

**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA
QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES EN EL NIVEL PREESCOLAR DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN
2005**

**PAOLA ANDREA BAUTISTA ESPINOSA
ISABEL CRISTINA PERAFÁN MUÑOZ**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA
POPAYÁN
2006**

**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA
QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES EN EL NIVEL PREESCOLAR DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN
2005**

**PAOLA ANDREA BAUTISTA ESPINOSA
ISABEL CRISTINA PERAFÁN MUÑOZ**

Directora

PILAR MIRELY CHOIS LENIS

**Fonoaudióloga. Especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura en
lengua materna y Magíster en Lingüística y Español**

Asesora Metodológica

MIRYAN ADELA BARRETO ARIZABALETA

Fonoaudióloga. Especialista en docencia de Educación Superior

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA
POPAYÁN
2006**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Popayán, 8 de Mayo de 2006

DEDICATORIA

*Doy gracias a Dios y a la Virgen
por su compañía y protección en este largo viaje,
por enseñarme que la fe y la esperanza
son los mejores caminos para llegar al final.*

*A mi madre por su sacrificio, empeño y
dedicación*

*para alcanzar este gran sueño y el amor
que me brinda día a día.*

*A mi abuelita que aunque ahora no está conmigo,
se que fueron sus oraciones constantes las que
bendijeron este proyecto.*

*A mi hijo que es mi Ángel guardián
y la luz de todos mis sueños.*

*A mi esposo por su apoyo, comprensión
y compañía incondicional
que me dio la fuerza para no decaer
en los momentos difíciles.*

*A mi familia por su motivación y anhelo
de llevar a cabo este sueño que hoy
se hace realidad.*

Paola Andrea Bautista Espinosa

Este Proyecto lo dedico

*A la Virgen Auxiliadora
por ser mi consuelo y protección
en los momentos difíciles.*

*A mi familia por su apoyo incondicional
Junior por su alegría*

*A Freddy por su amor, paciencia y tolerancia
en todo momento*

*Ya mi Bebé por ser la gran ilusión que
conduce mi vida.*

A todos ellos ¡Gracias!

Isabel Cristina Perafán Muñoz

AGRADECIMIENTOS

*Agradecemos a las Instituciones Educativas
y profesores entrevistados por su gran
colaboración y aporte al estudio.*

*A la Foncaudióloga Miryan Adela
Barreto Arizabaleta, por sus asesorías y
consejos para culminar este proyecto.*

*Y un agradecimiento muy especial a la
Foncaudióloga Pilar Mirely Choís Lenís
por su orientación durante la realización de este
trabajo, su incondicional apoyo y su interés por
nuestra investigación.*

RESUMEN

Este estudio de tipo descriptivo, de corte transversal, tuvo como objetivo caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Popayán en el año 2005. La población estuvo constituida por los maestros de nivel preescolar de 135 instituciones educativas oficiales y la muestra estuvo compuesta por 30 de ellos, quienes respondieron a una entrevista individual.

Se encontró que el 56.66% de maestros refirió enseñar a leer en preescolar, el 36.66% afirmó que sus alumnos no tenían conocimientos previos sobre lectura antes de ingresar a la escuela y el 73.33% consideraba requisito para enseñar a leer, el desarrollo de habilidades en psicomotricidad. A pesar de que el 50% de los maestros definió leer como comprender el significado de un texto, un 63.33% de ellos propone actividades de sensopercepción para promover la lectura.

El estudio permitió identificar que gran parte de los docentes entrevistados no se han apropiado de los aportes que han realizado diversas investigaciones sobre la lectura, su enseñanza y aprendizaje, lo cual pone de relieve la necesidad de desarrollar programas conjuntos entre ellos y fonoaudiólogos para contribuir a la formación de sujetos capaces de comprender y producir textos desde grados iniciales.

Palabras Clave: Lectura en Preescolar, Enseñanza de la lectura, Maestros, Fonoaudiólogos, Instituciones públicas.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge con el objetivo de caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán. Con ello se pretende que los fonoaudiólogos cuenten con el conocimiento necesario para diseñar propuestas de acompañamiento docente, acordes a las necesidades reales de los docentes y que beneficien a la población estudiantil.

En el primer apartado se presenta el problema que da origen a la realización de esta investigación. Luego, se presentan algunas investigaciones, realizadas a nivel nacional e internacional, que se constituyen en antecedentes para este trabajo porque exploran también las prácticas de enseñanza de la lectura en grados iniciales y algunas concepciones de los docentes al respecto.

Posteriormente, en la justificación, se explica por qué fue importante elaborar este estudio, señalando los aportes que realiza a mediano y largo plazo a la comunidad académica. A continuación, se enuncian los objetivos, tanto el general como los específicos, que se perseguían mediante la realización de esta investigación.

En el apartado siguiente se desarrollan algunos referentes teóricos relacionados con la temática central que aquí se aborda. Se define la lectura desde diferentes modelos explicativos, se caracterizan las prácticas de enseñanza tradicionales de dicho objeto de conocimiento y se plantean las críticas que realizan algunos autores de ellas. Así mismo, se presentan algunos lineamientos generales que posibilitarían el diseño y ejecución de propuestas de intervención pedagógica más coherentes con el desarrollo teórico actual.

A continuación se explica el diseño metodológico que se asume para la elaboración del estudio, explicitando el tipo de estudio realizado, la población, la muestra, así como las técnicas e instrumentos de recolección de la información y el procedimiento llevado a cabo.

Después, se presentan los resultados obtenidos gracias a la recolección de la información, lo cual permite el posterior análisis, tanto de tipo univariado como de tipo bivariado. Por último, se plantean las conclusiones y las recomendaciones que se desprenden de la realización del análisis.

Aquí está, pues, la investigación “Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones públicas de Popayán”, que el grupo investigador espera, aporte elementos importantes para la práctica fonoaudiológica en el ámbito educativo en el municipio de Popayán.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
1. EL PROBLEMA	18
1.1 DESCRIPCIÓN DEL AREA PROBLEMÁTICA	18
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	20
1.3 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	20
2 JUSTIFICACIÓN	32
3 OBJETIVOS	35
3.1 OBJETIVO GENERAL	35
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
4 REFERENTE TEÓRICO	36
4.1 LA LECTURA	36
4.2 PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA	38
4.2.1 Prácticas tradicionales	38
4.2.2 Nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la lectura en grados iniciales	42
4.2.3 ¿Se debe enseñar a leer en preescolar?	49
5 DISEÑO METODOLÓGICO	53
5.1 TIPO DE ESTUDIO	53
5.2 POBLACIÓN	53
5.3 MUESTRA	53
5.3.1 Criterios de inclusión y exclusión	54

5.3.1.1	Criterios de inclusión	54
5.3.1.2	Criterios de exclusión	54
5.4	VARIABLES	54
5.4.1	Variables Sociodemográficas	54
5.4.2	Variables objeto de estudio	54
5.4.3	Operacionalización de variables	55
5.5	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	55
5.6	CRONOGRAMA	56
5.7	PROCEDIMIENTO	57
5.8	ANÁLISIS DE DATOS	57
5.8.1	Análisis univariado	57
5.8.2	Análisis bivariado	77
6	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	102
	CONCLUSIONES	108
	RECOMENDACIONES	111
	BIBLIOGRAFÍA	113
	ANEXOS	116

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Distribución de frecuencia según la edad	58
Gráfica 2. Distribución de frecuencia según el género	58
Gráfica 3. Distribución de frecuencia según la formación académica	59
Gráfica 4. Distribución de frecuencia según el tiempo de experiencia laboral en docencia	60
Gráfica 5. Distribución de frecuencia según el tiempo de experiencia laboral en preescolar	61
Gráfica 6. Distribución de frecuencia según los conocimientos previos que, consideran los maestros, tienen los niños al llegar a la escuela.	62
Gráfica 7. Distribución de frecuencia según si los maestros enseñan a leer en preescolar	63
Gráfica 8. Distribución de frecuencia según los requisitos que, consideran los maestros, deben cumplir los niños para iniciar el aprendizaje de la lectura.	65

Gráfica 9.	Distribución de frecuencia según las actividades de promoción del aprendizaje de la lectura.	67
Gráfica 10.	Distribución de frecuencia según si utilizan textos escritos frecuentemente para trabajar con los niños	68
Gráfica 11.	Distribución de frecuencia según el tipo de textos escritos utilizados en preescolar	70
Gráfica 12.	Distribución de frecuencia según el fin con el que utiliza los textos escritos	71
Gráfica 13.	Distribución de frecuencia según los criterios a tener en cuenta en la selección del texto.	72
Gráfica 14.	Distribución de frecuencia según los logros alcanzados al terminar el preescolar.	73
Gráfica 15.	Distribución de frecuencia según la noción de lectura	74
Gráfica 16.	Distribución de frecuencia según el deseo de participar en un programa de formación docente.	75
Gráfica 17.	Distribución de frecuencia según los contenidos a abordar en el programa	76

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Edad vs. Enseñanza de lectura en preescolar	77
Tabla 2. Formación académica vs. Enseñanza de lectura en preescolar	78
Tabla 3. Tiempo de experiencia en docencia vs. Enseñanza de lectura en preescolar	79
Tabla 4. Tiempo de experiencia en preescolar vs. Enseñanza de lectura en preescolar.	80
Tabla 5. Edad vs. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura	81
Tabla 6. Formación académica vs. actividades para promover el aprendizaje de la lectura	82
Tabla 7. Tiempo de experiencia en docencia vs. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura	83
Tabla 8. Tiempo de experiencia en preescolar vs. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura	84
Tabla 9. Edad vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar	85

Tabla 10.	Formación académica vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar	86
Tabla 11.	Tiempo de experiencia en docencia vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar.	87
Tabla 12.	Tiempo de experiencia en preescolar vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar.	88
Tabla 13.	Edad vs. Noción de lectura	89
Tabla 14.	Formación académica vs. Noción de lectura	90
Tabla 15.	Tiempo de experiencia en docencia vs. Noción de lectura	91
Tabla 16.	Tiempo de experiencia en preescolar vs. Noción de lectura	92
Tabla 17.	Tiempo de experiencia en docencia vs. Conocimientos previos de lectura	93
Tabla 18.	Tiempo de experiencia en preescolar vs. Conocimientos previos de lectura.	94
Tabla 19.	Enseñanza de lectura en preescolar vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar	95
Tabla 20.	Enseñanza de lectura en preescolar vs. Noción de lectura	96

Tabla 21.	Requisitos para iniciar la lectura vs. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura	97
Tabla 22.	Requisitos para iniciar la lectura vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar	98
Tabla 23.	Actividades para promover el aprendizaje de la lectura vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar.	99
Tabla 24.	Actividades para promover el aprendizaje de la lectura vs. Noción de lectura	100

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A: Operacionalización de variables	116
Anexo B: Formato de Entrevista a Docentes	121
Anexo C: Carta de Consentimiento	125

1. EL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

De acuerdo con Solé (1992), la lectura es un proceso de interacción entre un lector y un texto escrito, en un contexto particular, que se lleva a cabo porque el primero persigue un propósito específico: búsqueda de Información, diversión, investigación u otro. Saber leer, entonces, demanda al individuo una participación activa mediante la puesta en juego de sus saberes previos y estrategias de lectura pertinentes, que le permitan alcanzar los propósitos planteados. Dado que la lectura se requiere para el cumplimiento de múltiples propósitos de tipo personal, social, económico y académico, ser un buen lector es un requisito indispensable para la plena participación ciudadana y para la apropiación del conocimiento, sobre todo en el ámbito educativo.

Para que una persona desarrolle competencias lectoras que le permitan desde grados iniciales un buen desempeño escolar, tal como lo plantean autores como Solé (1996) y Orozco (2003), es necesario que desde edades tempranas el sujeto participe en espacios que promuevan su interacción significativa con textos escritos y un adecuado andamiaje por parte de agentes educativos y las prácticas de enseñanza que les brinden. De no ser así, no se desarrollan las competencias lectoras necesarias para que él pueda tener un desempeño académico aceptable en todas las áreas escolares, dado que los textos escritos son el medio privilegiado para la socialización del conocimiento en todas ellas. Esto, proyectado a futuro, se convierte en un obstáculo para la participación social activa del individuo.

En Colombia se han identificado serias dificultades en la competencia lectora de niños y jóvenes a través de pruebas masivas que evalúan la calidad de la educación tanto básica como media y superior (Pruebas SABER, 2004 y 2005 y ECAES, 2004 y 2005). Tal como lo refiere el ICFES¹, los resultados de estas pruebas coinciden en señalar que los estudiantes de diversos niveles académicos logran alcanzar un nivel literal de lectura, pero que tienen dificultad para realizar una de tipo inferencial y crítico inter textual.

A nivel local, es importante señalar que un alto porcentaje (76.11%) de los niños remitidos por los docentes al servicio fonoaudiológico escolar en las instituciones en las cuales estudiantes practicantes de la Universidad del Cauca prestan el servicio, tiene algún tipo de problema en su desempeño lector². Ante esta situación, el fonoaudiólogo puede realizar una intervención de tipo remedial, realizando trabajos de intervención terapéutica con el fin de “nivelar” a los estudiantes según su grado escolar y edad, o programas de promoción de las competencias lectoras y prevención de dificultades a este nivel. (Flórez, 2004)

De acuerdo con investigadores como Jossette Jolibert (1998), Isabel Solé (2001), Ana María Borzone (1996) y Blanca Cecilia Orozco (2003) es fundamental aprovechar los primeros años de escolaridad para que los niños desarrollen competencias lectoras que contribuyan a disminuir el fracaso escolar y a establecer un contacto significativo con los textos escritos.

En este sentido, es necesario que Fonoaudiología conozca la realidad de las prácticas de enseñanza realizada por los docentes de las instituciones educativas para que pueda diseñar propuestas de intervención en los grados iniciales de escolaridad que permitan promover las competencias lectoras de los niños y

¹ Tomado de: www.icfes.gov.co

² Dato referido por los practicantes de séptimo semestre en el primer corte del primer semestre académico de 2006.

prevenir dificultades en este aprendizaje, de acuerdo a referentes teóricos actuales.

Una intervención fonoaudiológica temprana y acorde a la realidad de las prácticas de enseñanza, podría entonces contribuir al éxito escolar y a la plena participación social de los individuos.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las características de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Popayán 2005?

1.3 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se mostrarán algunas investigaciones que se constituyen en antecedentes de este trabajo, porque permiten la identificación de algunas características de las prácticas de enseñanza de la lectura en los grados iniciales de la escolaridad.

Inicialmente se presenta la investigación titulada “La educación preescolar: de la teoría a la práctica”, que realizó la maestra de preescolar Zoraida Medina Ruiz, en el Jardín de niños “Juan Luís Vives”, de México, desafortunadamente no se expone la fecha de realización de la investigación, a pesar de esto se tuvo en cuenta para el presente estudio por sus resultados que dan a conocer las actividades de enseñanza que manifiestan los docentes realizar y lo que realmente se lleva a cabo en la práctica.

El punto de partida de este trabajo fue el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, con el objetivo de comprender y determinar la forma como el profesor considera su práctica escolar.

El estudio fué de tipo etnográfico – descriptivo y la metodología empleada para la recolección de la información fué la observación directa intensiva, la entrevista y cuestionario a los maestros.

Por medio de la observación directa, la autora buscaba describir las prácticas que el maestro ponía en juego en la orientación del proceso de la lectura y la escritura; con el cuestionario y la entrevista, dar testimonio oral y escrito de lo que dice realizar el maestro frente a los estudiantes y si esto es congruente con el desarrollo biopsicosocial del niño de preescolar.

El cuestionario comprendió 24 preguntas tanto abiertas como cerradas y la entrevista estaba conformada por 15 preguntas, la mayoría dirigidas al análisis de las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en los niños de preescolar. De esta forma, dicha investigación pretendía aportar algunas situaciones que ilustraran y dieran respuestas satisfactorias a estas preguntas, a la luz de un marco teórico formulado bajo los lineamientos de la teoría psicogenética del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Una vez tenida la información, ésta se organizó, concentró y graficó con base en 8 variables, que eran la guía del trabajo de investigación. Estas variables eran:

- a). Aprendizaje de la lectura y la escritura en el niño de preescolar.
- b). Enseñanza de la lectura y la escritura en el niño de preescolar.
- c). Momento en que es abordada la lectura y escritura en la clase.
- d). Los errores "constructivos" del niño.
- e). Conocimientos que el niño posee antes de ingresar a la escuela.

- f). Actividades para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- g). Conocimientos que benefician el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- h). Ambiente alfabetizador.

Los resultados obtenidos con relación a cada una de las variables para la realización de dicha investigación fueron:

- En la primera variable, se pudo apreciar que existe un desconocimiento en el 51.2% de los maestros sobre lo que se considera aprendizaje de la lectura y la escritura a nivel preescolar.
- En la segunda variable, un 60.7% de lo expresado por los educadores, sí corresponde a la función que ellos desempeñan como promotores y facilitadores del aprendizaje en el niño.
- En la variable tres, el 96.5% de las respuestas obtenidas coincidieron en que la lectura y escritura puede ser abordada en cualquier momento de la clase.
- La cuarta variable no muestra una tendencia definida, pues sólo el 50% consideraron los “errores” del niño como constructivos.
- En la quinta variable, el 85.7% de los maestros coincide en que los niños, antes de ingresar a la escuela, poseen altos conocimientos del lenguaje oral y escrito, pero aún “no leen ni escriben”.
- En la variable seis, se encontró que de las actividades propuestas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, el 85.7% no corresponden a las características del desarrollo infantil.
- La séptima variable muestra que no es muy claro para las educadoras el tipo de conocimiento que sobre el sistema de lectura y escritura debe adquirir el alumno para construir su propio aprendizaje, pues el 62% de las respuestas obtenidas no se identifican con las necesidades del niño del nivel preescolar.

- Finalmente, respecto a la última variable, todos los educadores saben y conocen lo que es un ambiente alfabetizador óptimo para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Medina concluyó que a pesar de que el tema de la lectura y la escritura es tan conocido y familiar para los educadores, existe un desconocimiento importante acerca del proceso evolutivo del niño en la construcción de lectura y escritura, y que aún son muchos los puntos oscuros y muchas las dudas que afectan y obstruyen el trabajo docente.

La anterior investigación se toma como antecedente puesto que hay gran similitud entre las variables que allí se estudian y las que en la presente investigación se quieren profundizar.

El estudio “Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura”, realizado por Juan Jiménez, Ceferino Hernández y Gladis Yáñez, estudiantes de psicología Evolutiva y de la educación de la Universidad de la Laguna, en Islas Canarias. El objetivo general de este estudio fue conocer las creencias de los profesores de Educación Primaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Para el cumplimiento del objetivo, la investigación se dividió en dos estudios:

Estudio I

El objetivo de este primer estudio fue la obtención de enunciados verbales para la construcción de un cuestionario sobre las creencias de los profesores acerca de la enseñanza de la lectura, no se reportan las fechas de realización del estudio. Participaron un total de 15 sujetos, todos docentes en ejercicio de educación primaria. El procedimiento consistió en establecer una discusión de grupo, con libre expresión, que facilitara extraer ideas.

De este estudio se obtuvieron los siguientes enunciados de distintos elementos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura:

1. Habilidades: habilidades que se tendrían que dominar para ser lectores competentes.
2. Planificación: relacionada con la planificación de la enseñanza.
3. Enseñanza interactiva: interacción profesor-alumno.
4. Evaluación y Recuperación: proceso de evaluación en la enseñanza.
5. Clima del aula y organización: condiciones y estilo de trabajo que se impone en el aula.

Estudio II

El objetivo de este estudio era comprobar si los enunciados identificados en el estudio I se formaban cada uno independientemente o guardaban relación entre sí. Participaron un total de 333 profesores/as que en ese momento impartían, en su mayoría, clases en el primer ciclo de educación primaria en colegios públicos. Al igual que en el estudio anterior, no se reportan fechas de realización.

En los resultados, los investigadores realizaron una descripción de los factores que tuvieron mayor número de respuestas para cada una de las dimensiones determinadas en el primer estudio:

Habilidades: Se encontraron dos factores:

1. "Dominio del contexto en la enseñanza de la lectura": Se considera importante desarrollar actividades de carácter significativo y menos estructurado.

2. "Pronunciación correcta como principal objetivo de la enseñanza": énfasis en la pronunciación.

Planificación: Compuesto por dos factores:

1. "Programación con carácter formal": la programación como algo ajeno a la actividad que tiene lugar en el aula y desconectada de las fases que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. "Programación significativa": planificación y organización previa de los materiales de enseñanza. Se le confiere a la programación un carácter mucho más práctico y dinámico.

Enseñanza Interactiva: Se extrajeron cinco factores:

1. "Enseñanza en el dominio de habilidades específicas de decodificación". El interés recae en la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema. Se concibe la enseñanza de un modo gradual partiendo de unidades más pequeñas (letras - sonidos, sílabas) para luego introducir unidades lingüísticas mayores (frases y palabras).

2. "Orientación centrada en el contexto para la enseñanza de la lectura": enseñanza centrada en el lector, se va a comenzar la lectura por las unidades lingüísticas con significado, tales como el contexto y la frase.

3. "Enseñanza guiada por cartillas de lectura". Enseñanza altamente estructurada, donde las cartillas de lectura constituyen el único texto básico guía.

4. "Estrategias y materiales de enseñanza para un aprendizaje constructivista". El alumno como un aprendiz activo y autónomo que puede generar los conocimientos necesarios para llegar a la comprensión.

5. "Adecuación de las estrategias de enseñanza a las diferencias individuales". Actividades que favorezcan el desarrollo de capacidades que supongan un trabajo intelectual más productivo.

Evaluación y recuperación: Consta de tres factores:

1. "Distanciamiento entre dos niveles evaluativos, uno teórico y otro real": evaluación asistemática e improvisada.
2. "Orientación correctiva de la evaluación". Evaluación continua en la que se llevan a cabo controles periódicos.
3. "Evaluación según los criterios del centro". Concepción institucional de la evaluación, orientada hacia la consecución de objetivos.

Clima del aula y organización: Se obtuvieron 3 factores:

1. "Clima de clase favorable para el trabajo". Orientado hacia la tarea y basado en la participación activa de los alumnos.
2. "Personalización y eficacia como características principales del clima de clase". Estilo personalizado, instrucción que contemple las necesidades de cada uno.
3. "Organización restrictiva del aula de clase". Estilo restrictivo donde el control se ejerce mediante el castigo, la recriminación verbal, etc.

Los autores concluyeron que, las actividades que los profesores dicen llevar a cabo en la enseñanza de la lectura oscilan precisamente entre un énfasis en la decodificación de las unidades más pequeñas del lenguaje y un énfasis en el trabajo sobre unidades más complejas (v.g., palabras y frases).

Así mismo, encontraron un estrecho paralelismo entre las creencias de los maestros y los modelos de lectura, ya que identificaron creencias que se corresponden con los postulados de los modelos de lectura descendentes, y creencias que vienen a reflejar un tipo de concepción más en consonancia con lo postulado por los tradicionales modelos de lectura ascendentes.

Probablemente el cambio en las creencias se producirá muy lentamente y como fruto de procesos lentos de difusión cultural, a través de encuentros sociales con colegas y profesionales con credibilidad, según señala Clifford (1973).

El trabajo investigativo del profesor Octavio Henao Álvarez, de la Universidad de Antioquia 1988, que se presenta en la reseña que de la misma hace Rubén Darío Hurtado, docente de la misma institución. En dicha reseña no se explicita el tipo de investigación empleada por el autor, pero se ofrecen unos datos importantes para este estudio.

El profesor Henao socializa los resultados de una investigación que señala una nueva ruta para abordar la lecto-escritura en nuestro medio: La ruta de lo simbólico, las puertas del pensamiento y el lenguaje como funciones realmente esenciales en dichos aprendizajes.

El problema central en dicha investigación fue ubicar el valor determinante y predictivo del factor lingüístico, en relación al perceptivo-motriz, en el aprendizaje de la lecto-escritura. Para el abordaje de dicho problema, el investigador se apoya en un marco teórico sucinto pero riguroso, donde alude a los aportes de la psicolingüística, especialmente los trabajos de Goodman, quien plantea la lectura como una transacción entre el lenguaje y el pensamiento para construir significado. También establece la relación entre lenguaje y procesos mentales, apoyándose aquí en la psicología soviética. Finalmente, en el referente conceptual analiza críticamente la relación entre los componentes fonológico, sintáctico, semántico y el proceso lector.

Según Hurtado, el profesor Henao utilizó instrumentos indiscutiblemente valiosos para la evaluación de los niños: el inventario léxico, que permite establecer el vocabulario básico inicial para la enseñanza de la lectura; el test de articulación

fonética, cuyo propósito es estudiar la adquisición de los fonemas en niños de habla hispana; la batería diagnóstica de madurez para la lectura, mediante la que se evalúan algunos factores neuropsicológicos como condicionantes para la lectura; el inventario informal de lenguaje, una técnica para indagar las destrezas lingüísticas y el test para explorar las dificultades de lectura. Todos estos instrumentos son un gran aporte para aquellos profesores dedicados a evaluar las dificultades del aprendizaje y madurez para la lecto-escritura.

Los resultados de la investigación llevada a cabo por el profesor Henao, dejan ver cómo los factores lingüísticos son mejores predictores que los viso-motriz-espaciales frente al aprendizaje de la lecto-escritura. Esto implica reevaluar las tradicionales formas de orientar el proceso de lectura y escritura, lo mismo que la evaluación y tratamiento de tales aprendizajes en el caso de la dificultad.

A continuación, se presentarán investigaciones retomadas del artículo "Alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura", realizado por el psicólogo y profesor Luis Bravo Valdivieso este documento fue presentado en el "Foro Educativo 2003", PU Católica, Facultad de Educación en Santiago de Chile.

El objetivo de dicho artículo fué dar a conocer que una parte importante del éxito en el aprendizaje de la lectura en la educación básica, depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los niños en los años anteriores, principalmente en el período del Jardín Infantil.

En el texto se presentan, entre otros, los resultados de algunas investigaciones de seguimiento realizadas entre Jardín Infantil y Educación Básica, que permiten conocer mejor que en la etapa preescolar se desarrollan algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos que son determinantes para el aprendizaje de la lectura inicial y predicen el rendimiento en lectura y escritura hasta los cursos finales de la enseñanza básica. Desafortunadamente en dicho texto no se

explicitan datos como el diseño metodológico o la población objeto de cada investigación, pero resulta importante para este trabajo retomar los resultados que se exponen allí como antecedentes.

Lundberg (1985) realizó un estudio de seguimiento de 700 niños y encontró que su aprendizaje de la lectura y de la escritura dependió del desarrollo previo del lenguaje. Para él, es posible que una deficiencia específica en el desarrollo del lenguaje oral sea un factor central en las dificultades severas para el aprendizaje de la lectura. En este estudio el lenguaje no es solamente la expresión fonológica del habla sino también un conjunto de procesos cognitivos subyacentes como: la conciencia fonológica de las diferencias fonémicas entre las palabras, la conciencia semántica de sus diferencias de significado y la conciencia sintáctica de su ordenamiento en el discurso oral.

Así mismo Sawyer (1992), realizó un estudio de seguimiento durante cinco años en el cual confirmó que el lenguaje preescolar es precursor de la lectura temprana. Refirió que las habilidades verbales adquiridas en Kindergarten fueron reconocer el nombre o el fonema de las letras, el nombre de los números e identificar algunas palabras globales; después la segmentación de una oración en las palabras que la constituyen y el análisis de sus componentes fonéticos y luego, en el primer año básico, los procesos asociados con aprender a leer fueron la segmentación de los fonemas, el deletreo y la correspondencia grafo-fonémica en las letras, sílabas y palabras. Todos estos procesos fueron evaluados con anterioridad a la enseñanza formal de la lectura.

Por su parte Compton (2000), efectuó un estudio de diversos procesos cognitivos y verbales que fueron predictores del aprendizaje de la lectura entre el Kinder y el primer año. En su estudio menciona que hay una alta estabilidad entre las habilidades pre-lectoras evaluadas en el Jardín Infantil y la lectura posterior. Los resultados mostraron que los niños que tenían mejores puntajes en las pruebas de

velocidad para nombrar números, de conocimiento del nombre y la pronunciación de algunas letras, obtuvieron mejor aprendizaje en lectura meses después. De todas las variables predictivas, la que tuvo mayor fuerza individual fue el reconocimiento del fonema inicial de las palabras.

Resultados análogos se han obtenido en investigaciones Chilenas de seguimiento, en las cuales se ha encontrado que al ingresar al primer año, el reconocimiento de algunos nombres escritos, el conocimiento de al menos 12 letras y la identificación del fonema inicial de dos palabras predijeron el rendimiento lector a fines de primero y a fines de segundo año básico. (Bravo, Villalón y Orellana, 2003; Investigación FONDECYT #1010169) Esta predictividad del aprendizaje de la lectura permite suponer que esos procesos, evaluados al iniciar el primer año, constituyen un sustento cognitivo para el aprendizaje lector durante los dos primeros años. También sirven de medida para evaluar a los niños que tendrán mayores dificultades para leer durante los años siguientes.

En esta misma investigación de seguimiento de 400 niños, se encontró que solamente un 28% tenía un rendimiento suficiente en los procesos mencionados y un 34.7% de los alumnos que ingresó al primer año, no estaban en condiciones de iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura.

El resultado general de estas investigaciones da a conocer que desde Kindergarten se puede determinar cuáles serán los niños que tendrán mayores dificultades para aprender a leer, así mismo que la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo durante la etapa preescolar, de algunos procesos cognitivos y verbales fundacionales para este aprendizaje.

En la mayoría de las investigaciones, los procesos predictivos que aparecen con mayor frecuencia son: el desarrollo del lenguaje oral, conciencia fonológica, memoria verbal, velocidad para nombrar objetos y la asociación visual- semántica

también otras investigaciones muestran que la habilidad para "categorizar sonidos", poder reconocer semejanzas en el Jardín Infantil, tienen como efecto un buen rendimiento lector en básica (Bradley y Bryant ,1983). Estas investigaciones de seguimiento coinciden notoriamente en sus resultados lo cual ofrece una alta confiabilidad.

2. JUSTIFICACIÓN

Según Solé (1996), leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto escrito que se lleva a cabo en contextos comunicativos específicos. La lectura es una actividad que trasciende los límites escolares, por cuanto se requiere para el cumplimiento de múltiples propósitos de tipo personal, social, y académico en la vida diaria. Ser un buen lector, entonces, es un requisito indispensable para la plena participación ciudadana, tal como lo plantea Lerner (2001).

Si bien la responsabilidad de formar sujetos capaces de leer es compartida por diferentes instancias e instituciones como la familia y la biblioteca, no cabe duda que la mayor cuota corresponde a la institución escolar. Así lo afirma Flórez (2004), cuando señala que la educación representa uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de las personas, puesto que refleja el progreso y crecimiento intelectual. Plantea que aunque esta formación se inicia desde que el niño nace, es durante los primeros años de vida escolar, que se adquieren los conocimientos y valores fundamentales y se amplía la capacidad de aprender. La educación, por lo tanto, debe permitir que todas las personas desarrollen las competencias para su desarrollo social productivo.

No obstante, la escuela no ha logrado cumplir a cabalidad este propósito, pues, como lo señala la misma autora, limitó sus funciones a la transmisión de conocimientos de manera repetitiva y memorística, obstaculizando los procesos cognitivos de reflexión y análisis. En el campo específico de la lectura, autores como Adriana Jaramillo y Juan Carlos Negret (1991) han descrito las limitaciones y carencias de las prácticas tradicionales de enseñanza de dicho objeto de conocimiento que se han desarrollado de forma sistemática y que han tenido gran acogida en las instituciones escolares.

Dichas limitaciones han impactado negativamente en el desarrollo de competencias lectoras en el país (Lerner, 1998). Así, lo demuestran pruebas masivas aplicadas en distintos niveles de escolaridad (Pruebas SABER, 2004 y 2005 y ECAES, 2004 y 2005) como a partir de investigaciones que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional en relación con la calidad de la educación. En estos estudios se evidencia que gran parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza tradicional, en algunos casos fragmentada, desactualizada y descontextualizada (Flórez, 2004).

Para tratar de hacer frente a dicha situación, la legislación educativa (ley General de Educación: 1994; Lineamientos curriculares en lengua castellana: 1998) demanda a las instituciones escolares transformar las prácticas de enseñanza de la lectura con base en los desarrollos teóricos que disciplinas como la psicología cognitiva y la lingüística han aportado.

Para el cumplimiento de dicho objetivo, resulta deseable la participación de diferentes instancias y profesionales interesados en el campo de la educación. El fonoaudiólogo, por ejemplo, juega un papel importante, por cuanto puede aportar desde su saber a la prevención de las dificultades en procesos como la lectura y de promoción de competencias en dicho aprendizaje desde grados iniciales.

Con base a lo anterior, el propósito de esta investigación es dar a conocer las características de las prácticas que desarrollan los docentes para la enseñanza de la lectura en preescolar y algunas de sus concepciones con respecto a dicho proceso. Con esto se pretende, a su vez, aportar a la identificación de los tópicos que podrían considerar los fonoaudiólogos en el diseño de propuestas de intervención para la promoción de las competencias lectoras en los niños y la prevención de dificultades en este aspecto en años posteriores.

En últimas, entonces, este trabajo puede servir como base para la planeación de intervención con docentes de preescolar que contribuyan al desarrollo de competencias lectoras desde los grados iniciales y a la prevención de los problemas de lectura que presentan los escolares, mediante el diseño de propuestas de intervención conjunta docente – fonoaudiólogo.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL:

Caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Popayán 2005

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar las condiciones sociodemográficas de la población estudio.
- Identificar los referentes conceptuales en torno a la lectura que soportan las prácticas de enseñanza de dicho objeto de conocimiento por parte de los docentes entrevistados.
- Describir las prácticas en torno a la enseñanza de la lectura como las actividades que desarrollan para promover el aprendizaje la misma, los logros que establecen para el final del año escolar y el lugar que le asignan a los textos escritos en el aula.

4. REFERENTE TEÓRICO

4.1 LA LECTURA

Camps y Colomer (1996)³, plantean que las diversas definiciones que se han dado a través del tiempo sobre la lectura, se pueden explicar mediante tres modelos genéricos: el ascendente, el descendente y el interactivo.

El modelo ascendente o - bottom up – considera que el lector ante el texto, procesa cada uno de los elementos que lo componen, desde las unidades más pequeñas hasta aquellas mayores. Es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza que se basan en este modelo, atribuyen una gran importancia a las habilidades de decodificación, pues se considera desde él que el lector puede comprender el texto porque puede decodificarlo en su totalidad. Por lo tanto, se enseña al niño primero el nombre de las letras del alfabeto y su combinación con las vocales formando sílabas, luego palabras y por último frases.

El modelo descendente –top down- sostiene todo lo contrario: el lector no procesa letra a letra sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. El proceso de lectura es también secuencial, pero descendente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación.

³ CAMPS Y COLOMER 1996, citado por RINCON, Gloria. DE LA ROSA, Adriana. RODRÍGUEZ, Gloria. CHOIS, Pilar. NIÑO, Rosa. Entre Textos La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Cali, Junio 2003. Universidad del Valle Colombia, p.77

Las propuestas de enseñanza que se derivan de este modelo se han centrado en el reconocimiento global de las palabras, decayendo así las habilidades de descodificación que se consideran perjudiciales para una lectura eficaz.

El modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector. Desde esta perspectiva, el lector se considera un sujeto activo que emplea conocimientos muy variados para obtener la información de lo escrito e interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y su conocimiento del mundo dentro del marco del texto. Para este modelo, lo que el lector ve en el escrito y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y de estrecha interdependencia. El modelo interactivo integra y trasciende los modelos anteriores.

Acogiéndose a los planteamientos de este modelo, Camps y Colomer (1996), plantean que el lector es considerado un sujeto activo que emplea conocimientos variados para obtener información del texto y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales.

En los lineamientos curriculares en lengua castellana (MEN, 1998) se asume el modelo interactivo de la lectura y se define el acto de leer como un proceso en el que un sujeto, que posee variedad de conocimientos, intereses, deseos, gustos, etc., se relaciona con un texto que propone ciertos significados desde una perspectiva específica y que postula un modelo de lector. Por tanto, leer es un proceso complejo, donde interactúan el texto, el contexto y el lector.

El significado, a diferencia de lo que sostenían el modelo ascendente y descendente de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que juntos determinan la comprensión.

Con base en este modelo, la psicología cognitiva y las teorías de la información han utilizado la noción de esquema para entender cómo actúa la comprensión y cómo se integra la nueva información en la representación mental del sujeto. Los esquemas son definidos como - las estructuras mentales que construye el sujeto en interacción con el ambiente - y organizan el conocimiento y el modo de usarlo. La teoría de los esquemas señala que para que un texto se interprete, el sujeto debe conectar el contenido de éste con el conocimiento que él tiene sobre la temática que está explorando. Al realizarlo de esta forma, hace posible además la creación de nuevas relaciones entre informaciones ya existentes que hasta el momento permanecían olvidadas o relacionadas de otra manera.

Los esquemas se activan según el contexto para otorgar una explicación a lo que se está observando según los propios conocimientos y propósitos de comprensión. Esta noción fue utilizada por psicólogos como Bartlett y Piaget en los años veinte y treinta, y fue recuperada por la psicología cognitiva en los setenta, que ha profundizado en las operaciones mentales que realiza un sujeto para construir significado de un texto.

4.2 PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA

4.2.1 Prácticas tradicionales. Desde años atrás se han desarrollado muchas experiencias pedagógicas y trabajos de investigación que han señalado repetidamente las limitaciones y carencias de los métodos tradicionales, que se han aplicado de forma sistemática y que han tenido gran acogida en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Gracias al desarrollo investigativo de disciplinas como la psicología cognitiva y la lingüística se han develado serias limitaciones de dichos métodos, que han sido analizados por autores como Adriana Jaramillo y Juan Carlos Negret (1991)

Ellos plantean que estos métodos se han dividido en dos grandes grupos:

Métodos de marcha Sintética: Consisten en enseñar primero el nombre y los sonidos de las letras o las sílabas y después la combinación para formar palabras y frases. El más conocido es el método fonético: los niños primero escriben mucho tiempo el grafema A, lo elaboran en diferentes texturas, lo tocan etc., después siguen con otra vocal se repite el mismo proceso anterior y luego se pasa a las consonantes y sus respectivas combinaciones por ejemplo: - ma-me-mi-mo-mu -, posteriormente empiezan a formar las primeras frases - mi mamá me ama – repitiendo varias veces hasta llegar a mecanizar hasta volverse una clase monótona y muy aburrida para los niños.

Métodos de Marcha Analítica: El niño inicia con palabras o frases con significado y después realiza el trabajo de descomposición de las palabras hasta llegar a las letras, su nombre y sonido. El más conocido es el método global: los niños se motivan con un tema de interés para ellos, hablan acerca de él, relatan historias y empiezan a “partir” las palabras en fragmentos cada vez más pequeños.

Negret y Jaramillo señalan que tradicionalmente se divide el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en tres fases:

- Aprestamiento: durante esta fase se promueve el desarrollo de habilidades sensoriales y motoras que se suponen son requisitos para el aprendizaje del sistema de escritura.
- Escritura y Lectura Inicial: Se pretende que el niño automatice las destrezas que le van a permitir leer y escribir.
- Lectura y Escritura propiamente dicha que recibe el nombre de fase Comprensiva.

Estos autores realizan un análisis crítico de los métodos tradicionales, plantean que desde el año 1962, en el desarrollo de muchas experiencias pedagógicas y de una gran cantidad de trabajos de investigación se han señalado de forma repetitiva las limitaciones de estos métodos y que a pesar de ello en América Latina y en Colombia se insiste en trabajar con los métodos tradicionales aun cuando en los marcos teóricos de los programas del nuevo currículo del Ministerio de educación en el área de español y literatura y en diversas publicaciones del Magisterio se recupera la importancia de darle a la enseñanza de la escritura un enfoque comunicativo y próximo a los procesos de construcción del niño, en la práctica se conserva las técnicas, estrategias y actividades pedagógicas derivadas de los métodos tradicionales.

Sobre este punto, los autores citan a Berta Braslavsky⁴ en su último trabajo en el cual es enfática cuando señala:

“La realidad en América Latina demuestra que los métodos naturales preocupados por la significación, fueron derrotados y quedaron dominantes métodos empíricos en sus formas mas arcaicas, que se desentienden de la comprensión. Basta observar los libros de textos usados en numerosos países y más gravemente aun las cartillas que, increíblemente se imponen en algunos de ellos. Sus ilustraciones, colores e impresión, realizada con las mas modernas técnicas, no pueden ocultar los métodos vetustos que parten de letras, sílabas, o palabras sin sentido, que solo apelan a la memoria visual y auditiva, a la motricidad y repetición, sin preocuparse por el interés del niño y por los procesos superiores que pone en juego cuando lee o escribe”.

⁴ BRASLAVSKY BERTA, citado por JARAMILLO, Adriana Amaya y NEGRET, Juan Carlos. La Construcción de la lengua escrita en el grado cero. Documento complementario a los marcos generales. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 1991. p.39

Ellos Consideran muy importante resaltar que no solamente se han puesto en cuestión los métodos sino la manera como se aborda la enseñanza en las tres fases tradicionales: el aprestamiento, la fase inicial y la comprensiva.

Refieren que un efecto de los resultados de las indagaciones sobre los procesos comprensivos de los niños, demuestran que desde que los niños escriben haciendo garabateos o interpretando libremente los textos escritos que encuentran, tienen no solamente una interacción comunicativa, sino que en efecto están comprendiendo lo que hacen, interpretándolo y también automatizando los procesos de codificación y decodificación de las letras y sonidos.

Señalan que todo lo que los métodos tradicionales proponen en relación al aprestamiento y a las fases iniciales y comprensivas, debe ser evaluado debido al hecho de que los niños desde el comienzo están comprendiendo desde sus niveles lo que es la lengua escrita además de darle a sus producciones un significado valedero y un sentido expresivo o comunicativo. Respecto a esto estos autores citan a Berta Braslavsky⁵ cuando hace la siguiente afirmación:

“y dado que el niño le atribuye una función simbólica a sus primeros registros, no puede aceptarse la solución de continuidad entre aprestamiento e iniciación entre lectura mecánica y lectura comprensiva, o entre codificación-decodificación y comprensión del texto. Por el contrario se considera a la alfabetización (el aprendizaje de la lecto-escritura) como un proceso continuo”

Negret y Jaramillo describen unos cuestionamientos básicos a los métodos tradicionales estos son:

- No tienen en cuenta los procesos de construcción de la lengua escrita en el niño.

⁵ Ibid., p.39

- No recuperan las diferencias en las formas de comprensión (teorías e hipótesis sobre la lengua escrita) y los modos (estilos y registros) de los diversos sujetos en su relación con la lengua escrita.
- Se centran en los primeros momentos, en la codificación y decodificación, descuidando los aspectos comprensivos y comunicativos de la lengua escrita.
- Hacen un énfasis desmedido en aspectos parciales y artificialmente aislados de la lengua escrita, como el aprestamiento de las destrezas motoras.
- Se evalúan las producciones de los niños desde la perspectiva del adulto. Así el error, mas que una fuente de comprensión de los procesos de pensamiento de los niños, son calificados y penalizados.
- Permiten que los niños codifiquen y decodifiquen los sonidos pero no promueven la producción y comprensión de textos escritos, y el gusto y el interés hacia la lengua escrita.
- Ignoran el sentido y la función social y cultural de la lengua escrita. De allí que se trabaje a partir de un lenguaje artificial con sentido solamente para el entrenamiento escolar, creándose una brecha entre la lengua de la vida cotidiana y la lengua escolar.

Refieren también que la pretensión tradicional de la escuela de homogenizar a los niños, es tan irrealizable, como la idea loca de tener un grupo de niños físicamente iguales.

4.2.2 Nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la lectura en grados iniciales.

A partir de la década de los 70 se han realizado importantes desarrollos teóricos que intentan tener en cuenta el proceso de aprendizaje de la lectura por parte del niño y las operaciones cognitivas y lingüísticas que se ponen en juego cuando un sujeto lee. Dichos desarrollos pueden categorizarse en los tres núcleos con los que sustenta Jossette Jolibert (1997) su propuesta:

a. El constructivismo: Con este término Jolibert (1997) se refiere a la teoría original que va de Piaget a Vigotsky; según la cual todo lo humano es una construcción, autoconstrucción y socioconstrucción, ya que se forma de la interacción con el mundo y las personas y de la cual surgen problemas que se deben resolver. Según esta teoría se aprende cuando el aprendizaje nuevo tiene sentido en la vida de la persona, cuando es activo. Entonces el conocimiento, la capacidad de leer, producir y enfrentar esa realidad particular que son los textos, hacen parte también de esa construcción social.

b. Teorías lingüísticas: La sociolingüística y la pragmática aportan a la reflexión sobre el trabajo en el aula, ponen de manifiesto que todo lenguaje es una práctica y un producto social que resulta de una interacción; que no es algo simplemente que se incluye en manuales, folletos, diccionarios o en definiciones metalingüísticas y que se desarrolla a través de las relaciones sociales.

c. Prácticas de innovación pedagógica: Jolibert (1997) se ha apoyado en prácticas pedagógicas, de las cuales considera que se aprende cuando existe motivación para hacerlo, es decir, cuando una acción necesita el aprendizaje y cuando esta acción tiene sentido.

Esta autora divide su propuesta en cinco aspectos que considera esenciales para cumplir con los objetivos de formar niños lectores y productores de textos:

- Aprender a leer es aprender a comprender textos completos desde el inicio: refiere que consiste en cambiar la manera de pensar la situación, no es aprender las letras o decodificar completamente para encontrar textos significativos reales, se trata de que aun con niños de dos o tres años se presenten proyectos, deseos y necesidades que impliquen leer

o producir un texto; textos de la vida cotidiana, funcionales (letreros, reglas de juego, recetas, afiches, etc.) al igual que textos literarios (poemas, cuentos, etc.), textos auténticos que se pueden presentar en un momento determinado, en una sociedad dada y en una situación real de uso.

- Autoaprendizaje: Es el niño el que auto aprende a leer con la ayuda, tanto del profesor como de la interacción con sus compañeros. Desde esa perspectiva el papel del maestro cambia, puesto que no se trata de resolver los problemas a los niños, de hacerles el trabajo, de pensar en lugar de ellos, se trata de intervenir formulando situaciones problema que los niños tendrán que resolver, y una de estas situaciones problema es, la construcción de significado de un texto.

Esta propuesta plantea otra manera de trabajar con los niños, de respetar todo lo que ellos ya conocen y saben hacer cuando llegan a la escuela, de permitirles que vean entendidos y valorados su saber y competencias.

La estrategia que Jolibert propone es plantear situaciones para la vida cotidiana de la escuela en donde es necesario leer textos completos, o producirlos. No quiere decir que un niño solo, a los tres años, puede comprender completamente cualquier texto, pero si que cualquier niño de esta edad puede sacar muchos elementos significativos del contexto, del reconocimiento de un tipo de texto familiar, de la identificación del soporte y de la tipografía: lo demás lo complementa el maestro.

Desde el inicio, la atención del niño está centrada, principalmente, en la búsqueda del significado de un texto. Por eso se aproxima al texto en su integridad, reconoce desde el principio de que tipo de texto se trata (si carta, cuento, receta): esto le sirve para hacer hipótesis, se inicia un trabajo de reflexión, de coordinación

de palabras que conoce, reconoce las cifras y algunos elementos de deletreo, verifica hipótesis etc. Es probable que no logre construir el texto completo solo, pero el proceso ya se ha iniciado, se apoya en estrategias en las cuales el se centra en construir el significado utilizado y coordinando índices textuales y de contexto:

- a. Estimulación de la METACOGNICIÓN: El maestro ayuda a los niños a estructurar su percepción de los textos. Poco a poco por la reflexión, los niños se apropian de su avance en el manejo de los textos. Es considerado por esta autora de mucha ayuda el trabajo de grupo en la toma de conciencia de su conocimiento, discusiones que hacen concientes las estrategias de las cuales extraen información para construir significado ¿Cómo lo hizo él? ¿Cómo lo hicimos todos para resolver este problema?, de esta forma no sólo se construyen significados sino los niños comprenden como proceden ellos en esa construcción, es decir, toman distancia respecto de sus estrategias e incorporan las de sus compañeros.
- b. La producción de textos: se encuentra vinculada desde el inicio a la lectura comprensiva de textos. Jolibert (1997) plantea que lo que hay que aprender para producir textos son las características lingüísticas de cada tipo de textos en sus niveles y estrategias.
- c. ¿Cómo evaluar la comprensión y producción de textos?: No se trata de evaluar la comprensión, sino de conocer cómo actúan los niños a partir de la lectura. En la evaluación lo que se considera que está primero es el actuar y en el uso que el niño le da a sus lecturas. Se plantea como estrategia hacer un listado de las competencias- herramientas que utiliza y maneja, bien o mal, y de igual forma procede con respecto a la producción.

Por su parte, Adriana Jaramillo y Juan Carlos Negret (1991) diseñaron una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado cero retomando principalmente los aportes del constructivismo.

Refieren que no se debe dividir la enseñanza de la lecto-escritura en las tres fases típicas sino que se debe trabajar desde el inicio y en forma permanente, a partir de aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita, teniendo como referencia todos los procesos de construcción y comprensión que los niños tienen en diferentes momentos sobre este conocimiento.

Plantean que después de muchos años de trabajarse con los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y escritura, queda la rabia causada por el ejercicio de las constantes planas repetidas, por lo cual la cultura ha promovido un ejercicio nada violento para el aprendizaje de la lectura y la escritura: el constructivismo, del cual refieren que se fundamenta en una idea básica: "los niños al llegar a la educación primaria han descubierto ya el sentido de la lengua escrita y saben ejercer a su manera la escritura y la lectura". Lo que pretende mostrar que la enseñanza de la escritura proviene del desarrollo de los esquemas que los niños van haciendo en sus interacciones con la cultura, que de la enseñanza como único y principal factor.

La primera idea que los autores quieren expresar es que: la lengua escrita no es la lectoescritura, sino un medio de constitución, expresión y comunicación entre las personas por lo que a los niños se les debe permitir, en sus reconstrucciones continuas alcanzar la comprensión y el uso con sentido y placer de la escritura como un medio fundamental para esta.

La propuesta de Jaramillo y Negret está compuesta por tres ejes que abarcan todas las acciones y comprensiones del trabajo:

- **Promoción de la Expresión:** este es uno de los objetivos y propósitos de la propuesta constructivista, mantener una permanente expresividad en los niños en diferentes contextos, los autores hacen sugerencias puntuales para promover la expresión como por ejemplo: permitir toda la variedad posible cuando los niños van a escribir como situaciones vividas por ellos.
- **Promoción de la producción y Circulación de los textos escritos:** busca promover desde un comienzo la producción de textos escritos y la circulación de esas producciones entre todos los niños y realizarlas desde situaciones que sean significativas desde los niveles de comprensión y consolidación de la escritura.
- **Promoción del Contacto y Contrastación con las producciones escritas de la cultura:** Este último eje de la propuesta constructivista, quiere promover desde un inicio un contacto permanente de los niños con la escritura en toda la variedad de la cultura, también mantener una permanente interacción y contrastación de las producciones escritas personales con la de los demás y las de la cultura en general.

Así mismo Isabel Solé (1992) destaca la importancia de asegurar una interacción significativa y funcional del niño con la escritura, como medio para que construya conocimientos necesarios para ir abordando aprendizaje. Ello implica que en el aula, el texto escrito esté de forma permanente – en los libros, en los carteles que anuncien determinadas actividades etc.- y no indiscriminada. Implica también que los adultos que tienen a cargo la educación de los niños usen la escritura cuando sea posible y necesario delante de ellos. Este uso significativo de la lectura y escritura en la escuela motiva al niño a aprender a leer y escribir.

Refiere que es imprescindible que las maestras y los maestros exploren los conocimientos que tienen sus alumnos sobre el texto escrito. La enseñanza que

implanten en el aula debe partir de esos conocimientos, pues es a partir de ellos que los niños van a progresar. Afirma que esta exploración puede hacerse en muchas formas: observando a los niños cuando miran/leen libros, sugiriéndoles que acompañen sus dibujos de una explicación de lo que en ellos se ilustra, estando atentos a los interrogantes que plantean, que suelen ser un indicador eficaz tanto de las dudas como de los conocimientos más asentados... - unas situaciones facilitarán dicha exploración más que otras, Solé plantea que en las aulas exista un rincón de biblioteca, un rincón de inventar historias o de crear libros, los maestros tendrán muchas oportunidades no sólo de enseñar a leer y a escribir sino a enseñar los procesos y las dificultades con que se encuentran sus alumnos, lo que les facilitará el ajuste progresivo de su intervención.

Desde una perspectiva psicológica – social, Delia Lerner (2001) plantea que es necesario hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas a los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones.

Lerner (2001) considera necesario que la escuela sea un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje; preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los estudiantes se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser - ciudadanos de la cultura escrita -.

Después de analizar lo real y lo posible en la escuela, plantea como necesario la capacitación del servicio docente para el trabajo con la didáctica actual, introducir modificaciones en el currículum y en la organización institucional, conciencia a nivel de la opinión pública y desarrollar investigación en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura; teniendo en cuenta ciertos factores:

1. La necesidad de establecer objetivos por ciclo en vez de establecerlos por grado, no solo porque disminuye el riesgo de fracaso en el aprendizaje de la lectura sino también, porque permite mejorar la calidad de enseñanza.
2. La importancia de acordar a los objetivos generales prioridad absoluta sobre los objetivos específicos.
3. La necesidad de evitar el establecimiento de una correspondencia término a término entre objetivos y actividades, correspondencia que lleva indefectiblemente a la parcelación de la lengua escrita y a la fragmentación indebida de actos tan complejos como la lectura y la escritura.
4. La necesidad de superar la tradicional separación entre “la enseñanza en sentido estricto” y “la enseñanza en sentido amplio”. Esta separación es uno de los factores responsables de que la enseñanza en los primeros grados se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que en los grados posteriores se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia.

Reformular la concepción del objeto de enseñanza en función de los aportes lingüísticos y la concepción del sujeto que aprende a leer de acuerdo con los aportes psicolingüísticos realizados desde la perspectiva constructivista es una condición importante para contribuir, desde el diseño curricular, al cambio en la propuesta didáctica vigente en la escuela afirma Lerner (2001).

4.2.3 ¿Se debe enseñar a leer en preescolar?. Es uno de los grandes interrogantes que en la actualidad genera debate y que puede tener un sí o un no como respuesta dependiendo del referente conceptual que se asuma.

Durkin (1960)⁶ realiza un trabajo pionero sobre los lectores precoces, comprobó que no solo el aprendizaje temprano de la lectura no afectaba al niño sino que, por

⁶ DURKIN 1960, citado por BORZONE DE MANRIQUE, Ana María. Leer y escribir a los 5. Buenos Aires, 1996

el contrario, favorecía su progreso. Este hecho suscitó un amplio debate entre los psicólogos y educadores que sostenían que los 6 años eran la edad normal para enseñar a leer. El resultado de esta controversia se puede sintetizar en la afirmación de Durkin: “no hay ningún argumento que pueda justificar que los 6 años es la mejor edad para aprender a leer”

Otro autor que argumenta a favor de un niño lector desde una edad muy temprana es Blanca Cecilia Orozco (2003) quien expone varias situaciones en las que un adulto lee en voz alta a otros sin que por ello se pueda decir que quien “oye leer” no se constituya de igual forma en un lector. Con este ejemplo le reconoce al lector un doble papel, descifrar el texto y comprenderlo. Para Orozco, el niño pequeño se inicia como lector con la comprensión, se apropia mediante una enseñanza reflexiva de las estructuras y el funcionamiento de los textos, convirtiéndose así en un lector autónomo.

Esta autora no plantea una postura radical en la que declare al niño capaz de comprender cualquier texto ni de lograr su comprensión con una sola lectura. Afirma que, al igual que el lector adulto, el niño necesita de varias lecturas de un texto para la elaboración en sus diferentes sentidos en un minucioso proceso de construcción; por lo que otorga gran importancia a la selección de los textos en la que los criterios sobre la calidad de las historias y el lenguaje deben primar.

Otro de los aspectos que considera importante en el proceso lector son los conocimientos de los que los niños se apropian en sus primeros años de relación con el lenguaje escrito y la escritura.

Plantea un ejemplo claro de quizá la primera manifestación que hace el niño de su comprensión sobre el acto de leer: el momento en que un niño pregunta a sus padres ¿Qué dice allí?. Cuando señala un aviso publicitario y solicita que se le lea, el niño está poniendo en evidencia que sabe que el lenguaje cuando está escrito

se lee aunque él no lo sabe hacer convencionalmente. Refiere que un niño pequeño es un aprendiz de lector, alguien capaz de comprender y de apropiarse de los textos que un adulto le lee en el instante en que recuenta una historia, el niño se apropia de ella y la puede contar solamente cuando la ha comprendido.

Solé (1996) al igual que Orozco, reconoce en la lectura mucho más que las habilidades de decodificación; considera que éstas constituyen un importante componente de la misma, más no el único. Por ello, afirma, que acercar la lectura a los niños en educación infantil, supone acercarlos a algo que ellos, en su mayoría ya conocen, que les brinda experiencias divertidas y gratificantes y que forman parte de su vida. Plantea que aunque sea gratificante aprender a leer, también supone un proceso largo, no exento de dificultades.

Desde esta perspectiva, Solé (1996) sugiere no extenderse demasiado en la discusión de si se debe empezar la lectura en educación infantil o si lo más adecuado es posponerla hasta la educación primaria, pues para ella es evidente la conveniencia de la primera opción. Plantea como principal razón que la mayoría de los niños ya han empezado antes del preescolar su contacto con la lectura y porque es mucho, sin necesidad de acudir al código, lo que se puede realizar en educación infantil con relación a la lectura.

Lo más importante para Solé (1996), es romper con la idea de que existe un solo camino para ir construyendo nociones adecuadas acerca de la lectura y para convertirse en usuario competente; pues sostiene que no es verdad que el alumno llegue a dominar este proceso porque se le enseñe con actividades de decodificación, porque se les enseñe la correspondencia entre sonido y grafía o porque se parta de una frase simple que se aborda globalmente.

Concluye que puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz de utilizar íntegramente diversas estrategias, volviéndose claro que la lectura y la

escritura tienen un lugar en la etapa del nivel preescolar, lugar que cada equipo docente debe concretar en sus estrategias educativas.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio es descriptivo, de corte transversal, con un componente cualitativo.

5.2 POBLACIÓN

La población objeto estaba constituida por los maestros de preescolar de 135 Instituciones educativas oficiales que ofrecen dicho nivel en el Municipio de Popayán, datos suministrados por la Secretaria de Educación Municipal, en el año 2005.

5.3 MUESTRA

Para definir el tamaño de la muestra en esta investigación, se empleó el programa STALCALC de Epi-info, con un nivel de confianza de 95% y con una prevalencia esperada de 35%, para un total de 30 Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Popayán que ofrecen el nivel preescolar y 32 maestros, elegidos de manera aleatoria simple. En cada una de las instituciones se indagó con un docente de preescolar acerca de sus prácticas de enseñanza de la lectura, de manera que la muestra estuvo constituida por 30 maestros que cumplían con los

criterios de inclusión. Es importante aclarar que al interior de cada institución los maestros de un mismo nivel planean conjuntamente su práctica docente, de manera que no se consideró necesario entrevistar a todos los maestros de preescolar de una misma escuela.

5.3.1 Criterios de inclusión y exclusión

5.3.1.1 Criterios de inclusión:

- Profesores de instituciones oficiales que ofrecen el nivel preescolar en el Municipio de Popayán seleccionados para la muestra.
- Docente que manifieste expresamente su deseo de participar en la investigación

5.3.1.2 Criterios de exclusión:

- Docentes de preescolar que laboren en instituciones privadas del Municipio de Popayán
- Profesores que manifiesten su deseo de no participar

5.4 VARIABLES

5.4.1 Variables Sociodemográficas: edad, género, títulos, tiempo de experiencia laboral en docencia, tiempo de experiencia laboral en preescolar.

5.4.2 Variables objeto de estudio

Conceptuales: conocimientos sobre lectura, noción de lectura, requisitos para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura, deseo de participar en un programa de formación docente, contenidos abordar en dicho programa.

Metodológicos: actividades de promoción de aprendizaje de la lectura, utilización frecuente de textos escritos con los niños, logros alcanzados al terminar el preescolar, enseñanza de lectura en preescolar, textos escritos utilizados en preescolar, fin con el que utiliza los textos escritos, criterios a tener en cuenta en la selección del texto.

5.4.3 Operacionalización de variables (ver anexo A)

5.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de la información se utilizó un único instrumento denominado “Formato de entrevista a docentes” (ver anexo B), en el que inicialmente se registraban los datos que permitían la identificación y la caracterización sociodemográfica de los maestros, y luego se registraban las respuestas a cada pregunta. El formato fue sometido a validación por prueba piloto y juicio de expertos que permitió enriquecerlo en cuanto a forma y contenido.

Se presentó un total de 12 preguntas, de las cuales tres demandaban como respuesta un sí o un no que los maestros debían justificar. Las 9 preguntas restantes eran abiertas y los profesores podían contestarlas mediante la enumeración de varias opciones, que no eran dadas previamente por el entrevistador. Sin embargo, el grupo investigador, con base en los resultados obtenidos en la prueba piloto, ya había establecido algunos tipos de respuestas posibles. Dichas respuestas fueron incluidas en el instrumento; como consecuencia, el entrevistador iba marcando en el formato la respuesta dada por el entrevistado, o registraba en “otros”, aquellas que no coincidían, de manera que durante el análisis se constituyeron otras categorías posibles.

No se optó por explicitar a cada maestro los enunciados posibles previo a su respuesta, para que ésta no fuera viciada.

Es importante resaltar, entonces, que las prácticas caracterizadas en esta investigación son referidas por sus protagonistas y no observadas directamente por el grupo investigador, de manera que se parte del principio cooperativo de calidad, propuesto por Grice (1983), según el cual los participantes en una conversación dicen sólo aquello que consideran verdadero.

5.6 CRONOGRAMA

ACTIVIDAD	ENERO- JULIO 2005	AGOSTO- DICIEMBRE 2005	ENERO 2006	FEBRERO 2006	MARZO 2006	ABRIL 2006	MAYO 2006	JUNIO 2006
Elaboración del proyecto								
Recolección de información								
Digitación de la información								
Análisis de la información								
Elaboración del informe final								
Socialización de correcciones a los jurados								
VII jornada de Investigación								

5.7 PROCEDIMIENTO

Para la obtención de los datos, se desarrollaron los siguientes pasos:

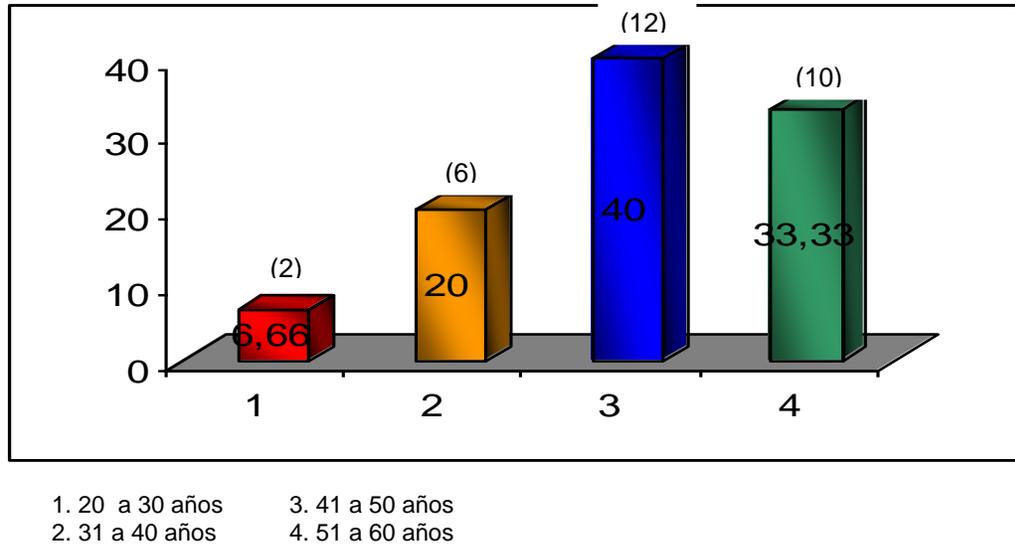
- Elaboración del instrumento
- Evaluación del mismo por parte de un experto.
- Reescritura del Formato de entrevista a docente, con base en los aportes del experto. (ver anexo B)
- Prueba piloto realizada a 5 docentes que cumplían los criterios de inclusión, pero no harían parte de la muestra.
- Ajustes a la prueba, con base en el comportamiento de la misma durante la prueba piloto.
- Presentación de la Carta de consentimiento a un docente representante de cada institución pública seleccionada aleatoriamente (ver anexo C)
- Realización de la entrevista a los docentes que constituyeron la muestra, con el fin de indagar acerca de sus prácticas de enseñanza de la lectura.

5.8 ANÁLISIS DE DATOS

5.8.1 Análisis univariado

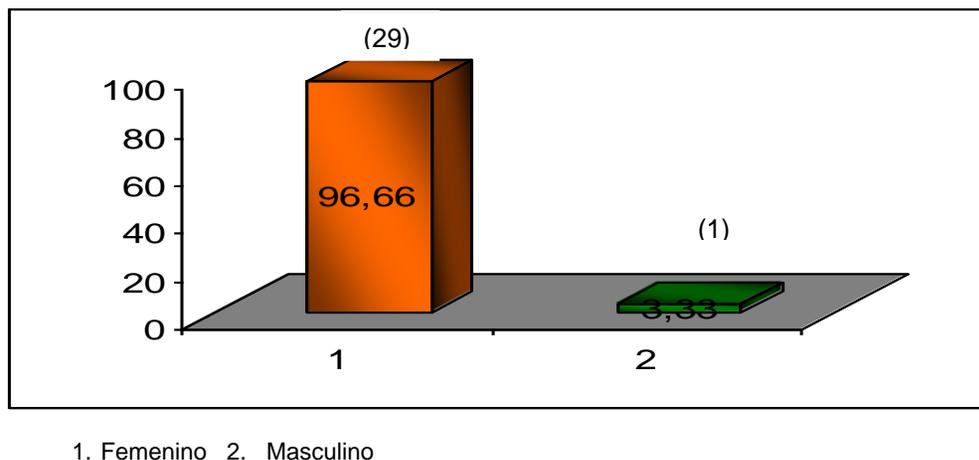
En primera instancia se realizó un análisis univariado de los datos, el cual permitió considerar cada variable independientemente.

Gráfica 1. Distribución de frecuencia según la edad



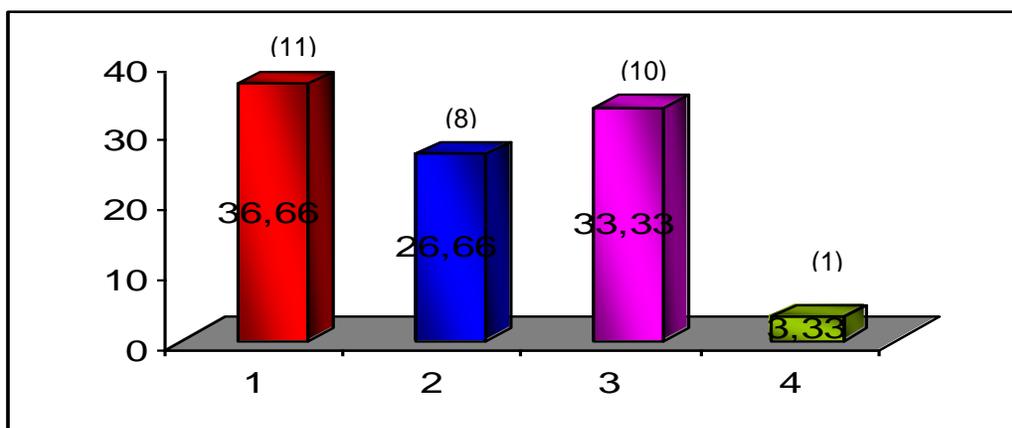
De los 30 docentes encuestados, el 6.66% estaba en un rango de edad de 20 a 30 años, el 20% de 31 a 40 años, el 40% estaba entre los 41 a 50 años y el 10% de 51 a 60 años. Se observa que el mayor porcentaje estaba comprendido por los docentes entre 41 y 50 años, y el menor por docentes entre 20 y 30 años.

Gráfica 2. Distribución de frecuencia según el género



La gran mayoría de los maestros entrevistados corresponden al género femenino (96.66%), lo cual refleja lo que sucede con este nivel de enseñanza a nivel nacional, pues tradicionalmente se asignan los grados iniciales de la escolaridad a maestras y no a maestros.

Gráfica 3. Distribución de frecuencia según la formación académica

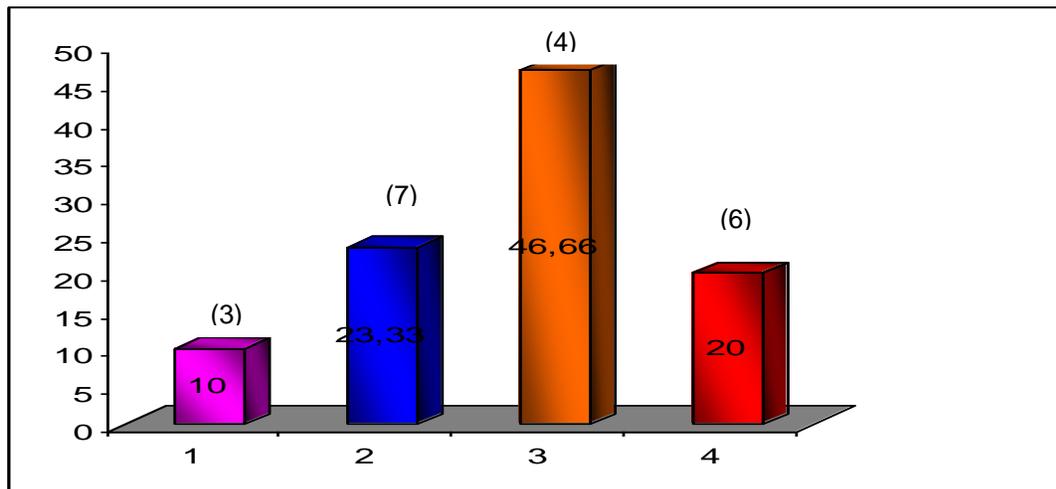


1. Licenciatura en educación preescolar con especialización
2. Licenciatura en educación preescolar sin especialización
3. Licenciatura en básica primaria
4. Otros

De los docentes encuestados, el 36.66% eran licenciados en educación preescolar con especialización, un 26.66% eran licenciados en educación preescolar sin especialización, el 33.33% eran licenciados en básica primaria y el 3.33% corresponde a docentes que no tienen formación académica en áreas de la educación, por ejemplo técnica profesional en administración de empresas. Se observa entonces que la mayor parte de los docentes de preescolar de las instituciones públicas de Popayán (63.32 %), tienen formación específica en el nivel en que se desempeñan, lo cual se presume positivo para la formación de los niños, más aún cuando la mayor parte de éstos cuenta con especialización.

También es positivo resaltar que sólo un 3.33% de los maestros no tengan formación académica en educación.

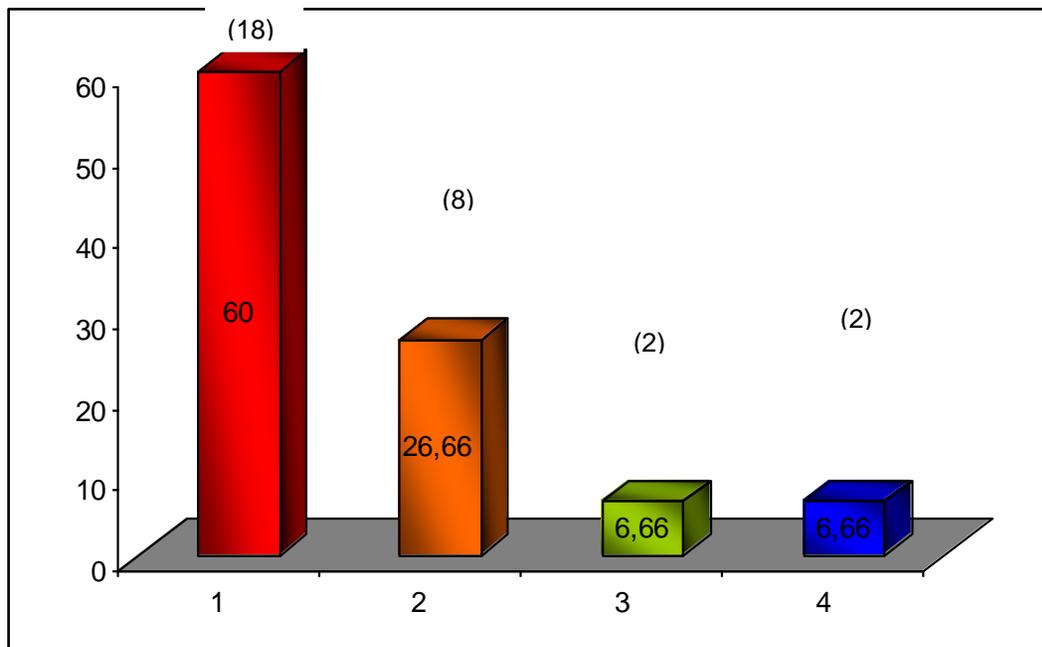
Gráfica 4. Distribución de frecuencia según el tiempo de experiencia laboral en docencia



1. Menos de 10 años
2. 11 a 20 años
3. 21 a 30 años
4. 31 a 40 años

Otro aspecto que se tuvo en cuenta en la entrevista fue el tiempo de experiencia docente, independientemente del nivel de escolaridad en que se desempeñaron los maestros. Se encontró que un 10% de los maestros tiene menos de 10 años enseñando, el 23.33% tienen entre 11 y 20 años, el 46.66% entre 21 y 30 años y el 20% tienen entre 31 y 40 años de experiencia en la docencia. Si se parte del presupuesto “a mayor experiencia, mejor intervención docente”, los resultados son alentadores, pues el 66.66% de los maestros tiene más de 20 años de experiencia docente. Sin embargo, por lo general en educación básica suele desconfiarse de dicho presupuesto, pues se asume que al pasar de los años, los maestros se van volviendo inflexibles y poco abiertos a las transformaciones pedagógicas.

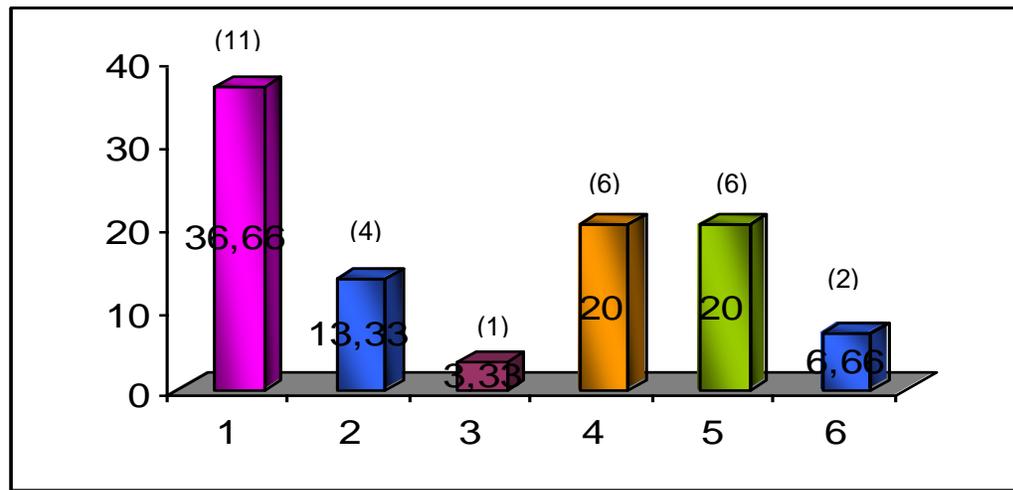
Gráfica 5. Distribución de frecuencia según el tiempo de experiencia laboral en preescolar



1. Menos de 10 años
2. 11 a 20 años
3. 21 a 30 años
4. 31 a 40 años

También se indagó cuánto tiempo tenían los docentes de experiencia laboral específicamente con el nivel de preescolar. Los resultados mostraron que el 60% ha trabajado en este nivel menos de 10 años, el 26.66%, entre 11 y 20 años, el 6.66% entre 21 y 30 años y un 6.66% tienen entre 31 y 40 años de experiencia docente en este nivel. Contrario a lo que sucede con la experiencia docente general, se encontró que la mayoría de los profesores (86.66%) tiene menos de 20 años de experiencia laboral en preescolar.

Gráfica 6. Distribución de frecuencia según los conocimientos previos que, consideran los maestros, tienen los niños al llegar a la escuela



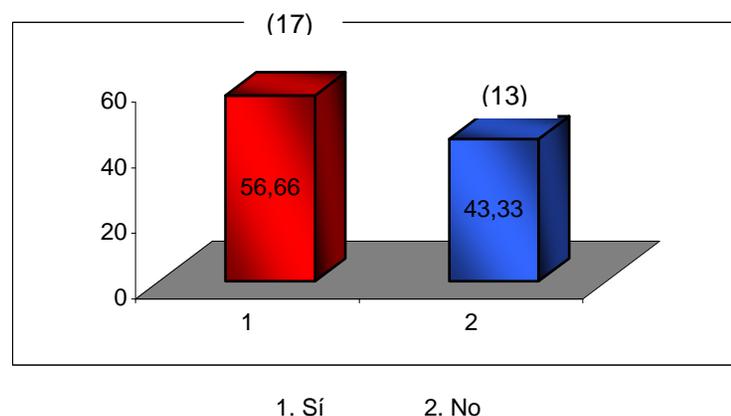
1. Nada
2. Algunas letras
3. Comprenden el propósito y significado de algunos textos
4. Algunos saben otros no
5. Lectura de imágenes
6. Textos comerciales

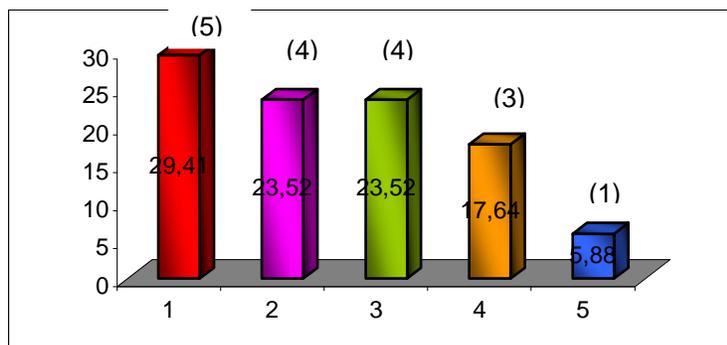
A la primera pregunta de la entrevista, que indaga qué creen los docentes que saben los niños sobre lectura cuando llegan a la escuela, el 36.66% respondió que sus alumnos no tenían ningún conocimiento previo. Un 13.33% de los docentes señaló que los niños conocen algunas letras, un 3.33% contestó que comprenden el propósito y significado de algunos textos cotidianos para ellos por ejemplo un cuento infantil clásico, un 20% contestó que los niños hacen lectura de imágenes, láminas o dibujos cuando estos se le presentan, hacen descripciones y describen situaciones que pueden estar sucediendo en dichas imágenes.

El 6.66% respondió que antes de ingresar a la escuela, los niños son capaces de identificar textos comerciales tales como “éxito” o “coca-cola”, de acuerdo a aquellos con los que tienen contacto en su cotidianidad. Finalmente, el 20% de los docentes refirió que algunos niños saben “algunas cosas” sobre la lectura porque han realizado cursos antes de iniciar el preescolar, pero los que no los han realizado, no tienen saberes previos.

Es importante resaltar que menos de la mitad de los maestros (43.32%) ha identificado que los niños tengan algún tipo de conocimiento sobre la lectura sin necesidad de una instrucción formal y que un alto porcentaje (36.66%) afirme que sus niños no saben nada al respecto antes de ingresar al preescolar. Se observa entonces que la mayoría de los profesores (56.6%) desconoce lo que las investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura han mostrado desde hace más de 30 años: los niños realizan diversos actos de lectura desde tempranas edades y construyen saberes sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito gracias a su participación activa en una cultura alfabetizada desde su nacimiento.

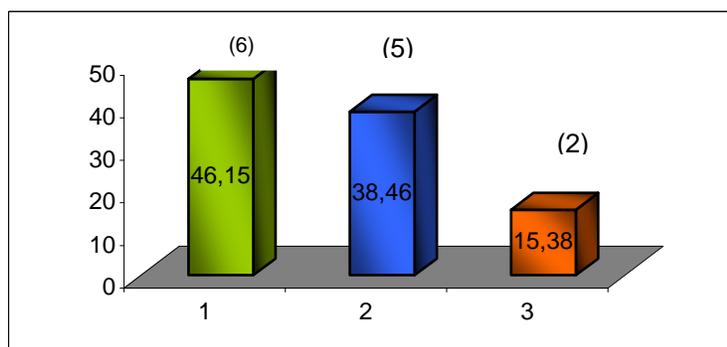
Gráfica 7. Distribución de frecuencia según si los maestros enseñan a leer en preescolar





Justificación de respuestas positivas

1. Tienen capacidades
2. Lectura de imágenes
3. Muy pocas letras
4. Motivación
5. Reconocimiento de sonidos



Justificación de respuestas negativas

1. Debe enseñarse en primero
2. El preescolar es de Motivación-Lúdico
3. Reconocimiento de sonidos

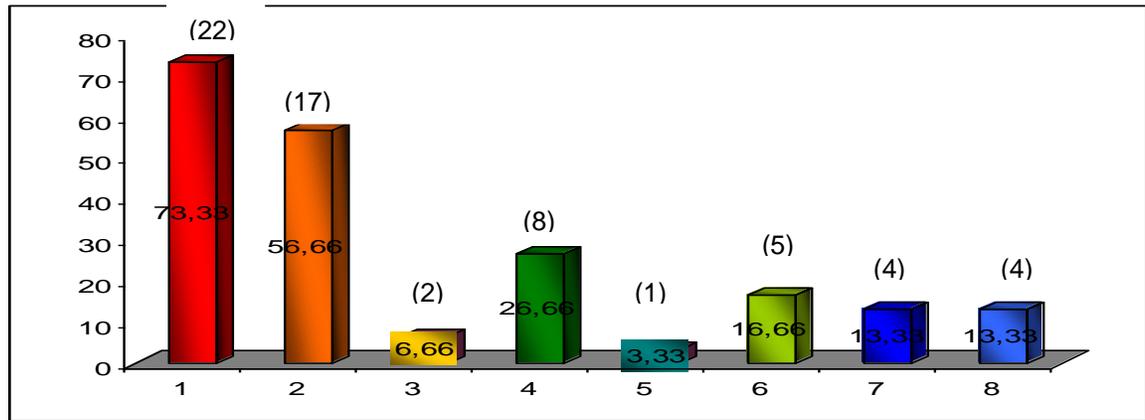
A la pregunta ¿usted enseña a leer a sus alumnos?, la respuesta que prevaleció fue sí con un 56.66%, mientras que el 43.33% respondió que no.

Cuando se les pidió justificar su respuesta, del grupo de docentes que contestó positivamente, un 29.41% contestó que los niños tienen capacidad para aprender a leer en preescolar debido a que ya ponen atención, resuelven las actividades propuestas y se motivan por las cosas nuevas; un 23.52% respondió que es importante la lectura de imágenes, es decir que al niño se le entrega un dibujo o lámina con diversas situaciones o personajes y el niño va describiendo lo que ve en ellas; otros docentes 23.52% señalaron que enseñaban muy pocas letras

principalmente las vocales y 3 ó 4 consonantes, mientras que para el 17.64% era importante enseñar a leer para motivar a los niños al grado siguiente y un 5.88% les enseña mediante el reconocimiento de sonidos.

Del grupo de docentes que contestó que no enseña a leer a sus estudiantes, el 46.15% señaló que la lectura se debe enseñar en grado primero, el 38.46% contestó que preescolar es sólo para motivar a los niños a iniciar su educación, a conocer la escuela y a que se integre con los otros compañeros. Por último, el 15.38% de docentes afirmó que sólo enseñaba el sonido de las letras.

Gráfica 8. Distribución de frecuencia según los requisitos que, consideran los maestros, deben cumplir los niños para iniciar el aprendizaje de la lectura.



- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| 1. Desarrollo de Psicomotricidad | 5. Conocer algunas letras |
| 2. Desarrollo de Sensopercepción | 6. Edad |
| 3. Desarrollo Cognitivo | 7. Atención |
| 4. Desarrollo del lenguaje oral | 8. Aprestamiento |

En cuanto a los requisitos que un niño debe cumplir para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura, la mayoría de profesores (73.33%) consideró el desarrollo de la psicomotricidad, y un 56.66% el desarrollo de la sensopercepción, siendo los porcentajes de mayor prevalencia. Esto muestra claramente que gran parte de los maestros consideran la lectura y su aprendizaje desde una perspectiva sensorial.

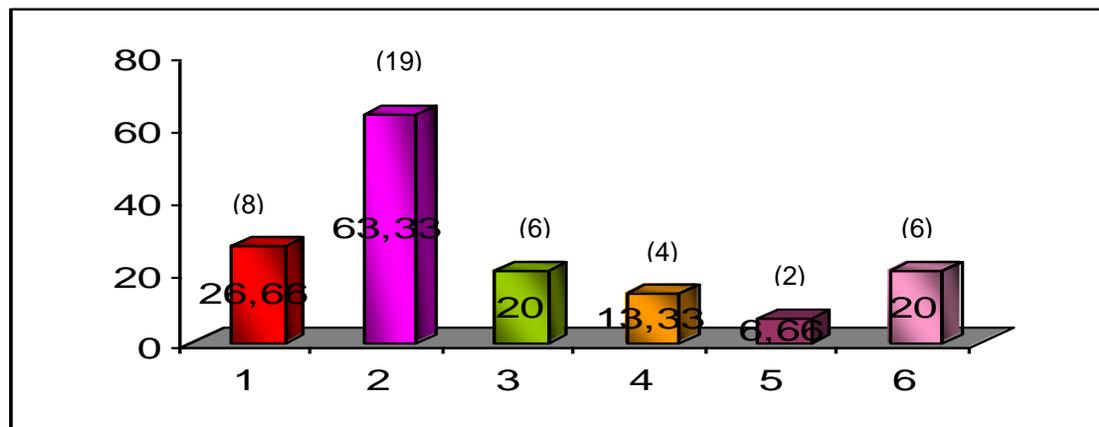
También es importante resaltar que aunque se pregunta por los requisitos para el aprendizaje de la lectura y no de la escritura, se enuncia el desarrollo de la psicomotricidad, tal vez porque los maestros consideran la “lectoescritura” como un único proceso y no a la lectura y la escritura como entidades que demandan procesos cognitivos y lingüísticos específicos, aunque se inter relacionen.

Por otra parte, un 6.66% de los docentes contestó que el desarrollo cognitivo es un requisito para el aprendizaje de la lectura y un 26.66% el desarrollo del lenguaje oral. El 3.33% de los maestros dijo que conocer algunas letras era un requisito indispensable para aprender a leer, mientras que un 16.66% señaló que para iniciar dicho aprendizaje los niños deben tener una edad mínima de 5 años.

La atención fue considerada como requisito para aprender a leer por un 13.33% de los maestros y el mismo porcentaje consideró que haber participado en un trabajo de aprestamiento.

Resulta importante resaltar que ningún maestro consideró importante que los niños participaran en actividades genuinas de comprensión textual, es decir, que tuvieran un contacto significativo con los textos como una condición necesaria para el aprendizaje de la lectura, tal como lo propone el desarrollo teórico actual.

Gráfica 9. Distribución de frecuencia según las actividades de promoción del aprendizaje de la lectura.



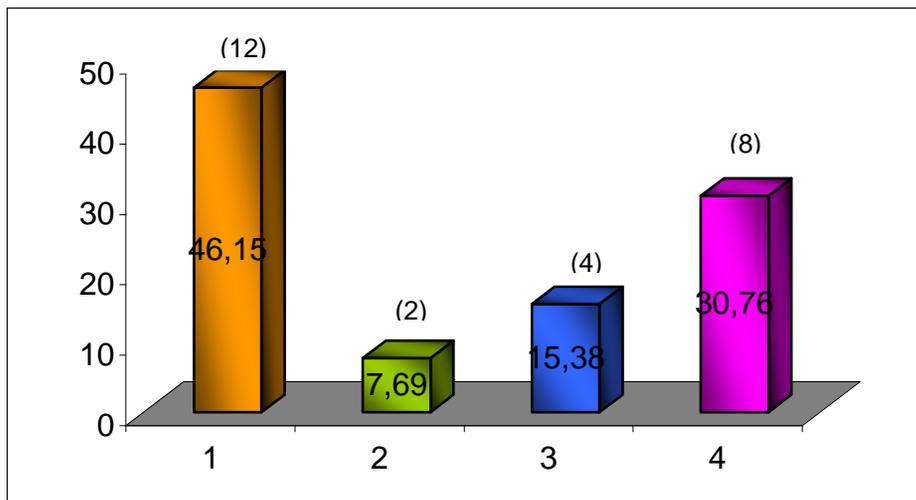
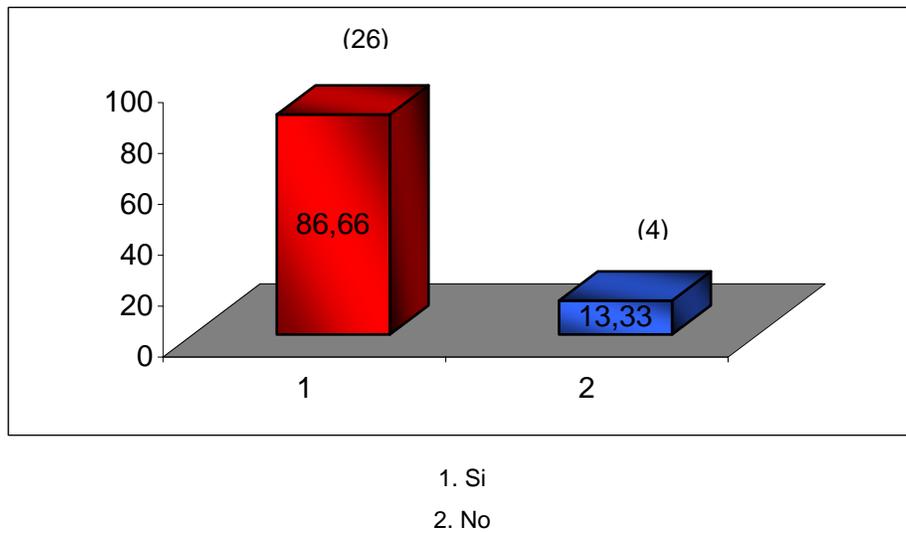
1. Actividades de Psicomotricidad
2. Actividades de Sensopercepción
3. Enseñanza de grafemas aislados y combinación entre ellos
4. Planas de dichos grafemas y combinaciones
5. Lectura e interpretación conjunta de textos
6. Visualización de textos comerciales

Cuando se exploró qué tipo de actividades proponen los maestros para promover el aprendizaje de la lectura, un 63.33% planteó que actividades de sensopercepción, un 26.66% refirió actividades de psicomotricidad tanto gruesa como fina, un 20% enseña grafemas aislados y la combinación entre ellos y un 13.33% promueve actividades como la realización de planas de dichos grafemas y sus combinaciones para el aprendizaje de la lectura. Estos datos corroboran la apreciación que se planteó anteriormente, según la cual predomina entre los profesores entrevistados una perspectiva sensorial de la lectura, lo cual justifica la realización de actividades de discriminación visual y auditiva y de ejercitación motriz, así como también la enseñanza mediante métodos de marcha sintética.

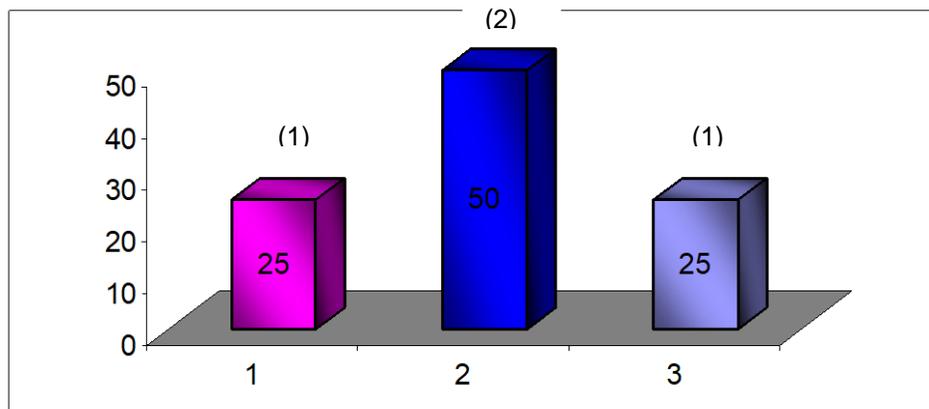
Por otra parte, un modesto 6.66% de los docentes señaló que promueve la lectura e interpretación conjunta de textos como una estrategia fundamental para el aprendizaje de la lectura y un 20% promueve la visualización de textos

comerciales por ejemplo “papitas”, “coca-cola”, “Ley”, “Éxito”. Como se observa, es muy bajo el porcentaje de maestros que realiza actividades avaladas por el desarrollo teórico actual.

Gráfica 10. Distribución de frecuencia según si utilizan textos escritos frecuentemente para trabajar con los niños.



Justificación de las respuestas positivas
 1. Cartilla (texto guía)
 2. Trabajo en el cuaderno
 3. No trabajan directamente con los libros
 4. Se tiene en cuenta el contexto



Justificación de las respuestas negativas

1. Trabajo en cuaderno
2. No trabajan directamente con libros
3. Se tiene en cuenta el contexto

Ante la pregunta que indaga si los profesores utilizan textos escritos frecuentemente para trabajar con los niños de preescolar, la respuesta que prevaleció fue sí por parte del 86.66%, en tanto el 13.33% respondió que no.

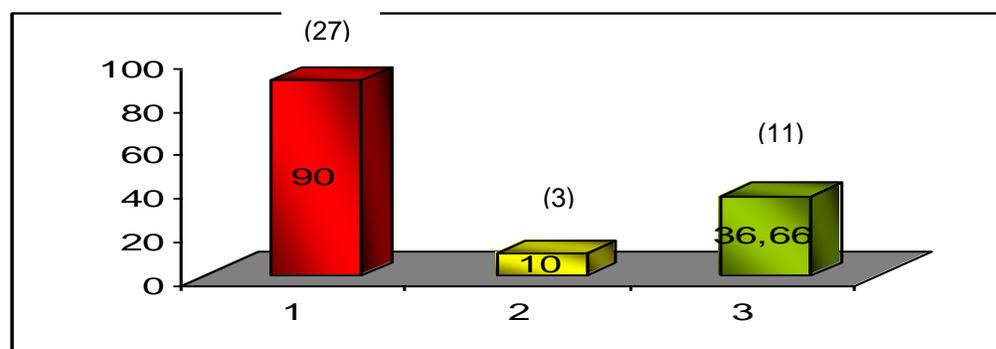
Al preguntarles el por qué de su respuesta, del grupo de docentes que contestó que sí, el 46.15% señaló que emplean cartillas o textos guías para el trabajo con los alumnos; el 30.76% tiene en cuenta el contexto, aspectos de la vida cotidiana de los niños y a partir de ahí seleccionan algunos textos narrativos que aborden esos temas. Un 15.38% de docentes no posibilita el contacto directo de los niños con el texto, sino que se los “cuentan en sus propias palabras”, el 7.69% refiere que realizan trabajos en el cuaderno, es decir, consideran los textos escritos que sus estudiantes copian en el cuaderno.

El que la mayoría de los docentes asegure que trabaja con textos escritos con sus estudiantes de preescolar, hace pensar que están teniendo en cuenta que las investigaciones sobre el aprendizaje inicial de la lectura resaltan la importancia de promover el contacto directo de los niños con diversos tipos de textos escritos. Sin

embargo, al indagar sobre la justificación o al pedir la ampliación a esta pregunta, es evidente que este trabajo no se desarrolla según dicho referente teórico, pues las cartillas o textos guía no se consideran textos auténticos, por cuanto están diseñados especialmente para aprender a leer, así como también la actividad de copia no resulta necesariamente significativa para el aprendizaje de la lectura. También llama la atención que el texto escrito sea “contado” por los maestros y no se lea directamente, pues esta práctica no permite que los niños conozcan las características del lenguaje escrito.

Del grupo de docentes que contestó que no, el 50% no trabaja directamente con los libros sino que buscan alternativas como crear planchas de dibujos para que los niños trabajen, el 25% respondió que sólo trabaja en el cuaderno de los niños y no les enseñan otros textos escritos y un 25% tiene en cuenta el temas de la vida cotidiana para los niños y según eso trabajan en la clase haciendo frases u oraciones relacionadas con el tema, pero no textos.

Gráfica 11. Distribución de frecuencia según el tipo de textos escritos utilizados en preescolar

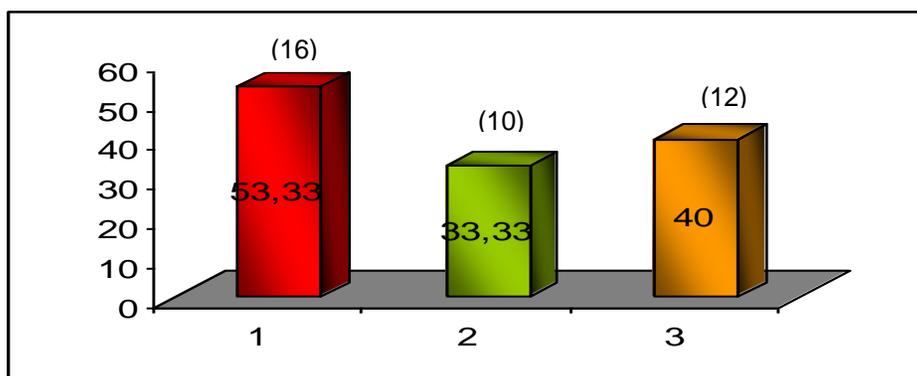


1. Narrativos 2. Informativos 3. Varios

Al preguntarle a los maestros qué tipo de textos utilizan con sus estudiantes, la respuesta que prevaleció fue narrativos con un 90%, mientras que un 10% afirmó

que aborda textos informativos y un 36.66% mencionó algunos textos de tipo didáctico recreativo como trabalenguas, adivinanzas y coplas. Este comportamiento es habitual en las escuelas colombianas y se justifica en que los maestros consideran que los textos narrativos, específicamente los cuentos, resultan ser muy entretenidos para los niños y porque asumen también que les dejan “enseñanzas” de tipo moral.

Gráfica 12. Distribución de frecuencia según el fin con el que utiliza los textos escritos.



1. Lúdicos
2. Satisfacer diversas necesidades sociales y de aprendizaje
3. Identificación de grafemas “vistos”

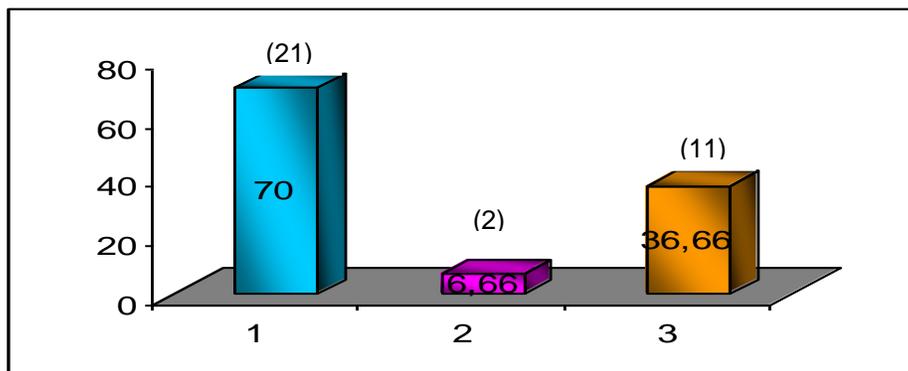
En cuanto al para qué utilizan textos escritos con los estudiantes de preescolar, el 53.33% de la población docente alude a una función lúdica, es decir, leen a los niños con el fin de divertirlos. Un 33.33% emplea textos para satisfacer diversas necesidades sociales y de aprendizaje y un 40% refiere que utiliza los textos escritos para que los niños identifiquen los grafemas que se están trabajando en las clases.

Como se observa, ningún maestro considera que leer textos escritos a los niños de preescolar permite promover el aprendizaje de la lectura en el aula de clase, tanto porque los niños aprenden a reconocer los rasgos distintivos de cada tipo de texto, como porque aprenden, gracias a la experiencia, las situaciones sociales en

las que puede tener lugar la lectura de un determinado tipo de texto. En vez de esto, un alto porcentaje usa el texto como pretexto para la identificación de grafemas, lo cual es coherente con una concepción de lectura como descodificación.

Es de resaltar, sin embargo, que los maestros consideren que leerle a sus alumnos les resulte a éstos divertido, ya que, a pesar que no es la intención de los profesionales, este tipo de actividades suele promover en los pequeños su gusto por la lectura y su aprendizaje de la misma.

Gráfica 13. Distribución de frecuencia según los criterios a tener en cuenta en la selección del texto.



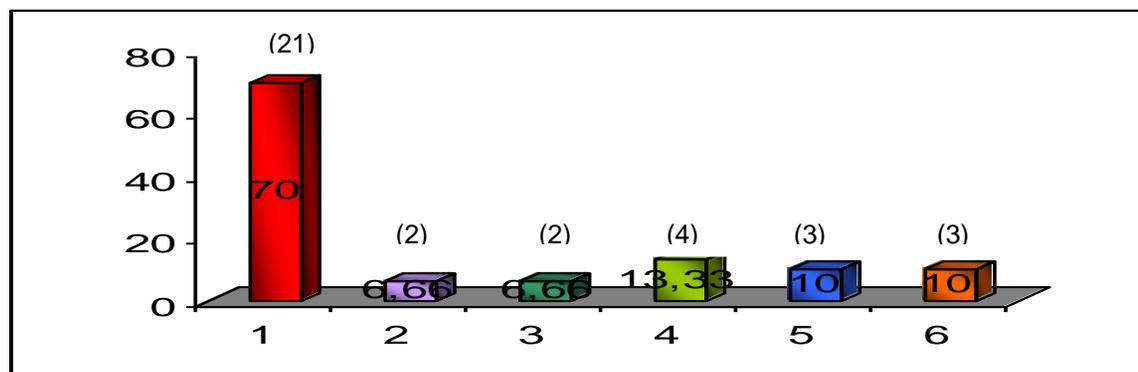
1. Muchos dibujos y poco texto escrito
2. Fáciles y con vocabulario simple
3. Aportan a las necesidades sentidas

Por otra parte, el 70% de la población señaló que para la selección de los textos escritos que utiliza en el aula de clase, considera criterios como “que contengan muchos dibujos y poco texto escrito con letra grande”, el 6.66% escoge los textos que considera “fáciles” y con vocabulario simple y un 36.66% tiene en cuenta que aporten a las necesidades sentidas de los niños. Este último es el caso de algunos docentes que refieren que los textos que

emplean en las clases tienen relación con los temas que están abordando o ilustran los diferentes contextos en los que se desenvuelven los niños.

Se puede observar entonces, que la mayoría de docentes asumen como criterios para seleccionar los textos aquellos que cuestionan Negret y Jaramillo, porque al ponerlos en juego, los profesores ignoran el sentido y la función social y cultural de la lengua escrita. Se realiza el trabajo de lectura a partir de un lenguaje artificial que tiene sentido solamente para el entrenamiento escolar, creándose una brecha entre la lengua de la vida cotidiana y la lengua escolar.

Gráfica 14. Distribución de frecuencia según los logros alcanzados al terminar el preescolar.



1. Reconocer las vocales y otras letras
2. Comprender la función social de los textos escritos
3. Pasar de lectura de imágenes a lectura de letras
4. Desarrollar habilidades de Psicomotricidad y Sensopercepción
5. Desarrollar el lenguaje oral
6. Tener motivación para el grado 1

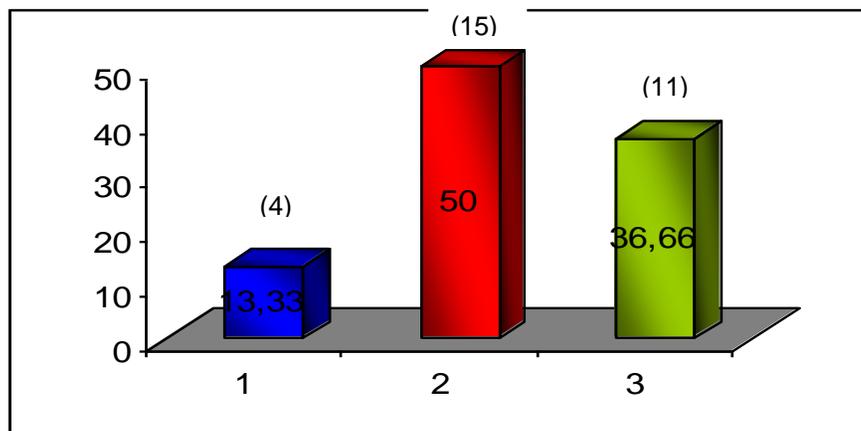
Con relación a los logros que deben haber alcanzado los niños con respecto al aprendizaje de la lectura al terminar el preescolar, un 70% de los profesores planteó que reconocer las vocales y algunas consonantes “utilizadas en el diario de los niños, como por ejemplo: /p/ papá, /m/ mamá, /t/ tete” y las que incluyeran en

sus propios nombres. Esto reafirma el seguimiento, para la enseñanza de la lectura, de los métodos de marcha sintética, en especial el fonético.

Sólo un 6.66% consideró que los niños deben comprender la función social de los textos escritos, mientras que el mismo porcentaje incluyó dentro de los logros el paso de la lectura de imágenes (icónica) a la lectura de letras (simbólica). Un 10% afirmó que un buen dominio del lenguaje oral para la interpretación y expresión de sus ideas y pensamientos, un 13.33% refirió que el buen dominio de actividades psicomotrices y sensoriales y un 10% incluyó dentro de los logros ha alcanzar desarrollar la motivación para el aprendizaje de la lectura que corresponde al grado primero.

Teniendo en cuenta las respuestas anteriores, se puede deducir que la mayoría de los maestros continúan el proceso de enseñanza de la lectura según las tres fases en las que tradicionalmente se ha dividido: el aprestamiento, la lectoescritura inicial y dejan por último la lectoescritura comprensiva.

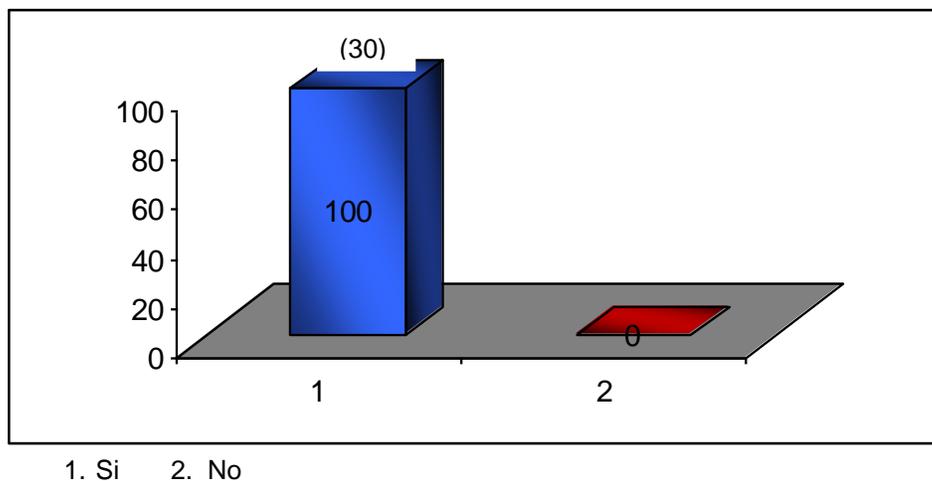
Gráfica 15. Distribución de frecuencia según la noción de lectura



1. Decodificar
2. Comprender el sentido del texto escrito
3. Define por ejemplo

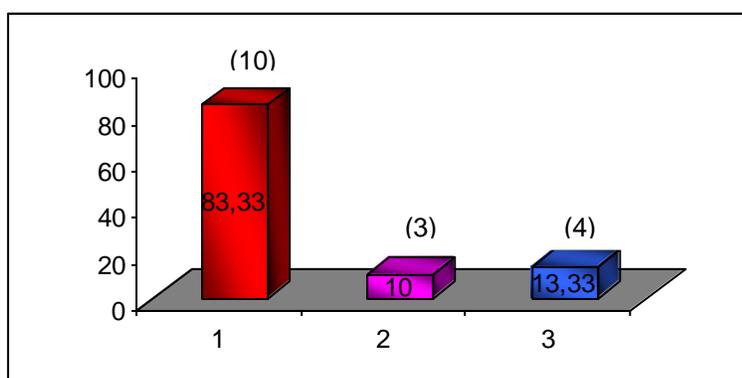
Cuando se le preguntó a los maestros qué es leer, un 13.33% definió la acción en términos de decodificación diciendo cosas como: “es descifrar unos signos, es decir las letras”, “reconocer las letras que forman las palabras”, un 50% hizo alusión a la comprensión planteando afirmaciones como: “es saber comprender lo que uno lee y darle sentido”, “encontrar significado a algo escrito” “comprender un texto, que lo lea, lo pueda comprender, analizar y sacar cosas propositivas” y un 36.66% respondió de manera poco precisa y sin llegar a definir: “todo es leer, si yo veo un dibujo eso es leer, si digo las características de algo estoy leyendo o si leo un cuento”, “es cuando me adentro en el conocimiento de nuevas expresiones” entre otras.

Gráfica 16. Distribución de frecuencia según el deseo de participar en un programa de formación docente



El 100% de la población consideró deseable y/o necesario participar en un programa donde se les brinden herramientas para la enseñanza de la lectura, lo cual resulta muy positivo, pues refleja que los docentes no se sienten totalmente satisfechos con sus referentes teóricos y/o con su manera de proceder en el aula para enseñar a leer a sus alumnos, o por lo menos, consideran deseable cualificar dichas prácticas por medio de su participación en un trabajo académico.

Gráfica 17. Distribución de frecuencia según los contenidos a abordar en el programa



1. Estrategias de enseñanza 2. Procesos de aprendizaje de la lectura 3. Teoría sobre lectura

Un 83.33% planteó que le gustaría que se socializaran en dicho programa estrategias de enseñanza, un 10% sugirió como temáticas procesos de aprendizaje de la lectura y un 13.33% dijo que era importante conocer algunos desarrollos teóricos sobre la lectura. Es importante resaltar que la mayoría de los docentes propone como temática a abordar estrategias de enseñanza de la lectura, lo cual muy probablemente se deba a que conocen la existencia de ciertos referentes teóricos o los resultados de algunas investigaciones, pero no tienen muy claro cómo actualizar dichos desarrollos en sus prácticas de enseñanza.

5.8.2 Análisis Bivariado

Tabla 1. Edad vs. Enseñanza de lectura en preescolar

Edad	Enseñanza de lectura en preescolar.	
	Si	No
20-30 años (2)	2 100,0%	0 ,0%
31-40 años (6)	3 60,0%	2 40,0%
41-50 años (12)	8 66,7%	4 33,3%
51-60 años (10)	4 36,4%	7 63,6%

El 100 % de docentes que tiene entre 20 y 30 años (2) respondió que sí enseña a leer a sus alumno de preescolar, así como también el 60,0 % (4) de los que tienen entre 31 y 40 años de edad(6), y el 66,7 % (4) de los que tienen entre 41 y 50 (12) años de edad. Por el contrario, el 63,6 % de los maestros que tienen entre 51 a 60 (11) años de edad, respondió no enseñar a leer en preescolar.

Se observó, entonces, que la mayoría de los maestros que tiene entre 20 y 50 años de edad, afirma que enseña a leer, mientras que la mayor parte de aquellos que tienen más de 50 años no lo hace. Esto puede explicarse porque suele suceder que los maestros de mayor edad tienden a ofrecer fuerte resistencia a los procesos de innovación pedagógica, pues les resulta muy difícil considerar que existan maneras diferentes de actuar en el aula, tal como refiere Jiménez en los resultados de su investigación. También porque fueron formados mediante modelos “tradicionales” y los maestros tienden a reproducir, de manera

inconsciente, aquellas prácticas pedagógicas en las que participaron como alumnos, las consideran “naturales”.

Tabla 2. Formación Académica vs. Enseñanza de lectura en preescolar.

Formación Académica	Enseñanza de lectura en preescolar	
	Si	No
Lic. en preescolar con especialización (11)	6 54,5%	5 45,5%
Lic. en preescolar sin Especialización (8)	5 62,5%	3 37,5%
Lic. En básica primaria (10)	5 50,0%	5 50,0%
Otros (1)	1 100,0%	0 ,0%

Al relacionar la formación académica de los docentes con sus respuestas a la pregunta acerca de si enseñan o no a leer en preescolar, se encontró que no existen diferencias muy marcadas para cada nivel de formación.

Entre los licenciados en preescolar con especialización y los licenciados en educación básica primaria las respuestas están casi equitativamente distribuidas entre el sí y el no, mientras que se observa un porcentaje un poco mayor (62,5%) de respuestas afirmativas entre los docentes con licenciatura en preescolar sin especialización. El porcentaje de maestros que no tenían formación académica en docencia y refirió enseñar a leer en preescolar es muy alto (100%), pero el dato pierde valor cuando se considera el número de docentes a que corresponde (1).

Por lo anterior se puede afirmar que no se encontraron diferencias significativas entre los maestros que enseñan a leer en preescolar y los que no, de acuerdo a su formación académica.

Tabla 3. Tiempo de experiencia en docencia vs. Enseñanza de lectura en preescolar

Tiempo de experiencia en docencia	Enseñanza de lectura en preescolar	
	si	no
Menor a 10 años (3)	2 66,7%	1 33,3%
11 y 20 años (7)	4 57,1%	3 42,9%
21 y 30 años (14)	7 50,0%	7 50,0%
31 y 40 años (6)	4 66,7%	2 33,3%

Puede observarse que en todos los rangos de edad, excepto el comprendido entre 21 y 30 años, es mayor el porcentaje de docentes que refiere enseñar a leer en preescolar que el de aquellos que afirma no hacerlo. En el rango señalado como excepción, los porcentajes para cada respuesta son equitativos.

Es curioso que los mayores porcentajes de respuestas afirmativas se encuentren en los rangos de tiempo de experiencia docente de los extremos, es decir, entre los maestros con menos experiencia y aquellos con más experiencia. El inicio de la experiencia docente en una época en la que los desarrollos teóricos que sustentan esta investigación son ampliamente socializados puede explicar el primer caso, en tanto el segundo podría deberse a que la experiencia laboral ha

permitido identificar a los maestros la necesidad de iniciar la enseñanza de la lectura desde el preescolar.

Tabla 4. Tiempo de experiencia en preescolar vs. Enseñanza de lectura en preescolar.

Tiempo de experiencia en preescolar	Enseñanza de lectura en preescolar	
	Si	No
Menor a 10 años (18)	12 66,7%	6 33,3%
11 y 20 años (8)	3 37,5%	5 62,5%
21 y 30 años (2)	1 50,0%	1 50,0%
31 y 40 años (2)	1 50,0%	1 50,0%

Aunque la diferencia no es muy marcada, puede apreciarse que es mayor el porcentaje (66.7%) de maestros que refiere enseñar a leer a sus alumnos entre aquellos que tienen menos de 10 años de experiencia docente en preescolar, mientras que entre los que tienen entre 11 y 20 años, es mayor (62,5%) el porcentaje que refiere no hacerlo. El número de respuestas afirmativas y negativas es igual entre los maestros que tienen entre 21 y 40 años de experiencia laboral en el nivel preescolar.

Se puede decir, entonces, que entre los profesores que tienen menor tiempo de experiencia en preescolar es más frecuente que se considere importante enseñar a leer en este nivel. Tal vez esto obedece a que cuando asumieron la responsabilidad de trabajar en él, se informaron con algunos referentes teóricos actualizados.

Tabla 5. Edad vs. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura

Edad	Actividades para promover el aprendizaje de la lectura					
	Actividades de psicomotricidad	Actividades de sensopercepción	Enseñanza de grafemas y sus combinaciones	Planas de grafemas y sus combinaciones	Lectura e interpretación de textos	visualización de textos comerciales
20-30 (2)	0 ,0%	0 ,0%	2 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
31-40 (6)	0 ,0%	4 66,66%	3 50%	2 33,33%	0 ,0%	2 33,33%
41-50 (12)	7 58,33%	9 75%	1 8,33%	1 , 8,33%	1 8,33%	1 , 8,33%
51-60 (10)	1 10%	6 60%	1 10%	1 10%	1 10%	3 30%

Como puede observarse en la tabla, la mayoría de los profesores que tienen entre 31 y 60 años refiere que promueve la realización de actividades de sensopercepción para promover entre sus estudiantes el aprendizaje de la lectura. En cambio, la totalidad de los docentes que tienen entre 20 y 30 años considera como única actividad para enseñar a leer la enseñanza de los grafemas y sus combinaciones.

Sin embargo, vale la pena señalar que en todos los rangos de edad, los maestros desarrollan en gran medida actividades que revelan la utilización, por parte de ellos, de una perspectiva sensorial del aprendizaje de la lectura y una no diferenciación entre la lectura y la escritura. Llama la atención, no obstante, que los únicos maestros que consideran que la lectura e interpretación de textos es una actividad mediante la cual enseñan a leer son los de mayor edad, es decir, los mayores de 41 años.

Por otra parte, un porcentaje aceptable de maestros entre 31 y 40 años de edad y entre 51 y 60 años señala que promueve la visualización de textos comerciales para la enseñanza de la lectura, lo cual parece tener en cuenta el desarrollo teórico actual que recomienda aprovechar todos los textos con los que los niños tienen contacto. Sin embargo, debe indagarse más detenidamente si los maestros apoyan el análisis de dichos textos en contextos significativos de uso, como lo recomiendan las nuevas tendencias pedagógicas, o reducen el contacto con ellos a un ejercicio de reconocimiento de grafemas o de discriminación visual.

Tabla 6. Formación académica vs. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura.

Títulos	Actividades para promover el aprendizaje de la lectura					
	Actividades de psicomotricidad	Actividades de sensopercepción	Enseñanza de grafemas y sus combinaciones	Planas de grafemas y sus combinaciones	Lectura e interpretación de textos	visualización de textos comerciales
lic. en preescolar con especialización (11)	4 36.36%	6 54.54%	1 9.1%	1 9,1%	1 9.1%	4 36.36%
lic. en preescolar sin especialización (8)	4 50%	6 50%	2 25%	1 12.5%	0 ,0%	2 25%
lic. en básica primaria (10)	0 ,0%	7 70%	2 20%	2 20%	1 10%	0 ,0%
otros (1)	0 ,0%	0 ,0%	1 100%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%

En consonancia con lo planteado anteriormente, los resultados arrojaron que un alto porcentaje de los maestros con formación académica en educación, promueven actividades de psicomotricidad y sensopercepción para la enseñanza de la lectura. Sin embargo, la totalidad de maestros que tienen formación

académica en áreas diferentes a la educación privilegia la enseñanza de los grafemas y sus combinaciones para que sus niños aprendan a leer.

Tabla 7. Tiempo de experiencia en docencia vs. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura.

Tiempo de experiencia en docencia	Actividades para promover el aprendizaje de la lectura					
	Actividades de psicomotricidad	Actividades de sensopercepción	Enseñanza de grafemas y sus combinaciones	Planas de grafemas Y sus combinaciones	Lectura e interpretación de textos	visualización de textos comerciales
Menor a 10 años (3)	0 ,0%	0 ,0%	3 100%	0 ,0%	0 ,0%	1 33,3%
11 y 20 años (7)	2 28,6%	6 85,7%	1 14,3%	2 28,6%	0 ,0%	1 14,3%
21 y 30 años (14)	6 42,8%	10 71,4%	2 14,3%	10 71,4%	1 7,1%	2 14,3%
31 y 40 años (6)	0 ,0%	3 50%	0 ,0%	1 16,7%	1 16,7%	2 33,3%

Similar a los resultados anteriores se pudo observar que un gran porcentaje de maestros con tiempo de experiencia en docencia entre 11 y 40 años utilizan actividades de sensopercepción para promover la lectura en el preescolar, la población que tiene menos de 10 años de experiencia señalan actividades como la enseñanza de los grafemas y sus combinaciones.

Vale la pena resaltar que un mínimo de docentes promueven la lectura con la interpretación de la misma o visualización de textos comerciales, los cuales tienen más tiempo de experiencia en docencia entre 21 y 40 años.

En vista de los resultados se pudo observar que el tiempo de experiencia en docencia no ejerce gran influencia en el tipo de actividades empleadas por los maestros para promover el aprendizaje de la lectura, en todos los rangos de tiempo los docentes siguen empleando en un gran porcentaje la enseñanza de grafemas y sus combinaciones, actividades de psicomotricidad y sensopercepción, dejando de lado el desarrollo cognitivo.

Tabla 8. Tiempo de experiencia en preescolar vs. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura

Tiempo de experiencia en preescolar	Actividades para promover el aprendizaje de la lectura					
	Actividades de psicomotricidad	Actividades de sensopercepción	Enseñanza de grafemas y sus combinaciones	Planas de grafemas y sus combinaciones	Lectura e interpretación de textos	visualización de textos comerciales
Menor a 10 años (18)	4 22,2%	12 66,6%	6 33,3%	4 22,2%	0 ,0%	2 11,1%
11 y 20 años (8)	3 37,5%	5 62,5%	0 ,0%	0 ,0%	1 12,5%	2 25,0%
21 y 30 años (2)	1 50,0%	2 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%
31 y 40 años (2)	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 100,0%

En relación al tiempo de experiencia específicamente en el preescolar se evidenció que los docentes que tiene menos de 30 años de experiencia mantienen la concepción sensoperceptiva para las actividades de promoción de la lectura, sin embargo los docentes que tienen entre 31 y 40 años de experiencia señalan la visualización de textos comerciales, estos resultados parecen contradictorios con lo que se señaló anteriormente pero puede ser que consideren la visualización de textos comerciales como actividad de sensopercepción o empiecen a sentir necesidad de cambiar.

Tabla 9. Edad vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar.

Edad	Logros a alcanzar al terminar el preescolar					
	Reconocer las vocales y otras letras	Comprender la función social de los textos escritos	Pasar de lectura de imágenes a lectura de letras	Psicomotricidad y sensopercepción	Lenguaje oral	Motivación para el grado primero
20-30 (2)	2 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
31-40 (6)	4 66,66%	1 16,66%	1 16,66%	0 ,0%	1 16,66%	1 16,66%
41-50 (12)	8 66,7%	1 8,33%	0 ,0%	2 16,66%	0 ,0%	1 8,33%
51-60 (10)	8 80,0%	0 ,0%	1 10,0%	1 10,0%	2 20,0%	1 10,0%

Se pudo observar que en todos los rangos de edad la mayor parte de los maestros considera que los niños deben aprender a reconocer las vocales y algunas letras al finalizar el preescolar, llama la atención que los porcentajes mas altos se encuentren en los extremos de las edades, lo cual puede ser explicado en los mas jóvenes por la falta de conocimientos de desarrollos teóricos y en los mayores por resistencia al cambio.

Se puede apreciar que los docentes con edad entre 31 y 40 años son los que continúan con la concepción del nivel preescolar como motivación para el grado primero.

Tabla 10. Formación académica vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar.

Formación académica	Logros a alcanzar al terminar el preescolar					
	Reconocer las vocales y otras letras	Comprender la función social de los textos escritos	Pasar de lectura imágenes a lectura de letras	Psicomotricidad y Sensopercepción	Lenguaje oral	Motivación para el grado primero
Lic. en preescolar con especialización (11)	9 81,8%	1 9,0%	0 ,0%	2 18,1%	1 9,0%	0 ,0%
Lic. en preescolar sin especialización (8)	4 50%	1 12,5%	2 25,0%	1 12,5%	1 12,5%	2 25,0%
Lic. en básica primaria (10)	7 70,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 10,0%	1 10,0%	1 10,0%
Otros (1)	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%

En concordancia con los resultados anteriores se observa que la mayoría de la población docente sin existir diferencia por su formación académica señalan como logro el reconocimiento de las vocales y las letras.

En este apartado es de resaltar que los únicos docentes que tienen en cuenta la comprensión de la función social de los textos escritos son precisamente los licenciados en preescolar aunque resaltando que son muy pocos, cuando se esperaría que esta población mostrara diferencia con relación a los licenciados en primaria o los que no tienen formación en docencia.

Tabla 11. Tiempo de experiencia en docencia vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar.

Tiempo de experiencia en docencia	Logros a alcanzar al terminar el preescolar					
	Reconocer las vocales y otras letras	Comprender la función social de los textos escritos	Pasar de lectura imágenes a lectura de letras	Psicomotricidad y Sensopercepción	Lenguaje oral	Motivación para el grado primero
Menor a 10 años (3)	1 33,3%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	1 33,3%
11 y 20 años (7)	4 57,1%	2 28,57%	0 ,0%	1 14,2%	1 14,2%	1 14,2%
21 y 30 años (14)	11 78,5%	0 ,0%	1 7,1%	3 21,4%	1 7,1%	1 7,1%
31 y 40 años (6)	5 83,3%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 16,7%	0 ,0%

Se observa la permanencia de respuestas en las cuales el reconocimiento de las vocales y algunas letras son el logro principal que debe cumplir un niño al terminar el preescolar, en todos los rangos de experiencia hay quienes mantienen la concepción errónea de que el preescolar debe ser solo de motivación para el grado primero o que los niños al ingresar al preescolar solo llegan realizando lectura de imágenes por lo que sus logros al finalizar debe ser el paso a la lectura de las letras.

Tabla 12. Tiempo de experiencia en preescolar vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar.

Tiempo de experiencia en preescolar	Logros a alcanzar al terminar el preescolar					
	Reconocer las vocales y otras letras	Comprender la función social de los textos escritos	Pasar de lectura imágenes a lectura de letras	Psicomotricidad y Sensopercepción	Lenguaje oral	Motivación para el Grado primero
Menor a 10 años (18)	12 66,6%	0 ,0%	1 5,5%	3 16,6%	2 11,1%	2 11,1%
11 y 20 años (8)	5 62,5%	2 25,0%	1 12,5%	0 ,0%	0 ,0%	1 12,5%
21 y 30 años (2)	2 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%	0 ,0%
31 y 40 años (2)	2 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%

Al relacionar los logros con el tiempo de docencia específica en preescolar continua el reconocimiento de las vocales y las letras como principal logro, aunque se observa que los que tienen entre menos de 10 y 30 años señalan además otros logros al finalizar como la psicomotricidad, sensopercepción, lenguaje oral por el contrario los que tienen el mayor tiempo de experiencia plantean como único logro el reconocimiento de las vocales y las letras.

Vale la pena señalar que los docentes entre 11 y 20 años aunque con un porcentaje disminuido fueron los únicos que tuvieron en cuenta la comprensión de la función social de los textos escritos. El tiempo de experiencia en preescolar no incide con los logros que deben alcanzar los niños al terminar el preescolar.

Tabla 13. Edad vs. Noción de lectura

Edad	Noción de lectura		
	Decodificar	Comprender el sentido del texto	Define por ejemplo
20 –30 (2)	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%
31-40 (6)	2 33,3%	2 33,3%	2 33,3%
41-50 (12)	2 16,7%	7 58,3%	3 25,0%
51-60 (10)	0 ,0%	5 50,0%	5 50,0%

Teniendo en cuenta las respuestas se pudo concluir que la mitad de los docentes definen el acto de leer como la comprensión del sentido del texto sin existir diferencias marcadas con los rangos de edades, es decir, tanto los más jóvenes como los mayores lo definieron así, se podría entonces inferir que esta población tendría en cuenta la función social de los textos o la comprensión de estos con los niños preescolares, por el contrario en las prácticas de enseñanza con los niños se refleja el concepto de la lectura como decodificación y la marcada utilización de los docentes de métodos tradicionales.

Tabla 14. Formación académica vs. Noción de lectura.

Formación académica	Noción de lectura		
	decodificar	comprender el sentido del texto	define por ejemplo
lic. en preescolar con especialización (11)	0 ,0%	6 54,5%	5 45,5%
lic. en preescolar sin especialización (8)	3 37,5%	4 50,0%	1 12,5%
lic. en básica primaria (10)	1 10,0%	5 50,0%	4 40,0%
Otros (1)	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%

En los resultados obtenidos se observó que independientemente de la formación académica, el porcentaje que prevaleció ante la pregunta que es leer fue la comprensión del sentido del texto, cabe resaltar la mínima diferencia que obtuvo con el porcentaje de docentes que contestaron de manera poco precisa sin llegar a definir el acto de leer, y solo cuatro personas lo definieron como la decodificación.

Tabla 15. Tiempo de experiencia en docencia vs. Noción de lectura.

Tiempo de experiencia en docencia	Noción de lectura		
	decodificar	comprender el sentido del texto	define por ejemplo
Menor a 10 años (3)	0 ,0%	1 33,3%	2 66,7%
11 y 20 años (7)	2 28,6%	4 57,1%	1 14,3%
21 y 30 años (4)	2 14,3%	8 57,1%	4 28,6%
31 y 40 años (6)	0 ,0%	2 33,3%	4 66,7%

Se pudo observar que los profesores con tiempo de experiencia en docencia entre 11 y 30 años son los que definen en su mayoría el acto de leer como la comprensión del sentido del texto, evidenciándose mas de la mitad de los docentes que se encuentran en este rango, por el contrario los maestros con experiencia docente en 31 y 40 años, mas de la mitad respondió mediante un ejemplo poco preciso el acto de leer.

El tiempo de experiencia en docencia no tiene relación con la noción de lectura que presenta cada maestro lo cual se ve reflejado en los resultados, independiente de los rangos de tiempo la respuesta mas frecuente ante la pregunta que es leer fue la comprensión del sentido del texto y las respuestas poco precisas que dieron un porcentaje considerable de profesores.

Tabla 16. Tiempo de experiencia en preescolar vs. Noción de lectura.

Tiempo de experiencia en preescolar	Noción de lectura		
	decodificar	comprender el sentido del texto	define por ejemplo
Menor a 10 años (18)	0 ,0%	11 61,1%	7 38,9%
11 y 20 años (8)	3 37,5%	3 37,5%	2 25,0%
21 y 30 años (2)	1 50,0%	0 ,0%	1 50,0%
31 y 40 años (2)	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%

Pese al tiempo de experiencia en preescolar, en todos los rangos de tiempo encontramos un porcentaje significativo de docentes que no llegan a definir de manera clara y precisa el acto de leer.

Finalmente se pudo observar en todas las relaciones referentes a la noción de lectura que tienen los docentes, que es alto el porcentaje que refiere el acto de leer como la comprensión del sentido del texto sin observarse diferencias con los rangos de experiencia o edades, lo que llama la atención es que en las prácticas de enseñanza que señalan los docentes realizan con los niños atribuyen principal importancia a la decodificación y a la sensopercepción dejando de lado su definición de lectura que es la comprensión de los textos.

Tabla 17. Tiempo de experiencia en docencia vs. Conocimientos previos de lectura.

Tiempo de experiencia en docencia	Conocimientos previos de lectura					
	Nada	Algunas letras	Comprensión del propósito y significado de algunos textos	Algunos saben otros no	Lectura de imágenes	Textos comerciales
Menor a 10 años (3)	2 66,7%	0 ,0%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	0 ,0%
11 y 20 años (7)	2 28,6%	0 ,0%	0 ,0%	2 28,6%	2 28,6%	1 14,3%
21 y 30 años (14)	5 35,7%	4 28,6%	0 ,0%	1 7,1%	3 21,4%	1 7,1%
31 y 40 años (6)	2 33,3%	0 ,0%	1 16,7%	2 33,3%	1 16,7%	0 ,0%

En este sentido, es de resaltar la marcada concepción de los docentes en todos los rangos de experiencia docente que afirman que los niños no tienen conocimientos previos al llegar al preescolar, de igual forma son muchos los docentes que de manera indirecta afirman lo mismo al señalar que en el preescolar algunos niños llegan con conocimientos pero otros no, lo que ellos explican aludiendo que muchos niños hacen niveles antes del preescolar por lo que llegan con algunos conocimientos, queda el interrogante de los niños que ellos afirman no tienen saberes previos.

Tabla 18. Tiempo de experiencia en preescolar vs. Conocimientos previos de lectura.

Tiempo de experiencia en preescolar	Conocimientos previos de lectura					
	Nada	Algunas letras	Comprensión del propósito y significado de algunos textos	Algunos saben otros no	Lectura de imágenes	Textos comerciales
Menor a 10 años (18)	7 38,9%	2 11,1%	1 5,6%	4 22,2%	2 11,1%	2 11,1%
11 y 20 años (8)	3 37,5%	1 12,5%	0 ,0%	1 12,5%	3 37,5%	0 ,0%
21 y 30 años (2)	1 50,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%
31 y 40 años (2)	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%	0 ,0%

En general, los docentes contestaron con mayor frecuencia que los niños no tienen conocimientos previos de lectura antes de entrar al preescolar, vale la pena señalar que sólo el rango de tiempo de experiencia menor a 10 años tiene en cuenta la comprensión del significado y propósito de algunos textos y la lectura de textos comerciales, por lo que se pensaría que están retomando el desarrollo teórico actual, sin embargo es el rango en el que hay mas maestros que refirieron que los niños no tienen conocimientos sobre lectura antes de entrar al preescolar.

Tabla 19. Enseñanza de lectura en preescolar vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar

Logros al terminar el preescolar	Enseñanza de lectura en preescolar	
	si	no
Reconocer las vocales y otras letras (21)	13 62%	8 38.09%
Comprender la función social de los textos escritos (2)	2 100%	0 ,0%
Pasar de lectura de imágenes a lectura de letras (2)	1 50,0%	1 50,0%
Psicomotricidad y sensopercepción (4)	2 50,0%	2 50,0%
Lenguaje oral (3)	1 33.33%	2 66.66%
Motivación para el grado primero (3)	0 ,0%	3 100,0%

En este apartado se presenta una de las contradicciones más marcadas en las respuestas de los maestros pues como ya se había expuesto la respuesta más prevalente en los logros al finalizar el preescolar fue el reconocimiento de vocales y algunas letras la contradicción se presenta en que el 38.09%(8) que respondieron con este logro son docentes que refirieron no enseñar a leer, distinto de los docentes que aunque con una concepción errada señalaron que el preescolar es solo para motivación del grado primero quienes sostienen en su respuesta no enseñar a leer.

Tabla 20. Enseñanza de lectura en preescolar vs. Noción de lectura.

Enseñanza de lectura en preescolar	Noción de lectura		
	Decodificar	Comprender el sentido del texto	Define por ejemplo
Si (17)	2 11,8%	7 41,2%	8 47,1%
No (13)	2 15,4%	8 61,5%	3 23,1%

En los resultados obtenidos se puede destacar una contradicción porque de los maestros que no enseñan a leer un porcentaje considerable define la lectura como la comprensión del sentido del texto, lo que refleja el desconocimiento de las capacidades y conocimientos que los niños poseen antes de iniciar su aprendizaje formal, tal como refiere Solé (1996). Mientras que del grupo de docentes que si enseña a leer la mayoría no define de manera clara y precisa el acto de leer.

Tabla 21. Requisitos para iniciar la lectura vs. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura

Requisitos para iniciar la lectura	Actividades para promover el aprendizaje de la lectura					
	Actividades de psicomotricidad	Actividades de sensopercepción	Enseñanza de grafemas y sus combinaciones	Planas de grafemas y sus combinaciones	Lectura e interpretación de textos	visualización de textos comerciales
Desarrollo psicomotricidad (22)	5 22,7%	14 63,6%	3 13,6%	2 9,0%	2 9,0%	5 22,7%
Desarrollo sensopercepción (17)	5 29,4%	14 82,3%	3 17,6%	3 17,6%	0 ,0%	2 11,7%
Desarrollo cognitivo (2)	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 100,0%
Desarrollo lenguaje oral (8)	3 37,5%	4 50,0%	3 37,5%	1 12,5%	0 ,0%	3 37,5%
Conocer algunas letras (1)	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Edad (5)	1 20,0%	4 80,0%	1 20,0%	2 40,0%	0 ,0%	0 ,0%
Atención (4)	1 25,0%	3 75,0%	1 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 25,0%
Aprestamiento (4)	0 ,0%	3 75,0%	1 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%

Se puede observar que las respuestas de los maestros respecto a las actividades que realizan y los requisitos que consideran para iniciar el aprendizaje de la lectura no son coherentes, esto se evidencia en los docentes que consideran como un requisito el desarrollo de habilidades de psicomotricidad pero realizan prioritariamente actividades de sensopercepción, los docentes que consideran el desarrollo del lenguaje oral no refieren realizar ninguna actividad que promueva

dicho desarrollo. Por otra parte, se observa un muy bajo porcentaje de docentes que promueven la lectura con actividades propias de dicho proceso como la comprensión o la visualización de marquillas comerciales.

Tabla 22. Requisitos para iniciar la lectura vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar

Requisitos para iniciar la lectura	Logros a alcanzar al terminar el preescolar					
	Reconocer las vocales y otras letras	Comprender la función social de los textos escritos	Pasar de lectura imágenes a lectura de letras	Psicomotricidad y Sensopercepción	Lenguaje oral	Motivación para el grado primero
Desarrollo psicomotricidad (22)	17 72,7%	1 4,5%	2 9,0%	2 9,0%	3 13,6%	2 9,0%
Desarrollo sensopercepción (17)	11 64,7%	1 5,8%	1 5,8%	3 17,6%	3 17,6%	1 5,8%
Desarrollo cognitivo (2)	2 100,0%	1 50,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Desarrollo lenguaje oral (8)	6 75,0%	0 ,0%	2 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 12,5%
Conocer algunas letras (1)	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Edad (5)	4 80,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 20,0%	0 ,0%	0 ,0%
Atención (4)	4 100,0%	1 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Aprestamiento (4)	2 50,0%	1 25,0%	0 ,0%	1 25,0%	0 ,0%	1 25,0%

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se pudo observar algunas contradicciones, por ejemplo del grupo de docentes que contestó como requisito para iniciar el aprendizaje de la lectura el desarrollo de habilidades de psicomotricidad un mínimo porcentaje consideró el desarrollo de estas habilidades como logro que el niño debe alcanzar al terminar el preescolar, similar a esto ocurrió con el desarrollo de habilidades de sensopercepción, el desarrollo cognitivo o el lenguaje oral, la mayoría de ellos no señalan como indispensable al terminar el año escolar desarrollar los requisitos que plantearon para el aprendizaje de la lectura, por el contrario refirieron que era reconocer vocales y algunas letras.

Tabla 23. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura vs. Logros a alcanzar al terminar el preescolar

Logros a alcanzar al terminar el preescolar	Actividades para promover el aprendizaje de la lectura					
	Actividades de psicomotricidad	Actividades de sensopercepción	Enseñanza de grafemas y sus combinaciones	Planas de grafemas y sus combinaciones	Lectura e interpretación de textos	visualización de textos comerciales
Reconocer las vocales y otras letras (21)	6 28.57%	10 47.61%	3 14.28%	4 19.04%	2 9.52%	5 23.8%
Comprender la función social de los textos escritos (2)	0 ,0%	1 50%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 50%
Pasar de lectura de imágenes a lectura de letras (2)	1 50%	1 50%	1 50,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Psicomotricidad y sensopercepción (4)	1 25,0%	4 100%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Lenguaje oral (3)	0 ,0%	3 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Motivación para el grado primero (3)	1 25%	1 25%	2 75%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se pudo observar algunas contradicciones, por ejemplo del grupo de docentes que contestó como requisito para iniciar el aprendizaje de la lectura el desarrollo de habilidades de psicomotricidad un mínimo porcentaje consideró el desarrollo de estas habilidades como logro que el niño debe alcanzar al terminar el preescolar, similar a esto ocurrió con el desarrollo de habilidades de sensopercepción, el desarrollo cognitivo o el lenguaje oral, la mayoría de ellos no señalan como indispensable al terminar el año escolar desarrollar los requisitos que plantearon para el aprendizaje de la lectura, por el contrario refirieron que era reconocer vocales y algunas letras.

Tabla 24. Actividades para promover el aprendizaje de la lectura vs. Noción de lectura

Noción de lectura	Actividades para promover el aprendizaje de la lectura					
	Actividades de psicomotricidad	Actividades de sensopercepción	Enseñanza de grafemas y sus combinaciones	Planas de grafemas y sus combinaciones	Lectura e interpretación de textos	visualización de textos comerciales
Decodificación (4)	1 25%	3 75%	2 50%	1 25%	0 .0%	0 0%
Comprensión del sentido del texto (15)	4 26.66%	10 66.66%	2 13.33%	1 6.66%	2 13.33%	5 33.33%
Define con ejemplo (11)	3 27.27%	6 54.54%	2 18.18%	2 18.18%	0 .0%	1 9.09%

La mitad de los docentes definen lectura como la comprensión del sentido del texto, sin embargo, la mayoría manifiesta realizar actividades de sensopercepción y psicomotricidad para promover el aprendizaje de la lectura y tan solo un modesto 13.33% (2) refiere actividades de lectura e interpretación de textos.

Vale la pena resaltar, que de los docentes que definen la lectura como decodificación ninguno tienen en cuenta actividades de interpretación de textos ni actividades como la visualización de marquillas comerciales, por lo que se podría inferir que para ellos el acto de leer se limita a descifrar los códigos.

Por último, son muchos los docentes que no definen de forma clara y precisa, pero que manifiestan realizar en su mayoría actividades de sensopercepción y psicomotricidad dejando de la lado la lectura e interpretación de textos, tan solo un docente refirió la visualización de textos comerciales.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La realización de este trabajo arrojó diversos resultados que coinciden en gran medida con aquellos encontrados en otras investigaciones y con algunos desarrollos contemplados en el apartado de referente teórico.

Mediante la entrevista realizada durante el trabajo de campo a los docentes de nivel preescolar sobre sus prácticas de enseñanza, se pudo observar principalmente que, pese a que el tema de la lectura es conocido y familiar para los educadores, existe un desconocimiento importante acerca de los saberes previos que tienen los niños al ingresar a la escuela. Esto se ve reflejado en el alto porcentaje de maestros que señalaron que los alumnos llegan al preescolar sin “saber nada”.

Autores como Solé (1996) han mostrado que dicha concepción generalizada es errónea, ya que sus investigaciones señalan que la mayoría de los niños ya han empezado antes del preescolar su contacto con diversos textos escritos, lo cual les ha permitido construir diversos saberes sobre la lectura. Refiere también que es esencial que los maestros exploren los conocimientos que tienen sus alumnos sobre el texto escrito y tenerlos en cuenta para la planificación de los procesos de enseñanza, porque es a partir de dichos saberes previos que los niños van a progresar. A su vez, Orozco (2003) señala que los niños tienen comportamientos lectores desde edades tempranas, gracias a su participación en actividades cotidianas en las que, con la intervención del adulto, intentan comprender diversos textos escritos. Puede observarse, entonces, que los maestros entrevistados desconocen saberes que otras investigaciones han arrojado.

Por otro lado, la mayor parte del grupo de docentes que refirió no enseñar a leer en el nivel preescolar, afirmó que la enseñanza de la lectura debe tener lugar en el grado primero. Contrario a esto, los resultados investigativos de Bravo, Villalón y Orellana (2003)⁷ arrojan que la clave del éxito de la lectura se encuentra durante la etapa preescolar. Así mismo, Solé (1996) resalta la importancia de esta etapa y explica cómo el niño puede aprender a leer en el momento en que emplea las estrategias brindadas por sus docentes durante espacios de lectura conjunta.

En cuanto a los requisitos para iniciar el aprendizaje de la lectura, algunos docentes señalaron la edad; afirmaron que los niños se encuentran preparados para iniciar este aprendizaje sólo a partir de los 5 ó 6 años. En relación a este asunto, Jossette Jolibert (1997) refiere que desde muy tempranas edades se deben plantear situaciones para la vida cotidiana de la escuela en las que sea necesario leer textos completos, o producirlos, lo cual no quiere decir que a los tres años un niño solo pueda comprender cualquier texto, pero sí que cualquier niño de esa edad puede sacar muchos elementos significativos del contexto, lo demás lo complementa el maestro. Esto quiere decir que el niño de preescolar está totalmente apto para continuar en la educación formal, la construcción de conocimientos sobre la lectura que ha iniciado desde el hogar.

Así mismo, en este estudio se encontraron docentes que incluyeron el aprestamiento como requisito para iniciar el aprendizaje de la lectura, o enunciaban específicamente el desarrollo de actividades de sensopercepción y motricidad. El profesor Hurtado cuestiona dicho planteamiento, pues refiere que creer que “se prepara para la lectura y la escritura”, supone que los niños leen y escriben sólo cuando lo hacen como los adultos, desconociendo que existen

⁷ BRAVO, VILLALÓN Y ORELLANA (2003), citado por BRAVO VALDIVIESO, Luis. Alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura. Presentado en el “Foro educativo, 2003”. Santiago de Chile, 2003. Católica Educación.
<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442>

ambos procesos antes de que aún lo hagan como socialmente está determinado. Señala que creer esto sería como exigirles a los niños que accedan al lenguaje hablado sólo cuando lo utilicen bien.

Así mismo, el presente trabajo mostró que los maestros de preescolar desarrollan prioritariamente actividades de psicomotricidad y sensopercepción para promover el aprendizaje de la lectura. Esto coincide con los hallazgos del profesor Octavio Henao, quien plantea que la lectura y la escritura han sido abordadas desde una perspectiva predominantemente perceptivo-motriz, dejando de lado el lenguaje y el pensamiento, procesos fundamentales para el aprendizaje de dichas competencias.

Del mismo modo, Negret y Jaramillo (1991) señalan, durante su cuestionamiento a los métodos tradicionales, que los maestros hacen un énfasis desmedido en aspectos parciales y artificiales aislados de la lengua escrita, como el aprestamiento de destrezas motoras que se supone son requisitos para el aprendizaje del sistema de escritura, descuidando los aspectos comprensivos y comunicativos de la lengua escrita.

Sin embargo, un mínimo porcentaje de los docentes promueve en sus estudiantes la visualización de textos o marquillas comerciales para promover su aprendizaje de la lectura. Vale la pena resaltar que este porcentaje es muy pequeño, teniendo en cuenta lo que plantea la teoría actualmente. Por ejemplo, el profesor Hurtado señala que no es raro ver a un niño que no lee ni escribe en el sentido adulto y ante una bolsa del “éxito” exprese: ¿qué dice ahí? o que marque con cualquier rasgo gráfico y comunique al adulto: “ahí dice gato”. Refiere que desconocer estos sucesos es negar el proceso de construcción por el cual pasan los niños al acceder a la lectura y la escritura.

Por otro lado, en el análisis de la información obtenida, se identificaron algunas contradicciones entre lo que dicen y lo que dicen hacer los maestros entrevistados. Por ejemplo, se puede notar que un porcentaje considerable de docentes definió leer como el acto de comprender el sentido de un texto escrito, lo cual no es coherente con las actividades de tipo sensorial que utilizan para promover el aprendizaje de la lectura.

Algo semejante expone Medina Ruiz en los resultados de su estudio, cuando señala que en general, los profesores tienen conocimiento acerca de los procesos constructivos de los niños en el aprendizaje del sistema de escritura, pero no lo tienen en cuenta durante su práctica docente, por lo cual ese saber se convierte en “simple teoría”. Medina refiere que existe un desfase entre lo que saben los profesores y lo que hacen y terminan enseñando al niño preescolar mediante estrategias poco coherentes con los planteamientos teóricos que dicen compartir.

Se tiene entonces, que en el presente estudio se obtuvieron resultados similares a los expuestos por Medina, quien concluyó que las actividades que proponen los docentes para el aprendizaje de la lectura y la escritura no corresponden con las características y capacidades de los infantes. También encontró que las educadoras tenían poca claridad con respecto al conocimiento que sobre lectura debe adquirir el alumno para construir su propio aprendizaje, ya que las prácticas realizadas por ellas, no respondían las necesidades del niño del nivel preescolar.

Otro aspecto importante que se identificó en la presente investigación, fue que el tiempo de experiencia docente no incidía en el tipo de prácticas educativas de los maestros. Por el contrario, se hizo evidente en los profesores con diversa tiempo de experiencia docente, la utilización generalizada de métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura, entre los que se destacó principalmente el método fonético y el empleo de planas repetitivas de grafemas con el fin de mecanizarlos en los alumnos.

Respecto a lo anterior, Juan E. Jiménez González y colaboradores señalaron en su investigación que los maestros continuaban empleando métodos tradicionales porque las prácticas y creencias educativas estaban muy arraigadas en el profesor, ya que están fundamentadas en el sentido común y ello ha supuesto una razón importante para continuar con ellas. En su investigación, los docentes atribuyeron gran importancia a la enseñanza de habilidades específicas de decodificación, concibiendo la enseñanza de la lectura de modo gradual (letras – sonidos, sílabas, palabras y frases).

De manera similar, la población participante en el presente trabajo adjudicó gran importancia a la enseñanza de las vocales y algunas letras, lo que permite inferir que también otorgan mucha importancia al aprendizaje de la decodificación. Por ende, se puede señalar también que los resultados de los dos estudios evidencian la marcada aceptación del modelo de lectura ascendente (letras - frases).

Autores como Jaramillo y Negret (1991), como ya se señaló, señalan que durante el desarrollo de los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, los maestros no tienen en cuenta los procesos de construcción de la lengua escrita en los niños; critican la pretensión tradicional de la escuela de homogenizar a los niños y de la imposición de la codificación y decodificación en detrimento de la producción y comprensión de textos escritos y el gusto e interés por la lengua escrita, convirtiendo las clases monótonas y aburridas.

Con relación a los logros a alcanzar al terminar el preescolar, un porcentaje muy reducido de maestros señaló la importancia del desarrollo del lenguaje oral, lo cual revela que la mayoría de profesores no son conscientes del papel que juega dicho desarrollo en el proceso de aprendizaje de la lectura. Esa relación entre lenguaje

oral y aprendizaje de la lectura y la escritura fue explorada por Lundberg (1985)⁸, quien encontró que el aprendizaje de la lectura dependió del desarrollo previo del lenguaje de los niños que estudió. Este investigador estudió la incidencia del desarrollo del lenguaje en su complejidad, no reducido a la capacidad articuladora, sino considerando el conjunto de procesos cognoscitivos que implica.

Conclusiones similares plantearon Bradley y Bryant (1983)⁹, quienes afirmaron que el entrenamiento del lenguaje oral en el preescolar tiene como efecto un buen rendimiento lector en básica primaria.

La identificación de los resultados de esta investigación, y su puesta en relación con estudios previos y con el desarrollo teórico que aquí se acoge, dieron lugar a las conclusiones que se presentan en el siguiente apartado.

⁸ LUNDBERG (1985), citado por BRAVO VALDIVIESO, Luis. Alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura. Presentado en el "Foro educativo, 2003". Santiago de Chile, 2003. Católica Educación.

⁹ BRADLEY Y BRYANT (1983), citado por BRAVO VALDIVIESO, Luis. Alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura. Presentado en el "Foro educativo, 2003". Santiago de Chile, 2003. Católica Educación.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan algunas conclusiones que se pueden derivar de los resultados arrojados por el presente estudio:

- Pudo identificarse que gran parte de los docentes entrevistados no conocen o no se han apropiado de los aportes que han realizado diversas investigaciones en las áreas de Psicología, Pedagogía y Lingüística al conocimiento sobre la lectura, su enseñanza y aprendizaje. Eso se vio reflejado en el tipo de prácticas educativas que refieren desarrollar los maestros, en las que privilegian la realización de actividades sensoriales para la enseñanza de la lectura, dejando de lado la comprensión y la función social de los textos escritos. Se encontró, entonces, que un alto porcentaje de los profesores asume una perspectiva sensorial de la lectura e interviene mediante los métodos calificados como tradicionales para la enseñanza de esta.
- Es evidente, entonces, que el desarrollo teórico y la divulgación de los resultados investigativos no es suficiente para garantizar la transformación de las prácticas pedagógicas en torno a la lectura, pues se identifica una brecha entre los primeros y las últimas. A pesar de las múltiples críticas que se le han señalado a los métodos tradicionales y las recomendaciones sobre otro tipo de intervenciones, dichos métodos se siguen privilegiando.
- Sobre el punto anterior es esencial señalar que obviamente se cuenta con la buena intención de los maestros y demás profesionales que intervienen en la promoción de competencias lectoras; es decir, que no se presupone que la deficiente actualización teórica sea un asunto de mala fe. Se reconoce que el peso de la tradición escolar es muy fuerte e inconsciente, o sea que los

profesores tienden a actuar de la manera como sus maestros actuaron con ellos y asumen que es el modo natural de hacerlo y muchas veces, el único.

- Vale la pena resaltar, sin embargo, que algunos profesores están retomando los desarrollos teóricos actuales y teniéndolos en cuenta para su ejercicio docente. Es el caso de aquellos que proponen actividades como la lectura conjunta de textos y el trabajo con textos comerciales para promover el aprendizaje de la lectura, lo cual es coherente con el desarrollo teórico actual. También se encontró que algunos profesores empiezan a incluir en su discurso ciertos planteamientos actuales sobre la lectura, cuando la definen en términos de comprensión o de construcción de sentido. Eso es importante, pero no suficiente, pues se observan serias contradicciones entre lo que se dice y lo que se dice hacer.
- Puede afirmarse que las características sociodemográficas de los profesores tales como su formación académica, el tiempo de experiencia docente o aquel específico en el nivel preescolar, no inciden de manera notoria en sus concepciones o en el tipo de prácticas que realizan en torno a la enseñanza de la lectura.
- El instrumento de recolección de la información permitió evidenciar algunas incongruencias en las respuestas de los docentes, por ejemplo, al enunciar los requisitos que el niño debía cumplir para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura, las actividades que empleaban para promover este aprendizaje y los logros que los alumnos debían alcanzar al finalizar el año. Un porcentaje considerable de respuestas a estas tres preguntas mostraba que las actividades que proponían los maestros, no necesariamente ayudaban a los niños a alcanzar los logros que ellos planteaban sobre el aprendizaje de la lectura, ni tampoco a cumplir los que consideraban requisitos para dicho aprendizaje.

- Desafortunadamente, puede inferirse que, debido a que un alto porcentaje de los maestros de preescolar de las instituciones públicas de Popayán continúan desarrollando prácticas educativas tradicionales, es poco probable que los estudiantes desarrollen todas las competencias lectoras necesarias para el éxito escolar, de acuerdo con los referentes teóricos que sustentaron este trabajo.
- Es importante señalar que, desde este análisis, es posible reconocer que algunos casos que se asumen como alteraciones en lectura, no obedecen necesariamente a patologías biológicas o funcionales de los niños, sino que pueden ser el resultado de una intervención educativa tradicional, que no ha potenciado las capacidades lectoras de los niños.
- En consonancia con lo anterior, es importante resaltar que resultaría deseable y necesaria la intervención fonoaudiológica sistemática y permanente en los grados iniciales de las escuelas públicas de Popayán para la promoción de competencias lectoras y en la prevención de alteraciones a este nivel.

RECOMENDACIONES

Las conclusiones que se presentaron en el apartado anterior dan lugar a que se planteen las siguientes recomendaciones:

- En el presente estudio se dan a conocer algunas características de las prácticas de enseñanza de la lectura en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas de Popayán, por lo que se recomienda explorar qué sucede en los demás grados escolares y en las instituciones privadas. Esto permitiría a los fonoaudiólogos identificar la realidad de la enseñanza de la lectura en el municipio, para poder actuar en el ámbito escolar según las necesidades e intereses de los agentes educativos y obviamente, en beneficio de los estudiantes.
- Así mismo, resulta deseable conocer cuáles son las concepciones y prácticas dominantes de los Fonoaudiólogos de Popayán en torno al abordaje del aprendizaje de la lectura, bien sea con población remitida por “problemas” en esta área o con escolares regulares. Esto permitiría determinar las semejanzas y diferencias entre la intervención pedagógica que desarrollan los maestros para la enseñanza de la lectura y las prácticas de intervención fonoaudiológica en este campo, para el diseño de programas de intervención conjunta entre los dos profesionales. También permitiría retroalimentar al programa académico de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, de modo que éste pueda realizar los ajustes necesarios a su currículo de acuerdo a los referentes teóricos que sustentan actualmente las políticas educativas en lectura.

- Dado que entre el docente y el Fonoaudiólogo existe en común un objeto de estudio muy importante que es el lenguaje, se hace evidente la necesidad de diseñar estrategias que favorezcan la construcción de espacios colaborativos entre los dos profesionales en las aulas de clase. Dichos espacios deben estar encaminados, en los grados iniciales, a la promoción de las competencias comunicativas y a la prevención de alteraciones en este campo. Se recomienda, entonces, que los fonoaudiólogos que trabajan en el campo educativo diseñen programas de intervención conjunta entre ellos y los docentes de preescolar, considerando los aportes hechos por este estudio.
- A partir de esta investigación, también vale la pena considerar la posibilidad de que los fonoaudiólogos participen en el diseño y ejecución de programas de cualificación docente, que ofrezcan a los maestros las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para realizar intervenciones pedagógicas acordes a los desarrollos teóricos actuales. Al respecto, ya el programa de Fonoaudiología de la Universidad Nacional ha dado unos pasos importantes que pueden tomarse como antecedente, pues su programa académico de Fonoaudiología desarrolla una propuesta de capacitación docente como estrategia de Proyección Social.
- Por último, a partir de los resultados arrojados por esta investigación, resulta importante promover en el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, el conocimiento y análisis de los nuevos referentes teóricos sobre la lectura y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la misma. Esto permitiría construir, al interior del programa, nuevos modos de intervención profesional en la lectura, que recojan los planteamientos teóricos actuales.

BIBLIOGRAFÍA

BORZONE DE MANRIQUE, Ana María. Leer y escribir a los 5. Buenos Aires, 1996

BRAVO VALDIVIESO, Luis. Alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura. Presentado en el "Foro educativo, 2003". Santiago de Chile, 2003. Católica Educación.

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442>

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO, GRUPO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. Lengua Castellana Lineamientos Curriculares MEN 1998. Santa Fé de Bogotá.

FLORES ROMERO, Rita. El Lenguaje en la educación una perspectiva fonoaudiológica. Santa Fé de Bogotá, 2004. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina

GRICE, P. Lógica y conversación. En: Lenguaje y sociedad. Cali, 1983. Universidad del Valle.

HENAO ALVAREZ, Octavio. Reseña del libro lenguaje y lecto escritura. Medellín, 1988, 172 p. Universidad de Antioquia.

<http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/numero1/Rese%F1as.htm>

JARAMILLO, Adriana Amaya y NEGRET, Juan Carlos. La Construcción de la lengua escrita en el grado cero. Documento complementario a los marcos generales. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 1991.

JIMENEZ, Juan. HERNANDEZ, Ceferino. YAÑEZ, Gladis. Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. Universidad de la Laguna. Islas Canarias.

<http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicología/iberpsi3/jimenez.htm>.

JOLIBERT, Jossette. Ponencia presentada en el primer congreso nacional de lectura, 1997.

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura económica, México, 2001

_____ y PALACIOS; A. El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Aique. Buenos Aires, 1998

MEDINA, Zoraida. La educación preescolar: de la teoría a la práctica. México.

<http://www.latarea.com.mx/articu6/medina6.htm>

OROZCO, Blanca Cecilia. El niño: científico, lector y escritor, matemático. Centro de investigaciones en psicología, cognición y cultura. Cali Colombia, 2003 Universidad del Valle.

PINEDA, Elia Beatriz. ALVARADO, Eva Luz de, CANALES Francisca H. de. Metodología de la investigación. Organización panamericana de la salud 1994.

RINCON, Gloria. DE LA ROSA, Adriana. RODRÍGUEZ, Gloria. CHOIS, Pilar. NIÑO, Rosa. Entre Textos La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Cali, Junio 2003. Universidad del Valle Colombia.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. ICE de la Universidad de Barcelona. 1992

SOLE, Isabel. ¿Lectura en educación infantil? ¿Sí, gracias?. En: BOFARULL, M. Teresa y otros. Comprensión lectora. España, Junio 2001. Graó.

TAMAYO Y TAMAYO, Mario. El proceso de la investigación científica fundamentos de investigación manual de evaluación de proyectos. México D.F.

TORRES, Sandra. MONTAÑA, Mónica. El modelo colaborativo. Una alternativa para el trabajo del fonoaudiólogo en el sector educativo. Areté, 2005, p. 31 – 37.

ANEXO A

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICIÓN	INDICE
EDAD	Años transcurridos desde la fecha de nacimiento y la fecha de respuesta a la encuesta	Cuantitativo	Razón	•Años
GENERO	Características físicas que determinan la correspondencia a un sexo u otro	Cualitativo	Nominal	•Masculino •Femenino
TITULOS	Nombre de profesión, grado o categoría que alguien tiene derecho a usar por sus estudios	Cualitativo	Nominal	•Bachiller •Técnico •Universidad •Postgrado
TIEMPO DE EXPERIENCIA LABORAL EN DOCENCIA	Años ejerciendo la profesión como docente	Cuantitativo	Razón	•Años

TIEMPO DE EXPERIENCIA LABORAL EN PREESCOLAR	Años ejerciendo la profesión como docente en el nivel preescolar	Cuantitativo	Razón	<ul style="list-style-type: none"> •Años
CONOCIMIENTOS SOBRE LECTURA	Conocimientos previos que, el maestro considera, ya han construido los niños sobre lectura antes de ingresar al nivel preescolar	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> •Nada •Algunas letras •Comprensión de algunos textos • Otros
ENSEÑANZA DE LECTURA EN PREESCOLAR	Desarrollo intencional de actividades para que los niños aprendan a leer.	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> •Si No
REQUISITOS PARA INICIAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA	Condiciones que, según el maestro, deben cumplir los niños para poder aprender a leer	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> •Desarrollo de psicomotricidad •Desarrollo de sensopercepción •Desarrollo cognitivo •Desarrollo del lenguaje oral • Otros

<p>ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA</p>	<p>Prácticas pedagógicas que desarrolla el docente con el ánimo de favorecer el aprendizaje de la lectura por parte de sus estudiantes</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Actividades de sensopercepción •Enseñanza de grafemas aislados y combinación entre ellos •Planas de dichos grafemas y combinaciones •Lectura e interpretación conjunta de textos •Otros
<p>UTILIZACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS CON LOS NIÑOS</p>	<p>Lectura directa o exposición de textos escritos a los niños durante el desarrollo de las clases</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Si •No
<p>TEXTOS ESCRITOS UTILIZADOS EN PREESCOLAR</p>	<p>Tipos de textos escritos que utiliza el docente para trabajar con los niños en este nivel</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Narrativos •Instruccionales •Expositivos •Epistolares •Informativos •Otros

<p>FIN CON EL QUE UTILIZA LOS TEXTOS ESCRITOS</p>	<p>Propósitos que motivan al maestro a usar textos escritos en el aula</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Lúdicos •Aprendizaje de las características de los textos •Satisfacer diversas necesidades sociales y de aprendizaje •Identificación de grafemas “vistos” •Otros
<p>CRITERIOS A TENER EN CUENTA EN LA SELECCIÓN DEL TEXTO</p>	<p>Características específicas del texto escrito que tienen en cuenta los maestros para considerarlo apto para sus estudiantes</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Muchos dibujos y poco texto escrito. •Fáciles y con vocabulario simple. •Aportan a las necesidades sentidas. •Calidad textual •Otros
<p>LOGROS ALCANZADOS AL TERMINAR EL PREESCOLAR</p>	<p>Metas propuestas por el maestro y/o la institución que el niño debe alcanzar al finalizar el año escolar en cuanto al aprendizaje de la lectura</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Reconocer las vocales y otras letras. •Interpretar textos en contexto. •Comprender la función social de los textos escritos •Otros

NOCIÓN DE LECTURA	Manera en que el maestro define el acto de leer	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> •Decodificar •Comprender el sentido del texto escrito •Otros
DESEO DE PARTICIPAR EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE	Consideración personal acerca de su motivación para participar en un programa de actualización docente sobre lectura	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> •Si •No
CONTENIDOS ABORDAR EN DICHO PROGRAMA	Temáticas que el docente considera necesario abordar en dicho programa	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> •Estrategias de enseñanza. •Procesos de aprendizaje de la lectura. •Teoría sobre lectura •Otros

ANEXO B



UNIVERSIDAD DEL CAUCA FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA

I. IDENTIFICACIÓN

INSTITUCION
NOMBRE :
DIRECCION:
TELEFONO:

DOCENTE						
NOMBRES:		APELLIDOS:				
FECHA DE NACIMIENTO:		GÉNERO	F: M:			
TITULOS						
BACHILER		TÉCNICO	UNIVERSIDAD		POSTGRADOS	
TIEMPO DE EXPERIENCIA LABORAL EN DOCENCIA:						
TIEMPO DE EXPERIENCIA LABORAL EN PREESCOLAR:						

II. CUESTIONARIO

1. ¿QUÉ SABEN SUS NIÑOS SOBRE LECTURA CUANDO LLEGAN A LA ESCUELA?

Nada ____ Algunas letras ____

Comprenden el propósito y significado de algunos textos _____

2. ¿USTED LE ENSEÑA A LEER A SUS ALUMNOS? Si___ No___ Otro___
 ¿POR QUÉ? _____

3. ¿CUÁLES SON LOS REQUISITOS QUE UN NIÑO DEBE CUMPLIR PARA INICIAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA?
 Desarrollo de psicomotricidad ___ Desarrollo de sensopercepción___
 Desarrollo cognitivo___ Desarrollo del lenguaje oral___
 Contacto significativo con diversos textos escritos___
 Otros _____
4. ¿MEDIANTE QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES PROMUEVE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA?
 Actividades de sensopercepción ___
 Enseñanza de grafemas aislados y combinación entre ellos___
 Planas de dichos grafemas y combinaciones ___
 Lectura e interpretación conjunta de textos ___
 Otros _____
5. ¿UTILIZA FRECUENTEMENTE TEXTOS ESCRITOS PARA TRABAJAR CON SUS NIÑOS?
 Si___ No___

6. ¿CUÁLES?
 Narrativos ___ Expositivos ___ Informativos ___
 Instruccionales ___ Epistolares ___ Otros _____
-

7. ¿PARA QUÉ?

Lúdicos _____ Aprendizaje de las características de los textos _____

Satisfacer diversas necesidades sociales y de aprendizaje _____

Identificación de grafemas “vistos” _____

8. ¿QUÉ CRITERIOS TIENE EN CUENTA PARA LA SELECCIÓN DE DICHOS TEXTOS?

Muchos dibujos y poco texto escrito _____ Fáciles y con vocabulario simple _____

Aportan a las necesidades sentidas _____ Calidad textual _____

9. EN CUANTO AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA, ¿QUÉ LOGROS DEBEN HABER ALCANZADO LOS NIÑOS AL TERMINAR EL PREESCOLAR?

Reconocer las vocales y otras letras _____ Interpretar textos en contexto _____

Comprender la función social de los textos escritos _____

Otros _____

10. PARA USTED ¿QUÉ ES LEER?

Decodificar _____ Comprender el sentido del texto escrito _____

Otros _____

11. ¿CONSIDERA DESEABLE Y/O NECESARIO PARTICIPAR EN UN PROGRAMA DONDE SE LE BRINDEN HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA?

Si _____ No _____

12. ¿QUÉ CONTENIDOS LE GUSTARÍA ABORDAR EN DICHO PROGRAMA?

Estrategias de enseñanza ____

Procesos de aprendizaje de la lectura ____

Teoría sobre lectura ____

Otros _____

ANEXO C



UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los firmantes en las hojas anexas aceptamos participar en la investigación “CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EL NIVEL PREESCOLAR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN 2005” a cargo de las estudiantes de Fonoaudiología PAOLA ANDREA BAUTISTA ESPINOSA e ISABEL CRISTINA PERAFAN MUÑOZ bajo la dirección de la docente PILAR CHOIS y la asesoría metodológica de la docente MIRYAN ADELA BARRETO. Nuestra participación es voluntaria y consiste en contestar una entrevista mediante la cual se indagara sobre nuestras prácticas de enseñanza de la lectura. Esta información será utilizada como base para las autoras de esta investigación.

Nuestro nombre no será revelado y podremos tener acceso a la información cuando lo deseemos en el Departamento de Fonoaudiología, de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad del Cauca cuya dirección es Cra 6 No. 14N - 02 y teléfonos: 8204684 - 8234918 Ext. 107.

ISABEL CRISTINA PERAFÁN MUÑOZ
COD. 41001014

PAOLA ANDREA BAUTISTA ESPINOSA
COD. 41001010

MG. PILAR CHOIS
DIRECTORA DEL PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN

