

**CTICAS PEDAGÓGICAS EN LECTURA Y LA ESCRITURA: PROCESOS QUE
CONFIGURAN DIVERSIDAD DESDE LA MIRADA DE LOS MAESTROS DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA, MUNICIPIO DE POPAYÁN, CAUCA
(COLOMBIA).**

APARICIO CRUZ GIRÓN

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico
de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
de la Universidad de Manizales para la obtención del
Título de**

**Magister en:
Educación desde la Diversidad**

**Directora:
MARÍA CARMENZA GRISALES
Magister en Educación Docencia**

POPAYÁN- CAUCA

Abril de 2016

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme culminar con este proceso de investigación. A mi familia por el apoyo constante e incondicional; a la institución educativa donde laboro por posibilitarme los espacios para el desarrollo de este trabajo. También agradezco de manera especial a la docente y asesora, María Carmenza Grisales, por su especial dedicación.

TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLÉMICA	5
1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA	8
2. JUSTIFICACIÓN.....	9
3. OBJETIVOS.....	11
3.1 OBJETIVO GENERAL	11
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
4. ANTECEDENTES.....	12
5. REFERENTE TEÓRICO	18
5.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	21
5.2. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	21
5.3. DIVERSIDAD.....	25
5.4. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LA DIVERSIDAD.....	28
6. METODOLOGÍA	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.30
6.1. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	30
6.2. PROCEDIMIENTO.....	32
6.3. UNIDAD DE ANÁLISIS	32
6.4. UNIDAD DE TRABAJO.....	32
7. RESULTADOS.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
7.1. TENSIÓN ENTRE PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LOS DOCENTES.....	33
7.2. PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA	38
7.3. DIVERSIDAD VS HOMOGENIZACIÓN	43
8. DISCUSIÓN.....	48
9. CONCLUSIONES.....	54

10. BIBLIOGRAFÍA	57
11. ANEXOS	65
11.1. FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CLASE	65
11.2. DIDACTOBIOGRAFÍA	66
12.3. PREGUNTAS ENTREVISTA DOCENTE.....	67

Resumen

El objetivo central de este estudio cualitativo, con carácter etnográfico fue analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por algunos docentes de básica primaria de la IE Santa Rosa (Popayán- Cauca), relacionadas con la lectura y la escritura, para comprender si son coherentes con la diversidad, que de manera natural caracteriza a cada uno de los educandos. Para desarrollar esta investigación, se abordaron categorías como las prácticas pedagógicas, la lectura, la escritura y la diversidad. El análisis de estas categorías, sumado al desarrollo de trabajo de campo, permitió determinar que la IE Santa Rosa aún se mantienen prácticas de enseñanza tradicionales que relegan los procesos de lectura y escritura a simples ejercicios de repetición de letras o transcripción de textos, ejecutados para cumplir con los planes de clase propuestos, más no, para desarrollarlos como herramientas de formación integral que respondan a la diversidad de los educandos.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, diversidad, lectura y escritura, educandos, heterogeneidad, inclusión.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del área problemática

Las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional traen consigo objetivos explícitos que se refieren al mejoramiento de la calidad educativa y de la cobertura escolar permitiendo el acceso a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes de Colombia sin distinción de raza, etnia, religión o creencias. Sin embargo, también acarrea otros factores implícitos, como la estandarización de los procesos de enseñanza, que no responden a la realidad del contexto social en que están inmersos los actores educativos, puesto que su fin es la formalización de niveles, áreas del conocimiento, tiempo para su desarrollo, determinación de contenidos, metodología y evaluación, como actos de homogeneización para formar individuos “socialmente útiles”, desconociendo su identidad y autonomía.

Aunado a esto, la escuela, pese a las transformaciones que ha experimentado a través de la historia, continúa con un modelo tradicionalista sustentado en el cumplimiento de unos contenidos específicos para cada área del conocimiento; por lo tanto, el docente es el dueño del saber y el estudiante es quien recibe la información sin objeciones, es un sujeto sin voz, como lo afirma Freire (1970), al referirse a la educación bancaria.

Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejor educandos serán”, los educandos entonces se convierten en seres pasivos que “el único margen de acción que se ofrece” a ellos “es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” y el educador como el dueño exclusivo de la información que será “depositada”, siempre va a ser “él que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben (Freire, 1970, p. 72 -73).

Si a esto se le adiciona que las prácticas pedagógicas referentes a los procesos de lectura y escritura muchas veces se han relegado a la mecanización y a actividades de repetición, se puede afirmar que en las instituciones educativas los estudiantes pierden el interés por estos procesos, no desarrollan el hábito lector y por lo tanto, no se implementan estrategias que posibiliten que la lectura y la escritura teniendo en cuenta que, según Colomer y Camps (1996):

La condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es la de restituirle su sentido de práctica social y cultural de tal manera, que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés de comprender el mensaje escrito. (Colomer y Camps, 1996, p. 104).

La Institución Educativa Santa Rosa, del municipio de Popayán (Cauca), no es ajena a esta situación, puesto que en algunas ocasiones se percibe que las prácticas pedagógicas con relación a los procesos lecto-escritores conservan un carácter tradicional. Por tal razón, este estudio tiene como propósito develar aquellas prácticas para determinar si corresponden a la diversidad de los educandos, o si por el contrario, relegan la lectura y la escritura a simples procesos mecánicos de repetición y decodificación de grafías.

La IE Santa Rosa es un plantel de carácter oficial ubicada en el noroccidente de la ciudad de Popayán Cauca; la institución atiende aproximadamente 280 estudiantes provenientes en su mayoría de la zona rural. La misión y la visión de la IE Santa Rosa, están encaminadas a formar bachilleres íntegros, con valores humanos y con capacidades para enfrentarse al mundo laboral.

No obstante, el horizonte institucional de la IE Santa Rosa, no manifiesta de manera explícita el desarrollo de estrategias que propicien el reconocimiento por la diversidad de los educandos; tampoco aclara que tenga como objetivos aportar a la educación de los alumnos desde procesos de lectura y escritura, prácticos y dinámicos.

Por tal razón, en este estudio se abordará la diversidad, desde lo señalado por Gimeno (1999, p. 21), para quien lo diverso “alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática, es digno de ser respetado”); y por lo tanto, debe asumirse desde todas las actividades educativas, en este caso específico, desde la lectura y la escritura como ejercicios desde los cuales se potencian la diversidad y las distintas capacidades de los educandos. En la horizontal entre docentes y educandos para sustentarlás sobre el diálogo y la cercanía entre los dos.

Finalmente, también se hará alusión a los procesos de lectura y escritura, los cuales serán asumidos desde los referentes teóricos expuestos por pedagogos como Ferreiro (2002), quien señala que leer y escribir son construcciones sociales que no consisten en la interpretación de letras, sino que son ejercicios mentales, complejos que contribuyen a interpretar el mundo que configuran a los individuos.

Para entender cómo se constituyen las prácticas pedagógicas orientadas por los docentes con respecto a la lectura y a la escritura de los estudiantes fue necesario estar en contacto permanente con ellos, observar algunas sesiones de clase, dialogar con los educadores y realizar diferentes actividades que permitieran vislumbrar cómo se orientan la escritura y la lectura de los educandos teniendo en cuenta la diversidad que los configura.

Otra técnica empleada fue entablar diálogos con los docentes que permitieran escuchar sus apreciaciones respecto a la lectura y a la escritura y a la forma en que desarrollan las prácticas pedagógicas; este tipo de actividades motivó a los docentes a reflexionar sobre la forma en la que enseñan a los niños a leer y escribir comprendiendo que estos procesos exigen conocer las características particulares de cada uno de los niños para garantizarles reconocimiento por la diversidad.

Desde esta dinámica, es oportuno que desde el ámbito escolar se orienten los aprendizajes partiendo de la heterogeneidad del alumnado, lo cual exige docentes dispuestos a asumir una posición favorable ante lo diverso y con voluntad para generar los cambios que sean necesarios en sus prácticas, entendiendo que “la rigidez impide realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad convenientes” (Fernández, 2005, p. 5), pero, que si los educadores están dispuestos a mejorar, podrán surgir transformaciones que favorezcan a la comunidad educativa y a la sociedad en general.

1.2. Formulación del problema

¿Cómo los docentes en sus prácticas pedagógicas, desde los procesos de lectura y escritura, dan respuesta a la diversidad de los estudiantes del grado primero de básica primaria, de la Institución Educativa Santa Rosa del municipio de Popayán - Cauca?

2. Justificación

Los procesos de lectura y escritura como ámbitos investigativos surgen de la necesidad de ir más allá de la simple transcripción o lectura mecánica. Son entonces, las prácticas pedagógicas las que deben dar un giro y renunciar a la inercia y al tradicionalismo que han limitado a la lectura y la escritura a un ejercicio repetitivo que no se complementa con otros procesos ni aborda la complejidad del mismo, desconociendo el sentido comunicativo y social que tienen (Goodman, 1995, citado por Niño y Briceño, s.f. p. 5), lo cual hace que los y las estudiantes pierdan el interés y el gusto debido a que no encuentran conexión para poder relacionar la información con los usos del lenguaje escrito en su medio cultural.

Además, la lengua escrita no puede limitarse a ejercicios de decodificación de letras, lo cual es pertinente para esta investigación ya que la lectura y la escritura en la Institución Educativa Santa Rosa, a pesar de considerarse una práctica importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, al parecer se enmarca en algunos ejercicios mecánicos y repetitivos que impiden la reflexión, el análisis y la apropiación como forma de aprender para la vida.

En este sentido, es importante que los educadores ayuden a los niños y a las niñas a apropiarse de las competencias comunicativas, a través del fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas para inculcar hábitos lectores y escritores por medio de actividades no convencionales, es decir, a través de actividades lúdicas que produzcan en los niños goce, distracción y placer entendiendo que su papel como educadores es el de motivar, promover y facilitar el aprendizaje.

Por lo tanto, es necesario encaminar las propuestas didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura hacia la consolidación de hábitos que favorezcan dichos procesos desde los grados iniciales de escolaridad, ya que es ahí donde se adquieren las bases para que los educandos se conviertan en usuarios competentes en la lengua escrita y puedan comunicarse con ellos mismos y con los demás.

En este orden de ideas, las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura y la escritura, deben estar orientadas hacia el uso de estas competencias como herramientas pedagógicas esenciales que puedan aportar conocimientos, permitan recorrer las sendas del tiempo y del espacio y promuevan el reconocimiento de diferentes personas, pensamientos, costumbres y culturas. Esto implica buscar estrategias pedagógicas que promuevan experiencias lúdicas más participativas e incluyentes, para acercar a los niños de una forma placentera al conocimiento y encausarlos por el maravilloso mundo de la lectura.

En consecuencia, lograr que en la escuela estos procesos sean vistos no solo en términos evaluativos, sino que se constituyan realmente en objetos de enseñanza – aprendizaje, es necesario tener como objetivo “formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a los textos e interactuar con ellos desde su propia perspectiva” (Lerner, 1986, p. 1). Finalmente, cabe decir que este proyecto tiene impacto social en la medida en que contribuye a entender que:

La diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. (Gimeno, 1999. P, 2).

Posicionarse ante la diversidad como una condición humana favorable para los sujetos, aporta a los procesos educativos, sobre todo, a los que tienen que ver con la lectura y la escritura, puesto que a partir de estos ejercicios es posible fortalecer las capacidades de los educandos y mejorar algunos aspectos en los cuales presenten dificultades.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender, como las prácticas pedagógicas desde los procesos de lectura y escritura, dan respuesta a la diversidad de los estudiantes del grado primero de básica primaria, de la Institución Educativa Santa Rosa, del municipio de Popayán - Cauca.

3.2 Objetivos específicos

- 1- Identificar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes desde los procesos de lectura y escritura.
- 2- Analizar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes desde los procesos de lectura y escritura.
- 3- Interpretar el sentido que el docente tiene sobre la práctica pedagógica y que da respuesta a la diversidad de los estudiantes.

4. Antecedentes

Las prácticas pedagógicas empleadas para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura inciden en el aprendizaje de los estudiantes determinando así, su comprensión, análisis y conexión de sentido sobre lo que se lee y se escribe. Por ello, para este estudio, se hizo un rastreo de las investigaciones que analizan los procesos de lectura y escritura desde diversos puntos de vista.

En el ámbito internacional se puede citar la investigación de Medina (2006), titulada “Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?”, en la cual después de analizar el por qué de los bajos desempeños en las pruebas nacionales e internacionales en lectura y escritura, se llega a la conclusión de que las prácticas pedagógicas implementadas son un factor que afecta estos procesos. Por lo tanto, se plantea adelantar un proyecto que denominan: “*Programa Integrado de Desarrollo de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas*” que consiste en *tomar* la lectura y la escritura como un ejercicio cultural, en donde se puedan construir y comunicar significados.

Otra investigación es la realizada por Mena (2011), titulada “Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del programa escuelas lectoras” en la que al igual que la investigación anterior, se evidencia la necesidad del cambio de actitud de los docentes hacia la enseñanza de la lectura y escritura. Entre los hallazgos encontrados se observa que estos procesos son netamente mecánicos y han sido impuestos, sin tener en cuenta el contexto, las necesidades concretas ni los intereses de los estudiantes. En este sentido, la propuesta se encamina a implementar el plan “*Escuelas lectoras*” que tiene como objetivo, lograr que la enseñanza de estos procesos sea significativa y metalingüística.

Una tercera investigación es la elaborada por Rodríguez (2012), denominada “Las practicas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de

los docentes: Un estudio de caso”, realizada en Tegucigalpa, que al igual que los otros estudios mencionados, centra su objeto de análisis en las practicas pedagógicas de los docentes.

Esta investigación determina que la enseñanza del español en las escuelas de Honduras se basa en prácticas pedagógicas tradicionales, en métodos de enseñanza adoptados por los maestros que no permiten desarrollar competencias comunicativas, lo cual se refleja en bajos niveles de rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, se plantea una opción de mejoramiento en la enseñanza del español que consiste en aplicar una propuesta metodológica llamada “*Enfoque Comunicativo Funcional*” con la cual los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas teniendo en cuenta su contexto y sus intereses de manera creativa.

En el ámbito nacional se encuentran muchos aportes relacionados con la lectoescritura y las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, Flórez, Arias y Guzmán. (2006), en su investigación: “El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura”, explica la importancia de la lectura y la escritura como proceso de enseñanza- aprendizaje. El estudio manifiesta que en cualquier dominio del saber, los docentes como promotores de aprendizaje, deben caracterizarse por una actitud creativa y un compromiso firme, tanto con lo que enseña, como con sus estudiantes.

Además, deben tener una fundamentación teórica de la disciplina a enseñar, un conocimiento sobre los saberes previos de sus estudiantes y una apropiación de estrategias pedagógicas, acordes con las necesidades e intereses de su contexto, que promuevan escenarios significativos para el aprendizaje.

En esta investigación se desarrollaron cuatro aspectos fundamentales: el primero, relacionado con la autoimagen del docente como “persona-docente-escritor”; el segundo, con respecto al significado que ellos asignan al acto de

enseñar y aprender a escribir; el tercero, referente a su nivel de conocimiento sobre la escritura; y finalmente, cómo articulan la investigación con su quehacer pedagógico.

En cuanto a los aciertos, se encontró que los docentes a pesar de no tener una experiencia agradable en su etapa de aprendizaje de la escritura, se pueden reconocer a sí mismos como escritores; y pueden identificar los subprocesos que se dan en la escritura; otros inclusive dieron algunas sugerencias para trabajar en el aula. Con respecto a las limitaciones encontradas, está la evaluación de los procesos, que continúa viéndose como sinónimo de calificación y no se presta atención a los demás aspectos que ésta abarca. Además, se evidenciaron algunas dificultades en la redacción de textos de los docentes en cuanto a sintaxis y vocabulario coherente.

Otra investigación es la de Hurtado (2008), denominada: “Palabrario: las palabras te abren el mundo”, la cual trabajó en un proyecto de promoción de lectura y escritura con niños y niñas de preescolar, primero, segundo y tercer grado de educación básica primaria, en siete municipios de Antioquia. Este proyecto se basó en los resultados de las pruebas saber 2005, que demostraron que los y las estudiantes presentan dificultades en cuanto a composición escrita y lectura crítica.

En los hallazgos de esta investigación se identificó que los estudiantes hacen lectura literal más no analizan ni aplican otros procesos como la síntesis o la inferencia textual; de igual manera, se nota esta falencia en escritura, lo cual según el estudio, afecta la calidad educativa puesto que el desarrollo de la habilidad comunicativa es esencial para lograr el mejoramiento de la misma.

En este sentido, se establece que son muchos los factores que han generado dicha problemática, entre ellos la falta de motivación, la falta de concentración, el desempeño de los estudiantes, la forma como se da el proceso

de enseñanza aprendizaje de la lectura; adicional a esto los problemas familiares y sociales que afectan directamente a los estudiantes.

Desde esta perspectiva surge la idea de crear redes de apoyo entre las escuelas, las casas de cultura y entidades que se preocupen por promover estos procesos para que la lectura y la escritura se conviertan en una forma placentera de conocimiento.

Otro estudio como el de Caldera, Escalante y Terán (2010), titulado “Práctica pedagógica de la lectura y formación docente”, tuvo como objetivo mejorar las prácticas de lectura y escritura de los educandos, a través del análisis de las actividades pedagógicas realizadas por los docentes. Dicho análisis precisó que de acuerdo a las concepciones teóricas que construyan los docentes respecto a la lectura y la escritura, será la forma en la que orienten aquellos procesos.

De tal modo que las prácticas pedagógicas son coherentes con la formación de los educadores, teniendo en cuenta que a mayor preparación intelectual de ellos, mejores serán sus estrategias para enseñar a los educandos a leer y a escribir, teniendo en cuenta que:

Un docente que no lee, que presenta dificultades a la hora de interpretar un texto y que no puede expresarse por escrito haciendo un buen uso del sistema de escritura formal, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura. La capacidad para leer de los docentes es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes. (Caldera, Escalante y Terán, 2010, p. 18).

Desde esta perspectiva, es fundamental contar con docentes que se alejen de los procesos mecánicos de lectura y los transformen en ejercicios dinámicos que favorezcan las estrategias que emplean para fortalecer los procesos de lectura y escritura en el aula. El estudio concluye que es necesario que los docentes permanezcan en constante formación académica, lo cual les permita

estar actualizados respecto a las nuevas concepciones sobre la lectura y escritura, con el fin de dinamizar cada día más dichos procesos.

Así mismo, otra investigación nombrada “La escritura como proceso y objeto de enseñanza” elaborada por Botello (2013), señala que es importante conocer las concepciones que tienen los maestros sobre los procesos de lectura y escritura, pues de ellas dependerán muchas actividades que se ejecuten con los niños y las niñas en el aula escolar.

Este estudio analiza algunas dificultades que presentan los alumnos en el proceso de escritura, pues la confunden con la oralidad y escriben de manera similar a la que hablan. Otro factor que influye en este hecho es que en el aula escolar se dedica poco tiempo a la escritura ya que ha sido desplazada por la lectura e interpretación de textos de manera mecánica, ignorando aspectos como la creatividad, las diferentes formas de expresión textual y el procesamiento de la información.

El estudio concluye que los docentes reconocen la complejidad de la escritura comprendiendo que exige procesos de pensamiento y dominio del código lingüístico, que requieren ser ejercitados con frecuencia. Por eso la investigación sugiere que se asigne la misma importancia tanto a la lectura como a la escritura para que una no desplace a la otra y sea posible consolidar un proceso lector-escritor integral.

En la misma dirección, otro proyecto titulado “Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil”, elaborado por Barragán, Medina y Reyes (2008), tuvo como objetivo presentar una panorámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a niños y niñas de cinco años, para determinar la naturaleza de los conocimientos en lectura y escritura que ellos poseen antes de entrar a la educación formal.

La investigación determinó que en el nivel básico muchos docentes orientan las prácticas de lecto-escritura con ejercicios instruccionales basados en la decodificación de letras y sonidos o con la guía estricta de un libro o manual de lectoescritura, sin tener en cuenta los niveles o estilos de aprendizaje de los estudiantes. De tal manera que los maestros tienen diferentes prácticas para enseñar la lengua escrita, puesto que unos se inclinan más por enseñar vocabulario y otros se centran más en composición de palabras, repetición de letras o estructura de los textos.

La investigación precisó que los niños y la niñas llegan a las instituciones educativas con una serie de conocimientos previos, que algunas veces son reconocidos por los docentes, pero otras son ignorados porque se les orienta conocimientos que se alejan del contexto real de los menores y por lo tanto, pierden sentido para ellos. Por eso el estudio sugiere que todas las prácticas pedagógicas valoren los aprendizajes que los estudiantes naturalmente poseen, con el fin de que el conocimiento sea significativo y acorde a las necesidades de cada sujeto

Finalmente, otra investigación titulada “Leer y escribir comprensivamente en la escuela”, realizada por Bermúdez, Orozco y Trujillo (2009), tuvo como meta desarrollar una serie de estrategias que ayudarán a los estudiantes a leer y a escribir comprensivamente a través del análisis de textos narrativos y descriptivos. Para desarrollar la propuesta se realizaron distintas fases de trabajo, (diagnóstica, evaluativa y practica).

Las fases desarrolladas permitieron precisar que los estudiantes evidencian muchas mas dificultades en la escritura que en la lectura; por lo tanto, se recomienda fortalecer los ejercicios de producción escrita de textos narrativos y descriptivos basados en elementos del entorno de los estudiantes para motivarlos a escribir de manera agradable y con significado para ellos. Debe ser entonces tarea de todos los días desarrollar proyectos de aula sustentados en ejercicios de

lectura y escritura dinámica y creativa que garanticen a los educandos un aprendizaje eficaz de dichos procesos.

En síntesis, los antecedentes mencionados sustentan un referente teórico que posibilita la adquisición de estrategias que favorezcan los procesos de lectura y escritura de los estudiantes sin generar ningún tipo de segregación en el aula escolar y siempre orientados por la relación que debe existir entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos saberes que adquieren en la escuela para asignarle valor al conocimiento y construirlo de manera significativa, teniendo en cuenta la diversidad de cada uno de los alumnos.

5. Referente Teórico

Para develar las prácticas pedagógicas de los docentes, que den cuenta del proceso de lectura y escritura y comprender la subjetividad de la diversidad en los niños y niñas de la Institución Educativa de Santa Rosa, municipio de Popayán, es necesario enmarcar el proyecto de investigación en dos categorías fundamentales: prácticas pedagógicas y diversidad.

5.1. Prácticas Pedagógicas que favorezcan la construcción de conocimiento

Al revisar el concepto de prácticas pedagógicas, se encuentran varias definiciones, entre ellas, por ejemplo, algunas que la definen como:

Un proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para la comunidad en la cual se desenvuelve. (Huberman, 1996, citado en Moreno, 2002, p. 6).

Si esta concepción se lleva a la práctica, posibilitaría el establecimiento de vínculos beneficiosos dentro del aula entre estudiantes y docentes que se materialicen en las prácticas pedagógicas. De ahí la importancia de que en el Proyecto Educativo Institucional --PEI-- sea necesario contemplar esa participación no solo de docentes y estudiantes, sino de toda la comunidad educativa. Por su parte, otros autores definen las prácticas pedagógicas como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados. Las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, docentes, estudiantes, autoridades educativas y padres de familia como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del docente” (Fierro, 1992, citado por Valencia, 2008, p. 3).

El visualizar las prácticas pedagógicas como una acción, posibilita observarlas también como prácticas sociales diferentes, en donde los estudiantes y los docentes son co-participes del proceso educativo. En este sentido las prácticas pedagógicas no se pueden limitar al simple hecho de “dictar la clase” sino que deben trascender a lograr una convivencia democrática en el aula desde el conocimiento del contexto de los estudiantes.

Por lo tanto, es necesario que el docente en su quehacer diario ponga en juego sus saberes no solo disciplinares, sino otros que impliquen el conocimiento de sus estudiantes, la organización y preparación de sus clases, el diseño de distintas herramientas de aprendizaje que le permita llegar a sus estudiante, es decir desarrollar la capacidad para enfrentarse a su quehacer eficientemente.

Las prácticas pedagógicas apuntan a desarrollar en el docente la capacidad de respuesta a las necesidades de sus estudiantes, a los requerimientos de su institución y a la comunidad educativa; por eso de ir más allá del simple hecho de responder a sus acciones educativas, es cuestión de responder también por las acciones de los otros como agentes interrelacionados con él.

Levinas (1991, citado por Romero y Gutiérrez), lo explica cuando habla sobre la acción educativa como constituyente de una relación de alteridad, como un vínculo con el rostro, las palabras y discursos que vienen de afuera y demandan una responsabilidad más allá de todo pacto y contrato:

[...] Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago... yo soy responsable del otro sin esperar la reciproca, aunque ello me cueste la vida. (Levinas 1991, citado por Romero y Gutiérrez, 2011. p. 7)

Esto se evidencia cuando en el proceso educativo se da un encuentro, no de manera vertical en donde uno sabe y el otro recibe, sino de manera horizontal donde el docente se hace responsable del otro y está obligado a darle una

respuesta, se preocupa por él desde la responsabilidad, esto es establecer una relación ética, de alteridad entre docente y estudiante:

Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, una relación responsable con el educando. Por ello, cuando postulamos otro modelo de educación, estamos demandando otros presupuestos éticos y antropológicos como punto de partida de la acción educativa, aquellos presupuestos que explican al hombre no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y "obediencia" al otro, es decir, en la más radical heteronomía (Romero y Gutiérrez, 2011. p. 1)

5.2. La enseñanza de la lectura y la escritura: prácticas que potencian las habilidades de los educandos.

En la época actual, caracterizada por la sociedad del conocimiento, la lectura y la escritura se convierten en herramientas indispensables para el desenvolvimiento no sólo social, si no también personal y profesional, ya que el desarrollo de las competencias lecto-escritoras permiten conocer, expresar, crear y adentrarse en tiempos y espacios nuevos y diferentes.

Al igual que la evolución humana, los procesos de lectura y escritura han sufrido transformaciones, han tenido diferentes visiones y métodos para su enseñanza- aprendizaje. Desde esta perspectiva y para establecer una relación directa entre las prácticas pedagógicas y la enseñanza de la lectura y la escritura es necesario detenerse un poco en los conceptos de estos procesos que a través del tiempo se han transformado.

Pero, entonces ¿Qué es leer y escribir?, es una pregunta que solo se puede contestar a la luz de la teoría de los estudiosos del tema a través del tiempo, de las situaciones de cada época y de la evolución: por ejemplo, Emilia

Ferreiro, afirma que “*Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a estos verbos.*” (Ferreiro, 2002. p. 65).

Si se revisa la historia antigua, el significado de la lectura y la escritura era completamente diferente al de hoy en día; así lo analiza Viñao (2002), quien afirma que sus primeros usos tenían un sentido utilitario, estaban ligados a temas económicos o comerciales, se usaban para hacer listas de nombres o productos. El paso de lectura y la escritura desde este estadio hacia el uso como herramienta con un significado mucho más personal y profundo demoró cientos de años.

En el ámbito educativo, en la antigüedad eran habilidades privilegiadas destinadas a unos pocos; en la cultura Griega se creó el alfabeto vocálico, el cual a modo de reflejo llevaba al reconocimiento de las letras y sus combinaciones, así como la relación con los sonidos determinados. (Viñao, 2002).

En la edad media la lectura y escritura aunque seguían siendo elitistas y exclusivas para ciertas clases sociales, la iglesia católica las promulgaba como una manera de acercarse a Dios, como lo afirma Medina (2006, p. 24).

La lectura constituyó una actividad colectiva, en la cual lo que se esperaba no era que se comprendiera, sino que se leyera en voz alta textos escritos en latín, con el fin de decir oraciones, cantar en la iglesia, memorizar las fórmulas litúrgicas para participar en ellas. Con este propósito, se enseñaba a leer comenzando por el alfabeto, luego las sílabas, palabras y frases en latín.

En el Renacimiento, la lectura pasó de ser una habilidad exclusiva para leer la palabra de Dios, pues según (Medina, 2006, p. 4), pasó a ser “[...] a una forma de acceder a la actualidad, a puntos de vista diferentes, a universos de ficción, a la adquisición de conocimientos”. A pesar de estos cambios radicales, aún pasada la primera mitad del siglo XX, la enseñanza de la lectura y la escritura, en los primeros años de escolaridad, buscan únicamente la decodificación, dejando para los niveles superiores la comprensión y expresión en el desarrollo de estas habilidades.

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura ya no es privilegio de unos pocos sino que las naciones, en sus políticas públicas, lo consideran como un derecho universal. En este orden de ideas, es indispensable hacer un recorrido por algunas definiciones puntuales de lectura y escritura, para lograr una mayor fundamentación teórica de las mismas y una comprensión de su injerencia en los procesos educativos.

Mucho se ha dicho y escrito sobre la lectura; algunos autores la definen como el acto de descifrar elementos de un lenguaje. Otros sostienen que una persona al leer, decodifica grafía por grafía; mientras otros investigadores, sugieren que los lectores adultos son capaces de leer palabra por palabra y hasta unidades frásticas como totalidades. Incluso, se postula que un lector eficiente puede llegar a predecir ciertas palabras, en especial, cuando el tema es conocido.

En un sentido amplio, leer es sinónimo de interpretar, por eso se habla de leer pensamientos o de leer entre líneas, puesto que:

Leer es un modo específico de adquirir información. El objetivo de la actividad lectora es obtener significado de un texto. El proceso de lectura es el conjunto de pasos por medio del cual obtenemos significados por medio del texto impreso (o digital). Es el proceso por medio del cual convertimos letras en fonemas. (Condemarín – Chadwick, citado por Batista, 2010, p. 21).

Este concepto permite dilucidar que leer es recuperar y tomar algún tipo de conocimiento, descifrando la información y utilizando códigos para lo cual se deben desarrollar algunas habilidades que faciliten el proceso. En este sentido, se afirma que leer “es mucho más que un conjunto de habilidades de descodificación” (Arévalo, Casas y Novoa, 2009, p. 62), por lo que implica la presencia de mecanismos que permitan al que aprende acceder a la habilidad lectora de manera lógica y comprensiva. Ahora bien, si se toma el concepto de escritura se pueden mencionar definiciones como:

Una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un

carácter transmisible, conversable y vehicular. La escritura es un modo de expresión verbal tardío, tanto en la historia de la humanidad, como en la evolución del individuo, si se le compara con la edad de aparición del lenguaje oral. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da un sentido. (Condemarín Chadwick, citado por Batista 2010, p. 22).

En este orden de ideas, el proceso de la escritura toma la connotación de construcción de aprendizaje ya que se hace necesario que el estudiante interprete y reconfigure información adquirida o nueva para poderla transformar en conocimiento. Ferreiro (2002), hace alusión a esto cuando afirma que está comprobado que los niños para comprender el carácter del sistema alfabético tienen que acercarse a él a través de diferentes etapas o esquemas conceptuales que no pueden ser estáticos, producto de la mera de reproducción, sino todo lo contrario, deben ser procesos dinámicos y constructivos en los cuales los niños toman lo que necesitan de la información dada pero le dan un estilo original, propio, que tiene sentido para ellos.

En consecuencia, es importante el acompañamiento a los educandos en los procesos de lectura y escritura, puesto que, cuando el estudiante tiene disposición e interés por aprender y existen estrategias didácticas utilizadas por el maestro, los procesos lecto-escritores se vuelven Innovadores, creativos y cautivan la atención del estudiantado.

Se trata de construir un andamiaje en el que la experiencia de lectura y escritura sea enriquecedora y significativa. Y que de esta forma, *“se pueda responder a un doble propósito: aprender acerca de la práctica social de la lengua escrita y cumplir con objetivos que tengan sentido desde la perspectiva del alumno”* (Lerner, 1996, citado por Serrano, 2000, p. 10).

5.3. Reconocimiento de la diversidad como característica humana natural.

Para pensadores como Squella (2000), la diversidad se manifiesta en distintos ámbitos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político y está relacionada con la pluralidad del hombre, definiéndola como:

Un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder (...) (Squella, 2000, p. 447)

Hablar de atención a la diversidad es reflexionar sobre temas que implican en algunos casos cambios de paradigmas, tanto personales como institucionales, dado que el solo reconocer diversidad entre los seres humanos es un paso que requiere de madurez y determinación; no por reconocer que existen diferencias entre unos y otros, sino, por la responsabilidad que ello implica; reconocer que el mundo está caracterizado por las diferencias lo cual implica funcionar en torno a ellas, pero en realidad, esto no se da ya que en muchas ocasiones es difícil aceptar y atender la diversidad tal como está concebida debido a los prejuicios y al desconocimiento de este concepto.

Es indiscutible reconocer que las personas somos diferentes unas de otras en distintos aspectos, tales “*como en la forma de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia*” (Del valle y Vega, 1995, p. 55). Por lo tanto, la sociedad debe estar dispuesta a acoger estas individualidades, de la misma manera la escuela, reproductora de la sociedad, pues es en su interior en donde los futuros ciudadanos tienen la oportunidad de experimentar relaciones más allá del entorno familiar y comunitario. El mundo es heterogéneo, de hecho lo que menos se encuentra en la vida cotidiana es homogeneidad, por tanto:

El tipo de relación que se establece entre el educador y los educandos, (...) está mediada por el diálogo constante, el respeto por las diferencias y por las realidades que se presentan en el aula, pues, cada una de ellas es una posibilidad para entender el mundo y hacer más práctico y relacionado con la cotidianidad el conocimiento. El docente no es quien anula al alumno, “el educador orienta el proceso cognitivo y educativo de los niños”, los estudiantes relacionan el conocimiento y la realidad. (Moreno, s.f, p. 24).

Por ello es importante conocer de qué manera se pone en práctica a nivel del aula la atención a la diversidad y de qué forma se “aprovechan” las habilidades cognitivas en cada estudiante para que este desarrolle aprendizajes y se constituyan en verdaderas oportunidades para el intercambio de experiencias.

La diversidad por tanto debe ser inherente al quehacer pedagógico y la base común de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así garantizar condiciones equitativas para todos y cada uno de los estudiantes lo cual implica respetar las diferencias y transformarlas en gestoras de aprendizaje y de enriquecimiento entre pares, es decir asumir la diversidad en el aula como una fortaleza y una oportunidad de crecimiento y no como una debilidad que lo único que acarrea es inequidad social y cultural.

Dussel (2004), hace una disertación sobre como en los últimos años, “atender a la diversidad” en educación se ha convertido casi que en una obligación, enseñar atendiendo a los contextos diversos y haciendo lugar a la pluralidad de culturas que portan los niños debe ser un tema cotidiano en el aula, se plantean así interrogantes tales como si se puede llegar a *la posibilidad de una escuela que iguale en la diferencia, y que habilite una relación con la diversidad que no perpetúe las injusticias.*

La autora afirma que la “atención a la diversidad” asume un lugar privilegiado en las políticas educativas, que desde mediados de los noventa se ejecutan con la premisa de atender a la pluralidad, combinando la focalización de las prestaciones con ecos del discurso multicultural que proclama la celebración

de las diferencias; sin embargo, sigue siendo un tema poco comprendido por los docentes quienes en una gran mayoría lo toman como un indicador de pobreza, discapacidad o desigualdad sin analizar que realmente se trata de la individualidad de cada ser, la cual se hace evidente en su forma de pensar, actuar y reconocer el mundo.

En esta misma línea, Sacristán y Gómez (1992), argumentan que la educación desde la diversidad, permite acercarse al concepto de la heterogeneidad, donde cada estudiante es un mundo diferente, y que desde ese enfoque se deben implementar las estrategias didácticas. El autor afirma que cada persona tienen una carga cultural, una forma de ser y una forma de comprender; cada individuo tiene una identidad social, que se acomoda a la variedad de relaciones con las que están en su entorno, pero su razón de ser es individualizada, aunque deba adaptarse a modelos homogéneos.

La visión desde la diversidad, permite contemplar el valor intrínseco del ser, su individualidad, hace que se dinamice la participación abierta para el mejoramiento de sus posibilidades educativas que le permitan proyectarse hacia un deber ser, creando patrones educativos, en donde se pueda mantener sus rasgos individuales.

La diversidad requiere para su implementación requiere entonces tolerancia y flexibilidad educativa, esto es no alinear a los estudiantes para lograr resultados cuantitativamente sobresalientes, en donde lo importante son las cifras, las estadísticas y no las personas y la cultura a la cual pertenecen.

En este sentido, la diversidad requiere un cambio de paradigma, para que todos los sujetos tengan las mismas oportunidades, es el campo ideal de las políticas educativas actuales, por tanto es necesario trabajar en un proyecto integrador que se un eje dinamizador de la diversidad, y no buscar una acción homogeneizadora, uniformadora, para obtener resultados que se alejan de las

personas y aciertan en las cantidades de logros estudiantiles por contenidos aprendidos, mas no comprendidos y aplicados.

La diversidad hace parte de los retos del docente, es lo que los vuelve más creativos frente a su “quehacer con los sujetos”; el comprender que la educación bancaria, hegemónica no permite el reconocimiento del otro y el reconocer que la diversidad es la gran oportunidad para dinamizar la educación, de tal manera que todos los individuos sean participativos y tengan las mismas oportunidades es un gran paso para lograr una sociedad más justa y equitativa.

Lastimosamente, si se revisan las concepciones sobre las prácticas pedagógicas –con gran preocupación- se observa que los docentes son poco resilientes en cuanto al abordaje de la diversidad de sus estudiantes, la intervención en el aula sigue siendo tradicionalista, hay más interés en los simples contenidos que en el ser humano, que en el reconocimiento del otro.

5.4. Las instituciones educativas y la diversidad

La diversidad en las Instituciones educativas se debe abordar como la posibilidad de tener conciencia acerca de las diferencias particulares de cada ser humano, en la dinámica de construcción de su historia, en el desarrollo de sus pensamientos, en el respeto de sus derechos; en síntesis tener en cuenta al otro para la construcción de una nueva realidad.

La institución educativa debe ser un espacio donde la diversidad sea una constante, en donde la inclusión, integración y la permanencia sean un hecho; en donde se responda adecuadamente a las diversas necesidades y capacidades de los estudiantes. Reconocer la diversidad escolar supone valorar y acoger a cada estudiante por ser quien es, sin ningún tipo de discriminación por razón de sexo, procedencia, raza, nivel social, discapacidad o superdotación, en el marco de respeto a los derechos humanos fundamentales.

Una escuela, una educación de calidad, es aquella que ayuda al progreso, en aprendizajes y actitudes, de cada individuo y ello requiere la adaptación de currículos, metodologías didácticas, materiales y recursos a las necesidades y capacidades diversas de los estudiantes. Este es el camino hacia una escuela, una educación, equitativa y de calidad, pues solo desde el reconocimiento de la diversidad se puede hablar de inclusión.

López (2012), parte de la premisa de en la escuela se debe “*enseñar a pensar y enseñar a convivir*”. El hecho de que haya diferencias entre los estudiantes no es un obstáculo para lograr una educación de calidad, simplemente se hace necesario un cambio de mentalidad de los actores educativos respecto a las competencias cognitivas y culturales de cada uno de sus pares.

Por lo tanto, en una escuela inclusiva, justa y democrática el papel del docente no puede ser el de mero transmisor de conocimientos, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Es decir, debe saber trabajar en aulas muy heterogéneas, tiene que aprender otros sistemas de enseñanza para darle respuesta a la complejidad del contexto del aula.

López (2012), propone convertir las aulas en comunidades de aprendizaje dialógico, en el cual el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula. En estas clases el aprendizaje se construye a partir del análisis de situaciones reales vividas por los estudiantes, donde los conceptos e ideas fundamentales a aprender son para lograr estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas.

Lo más importante en este modo de aprender es que los estudiantes se van responsabilizando de su modo de aprender y son capaces de autorregular el mismo (“aprender a aprender” y “aprender cómo aprender”- meta-cognición), en donde el conversar y el intercambiar puntos de vista, y la actividad compartida son los pilares del proceso de enseñanza y aprendizaje. (López, 2012, p. 154).

6. Metodología

La investigación planteada es de corte cualitativo, ya que permite obtener los significados que construyen los actores que intervienen en la realidad que se pretende comprender. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa desde los participantes del estudio respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias “realidades”, (la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores). Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos. (Collado, Sampieri y Lucio, 2010, p. 17).

El enfoque adoptado es el etnográfico ya que el investigador puede acercarse a los sujetos observados en el escenario de la investigación para describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables; así como registrar lo que los participantes dicen de forma textual, para luego seleccionar datos y establecer unidades de análisis que ayuden a comprender como las prácticas pedagógicas de los docentes dan respuesta a la diversidad de los estudiantes desde los procesos de lectura y escritura.

El enfoque etnográfico pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades (Guber, 2001) que permitan interpretar un fenómeno social educativo.

6.1. Técnicas de recolección de información

Para recolectar la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y didacto-biografías. Para su aplicación se tuvo en cuenta

que existiera un clima de confianza para facilitar la libre expresión de los participantes.

La observación de clase

Permitió obtener una radiografía sobre cómo los docentes llevan a cabo su práctica pedagógica en cuanto al desarrollo de procesos de lectura y escritura. Esta observación fue pertinente, pues según García (2010, p. 22), *la observación en el aula “como técnica de indagación e investigación docente, se entiende como una actividad cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce”*.

La entrevista semi-estructurada

Facilitó el reconocimiento de cómo los docentes conciben los procesos de enseñanza aprendizaje y si estos da cuenta de la diversidad. *Este tipo de entrevistas “se basan en una guía de preguntas, pero son flexibles porque el entrevistador tiene la libertad de introducir otras para obtener mayor información sobre los temas o precisar conceptos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 599). Es decir, no todas las preguntas están predeterminadas.*

La didacto-biografía

Permitió a través de la narración de los docentes conocer sus opiniones, experiencias y expectativas acerca de su quehacer pedagógico. Según Quintar (2011, p. 45), “La Didactobiografía es la acción en la que se evoca partes de la vida de un sujeto, de su biografía, vinculando, desde la revisión de sus sentimientos, su realidad para construir e interpretar científica, recorriendo por su propia geografía psíquica y corporal”.

6.2 Procedimiento

La información recolectada se analizó e interpretó mediante un proceso de identificación, codificación y categorización, de tal manera que se logró una interpretación profunda, la cual posteriormente ayudó a encontrar los resultados y hallazgos investigativos.

Para ello se procedió a aplicar los instrumentos para la recolección de información (observación de clase, entrevista y didactobiografía); después se transcribieron los datos obtenidos y se registraron en una matriz descriptiva en la que se codificaron, separándolos en unidades, sintetizándolos y agrupándolos para su respectiva identificación y clasificación.

El siguiente paso fue filtrar estos datos para ubicarlos en una nueva matriz en donde se integró la información y se empezaron a determinar subcategorías para finalmente identificar la categoría emergente.

6.3 Unidad de análisis.

La unidad de análisis son las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de la Institución Educativa Santa Rosa, respecto a los procesos de lectura y escritura desde la diversidad de los educandos de grado primero de primaria.

6.4 Unidad de trabajo.

En esta investigación participaron 9 docentes que orientan los grados primeros de básica primaria de la Institución educativa Santa Rosa del municipio de Popayán – departamento del Cauca.

7. Resultados

Después de analizar las prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan para orientar los procesos de lectura y escritura a los educandos del grado primero de la IE Santa Rosa, se identificaron las siguientes categorías emergentes: 1) Tensión entre las prácticas discursivas de los docentes y los métodos tradicionales que se mantienen en el aula escolar. 2). Procesos de lectura y escritura: asociados a la decodificación de grafías 3) Diversidad *versus* homogenización.

Estas categorías nos permitieron identificar si los procesos de lectura y escritura orientados por los docentes responden a la diversidad de los educandos, o si se sustentan únicamente en procesos mecánicos de codificación de letras y de textos.



7.1 Tensión entre las prácticas discursivas de los docentes y los métodos tradicionales que se mantienen en el aula escolar.

Al interactuar con los y las docentes de la IE Santa Rosa, fue notable que muchos de ellos exponen ideas sobre los procesos de lectura y escritura y las prácticas pedagógicas en general, que muchas veces no son coherentes con las actividades que desarrollan con los educandos, lo cual genera cierta tensión entre los discursos expresados y el trabajo ejecutado en el aula escolar.

Al indagar a los profesores respecto a la forma en que orientan sus actividades, ellos parecían muy seguros de su quehacer, de la importancia que tiene innovar las praxis educativas para el bienestar de los educandos y sobre todo, del cambio que debe existir en la escuela para favorecer la construcción del conocimiento.

No obstante, al observar sus prácticas pedagógicas es evidente que se mantienen métodos tradicionales de enseñanza que coartan la participación de los educandos en las actividades escolares. Se observaron docentes que limitaban la participación de los alumnos y los acallaban imponiendo sus discursos:

P¹⁷: las ballenas viven en el mar, tienen un huequito encima de la cabeza, tienen aletas, nadan, son gordas. La profesora pregunta: ¿por qué será? (...). A su vez, una niña le pregunta a la profesora qué sale de las ballenas y la docente no contesta porque continúa hablando...la niña sigue preguntando que cómo se llaman los hijos de las ballenas (...).La profesora omite otra vez la pregunta y les dice que para repasar deben repetir todos al tiempo: La ballena vive en el mar, tienen aletas (...) y finaliza la clase con el dibujo de una ballena...

Fue explícito que la docente no interactuaba con los estudiantes, sino que se inquietaba porque ellos memorizaran un texto específico, lo cual la llevó a desestimar el interrogante formulado por el alumno respecto al tema, lo que

¹ De aquí en adelante la palabra profesora será identificada con la letra "P", y tendrá un número para ser diferenciada de otro profesor. Se recuerda que fueron siete los profesores participantes, por lo tanto la numeración irá del 1 al 7. Además irá acompañado de letras que indican si el texto fue extraído de didactobiografías (D), observación (O) o entrevista (E).

hubiera resultado muy oportuno para despertar en los infantes la capacidad de pensar, de asombrarse y de enunciar preguntas.

De la misma manera, los datos arrojados por las entrevistas y las didactobiografías, reflejan que, aunque los docentes son conscientes de la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas, existen esquemas mentales que aún los supeditan y les impiden avanzar, puesto que ellos consideran que recibieron una formación tradicional de la cual es difícil desprenderse:

P2D: Debo cambiar y dejar de ser a veces imprudente y profesionalmente debo evaluar mi proceso. He sido el resultado de una educación dominante, bancaria, memorística, descontextualizada y castigadora, deshumanizante.

P5D: Mejorar y transformar mis prácticas pedagógicas teniendo en cuenta que la educación que recibí es completamente diferente a la que debo impartir ahora y por tanto, debo buscar nuevas estrategias de enseñanza, aunque eso sea difícil...

De igual modo, los docentes también señalaron que es necesario desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras, que posibiliten la participación de los estudiantes y que los orienten a ser protagonistas de sus propios procesos de enseñanza- aprendizaje; sin embargo, se observó que limitan la innovación y la participación de los niños y las niñas en los procesos de aprendizaje:

P1O: La profesora entra, saluda realiza la oración matutina. Indica a los niños que aprenderán la letra Ll. Luego, les entra una fotocopia con la letra mencionada, para que ellos la decoren, les habla del animal denominado "llama" y concluye la clase.

Dichas prácticas van en contravía de los principios de la escuela actual que intentan que los procesos pedagógicos estén sustentados en ejercicios dialógicos en los cuales se reconozcan los educandos como sujetos pensantes, orientados por docentes conscientes de que:

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses,

*necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar.
(Sacristán y Pérez, 1992, p. 15).*

Aquellas dinámicas de aprendizaje implican una estrecha relación entre docentes y educandos para propiciar espacios de interacción entre ellos que viabilicen la construcción de conocimiento y permitan que las actividades escolares no se establezcan como procesos mecánicos de adquisición de conocimientos, sino como oportunidades de potenciar las habilidades de los estudiantes.

Por ello, si se buscan propiciar prácticas pedagógicas innovadoras, se requiere la participación de docentes comprometidos con los intereses reales de los alumnos, puesto que no es posible “construir conocimiento sin incluir la realidad de la vida cotidiana” (Quintar, 2011, p. 3); ello implica aproximarse al contexto de los estudiantes y resignificar las prácticas pedagógicas para adecuarlas a sus intereses y necesidades.

Resignificar la labor educativa exige docentes consientes de que los estudiantes poseen conocimientos externos a la escuela que deben ser acogidos en ella para otorgarle significado a la información nueva; y en ese sentido, emplear múltiples estrategias cuyo punto de partida sean las necesidades particulares de cada uno de los educandos, tal como lo señala Freire (2004, p. 15):

Pensar acertadamente impone al profesor (...) el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares-saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-sino también (...) discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

En este sentido, en las prácticas pedagógicas observadas no fue evidente que se atendieran los conocimientos previos de los educandos; sino que por el

contrario, el docente se posicionaba como protagonista del escenario escolar y soslayaba la participación de los educandos, quienes se limitaban de manera mecánica y pasiva a cumplir las orientaciones impuestas. De tal manera, que las estrategias innovadoras expuestas por los docentes en los discursos no trascienden a la práctica, sino que se relegan a un plano teórico, en el cual los estudiantes no intervienen:

P5O: La profesora enseña a los niños la combinación pla, ple, pli; escribe en el tablero palabras con esas letras; los niños las escriben en el cuaderno y la docente les indica que luego deben repetirlas en toda la hoja del cuaderno; termina sesión de clase y los chicos salen al recreo.

Las mencionadas actividades se repiten con frecuencia y demuestran que aún se mantienen métodos de enseñanza tradicionales que limitan la participación estudiantil; no obstante, en la teoría, los docentes reiteran la importancia de transformar sus praxis educativas, de autoevaluarse y de facilitar a los educandos la aprehensión de conocimientos:

P4E: De mi actitud como maestra, de mi cualificación y de la calidad de educadora que sea, dependerá que se forjen muchos sueños en los estudiantes que llegan a mí, dependerá que sean felices, que no se les corten las alas, que inicien su proceso de formación como sujetos políticos, que sean críticos, libres y coherentes para pensar y actuar.

Para los docentes resulta importante contribuir a la formación de los educandos como sujetos políticos, por lo cual conciben a la escuela como un espacio de ciudadanía que contribuye a configurar sujetos que aporten al bienestar colectivo:

P2E: Saber qué puedo hacer algo por los niños de nuestro país que necesitan de alguien que los encamine por el sendero para ser mejores seres humanos. Lo hace aún más importante el hecho de que dependiendo de lo que se haga desde la escuela se va a forjar un futuro mejor y con ello haya una sociedad más justa y equitativa.

Algunos educadores asumen que la educación favorece la configuración de mejores ciudadanos que aporten al progreso social; para ello se requiere de docentes que, como lo menciona Delors (1996), actúen como sujetos intelectuales

que orientan a los educandos hacia el descubrimiento de nuevos conocimientos, dispuestos a “ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha” (Delors, 1996, p. 66).

Asumir la educación como un ejercicio de ciudadanía, demanda que las prácticas pedagógicas rompan con currículos tradicionales (López, 2004), que limitan la intervención de los educandos para ofrecer una formación holística que configure “hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo”. (Freire, 1970, p. 54).

Educación es entonces una actividad que propicia espacios para que los sujetos se formen como ciudadanos que aportan al mejoramiento social; por ello, según Freire (1970), el aprendizaje debe tener sentido, por lo cual no es admisible llenar a los estudiantes de contenidos como si fueran recipientes vacíos, sino que hay que asumirlos como sujetos pensantes, críticos y reflexivos, dispuestos a construir su propio conocimiento y a actuar con libertad y autonomía para tomar decisiones que lo favorezcan a nivel individual y grupal.

En esta dirección, los docentes también manifestaron sus puntos de vista respecto a la importancia de la educación para el desarrollo personal y social, señalando que el aprendizaje “es un proceso en el cual intervienen muchos factores sociales, contextuales, económicos, culturales, religiosos en fin, en los cuales el ser humano aprende ciertos saberes, ciertos conocimientos para aplicarlos en su vida.” (P5D).

Lo referido permite precisar que aunque los docentes en sus discursos son conscientes de la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas que posibiliten la formación para la ciudadanía y el desarrollo holístico de los sujetos, en las prácticas no propician los espacios ni las actividades que ayuden a cumplir con aquellos objetivos.

2. procesos de lectura y escritura: asociados a la decodificación de grafías.

En la orientación de los procesos de lectura y escritura, los docentes empleaban técnicas de repetición monótona, en las cuales, actividades como la escritura son asumidas como una decodificación de letras o un proceso mecánico y repetitivo que no se relaciona con el contexto de los estudiantes, así por ejemplo:

P10: La profesora enseña a los niños y a las niñas la letra “rr”, inicia escribiéndola en el tablero los niños la copian y siguen la instrucción de la docente de repetir esa letra muchas veces hasta aprenderla. Luego los estudiantes entonan una canción que la maestra les enseña, que es relacionada con un ferrocarril. Ahí termina la clase.

Es notable que la docente no tuvo en cuenta los conocimientos previos de los pequeños, ni relacionó las letras con palabras que se asociaran a su cotidianidad, lo cual evita que se reconozcan los contenidos con el contexto real de los sujetos y se ignora que el niño cuando accede a la escuela, “trae una cultura incorporada por su propia experiencia biográfica. No puede entenderse lo que sucede en la escuela sino se pone en relación la acción pedagógica escolar, con el capital cultural obtenido en el ambiente extraescolar”. (Ferreiro y Gómez 2001, p. 29).

Al respecto, especialistas en procesos de lectura y escritura como Ferreiro (2000), Cassany (1999) y Teberosky (1992), manifiestan que los niños y las niñas ingresan a la escuela con una cantidad de conocimientos que deben ser incluidos

en sus nuevos procesos de aprendizaje, especialmente en lectura y escritura, entendiéndolo que “la didáctica de la lengua no puede prescindir de los contextos reales o verosímiles en los que se utiliza la lengua, que debe incluirse en las actividades prácticas como elemento esencial del proceso comunicativo”. (Ferreiro, 2000, p. 24).

Por lo tanto, la lectura y la escritura no deben asumirse como la simple codificación de letras o grafías, sino que han de establecerse como ejercicios de construcción de conocimiento que le permiten al niño fortalecer los procesos de alfabetización iniciados desde el nacimiento. Desde esta perspectiva, Ferreiro (2002, p. 4), sugiere que los procesos de lectura y escritura resultan más favorables si los educandos tienen la posibilidad de:

- a) interpretar y producir diversas tipologías textuales.
- b) distintas situaciones de interacción con la lengua escrita.
- c) analizar los diferentes propósitos comunicativos y las situaciones funcionales vinculadas con la escritura.
- d) Reconocer la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual).
- e) Se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentarista, evaluador, actor.), y cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto.

Según los aspectos mencionados, es claro que los procesos de lectura no pueden asociarse a la repetición de palabras que carecen de sentido para los

educandos, sino que deben emplearse estrategias que incluyan términos que los niños empleen a diario para lograr que ellos adquieran mayor familiaridad con el lenguaje.

Aquella visión de la escritura como un ejercicio mecánico de repetición de grafías, fue muy reiterativa en las prácticas pedagógicas observadas, puesto que todas las letras del alfabeto que se enseñaban a los estudiantes, tuvieron el mismo método de aprendizaje: se escribía la letra en el tablero, se repetía una cantidad de veces y se exigía a los niños que la memorizaran. Así mismo, al escuchar los discursos de los docentes de grado primero, respecto a los procesos de lectura y escritura se evidenciaron posturas respecto a ello, como las siguientes:

Er: ¿Profesor, para usted qué es la lectura y la escritura?

P1E: Para mí, la lectura es que por ejemplo, mis niños cuando yo les ponga un texto, ellos sepan qué es lo que dice ahí; y para mí la escritura, es cuando ellos ya pueden plasmar las palabras que uno les dicta, que uno puede apreciar los resultados en el cuaderno.

P2E: Para mí leer y escribir es que los niños reconozcan todas las letras y que puedan leerlas de manera rápida. Que aprendan ortografía y que no unan las palabras. Eso es básico en primer grado.

Desde las posiciones de los docentes es posible comprender que para ellos la lectura y la escritura, está relacionada con decodificación de grafías y procesos mecánicos de repetición y de memorización de letras, durante los cuales los estudiantes permanecen muchas horas llenando el cuaderno con palabras expuestas por el profesor, o siguiendo éstos métodos:

P4E: Yo pienso que para que los niños escriban bien, un buen método son las transcripciones, es decir, que ellos copien del tablero, de un libro, de una fotocopia, para que la escritura sea eficiente y así aprendan a leer.

P3E: Yo considero que la lectura y la escritura en los niños de primer grado es fundamental, por eso es necesario insistir en las combinaciones, porque hay algunas que se les dificulta, entonces no pueden seguir así.

En las observaciones realizadas tampoco fueron notables las actividades lúdicas que motivaran en los estudiantes las prácticas de lectura y escritura, sino

que prevalecían los ejercicios monótonos que posicionaban a los educandos como sujetos pasivos que no intervienen en la construcción del conocimiento. Los docentes consideraron que la lectura y la escritura tienen que ver con descifrar grafías, pero al interrogarles por la comprensión de textos, manifestaron lo siguiente:

Er²: Profesor, ¿cómo cree usted que los niños de primer grado pueden comprender un texto?

P4E: Pues la verdad es que en primer grado es muy complicado que los niños comprendan, por lo menos los primeros meses, o el primer semestre del año no, porque ellos no saben leer, ya después empiezan a comprender algo.

P2E: Para mí la comprensión es que los niños entiendan las palabras, que ellos escriban lo que uno les enseña, las combinaciones y las letras que resultan nuevas para ellos.

Es necesario entonces dinamizar los procesos de lectura y escritura para asumirlos como una oportunidad de construir conocimiento y avivar la sensibilidad y la imaginación de los sujetos, lo cual requiere compromisos pedagógicos de los docentes para que comprendan que la alfabetización es un proceso que se inicia antes de la escuela pero se mantiene a lo largo de la vida de las personas y por ello ha de abordarse de manera favorable, teniendo en cuenta que: “los niños comienzan el proceso de convertirse en alfabetos mucho antes de entrar en contacto con escuelas y maestros” (Ferreiro y Teberosky, 1983, p. 5).

Por lo tanto, los educadores de primer grado de la IE Santa Rosa, no identifican al estudiante como un sujeto alfabetizado, que llega con una serie de conocimientos, sino que lo consideran como una persona que requiere aprender una cantidad de letras alejadas de la comprensión global de un texto. Aquellas grafías son extraídas de un libro o de un texto guía:

Er: Profe, ¿usted qué palabras usa para enseñar a los niños a leer y escribir?

P1E: Pues nosotros todos los profesores de esta institución usamos el mismo libro, y de ese es que sacamos temas o contenidos que los profesores indicamos a los niños. Generalmente todos los profesores que orientamos el

² De aquí en adelante las letras Er se referirán al entrevistador, es decir a los docentes entrevistadores.

grado primero nos ponemos de acuerdo para orientar las mismas palabras y las mismas combinaciones.

Los docentes no relacionan los contenidos que orientan a los educandos con el entorno en el que ellos conviven, ni con términos que emplean en la cotidianidad, lo cual aleja lo que los niños viven en su contexto con lo que aprenden en la escuela. Además, los educadores centralizan su interés en el cumplimiento de contenidos impuestos por el Ministerio de Educación Nacional, tal como lo señala uno de ellos:

Er: ¿Profesor, usted cómo decide que enseñar a los niños de primer grado?

P2E: Pues profe, uno lo que hace primero es una planeación siguiendo unos temas o estándares que el Ministerio de Educación tiene. De acuerdo a eso es que uno se reúne con los compañeros y decide que enseñar.

Er: ¿Profe, y usted realiza actividades lúdicas en el aula de clase?

P2E: Pues profe, la verdad es que a veces sí, otras veces no porque a uno no le queda mucho tiempo, por ejemplo, cuando le digo que uno corre más es por los contenidos, entonces si uno se pone a jugar con los niños o a realizar dinámicas el tiempo no le alcanza.

P3E: Para fortalecer la lectura y la escritura mis niños tienen una cartilla que les regaló el Ministerio de Educación Nacional y ellos se la pueden llevar a la casa y desde allá repasan.

Para los docentes es fundamental cumplir con los contenidos programados, sin tener en cuenta que la lectura y la escritura son ejercicios que deben estar mediados por una serie de estrategias que fascinen a los niños y niñas y los motiven a leer y a escribir, comprendiendo que:

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros, en iletrados o en analfabetos funcionales. (Ferreiro, 2000, p. 6).

Ferreiro (2000, p. 7), señala que los niños y las niñas no pueden reducirse a “un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel”, sino que han de considerarse como sujetos pensantes, críticos y capaces

de relacionar sus saberes preestablecidos con las distintas manifestaciones del lenguaje. Por lo tanto, está en manos de la escuela está decidir si se quieren formar lectores críticos o analfabetas funcionales capaces de decodificar grafías.

3. Diversidad versus homogenización

Los educadores de la IE Santa Rosa, también precisaron que la educación es una oportunidad para fortalecer en los sujetos el reconocimiento por la diversidad; no obstante, manifestaron que lograrlo es difícil debido a factores como la cantidad de estudiantes que atienden por aula, argumentando que “se trata de respetar la idea de que todos los estudiantes son distintos, pero a veces es difícil, porque imagínese usted uno con 40 estudiantes de primero, a veces quisiera atender a cada uno, pero sinceramente eso le queda muy difícil” (P3E).

En ese sentido, los docentes orientan las clases de manera homogénea, considerando que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, sin tener en cuenta que la diversidad:

No sólo es una manifestación del ser irrepitible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades. (Gimeno, 1999, p. 2).

Si se tiene por objeto apostar a una educación llena de posibilidades, es oportuno comprender que las aulas escolares están conformadas por sujetos diversos que proceden de múltiples contextos y culturas y que por ello, tienen distintas formas de ver el mundo y de actuar en él; por lo tanto, aquella diversidad

debe asumirse como una condición natural del ser humano, que requiere que requieres ser atendida para aproximarlo al conocimiento de la manera más eficaz.

No es posible entonces lograr lo mencionado si se desarrollan prácticas como las de la IE Santa Rosa, en la cual se orientan las actividades de lectura y escritura de manera monótona, sin tener en cuenta que cada estudiante es distinto y que por ello, cada uno tiene su manera particular de aprender y de acceder al conocimiento. Por tal razón es natural que por ejemplo, no todos aprendan a leer al mismo ritmo ni con la misma fluidez.

En esta dirección, en las prácticas pedagógicas desarrolladas por algunos docentes de grado primero, se pudo observar que no desarrollan estrategias pedagógicas que tengan por objetivo reconocer la diversidad del estudiantado pues al preguntarles respecto al tema, respondieron, que no tienen el tiempo suficiente para abordar aquellos asuntos relacionados con la diversidad:

Er: Profesora, ¿cómo aborda usted la diversidad en el aula de clase?

P2E: Claro, uno como docente no sabe que cada niño es distinto porque hay unos que aprenden rapidito a leer y a escribir por ejemplo, en cambio otros, llega el mes de junio y no han aprendido; ahí es que uno nota que son muy diferentes.

Er: ¿y cómo se asume entonces esa diversidad?

P2E Pues la verdad es que como usted ha notado aquí son demasiados estudiantes, entonces eso no le permite a uno así mucho estar pendiente de cada estudiante, uno lo que sí hace es pedir mucha colaboración de los padres de familia, porque sino es muy difícil.

Los procesos de lectura y escritura no tienen en cuenta la diversidad de los sujetos porque como ya se mencionó, los docentes se enfocan más en el cumplimiento de los contenidos, que por identificar las características particulares de cada alumno. Los educadores esperan que todos los niños aprendan a leer y a

escribir sin tener en cuenta la diversidad de capacidades que los configuran o los distintos ritmos de aprendizaje.

Er: Profe, ¿cómo hace usted para enseñar a los estudiantes de acuerdo a las distintas capacidades que poseen?

Pues claro, uno lo que hace es que los que se van quedando, se les pide a la familia que ayude y si no hay ese apoyo a veces es bueno que los estudiantes repitan el primer grado, así se aseguran de llegar bien a segundo grado.

Lo manifestado por la docente es incoherente con los planteamientos de Gardner (1983), quien señala que todos los individuos son distintos porque el cerebro de cada sujeto es único y por lo tanto, la capacidad de aprendizaje difiere de un ser humano a otro. Por ello Gardner (1983, p. 111), manifiesta que es necesario reconocer distintas formas de aprendizaje en los sujetos y no esperar que construyan el conocimiento de manera homogénea, puesto que:

La validez de determinar la inteligencia de un individuo por medio de la práctica de sacar a una persona de su ambiente de aprendizaje natural y pedirle ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes y probablemente, nunca elegiría volver a hacer.

Para Gardner (1983), en los individuos existen inteligencias múltiples, que exigen considerar los distintos potenciales del ser humano, y permitir al sujeto "la resolución de problemas y la creación de un ambiente que represente un contexto rico y de actividad natural". (Gardner, 1983, p. 112). Dicho contexto no se propicia en la I.E. Santa Rosa, pues en las prácticas observadas no se tiene en cuenta la diversidad de capacidades para enseñar a leer y escribir a los educandos.

P30: El docente enseña palabras con la letra LI. Todos los niños la repiten en el cuaderno, su hay alguno que no alcanza la repetición durante la sesión, el docente indica a los niños que deben terminar el ejercicio en casa.

No se evidenciaron distintas estrategias empleadas por el docente para impulsar o motivar a los educandos que realizaban el proceso con mayor lentitud, solo se observaron procesos homogenizantes que ignoraban la diversidad del estudiantado. Los métodos de enseñanza no propiciaban el trabajo en equipo

para motivar la interacción entre los niños y permitirles relacionarse con los otros en medio de la diversidad, para asumirla como una característica natural en los sujetos y por tanto, un valor agregado.

Así mismo los maestros ofrecían mayor atención a los niños o niñas que aprendían más rápido y a los que no avanzaban no tenían estrategias alternativas para que mejoraran; actividades que se contraponen a lo señalado por Baquero (2006), quien afirma que todos los seres humanos tienen capacidades para aprender, que tal vez no se adecúen a la forma en la que el docente lo exige, sino que pueden manifestarse de múltiples formas que demandan de profesores capaces de identificarlas en cada uno de sus educandos para potenciarlas y ayudarles en la aprehensión del conocimiento.

8. Discusión

Según la Unesco (2009), la lectura es una actividad fundamental porque permite acceder a todos los campos del conocimiento; por ello exige a todas las personas involucradas en los procesos académicos (docentes, escuela, familia, entre otros), aportar a la consolidación de estrategias que mejoren dicho proceso.

Aquellas actividades de mejoramiento deben realizarse en todos los niveles educativos puesto que al afirmar que la lectura y la escritura permean todos los campos del conocimiento, se indica que leer y escribir son procesos necesarios en todas las disciplinas, pues como lo afirman Morales y Cassany (2008), un ingeniero, arquitecto, odontólogo, o cualquier otro profesional, siempre necesitarán de la lectura y la escritura para mantenerse actualizados en su campo disciplinar; por lo tanto, es conveniente que desde la educación preescolar hasta la superior se desarrollen estrategias que fortalezcan la lectura y la escritura en todas las áreas del saber.

Cabe decir que la lectura y la escritura son procesos que inician desde edades tempranas en el individuo y que se refuerzan a medida que se afianzan los conocimientos académicos apoyados por factores familiares y sociales que contribuyen al desarrollo de dichas habilidades. Para Braslavsky (2004), la alfabetización consiste en la adquisición de la lengua materna, por ello no se puede limitar el aprendizaje de la lectura y escritura a una edad limitada, sino que se desarrolla desde antes de que los infantes ingresen a la escuela.

Según investigaciones realizadas con respecto a la lectura y a la escritura, los niños y las niñas aprenden a leer a temprana edad (de dos a tres años) con la ayuda de su familia, si se ha hecho un trabajo constante de enseñar con juegos, lecturas infantiles u otras estrategias didácticas que estimulen este hábito. No obstante, existen muchos factores que limitan el aprendizaje eficaz de la lectura y de la escritura, tales como los siguientes, mencionados por la Unesco (2009. p. 14):

La dificultad y la facilidad de los aprendizajes se deben a muchos factores: el currículo puede no ser enteramente acorde a las capacidades cognitivas de los niños, tal vez debería invertirse el orden de enseñanza de ciertos contenidos, quizá los textos que se tratan no tienen un propósito o una forma genuinos, o el modo en que se agrupa

a los alumnos en el aula o se acompaña a los hijos en las tareas escolares no favorece el aprendizaje, o sucede que la cultura impone modelos o estereotipos y, sin conciencia, estos se reproducen en la escuela.

Tener en cuenta los mencionados factores minimiza los desaciertos que puedan cometerse en las prácticas pedagógicas, tal como los observados en esta investigación, en la cual en muchas ocasiones no se emplearon las estrategias adecuadas para enseñar a leer y a escribir a los niños y a las niñas, puesto que los procedimientos se orientaban de forma homogénea sin tener en cuenta la diversidad de los educandos. Este aspecto permite afirmar que:

La lectura se sigue reduciendo a la mera asociación de letras y sonidos, mientras que la escritura se asume como la escritura al dictado y copia de textos [...] la escritura es un lenguaje dirigido a una persona ausente o a nadie en particular, por lo tanto, hay poca motivación para aprender a escribir a la edad que se suele enseñar, pues el niño no tiene la necesidad de saberlo, lo cual es muy distinto con el habla (Cáceres 2001, p. 9).

Es necesario entonces un profundo y generalizado cambio en las formas de orientar la lectura y la escritura con el fin de dinamizar estos procesos y asumirlos como posibilidades que permiten al ser humano interpretar el mundo y posicionarse dentro de él como un sujeto crítico y reflexivo capaz de tomar decisiones con autonomía y responder por su propio bienestar aportando al de la sociedad en general.

En este sentido, es indispensable que los educadores permanezcan en capacitación para actualizar las prácticas pedagógicas con las cuales orientan los procesos de lectoescritura; de esta manera es posible evitar situaciones como las que se evidenciaron en este estudio, que posicionaban a la lectura y escritura como simples ejercicios mecánicos de repetición y decodificación de grafías. Además, en esta investigación fue notable que las actividades pedagógicas no

respondían a las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes, y por lo tanto, sean desarrollados como lo señala Zuluaga (1979, p. 9)

Repetir, vigilar y enseñar. Tres funciones del maestro definido a partir de la enseñanza mutua. Tres operaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; piezas de la máquina de enseñar; determinantes de la relación del maestro con el conocimiento, de su posición de sujeto en la práctica pedagógica: el sistema de enseñanza mutua y sus funcionarios: los maestros y los niños-maestros. Una pedagogía de la repetición y de la disciplina. Disciplina del cuerpo, de la mirada, de la voz; aprendizaje mediante el ejercicio permanente de la repetición, de la vigilancia. La disciplina engranada al mismo sistema de aprender.

Cambiar la disciplina de la repetición en los mecanismos de lectura y escritura demanda que se establezcan una serie de ejercicios relacionados con el contexto de los niños y las niñas, para que leer y escribir no se conviertan en hechos aislados, sino que adquieran sentido en la realidad inmediata de los educandos. Ante ello, Ferreiro (2001, p. 5), expresa:

Al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado; descubrir que hay múltiples maneras de decir lo mismo, tanto al hablar como al escribir; construir un metalenguaje para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto.

De tal manera que la lengua escrita se convierte en un objeto de reflexión, más no de repetición, lo cual estima de docentes capacitados para orientar estos procesos, pues tal como lo afirma Delors (1996), los profesores deben ser intelectuales para garantizar que los educandos sean orientados por personas capaces de ayudarles a aperturarse al mundo a través del desarrollo de competencias que le permitan responder a los retos a los que cada día se enfrentan.

Es oportuno que en las prácticas pedagógicas que se diseñan para enseñar a leer y escribir a los niños y a las niñas, el docente se despoje de ejercicios que

limiten estos procesos a una repetición o memorización sin sentido o a la orientación estricta de los saberes del profesor, ya que estas situaciones obstaculizan e impiden reconocer que:

“leer y escribir son construcciones sociales y cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”, pareciera que estos procesos se hubieran quedado impasibles e inalterables, concibiendo la enseñanza como algo mecánico, rígido y descontextualizado. (Ferreiro 2002, p. 13)

Concebir la enseñanza como lo manifiesta Ferreiro (2002), conlleva a prácticas rutinarias alejadas de un aprendizaje significativo que vincule los saberes previos de los educandos con los nuevos conocimientos que adquiera en la escuela, con el fin de asignar sentido a la adquisición de la lengua materna y de entender que: “leer y escribir son prácticas letradas insertadas en prácticas sociales más amplias: están interconectadas con otras tareas y prácticas no verbales”. (Morales y Cassany, 2008. p. 4).

Si se considera a la lectura y a la escritura como construcciones sociales, no es admisible que en el aula escolar se desarrollen ejercicios como los observados en la IE Santa Rosa, en los cuales la enseñanza de la escritura particularmente, se alejaba de los entornos de los estudiantes, lo que impedía que ellos relacionaran lo que leían y escribían en la escuela con sus vivencia cotidianas. Este hecho impide entender que:

La alfabetización se desarrolla en la vida real donde la experiencia de los pequeños se incorpora a actividades que tienen algún propósito más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura como tales: ven a los adultos leer el diario, las cartas, los prospectos; usar guías, anotar llamados telefónicos; escribir listas de compras. Participan en juegos con instrucciones escritas, en hacer una comida con una receta de cocina. Más que aprender la lectura y la escritura como una habilidad abstracta, la aprenden en los aspectos funcionales de su uso. (Braslavsky, 2004, p. 6).

Desde esta perspectiva es importante determinar que la lectura y la escritura están mediadas por las distintas manifestaciones sociales que configuran al estudiante y que por ello es oportuno que la escuela sea coherente no solo con el contexto estudiantil, sino con la concepción de que cada uno de los niños y niñas son distintos y que hay que partir de aquella diversidad para enseñarles a leer y a escribir.

De tal modo, que las competencias lecto-escritoras deben ser coherentes con las distintas capacidades que los estudiantes poseen, teniendo en cuenta lo señalado por pensadores como Baquero (2006) y Levine, (2003) cuando afirma que debido a la naturaleza particular de cada ser humano, es normal que todos aprendan de distinta manera, pues ningún cerebro es igual a otro:

Cada persona está dotada de un conjunto de circuitos innatos y muy complejos que crean innumerables vías y bifurcaciones que representan opciones y obstáculos (...). Algunos cerebros almacenan y recuperan información de la memoria con precisión y rapidez, mientras que otros acceden a estos datos con más lentitud o con menos precisión. (Levine, 2003, p. 26)

Es ineludible entender que no todos los niños y las niñas tienen las mismas capacidades para aprender y que por tal razón, la lectura y la escritura no se pueden orientar de forma homogénea sino que deben partir desde el reconocimiento por la diversidad de cada alumno. Debido a ello los docentes y la familia de los menores deben estar atentos para identificar las potencialidades y contribuir a fortalecer las posibles debilidades que existan en el aprendizaje de los menores.

Esta atención demanda una formación más humana de la escuela para que libere procesos que atiendan las particularidades de los sujetos y los incluya en

todas las actividades que se realizan en la institución, para evitar cualquier tipo de segregación escolar, puesto que:

En este proceso de transformación de la visión de la razón de ser de la escuela, seguimos permitiéndonos olvidarnos de los sujetos, de sus particularidades, de sus formas únicas de habitar y construir sus proyectos vitales, y tendemos a homogeneizar nuestra comprensión del ser estudiante en promedios que necesariamente excluyen, relegan y marginan. Esta tendencia nos remite a pensar mucho más en la igualdad, la homogeneidad, la generalidad, y nos hace olvidar la unicidad, la heterogeneidad, la singularidad propia de lo vivo y específicamente de lo humano. (Restrepo 2015, p. 101)

Rescatar lo humano a través de la lectura y la escritura es posible si dejan de concebirse como prácticas aisladas de la vida real de los educandos y se constituyen como ejercicios que hacen parte en sus vidas cotidianas y que serán aprendidos de acuerdo a la diversidad que de manera natural, configura a cada sujeto.

9. Conclusiones y Recomendaciones.

Si bien es cierto que “desde su misma fundación, la escuela pública de las nuevas naciones, como institución, tuvo dificultades para trabajar con la

diversidad”, (Ferreiro, 2001. p. 3); también vale la pena decir que son muchas las estrategias que la escuela puede emplear para responder a la diversidad del estudiantado desde ejercicios relacionados con la lectura y la escritura.

No obstante, en la IE Santa Rosa fue explícito que los procesos educativos empleados para enseñar a leer y a escribir carecen de un sentido práctico y dinámico que despierte en los infantes el amor por el conocimiento; de tal manera, que en la institución mencionada predominaron ejercicios mecánicos de aproximación a la lengua materna, sustentados en la memorización de letras y en la decodificación de grafías.

De igual manera, en la IE Santa Rosa, se asume la comprensión de un texto como un ejercicio que consiste en responder a preguntas puntuales, sin hacer un análisis o un conversatorio sobre lo leído; por su parte, la escritura se configura como una elemental transcripción de textos, la corrección ortográfica o la escritura de narraciones sin orientación, “un escribir por escribir”, para cumplir un requisito.

Los docentes, a pesar de considerar que la lectura y escritura son procesos dinámicos que aportan a la formación integral de los sujetos, no asumen el compromiso para implementar nuevos métodos de enseñanza y desarrollar competencias comunicativas que mejoren los aprendizajes de los educandos.

De igual modo, en este estudio se determinó que la lectura y la escritura no se asumen como construcciones sociales en las cuales intervienen todos los integrantes de la sociedad, sino que se orientan de un modo aislado a la realidad cotidiana de cada niño y niña, lo cual soslaya el papel de la lecto-escritura como procedimientos mediados por todos los miembros de la sociedad.

Desde esta perspectiva, es obligatorio que todos los entes sociales, y en especial, la escuela comprendan que leer y escribir son procesos que trascienden de la monótona repetición de grafías para consolidarse como expresiones de libertad y manifestaciones de lo humano. Es oportuno entonces que la lectura y la escritura no se consoliden como procesos aislados de contextos inmediatos de los educandos, sino que por el contrario, se asuman como ejercicios dinámicos que ofrecen la oportunidad de formar sujetos reflexivos capaces de interpretar, no solo cualquier tipo de texto, sino de descifrar y analizar cualquier situación de la vida cotidiana, gracias a las cualidades asumidas como seres pensantes.

Además, es oportuno comprender que para orientar los procesos de lectura y escritura es necesario atender a la diversidad del estudiantado, puesto que cada uno de los alumnos posee diferentes capacidades y estilos de aprendizaje que no pueden ser ignorados por el docente.

Aquella diversidad de capacidades genera que algunos estudiantes aprenden a leer y a escribir rápidamente, mientras que otros ralenticen este proceso; para entender aquellas diferencias en los aprendizajes lecto-escritores, será necesario desarrollar una serie de estrategias que optimicen la forma en que los niños y las niñas se acerquen a los diferentes tipos de textos.

Es recomendable que los espacios escolares se conviertan en escenarios propicios para acercar a los niños a la lectura y a la escritura, desarrollando actividades que los estimulen a leer y a escribir, tales como el desarrollo de diferentes forma de lectura (silenciosa, en voz alta, individual, grupal, etc.), producción de diferentes tipos de texto; visitas permanentes a bibliotecas; lecturas y escrituras acompañadas de los padres de familia; entre otras actividades, (recitales de poesía, coplas, refranes, trabalenguas, etc.), que generen un ambiente agradable en el cual todos los estudiantes potencien sus capacidades por medio de la lectura y la escritura.

Con el desarrollo de las mencionadas actividades es posible vincular la lectura y la escritura con la diversidad que caracteriza a los estudiantes, para que, a partir de la aproximación a los libros se atiendan las necesidades particulares de cada uno de ellos y se responda a la heterogeneidad presente en las aulas escolares.

10. Bibliografía

- Arévalo, G; Casas, Gy Novoa, M. (2009). Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la practica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales de los grados 7 y 8 del Colegio José Francisco Socarras IED. En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis60.pdf>. (Recuperado el 25 de marzo de 2016).
- Baquero, R. (2006). Sujetos y aprendizaje. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Barragán C, Reyes Medina, M. (2008) Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. Universidad de Almeira. Revista de Educación. Vol. 10. En:<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2148/b15480306>
- Batista, Espinosa, I. (2010). “Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de éstas a los mecanismos cognitivos de niños con retardo mental leve de la comuna de Chillán Viejo”. En: http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/batista_i/doc/batista_i.pdf. (Recuperado el 12 de marzo de 2016).
- Bermúdez, O; Orozco, J; Trujillo, D. (2009). Leer Y escribir comprensivamente en la escuela III: La Descripción y la Narración en el Aula. En: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1435> (Recuperado el 18 de abril de 2016).
- Botello, Carvajal, S. (2013). La Escritura como Proceso y Objeto de Enseñanza. Universidad del Tolima. Ibagué En: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014->

La%20%20como%20proceso%20y%20objeto%20de%20ense%C3%B1anza.pdf (Recuperado el 28 de abril de 2016).

Braslavsky, B. (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Fondo de cultura económica.

Cáceres, A. (2001). Andares y desandares de la lectura y escritura. Pontificia Universidad Javeriana, Centro Universidad Abierta. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Colombia: Edición Centro Universidad Abierta Javeriana.

Caldera, R; Escalante, D. & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. Caracas Venezuela: Revista de Pedagogía, Vol. 31, Nº 88, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. En: <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf> (Recuperado el 24 de abril de 2016).

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona. Editorial Graó.

Colomer, T & Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Editorial Celeste. Madrid. España.

Daza, J. (2010). Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. Bogotá, Colombia: Revista Ciencia de la Salud Universidad del Rosario. En: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/viewFile/1282/1210> (Recuperado en Noviembre 27 de 2013).

Delors, H. (1996). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós.

- Del Valle, A & Vega, V. (1995). La capacitación Docente Una práctica sin evaluación. Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
- Dussel, I. (2004), La escuela y la diversidad: un debate necesario. Revista Todavía. Número 8. En <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia21/8.dusselnota.html>. (Recuperado en octubre 27 de 2013).
- Fernández Batanero, J. (2005). ¿Educación Inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? Revista Contextos Educativos 8-9, 135-145. Base de datos Dialnet.
- Ferreiro, E. & Teberosky, Ana. (1983). Extraído el 10 de septiembre de 2012 de http://www.monografías.com/trabajos14/propiedad_materiles.shtml.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. En: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf (Recuperado en marzo 19 de 2016).
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica. España.
- Ferreiro, E. & Gómez, M. (2001). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Publicado por siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir: México: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, R; Arias, N. & Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. Universidad de la sabana. Educación y Educadores, vol. 9, núm., 1. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490109> . (Recuperado el 18 febrero del 2016).

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, M. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. En: <http://www.uam.es/personalpd/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso10/IBNTrabajo.pdf>. Recuperado en octubre 25 de 2015.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books. New York: Paidós.
- Gimeno, José y Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Gimeno, Sacristán, J. (1999) La Construcción del Discurso acerca de la Diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 82, 73-78. Recuperado de http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Guber, R. (2001) *La etnografía Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de la investigación (3a ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Hurtado, Vergara R. (2008). "Palabrario: Las palabras te abren el mundo". Universidad de Antioquia. Colombia
- Lerner, D. (1986). *Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados. Fascículo 4*. Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, OEA, Venezuela.

- Levine, M. (2003). *Mentes Diferentes, Aprendizajes Diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. España: Paidós.
- López, Jiménez, N. (2004). Transversalidad curricular. En: http://www.huilavirtual.org/transversalidad/download/TRANSVERSALIDAD_CURRICULAR_Nelson_E._Lopez_J.pdf (recuperado en mayo 20 de 2013).
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. vol. 25. Numero 2. EN: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>. (Recupero el 25 de febrero del 2016)
- Medina Moreno, A. (2006). "Leer y escribir desde la sala cuna: entrar en el mundo del lenguaje escrito- Primer Encuentro de educación inicial." Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- Mena, S. (2011). Escuelas Lectoras, programa de capacitación para educación básica: lectura y escritura, Memorias del V Congreso Internacional de Lectura y Escritura, Quito, UASB.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Proyecto: "Mil Maneras de Leer" Bogotá; pág. 33- 35.
- Moreno, E. (s.f). *Concepciones de Práctica Pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional.
En:<file:///C:/Users/usuario/Desktop/Investigaci%C3%B3n/Textos/evaluacion.pdf>.(Recuperado el 22 de febrero del 2016).
- Moreno, P. (2002). Documento inédito *Práctica Pedagógica Innovación y Cambio*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Morales, O & Cassany D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos Revista Memorialia. Universidad Nacional. En: http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf. (Recuperado en 10 de marzo del 2016).
- Niño, M & Briceño L. (s.f). Lectura y Escritura en preescolar En: http://www.autoreseditores.com/book_preview/pdf/000000110.pdf. (Recuperado del 10 de febrero del 2016).
- Quintar, E. (2011). Una postura epistémica desde la didáctica no parametral. En: <http://usic13.ugto.mx/revista/foro/conferencia1.asp>. (Recuperado el 17 de septiembre de 2012).
- Restrepo, P. (2015). Pensando pedagogías de las diferencias: una posibilidad de reconocer en la educación la esencia de lo humano. En Corporación Universitaria Lasallista (Ed.) Retos y realidades de la psicología educativa. Memorias del Congreso Nacional de Psicología Educativa (ASCOFAPSI) (pp.99-112). Caldas: Editorial Lasallista.
- Romero, E. & Gutiérrez, M. (2011). La Idea de Responsabilidad en Lévinas: Implicaciones Educativas. Universidad Murcia. En: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>. (Recuperado 25 de febrero de 2016).
- Rodríguez, Rodríguez, L. (2012), Las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los docentes: Un estudio de caso. Universidad pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa. Honduras. En <http://www.upnfm.edu.hn/bibliod/images/stories/tesnov/Formaciondeformadores/Lesbia%20Leticia%20Rodriguez%20Rodriguez.pdf>. Recuperado en octubre 14 de 2013.

- Sacristán, G & Pérez, A.. (1996). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ediciones Morata.
- Sampieri, Hernández, R; Collado, Fernández, C. & Lucio, Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. En: <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/metodologia-de-la-investigacion.pdf>. (Recuperado el 15 de marzo del 2016).
- Serrano de Moreno, S. (2000). Conferencia en el Simposio internacional de educación en la diversidad “Porque todos somos diferentes”. Panamá.
- Squella, A. (2000), Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en *Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*, Colección Fundación Felipe Herrera, Santiago de Chile.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. Editorial Horsori.
- Unesco (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>,. (Recuperado el 3 de febrero de 2016).
- Valencia, W. (2008). *La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Experiencia con grados primeros y segundo*. En: <file:///C:/Users/usuario/Desktop/Investigaci%C3%B3n/Textos/174-practica.pdf>. (Recuperado 18 de febrero de 2016).
- Viñao, A. (2002). *Anales de documentación “La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico”*. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Zuluaga, O. (1979). *Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo xix, proyecto filosofía y pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia facultad

de educación centro de investigaciones educativas. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial.

12. Anexos

12. 1. ANEXO 1: formato de observación de clase

GUÍA DE OBSERVACIÓN INMERSIÓN INICIAL EN EL CONTEXTO

FECHA DE OBSERVACIÓN: _____ INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

GRUPO: _____ ÁREA DISCIPLINAR: _____ TEMA: _____

HORA DE INICIO: _____ HORA FINALIZACIÓN: _____

ANOTACIÓN DESCRIPTIVA	ANOTACIÓN INTERPRETATIVA	ANOTACIÓN TEMÁTICA

Observaciones Generales:

Nombre de quien realiza la Observación

12.2 ANEXO 2: didactobiografía

Docente: _____

1- Para ser el profesor que soy ahora y hacer lo que hago. ¿Quién he sido antes?

2- Se dice que la educación es importante en mi quehacer de todos los días. ¿que la hace importante?

3- Se dice que las niñas y niños son el futuro. ¿En el futuro de mis estudiantes que futuro tendré?

4- Se dice que el cambio es importante. Para ser parte del cambio ¿en que debo cambiar yo?

12.3 ANEXO 3. Preguntas entrevista docente

¿Cuál es su concepto de educación?

¿Qué es para Usted la enseñanza?

¿Y el aprendizaje?

Por favor, de un ejemplo de un cuento, suceso o categoría:

¿Que significan para usted los procesos de lectura y escritura?

¿Cómo orienta usted los procesos de lectura y escritura?

¿Cómo enseña usted a leer y a escribir a los niños y a las niñas?

¿Responden sus métodos de lectura y escritura a la diversidad de los educandos?
