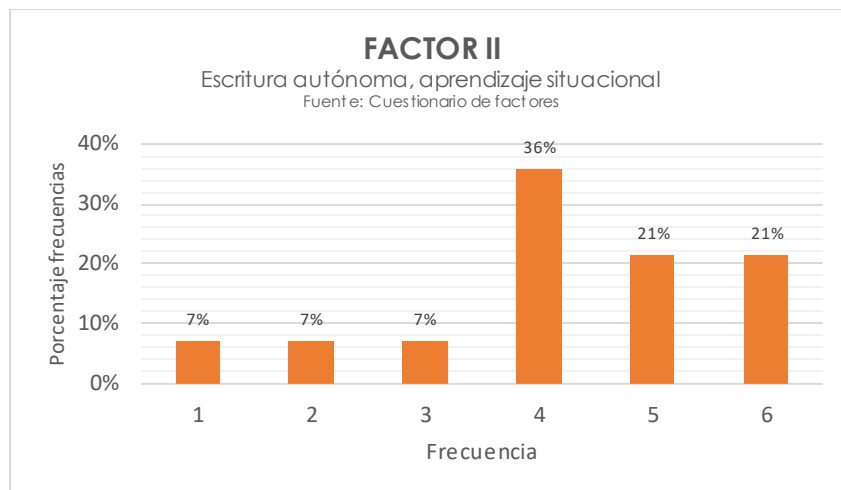
Los datos obtenidos fueron organizados en una matriz que facilitó el manejo de la información por segmento de análisis: tabulación de respuestas, análisis por factores y análisis por perfiles (ver Anexos 3, 4 y 5) A continuación se hace una presentación de los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro factores de prácticas de enseñanza.

Los resultados se presentan en histogramas de frecuencias y diferenciados en los 4 factores que agrupan las prácticas de los docentes en el aula. El eje x representa la *frecuencia* con la que cada docente emplea las prácticas, enmarcadas en las 30 preguntas del cuestionario, basado en una escala tipo Likert de seis puntos, donde 1 significa nunca y 6 significa siempre. El eje Y *Porcentaje frecuencia*, refleja en términos porcentuales, las mayores y menores frecuencias que tiene cada factor en el marco de las prácticas en el aula.



Gráfica 1. *Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para este fin*

La gráfica 1 presenta la distribución de los resultados para el factor I *instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para este fin*, en éste se encontró que las actividades enmarcadas se desarrollan en el aula de clase de forma *frecuente* con un resultado del 77%, pues se evidencia que las docentes emplean prácticas previas a la clase, reflejadas en la preparación de contenidos de lectoescritura; programación de horarios específicos para el desarrollo de actividades de reconocimiento de letras y la correspondencia entre letra-sonido; así mismo, las docentes programan horarios específicos destinados a la lectoescritura; recurren al conocimiento de letras y los sonidos que éstas representan para poder enseñar a leer y escribir y realizan actividades especiales para analizar los sonidos en una palabra que se expresa oralmente. Del otro lado, las prácticas *poco frecuentes* representadas en un 23%, están enmarcadas hacia un perfil de prácticas situacionales.



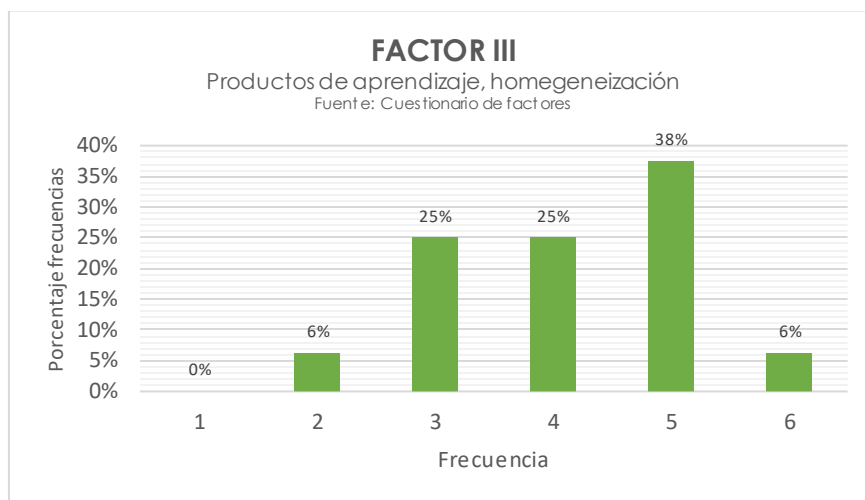
Grafica 2. *Escritura autónoma, aprendizaje situacional*

En el Factor II *Escritura autónoma, aprendizaje situacional*, la agrupación de los resultados refleja que, en comparación con los demás factores, es el de mayor frecuencia con base en las respuestas suministradas por las participantes. En la gráfica 2 se observa un 36% reflejando que la implementación de estas prácticas se hace *a menudo*, sin embargo es importante resaltar que éste indicador está representado en su totalidad por las prácticas que implementa en el aula la docente de español, pues ella denota un perfil característico de los docentes que desarrollan el proceso de aprendizaje en un ambiente pedagógico basado en prácticas situacionales, donde la experiencia se refleja en la observación y realización de actividades que surgen propiamente en el aula y durante el desarrollo de la clase.

En contraste con ello, la docente de español en aula emplea prácticas de Factor II *Escritura autónoma, aprovechamiento del aprendizaje ocasional*, con una tendencia de *muy a menudo*, y si bien dicha connotación refleja un perfil orientado a prácticas situacionales, la combinación de éstas con las de los factores I y III, lo dirige más hacia un perfil de prácticas multidimensionales, que de por sí es un perfil que incluye aspectos tanto de prácticas situacionales como de prácticas instruccionales.

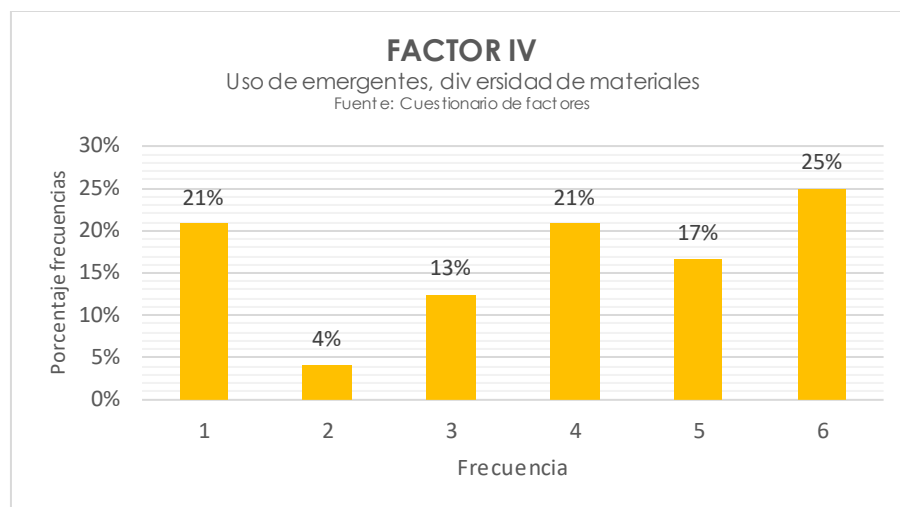
Por otra parte, la agrupación de los resultados refleja que existe un resultado del 78% dentro de la categoría *frecuente*, donde las prácticas que mayormente se promueven son la escritura

autónoma individual y/o grupal, y la comprensión del contexto y el contenido de textos a partir de imágenes u otras pistas.



Grafica 3. *Productos de aprendizaje, homogenización*

Las preguntas agrupadas en el Factor III *Productos de aprendizaje, homogenización*, arrojaron un porcentaje del 69% en la categoría *frecuente*. En contraste, se evidencia un porcentaje alto (38%) en el nivel *muy a menudo* lo que corresponde a los productos de aprendizaje y la homogeneización. En preguntas que mencionan que, si en las actividades de lectura y escritura realizadas en pequeños grupos se ponen a los niños del mismo nivel en el mismo grupo, el 50% de las docentes responden *muy a menudo* lo que claramente evidencia una efectividad en este factor por parte de las docentes, sin embargo, el 31% correspondientes a frecuencias bajas como a veces y casi nunca lo cual resulta ser un valor alto para la cantidad de personas encuestadas



Gráfica 4. *implica decodificación correcta en la caligrafía*

Para el factor IV *Resultado del aprendizaje: implica decodificación correcta en la caligrafía*, los resultados agrupados arrojan un 38% de frecuencia en la categoría *poco frecuente*, lo que en comparación con los otros tres factores resulta ser el indicador con más peso en esta categoría, resultado que en principio hace pensar que en lo que se refiere al factor IV las docentes participantes emplean prácticas con perfil instruccional, lo que significa que estas no proporcionan tanta autonomía en la escritura y la lectura como en las anteriores. Sin embargo, para la categoría *frecuente* se genera un total de 63% que en contraste es la de menor peso entre los cuatro factores. Dentro de los resultados obtenidos sobresale el hecho de que las cuatro docentes participantes realizan frecuentemente actividades de lectoescritura en pequeños grupos de trabajo.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio se centró en identificar el tipo de prácticas pedagógicas empleadas, por un equipo de docentes, para la enseñanza de la lectura y escritura en inglés y español, en un grupo de niños de 6 y 7 años del grado jardín del Colegio de Inglaterra – The English School-. La aplicación del cuestionario de los cuatro factores de enseñanza (mejor denominado como cuestionario de auto-informe), sin dejar de lado los parámetros de investigación brindados por el proyecto APILE, permitió identificar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura más frecuentes, en docentes del grado Jardín. Los datos obtenidos se enmarcaron dentro del eje de enseñanza de tres perfiles de prácticas docentes: instruccionales, multidimensionales y situacionales.

A partir del análisis de los resultados obtenidos se logran establecer ejes diferenciadores, enmarcados en las prácticas que cuatro docentes, pertenecientes al aula regular y al aula de apoyo, frecuentan al impartir la enseñanza lectoescritora en el idioma español e inglés.

Los perfiles en los que se enmarcan las docentes dejan en evidencia una clara diferencia sobre el proceso de enseñanza, esto debido a que como Alliende & Condemarín, (2002); Braslavsky, (2005), citado por Valdivia y San Martín, (2014) describen en su segundo modelo pedagógico de la enseñanza de la lecto escritura llamado holístico la lectura se inicia desde muy temprano dentro del contexto familiar y comunitario lo que le permite a los niños y niñas construir representaciones sobre el lenguaje escrito como base para el aprendizaje de la lectura y la escuela más adelante se encarga de continuar con este proceso. El docente quien tiene la función de hacer una inmersión de diversidades de textos auténticos para que los estudiantes descubran las regularidades del lenguaje, teniendo en cuenta esto, el niño ya vendría con una predisposición al aprendizaje de la lectoescritura en su idioma materno en este caso en español por todas las interacciones que ha tenido durante su desarrollo, es así que la docente que enseña en lengua materna puede tener la facilidad de otorgar espontaneidad y autonomía a los niños durante este proceso ubicándose a un perfil más situacional a diferencia de la docente de la segunda lengua quien debe limitar un poco esa espontaneidad para revisar la forma correcta en la que inician a leer y a escribir, puesto que en inglés la decodificación de las palabras es mucho

más compleja, existe una gran diferencia entre la forma de escribir y la de pronunciar, lo que la hace ubicarse más en un perfil instruccional

Sin embargo, las docentes tanto de español como de inglés llevan a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura de forma simultánea, teniendo en cuenta que la lectura en su lenguaje materno se hace más cercana para los niños, ya que ellos se encuentran expuestos a esta desde muy temprana edad por parte de sus cuidadores. (Valverde, 2014),

El instrumento usado logra cumplir con el objetivo planteado inicialmente, ya que, este categoriza en cuatro factores que de acuerdo con su frecuencia logran dar a conocer tres tipos de prácticas: las prácticas instruccionales, situacionales y multidimensionales. Los docentes que reflejan un perfil de práctica instruccional en la que dedican un tiempo específico para realizar actividades de lectura y escritura, consideran importante el reconocimiento de letras y la correspondencia entre letra -sonido y constantemente corrigen a los niños cuando ellos intentan adivinar el texto; por otro lado los docentes que se identifican con un perfil situacional, organizan actividades para escribir y leer en pequeños grupos teniendo en cuenta las diferentes situaciones que se presentan en la clase aprovechándolas al máximo, les gusta organizar sus actividades en coordinación con docentes de otros niveles y el progreso del aprendizaje en los niños se hace mediante la escritura de textos de forma autónoma usando diversos materiales impresos. Los docentes que están situados hacia un perfil multidimensional aplican algunas de las actividades de los perfiles anteriores, pues estos docentes destinan un tiempo específico para actividades de lectura y escritura, fijándose en el reconocimiento de letra y letra sonido, evalúan el progreso de los estudiantes mediante escritura autónoma de textos usando también diversidad de documentos impresos (cartas, periódicos etc.). (Barragan y Medina, 2008)

De acuerdo a lo anterior y a partir de lo encontrado en el análisis de los resultados, se evidenció que la docente de enseñanza en aula en español se identifica más con las prácticas situacionales, las docentes de inglés están más identificadas con un perfil de práctica instruccional, y las docentes de apoyo al aprendizaje reflejaron tener características de los dos mencionados anteriormente lo que nos lleva a analizar que ellas poseen un tipo de práctica multidimensional, pues este como se explicó anteriormente es el que tiene rasgos del

instruccional y el situacional, con esto es claro evidenciar que los resultados obtenidos eran los que se esperaban tener, pues logramos identificar los perfiles que posee cada maestro durante la enseñanza de la lectoescritura, de acuerdo a esto y según mi experiencia puedo mencionar que los tipos de practicas que vimos en este estudio traen con si aspectos positivos y negativos, sin embargo, hay uno que abarca mas puntos positivos pues es una mezcla entre el perfil de practicas instruccionales y situacionales, este perfil es el multidimensional en el que se encuentran las docentes de apoyo y con el que a mi parcer se pueden generar más aprendizajes en el código lectoescrito.

En el desarrollo de la investigación se tuvieron algunas limitaciones que impedían generar una contextualización más amplia e identificar la existencia de una cultura, en lo que se refiere a prácticas de enseñanza lectoescritura, dentro del cuerpo docente del Colegio de Inglaterra – The English School - . Al contar con un grupo de estudio seleccionado a partir de una muestra por conveniencia y teniendo en cuenta que para el caso de estudio que nos ocupa los recursos para su desarrollo fueron limitados, impidió en cierta forma que ésta fuese considerada como una muestra representativa de la población. Sin embargo, en futuras investigaciones la combinación de recursos de investigación como los aplicados en éste proceso, podrían verse complementados con métodos de investigación mixta, que permitan una mayor exploración y un mayor alcance de la información, como por ejemplo, en la realización de un estudio, cuyo alcance permita identificar los aspectos diferenciadores de las prácticas de enseñanza de Lectoescritura frecuentadas por docentes en colegios del Bachillerato internacional, colegios oficiales y colegios no oficiales, de tal manera que se logre una caracterización y una contextualización más amplia de las prácticas docentes en los primeros años de enseñanza.

En enfoques más amplios, se podrían tener en cuenta componentes como el desempeño académico de los estudiantes, el contexto familiar de los niños, la formación profesional de las docentes, entre otros.

Durante el estudio surgieron preguntas sobre, ¿Qué tan pertinentes son estos tipos de prácticas? Teniendo en cuenta como se mencionaba anteriormente que no se hizo un estudio con los niños, lo que no deja detectar si mediante estos tipos de prácticas los niños obtienen un buen aprendizaje, también es posible preguntarse ¿cuál de estos tres tipos de práctica es el más

acertado? Pues durante el estudio solo se encasilla al docente en un perfil pero no se hace la identificación de la pertinencia de este perfil y las consecuencias de su aplicación si es que existen.

Es preciso concluir que durante el proceso lectoescrito de los estudiantes, los docentes de cada asignatura se esfuerzan por lograr cumplir esta meta, sin embargo sus tipos de enseñanza son totalmente diferente así como el idioma que enseñan, es decir, las docentes que enseñan solo en español poseen un perfil muy diferente al las docente que enseñan en inglés

REFERENCIAS

- Ascorra, P., & Crespo, N., (2004) La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendido. Revista Psicoperspectivas, (III), 23-32. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/10/10>
- Avalos, B (2002). Profesores para Chile, Historia de un proyecto. Chile, Ministerio de Educación, p. 113 Recuperado de: <http://docplayer.es/14501497-Beatrice-avalos-profesores-para-chile-historia-de-un-proyecto.html>
- Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de universidad, Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Barragán, C. & Medina, M. (2009-12-21) Las Practicas de la Lectura y Escritura en Educación Infantil. XXI Revista de Educación. (10), 149-165 Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2148/b15480306.pdf?sequence=1>
- Cáceres, L. F. (2010), Saberes y Prácticas de los Docentes de Preescolar y Primero en relación con la enseñanza de la lectura (Tesis de maestría), Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3011/1/libiafarideflorezcastro.2010.pdf>

Calvo, G. (2017), El docente: Responsable de la Investigación Pedagógica. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen5c.htm>

Cano, A., & Cano, M., (2013). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación*. (22), 81-96. Recuperado de http://educacion.to.ucm.es/pdf/revistaDI/5_22_2012.pdf

Chaves, O., Gutiérrez, N. El nuevo rol del profesor: mediador y asesor. *Revista Rhombus, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología*, 4(11). Recuperado de: http://www.ulacit.ac.cr/files/careers/5_elnuevoroldeprofesor_mediadoryasesor.pdf

Colegio de Inglaterra - The English School - (2015) Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de http://www.englishschool.edu.co/images/politicasnew/PEI_TES_15_16.pdf

Condemarín, M. & Chadwick, M (1990) La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas (manual). Madrid, Antonio Machado.

Crespo, N. (2004) La metacognición: Las diferentes vertientes de una teoría. *Revista Signos*. 13 (48), 97-115 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>

Duque, P. A., Rodríguez, J. C., & Vallejo, S. L. (2013) *Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. (Tesis de maestría) Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1254/Practicas%20pedagogicas%20y%20su%20relacion%20con%20el%20desempe%C3%B1o%20academico.pdf?sequence=1>

Fundación Fe y Alegría de Colombia (2014) El aprendizaje de la lecto-escritura. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf.

Flores, A., & Martín M., (2006), El aprendizaje de la lectura y la escritura en educación inicial, *Revista Sapiens*. 7 (1) 69-79 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070106>

Galindo, S. H., & Yaya, R. E., (2013). *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*. *Revista Sinéctica*. (41) Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006

Guzmán, M., Chalela, M., Gutierrez, Á. (2009). Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. En Universidad Santo Tomás de Aquino, *La Lectura y la escritura en los niños, un aprendizaje con sentido que articule la educación inicial con la básica primaria, a partir de una propuesta de la licenciatura en educación preescolar de la Universidad Santo Tomás*.

Recuperado

de: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/mariachalelaDesarrollo%20de%20la%20lectura%20y%20escrit_mariachalela-1/proceso_de_aprendizaje_de_la_lectura_y_la_escritura.html

International Baccalaureate Organization (2017) Programas. Recuperado de <http://www.ibo.org/es/programmes/>

Ministerio de Educación Nacional (2016), la Práctica Pedagógica como escenario de Aprendizaje. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

López, B., & Basto, S., (2010) *De las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva*. *Revista Scielo Educación y Educadores*, 13 (2) 275-291 **doi: 10.5294/edu.2010.13.2.6**

Nieto, O. (2012, 06 de junio) Lectura y Comprensión: Establecimiento de Bases- II Parte – La Teoría de Vygotsky [Web log post]. Recuperado de <https://lecturaycomprension.wordpress.com/tag/vygotsky/>

Noguez, S. El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista electrónica de investigación electrónica*. 4(2). Recuperado

de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200009

Orrú, S. E., (2003), *Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural* Revista de Educación. (332) 33-34 Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320311443.pdf?documentId=0901e72b81256ae0>

Rolón, L., (2009, abril) El rol del docente frente a los nuevos paradigmas educativos. {Web log spot}. Recuperado de <http://leidyrolon.blogdiario.com/>.

Ruiz, M. I. (2011) *Políticas Públicas En Salud Y Su Impacto En El Seguro Popular En Culiacán, Sinaloa, México* (Tesis Doctoral), Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html

Sánchez, E. C., & Sarmiento, J. M., (2015) *Análisis de las Prácticas Pedagógicas que Desarrollan los Docentes del Liceo Colombia, en Concordancia con el Modelo Pedagógico Institucional* (Tesis Especialista). Universidad Libre. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7861/SanchezElizabethCristina2015.pdf;jsessionid=1D3474EDD6DE0AECDC40046F3D82C92C?sequence=1>

Senge, P. (1996) *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Recuperado de <ftp://ftp.icesi.edu.co/farenas/laquintadisciplinaenlapractica.pdf>

Tamayo y Tamayo, M., (2003) *El proceso de la investigación científica*, Balderas 95, Limusa S.A.

Teberosky, A (1988) *La comprensión de la escritura en el niño, desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

Tolchinsky, L., Bigas, M., & Barragan, C., (2012) Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula , Research Papers in Education, 27 (1), 41-62, DOI: 10.1080/02671520903428580

Valdivia, A. y San Martín, E. (2014) Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente Chilena *Revista electrónica de investigación electrónica*. 23(2). Recuperado http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000200003

Valencia Sánchez, W. G., (2008) *La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Experiencia con grados primero y segundo*. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/174-practica.pdf>

Valverde, Y. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros*. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1(1), 71-104. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/article/view/453/385>

Wilches, C. M., (2012) *Desarrollo de las Disposiciones Cognitivas desde el profesor Mediador del Aprendizaje*. (Tesis Especialista). Universidad de la Sabana. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10818/3460>

ANEXOS

Anexo 1: cuestionario “Differentiating dimensions in teacher practices”

Preguntas	N.º Perso	Nunca	Casi Nunca	A veces	A menudo	Muy A menudo	Siempre
1. las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos.							
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.							
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen.							
4. En el centro donde trabajo ahora, los maestros de las dos etapas (EI y EP) organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.							

5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.								
6. Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso.								
7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.								
8. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra.								
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto.								

<p>10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.</p>								
<p>11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realizan (biblioteca, bloques, expresión plástica, etc.)</p>								
<p>12. Utilizo materiales como: anuncios, cartas, periódicos, comics, etc. para las actividades de lectura y escritura.</p>								
<p>13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura</p>								
<p>14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen</p>								

con exactitud y ritmo adecuado.							
15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo							
16. Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice el texto a partir de la imagen o de otras pistas.							
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos.							
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros.							
19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.							

20. Procuero que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.							
21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan, aunque no sepan algunas letras.							
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer							
23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.							
24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.							
25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.							
26. Separo las actividades de lengua							

oral de las actividades de lengua escrita.							
27. Para enseñar la ortografía enseñé las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.							
28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben.							
29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.							
30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.							

Anexo 3: Tabulación del cuestionario “Differentiating dimensions in teacher practices”

PREGUNTAS	CATEGORÍAS	FRECUENCIAS																							
		NUNCA				CASI NUNCA				A VECES				A MENUDO				MUY A MENUDO				SIEMPRE			
		DA1	DR2	DR1	DA2	DA1	DA2	DR1	DA2	DA1	DR2	DR1	DA2	DA1	DR2	DR1	DA2	DA1	DR2	DR1	DA2	DA1	DR2	DR1	DA2
I. Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinada para este fin																									
P6	6. Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso																								
P7	7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido																								
P8	8. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra																								
P9	9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto																								
P13	13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura																								
P14	14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si lee con exactitud y ritmo adecuado																								
P19	19. Recuro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir																								
P20	20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura																								
P22	22. Conjo a los niños que adivinan en vez de leer																								
P23	23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas																								
P24	24. Escujo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea																								
P29	29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman el reconocimiento de letras																								
		0	0	0	0	5	0	1	0	4	0	1	0	3	0	3	1	0	2	2	1	0	10		
II. Escritura autónoma, aprendizaje situacional																									
P3	3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen																								
P10	10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves																								
P12	12. Utilizo materiales como: anuncios, cartas, periódicos, comics, etc para las actividades de lectura y escritura																								
P16	16. Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprenderlo que dice el texto a partir de la imagen o de otras pistas																								
P17	17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos																								
P18	18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros																								
P21	21. Aliento a los niños que escriban las palabras que necesitan, aunque no sepan algunas letras																								
		0	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	2	7	0	2	0	0	6	1	0	0	1		
III. Productos de aprendizaje, homogeneización																									
P15	15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo																								
P25	25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta																								
P26	26. Separa las actividades de lengua oral de las actividades de la lengua escrita																								
P27	27. Para enseñar la ortografía enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras																								
		0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	1	0	0	0	2	2	0	3	1	2	0	1		
IV. Uso de emergentes, diversidad de materiales																									
P1	1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos																								
P2	2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones																								
P4	4. En el centro donde trabajo ahora, los maestros de las dos etapas Educación Inicial																								
P5	5. Decido qué vocabulario enseño que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso																								
P11	11. En el aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realizan (biblioteca, bloques, expresión plástica, etc)																								
P28	28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben																								
P30	30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito																								
		0	2	2	1	0	0	0	0	3	0	0	2	4	1	0	1	0	3	2	0	0	1	3	3

Anexo 4: Análisis por Factores

FRECUENCIA	CÓDIGO
Nunca	1
Casi nunca	2
A veces	3
A menudo	4
Muy a menudo	5
Siempre	6

FACTOR	PREGUNTA	1	2	3	4	5	6
I. Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinada para este fin	P06		1				3
	P07		1				3
	P08		1		1		2
	P09		1	1		1	1
	P13				1		3
	P14			1	2		1
	P19			1			3
	P20		1	1		1	1
	P22		1			1	2
	P23				1	1	1
P24					1	1	
P29					1	3	
II. Escritura autónoma, aprendizaje situacional	P03	1			1	1	1
	P10			1	2		1
	P12		1		1	1	1
	P16				2	1	1
	P17		1	1	1	1	
	P18	1			2	1	
P21				1	1	2	
III. Productos de aprendizaje, homogeneización	P15			1	1	2	
	P25			1	1	1	1
	P26			2	1	1	
	P27		1		1	2	
IV. Resultado del aprendizaje: implica decodificación correcta en la caligrafía	P01				2	1	1
	P04	1			1	1	1
	P05			2		2	0
	P11	2			1		1
	P28			1	1		2
	P30	2	1				1

CATEGORÍAS	1	2	3	4	5	6
I	0%	13%	10%	15%	10%	52%
II	7%	7%	7%	36%	21%	21%
III	0%	6%	25%	25%	38%	6%
IV	21%	4%	13%	21%	17%	25%

Anexo 5: Análisis por Perfiles

FRECUENCIA	CÓDIGO
Nunca	1
Casi nunca	2
A veces	3
A menudo	4
Muy a menudo	5
Siempre	6

PARTICIPANTE	FACTOR	FRECUENCIA										TOTAL				
		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%		6	%		
DA1	I	0	0%	5	42%	4	33%	3	25%	0	0%	0	0%	0	0%	100%
DA1	II	0	0%	0	0%	0	0%	7	100%	0	0%	0	0%	0	0%	100%
DA1	III	0	0%	1	25%	3	75%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	100%
DA1	IV	0	0%	0	0%	3	43%	4	57%	0	0%	0	0%	0	0%	100%
DR2	I	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	17%	10	83%	0	0%	100%
DR2	II	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	86%	1	14%	0	0%	100%
DR2	III	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	75%	1	25%	0	0%	100%
DR2	IV	2	29%	0	0%	0	0%	1	14%	3	43%	1	14%	0	0%	100%
DR1	I	0	0%	1	8.3%	1	8.3%	3	25.0%	2	16.7%	5	41.7%	0	0%	100%
DR1	II	0	0%	1	14%	0	0%	2	29%	1	14%	3	43%	0	0%	100%
DR1	III	0	0%	0	0%	1	25%	2	50%	1	25%	0	0%	0	0%	100%
DR1	IV	2	29%	0	0%	0	0%	0	0%	2	29%	3	43%	0	0%	100%
DA2	I	0	0%	0	0.0%	0	0.0%	1	8.3%	1	8.3%	10	83.3%	0	0%	100%
DA2	II	2	29%	1	14%	2	29%	0	0%	0	0%	2	29%	0	0%	100%
DA2	III	0	0%	0	0%	0	0%	2	50%	2	50%	0	0%	0	0%	100%
DA2	IV	1	14%	0	0%	2	29%	1	14%	0	0%	3	43%	0	0%	100%

	PRACTICA 1	PRACTICA 2
DA1	Práctica Situacional	
DR2	Prácticas multidimensionales	
DR1	Prácticas multidimensionales	
DA2	Práctica instruccional	Prácticas multidimensionales

Anexo 6: “Rejilla de evidencia de las prácticas pedagógicas en la enseñanza y la gestión del aula”

	PREGUNTAS	CATEGORIAS	FRECUENCIAS							
			NO				SI			
			DA1	DA2	DR1	DR2	DA1	DA2	DR1	DR2
P1	1. Establece, comunica, respeta la agenda de la clase y los objetivos de esta.	Enseñanza					x	x	x	x
P2	2. Los objetivos de la clase se establecen de manera clara	Enseñanza					x	x	x	x
P3	3. Relaciona contenidos anteriores con los nuevos contenidos cuando es necesario hacerlo	Enseñanza					x	x	x	x
P4	4. Ejemplifica cuando es necesario con contextos de la vida real	Enseñanza					x	x	x	x
P5	5. Utiliza actividades variadas que incluyen cuestionamientos	Enseñanza			x	x	x	x		
P6	6. Las instrucciones que proporciona son claras y específicas.	Enseñanza					x	x	x	x
P7	7. Sus estrategias de enseñanza son basadas en la investigación.	Enseñanza					x	x	x	x
P8	8. La enseñanza proporcionada desarrolla habilidades de pensamiento	Enseñanza			x	x	x	x		
P9	9. La motivación de los estudiantes se hace mediante alabanzas positivas y estrategias asertivas.	Enseñanza					x	x	x	x
P10	10. Hace una conclusión de su lección de manera efectiva	Enseñanza			x	x	x	x		
P11	11. Establece rutinas claras en el aula de clase	Gestión del aula					x	x	x	x
P12	12. Involucra a todos los estudiantes	Gestión del aula	x	x					x	x
P13	13. Construye relaciones respetuosas con los estudiantes	Gestión del aula					x	x	x	x
P14	14. Hace mediación entre los conocimientos y el aprendizaje del estudiante	Gestión del aula					x	x	x	x
P15	15. Los estudiantes tienen claro lo que se espera de ellos durante la lección	Gestión del aula					x	x	x	x
P16	16. Los resultados de los estudiantes son consistentes con los objetivos establecidos al iniciar la clase	Gestión del aula					x	x	x	x
P17	17. Proporciona oportunidades para la reflexión de los estudiantes	Gestión del aula					x	x	x	x
P18	18. Hay planificación de sus actividades	Gestión del aula					x	x	x	x
P19	19. Organiza los materiales y el salón para la realización de sus actividades	Gestión del aula					x	x	x	x
P20	20. Utiliza todos los recursos necesarios para la explicación de un nuevo contenido.	Gestión del aula	x	x					x	x

Anexo 7: Formato Consentimiento Informado

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN
INVESTIGACIONES

INVESTIGACIÓN:

Título: Incidencia de las prácticas pedagógicas en el proceso de lectura y escritura en el nivel de Jardín en la Fundación Educativa de Inglaterra (The English School)

Ciudad y fecha: Bogotá marzo 08 de 2017

Yo, _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación autorizo a Jessika Paola Aguilera Gordillo, estudiante de la Universidad de la Sabana, para la realización de los siguientes procedimientos:

1.Observacion de clase

2.Aplicacion de Prueba de enseñanza de Lectura y Escritura

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.

- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se registrarán estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lecto-escritura.

- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará bajo la custodia y responsabilidad de la investigadora.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma

Documento de identidad _____ No. _____ de _____