



<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag>

ISSN 2477-9342

La Práctica Pedagógica: Unidad Temática que Devela el Accionar Áulico de los Procesos de Lectura y Escritura en la Educación Inicial

The Pedagogical Practice: Thematic Unit in the Classical Action of the Reading and Writing Processes during Early Childhood Education

Maldonado de Ramírez, Zulay ¹ Escobar de Murzi, Mery Faviola ²

Contacto: zulaydelapazmg@gmail.com

En el presente artículo se exponen los resultados preliminares de la investigación denominada Aproximación Teórica de la Transformación de la Práctica Pedagógica de la Lectura y la Escritura en la Educación Inicial: Etapa Preescolar; en la cual se estructura el diagnóstico. Se enfatiza en la unidad temática Práctica Pedagógica. Teóricamente se apoya en los aportes de la pedagogía crítica, la psicolingüística, la psicogénesis de la lengua escrita, desde la perspectiva constructivista del enseñar y el aprender. Se trata de una investigación cualitativa, dentro de la perspectiva epistemológica del construccionismo desde el paradigma sociocrítico y metodológicamente en la investigación-acción. La información fue obtenida a través de la técnica del grupo focal y de los registros narrativos. Las docentes participantes en el estudio fueron siete (07) maestras. Los resultados en la unidad temática Práctica Pedagógica de la primera fase se sintetizan en el concepto emergente denominado enfoque superficial de la educación.

This research paper described the preliminary results of the study: “Theoretical approach to the pedagogical practice transformation of the reading and writing process between early childhood teachers: Preschool Stage” in which the diagnosis was structured. It emphasizes the thematic unit Pedagogical Practice. The theoretical lenses used are critical pedagogy, psycholinguistics, the psychogenesis of the written language, from the constructivist perspective of teaching and learning. The study is a qualitative research, within the epistemological perspective of constructionism, framed theoretically in the sociocritical paradigm and methodologically in action research. The information was obtained through the focus group technique, the narrative group-interview was recorded, the material was transcript in word documents as well as the field notes. The participants in the study were seven (07) teachers. The results evidenced in the Pedagogical Practice thematic unit of the first phase are synthesized in the emerging concept called superficial approach to education.

Recibido: 29-05-2021 | **Aceptado:** 24-09-2021



Palabras clave

Lectura, Escritura, Práctica Pedagógica, Formación

Keywords

Reading, Writing, Pedagogical Practice, Training

¹ Fundación Amigos de la Mochila Mágica – San Cristóbal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5246-1904>

² Universidad Pedagógica Experimental Libertador – San Cristóbal. <https://orcid.org/0000-0003-0753-2651>

Reflexiones sobre el Objeto de Conocimiento y sus Consideraciones Teóricas

Desde los albores de la humanidad el hombre ha estado supeditado al enseñar y al aprender, en un primer momento de manera natural, no formal, luego progresivamente y en interdependencia con los adelantos científicos alcanzados, de manera formal y sistemática. Este proceso traducido posteriormente como educación, es para Delval (2006):

...el mayor invento que han producido los seres humanos, y es una de las principales claves de su éxito como especie animal. Gracias a ella, los humanos reciben el conocimiento acumulado por las generaciones anteriores y no tienen que partir de cero. Sobre la educación se establece la cultura, el conjunto de las adquisiciones que las sociedades humanas han acumulado y que se transmiten de una generación a otra. (p. 19)

No obstante, con el correr del tiempo, esta educación concebida como aprendizaje de los productos sociales, con la finalidad de alcanzar la supervivencia de la especie, ha complejizado sus estructuras y diversificado sus funciones en virtud de la aceleración histórica que ha sufrido la sociedad en los últimos tiempos. La escuela como instancia específica configurada especialmente para hacer realidad los propósitos de la educación de las nuevas generaciones, está sometida, según Pozo (2006):

...a una continua exigencia de cambio. La educación obligatoria está en la mayor parte de los países en un proceso de reforma educativa, que implica no sólo una

extensión de sus límites, incluyendo personas y grupos sociales hasta ahora excluidos, sino también una ampliación de sus horizontes, fijando nuevas metas y propósitos, definiendo nuevas formas de enseñar y de aprender, creando nuevos espacios en los que se pueda no solo transmitir sino compartir el conocimiento y las vivencias que ese conocimiento genera. (p.29)

Es decir, se requiere de una nueva manera de gestionar el conocimiento, no solo dentro sino fuera de la escuela, porque los espacios educativos se amplían, ya que las exigencias de la sociedad reclaman cambios y transformaciones que generen inclusión, nuevas formas de enseñar y de aprender que apunte más a construir saberes y conocimientos, que a repetir lo dicho por otros sin una participación activa del sujeto que aprende. En este sentido, la escuela ha estatizado una tradición milenaria de transmisión mecánica y repetitiva, profundamente arraigada en las mentes de los diversos actores educativos, que no se ajusta ni a las propuestas teóricas resultado de profundas investigaciones ocurridas en el devenir histórico, ni a la nueva cultura del aprendizaje que el siglo XXI requiere (Pozo, 2006).

La afirmación anterior pareciera extrema, si no fuera cierto que la sociedad se encuentra en un proceso vertiginoso de transformación, que afecta la forma como sus integrantes se organizan, trabajan, se relacionan y aprenden; por tanto, la educación tiene que ser diferente a la conocida hasta ahora, porque además de

proporcionar información, debe concienciar sobre el papel que debe cumplir el ser humano, brindarle las herramientas cognitivas, emocionales y afectivas que lo prepare para ser factor crítico de evolución. En otras palabras, es importante que el educador establezca la diferencia entre educar y escolarizar, tal y como la plantea Calvo (2008): “La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas” (p. 17). En este sentido, la educación posibilita, la escolarización cercena.

En este entendido, la práctica pedagógica que se imparte en los centros educativos debe llegar al alumno cargada de amplias posibilidades, no puede seguir siendo compartimentalizada, reduccionista, mecánica y repetitiva, sino que debe ir dirigida hacia la formación, hacia el aprender a aprender y al comprender, para que el ciudadano adquiera las habilidades necesarias para buscar, seleccionar, procesar, transformar y aplicar la información (Pozo, 2005), de modo que, adquiera una autonomía intelectual que le va a permitir aprender continuamente. El proceso descrito debe llevar al aprendiz a convertir la información en conocimiento para ser utilizado a favor de la comunidad en la cual se desenvuelve.

De acuerdo con lo expuesto, la práctica pedagógica que ontológicamente es dinámica y

reflexiva, debe apuntar al desarrollo de procesos cognitivos, sociales, afectivos y emocionales, en un contexto humanizante, participativo, dialógico, contextualizado para, según Freire, (1975): ...”ejercer un análisis crítico, reflexivo sobre la realidad, sobre sus contradicciones”... (p. 162), en una concienciación sobre el poder transformador que tiene el ser humano sobre la realidad. Ese quehacer de maestros y alumnos en el ámbito áulico, influido por diversos elementos contextuales, es complejo en procesos y relaciones, las interacciones continuas deben pasar constantemente por el bucle pensamiento-lenguaje-acción-reflexión-conocimiento, que lleva a la construcción de una visión de mundo que determina el accionar del alumno en ese mundo.

Es importante destacar, que unas de las herramientas de la mente (Pérez-Echeverría, Martí y Pozo, 2010) que facilitan los procesos descritos y el pensamiento auténtico como acto cognoscente descubridor de la realidad (Freire, 1975), son la lectura y la escritura, procesos que deben privilegiarse constantemente, con sentido y de manera significativa a lo largo de todo el sistema educativo. El leer y el escribir determina, en gran medida, lo que se aspira ser, el futuro, la movilidad social, el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo, que permite transformar la estructura de saberes, incorporar nueva información y responder creativamente. También determina la

comprensión del mundo y la capacidad de transformarlo en algo mejor.

Por consiguiente, se afirma que es esencial ofrecer a los niños la posibilidad real de ser usuarios competentes de la lengua escrita, dadas las características de la cultura letrada en la cual están inmersos, la cual renueva sus saberes constantemente y exige nuevas formas de leer y de escribir ante el surgimiento de nuevos y variados lenguajes tecnológicos. Para responder de manera eficiente en este nuevo contexto, se requiere que el alumno consolide competencias cognitivas, lingüísticas y comunicacionales que le permitan acceder a una diversidad de textos y soportes que la sociedad del conocimiento y de la información pone a su disposición.

En este sentido, la práctica pedagógica de la lectura y la escritura, debe estar dirigida a implementar el leer y el escribir desde los planteamientos de la psicolingüística y la psicogénesis de la lengua escrita, como procesos cognitivos, dinámicos, complejos, porque según Correig (2008): ...”son el resultado de una serie de actividades complejas en las que el individuo debe realizar muchas operaciones y debe activar diversos tipos de conocimiento” (p. 125). En consecuencia, su aprendizaje es el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción, en una aproximación progresiva que pasa por diversos niveles, tanto en el aprendizaje de la lectura (Frith citado por Fons, 2008) como en el de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1999).

Desde esta concepción constructivista del aprendizaje, el docente debe tomar en cuenta los conocimientos previos con los que el niño llega a la escuela, para ayudarlos a progresar en su aprendizaje. De igual manera, debe crear en el aula un ambiente alfabetizador con referentes significativos de lectura y escritura para enriquecer el repertorio del alumno, a partir de interacciones con diversidad de textos, recursos y situaciones, mediadas por el maestro, con el fin de intervenir para facilitar los aprendizajes. En coherencia con lo expuesto, Fons (2008) complementa:

Según la concepción constructivista del aprendizaje y de acuerdo con el concepto de lectura y escritura expuesto, los procesos que intervienen tanto en el acto de leer como en el de escribir, solamente se podrán desarrollar de manera significativa si se pone a los aprendices en situación de usar realmente la lectura y la escritura. Cada situación real posibilitará una aproximación con sentido al objetivo de aprendizaje. (p. 173)

En virtud de lo expuesto por la autora, el uso de la lectura y la escritura debe obedecer a su uso funcional, con un para qué definido, de manera que el niño descubra para que se lee, para que se escribe y le encuentre sentido a su aprendizaje. Estas actividades reales de lectura deben ser propiciadas por el maestro, en el contexto de la cotidianidad del aula, para implicar al niño en esa realidad letrada que lo circunda y que ofrece infinidad de posibilidades para activar sus conocimientos disponibles

sobre la lengua escrita, trabajar sobre la construcción de significados, establecer relaciones, conocer progresivamente las características, propiedades, usos, funciones de diversidad de textos y en definitiva ayudarlo a progresar en su evolución del proceso de construcción de la lectura y la escritura.

Ahora bien, es importante destacar que la práctica pedagógica de la lectura y la escritura que se observa en las aulas de Educación Inicial no se caracteriza por los rasgos antes expuestos, por el contrario, las prácticas que se observan en las aulas, reflejan la concepción de dichos procesos como técnicas perceptivas-motoras, en la cual la lectura se entiende como el acto de juntar e identificar palabras para ser descifradas y la escritura como copia de letras. Para enseñar a leer se utilizan métodos silábicos o fonéticos, que inician con el aprendizaje de memoria de las vocales, consideradas las partes más sencillas y luego se continúa con la combinación de consonantes-vocales para formar silabas, después vienen las palabras derivadas de dichas combinaciones, para finalmente llegar a unas oraciones descontextualizadas, porque se construyen con el propósito de que el niño ejercite determinada silaba o combinación ya “estudiada”, totalmente exentas de cualquier finalidad comunicativa. Al respecto, Carlino y Santana (2005) exponen:

...en el ámbito escolar es todavía habitual pensar que en la lectura no interviene

ningún otro factor aparte del perceptivo-motor (ojo-boca). Se entiende pues, que leer es lo mismo que descifrar o decodificar, es decir, convertir las grafías en sonidos. Así, tradicionalmente se da por sentado que, cuando un niño «sabe juntar las letras», cuando puede oralizar un escrito, sólo le queda «practicar la lectura» ya que la comprensión vendrá por añadidura. (p. 30)

Desde esta perspectiva técnico-instrumental las maestras de Educación Inicial, al igual que con la lectura, reducen la escritura a habilidad psicomotora y entonces sus esfuerzos van dirigidos a rellenar, respuntar, rasgar, entre otros, para “soltar la mano”, además de las famosas líneas punteadas para completar, los palitos, las bolitas, acompañadas de la plana, la copia y el dictado sin sentido. Confunden escribir con el dibujar las letras e identifican escritura con copia de un modelo externo. Sin embargo, en esta escritura-copia el niño solo repite mecánicamente. Ferreiro (2000) caracteriza la práctica expuesta de la siguiente manera:

...esa lengua escrita no es lengua escrita, es dibujo de letras y sonorización de palabras. Y justamente ese es uno de los problemas que enfrentamos: hay una visión instrumental tan fuerte según la cual la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas y, viceversa, de conversión de formas gráficas en sonidos (p.24).

Lo dicho, lleva a definir esta representación de cómo se aprende a leer y a escribir, como simplista y pasiva, porque sólo

enfatisa en el sistema grafofónico, a través del repetir constante hasta que se memorice. Fons (2008) complementa al afirmar:

Una concepción muy arraigada en nuestra sociedad es que se aprende a leer y a escribir a partir de actividades de repetición. Se cree que después de llenar libretas de grafismos o caligrafías los niños sabrán escribir y que después de repetir, día tras día, que eme con a hace ma los niños aprenderán a leer. (p. 157)

De acuerdo con los planteamientos realizados se evidencia una práctica de la lectura y la escritura vinculada con una concepción de aprendizaje conductista, mecánica, centrada en el docente, reproductora, rutinaria, descontextualizada, prescriptiva. En consecuencia, se puede afirmar que prevalece un enfoque del aprender basado en el modelo asociacionista, que configura la perspectiva epistemológica a través de la cual las maestras conciben al niño y al aprendizaje, en definitiva, prácticas bastante tradicionales que nada tienen que ver con los avances en las investigaciones psicológicas. De acuerdo con Pozo (2006): “las propuestas teóricas para el cambio han sido más fuertes y profundas que los verdaderos cambios que han tenido lugar en las prácticas educativas” (p. 30). Agrega también el autor que “...no cabe duda de que en estos últimos años las formas de aprender y enseñar al menos en los espacios educativos más formalizados, han cambiado más profunda o radicalmente en la teoría que en la práctica” (p. 31).

Por tanto, la permanencia de las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura descritas, encuentran su asidero en las reflexiones del autor precitado, y es la primacía de este enfoque tradicional, que obvia los planteamientos constructivistas del aprendizaje, de la psicolingüística y de la psicogénesis de la lengua escrita, la que estructura la situación problemática de la presente investigación, la cual encuentra su eje vertebrador en la disonancia entre el ser y el deber ser; es decir, reducir el aprendizaje a responder adecuadamente a diferentes estímulos (Fons, 2008) o interpretarlo como un proceso activo de reorganización, modificación o reconstrucción, como actividad cognitiva del sujeto que aprende, iniciar el leer y el escribir con el aprendizaje de las vocales, el abecedario, de las sílabas, con énfasis en el descifrado, la copia, la plana y la repetición; o considerar que estos procesos tienen que ver con anticipar, inferir, predecir (Jurado y otros, 2013), para construir significados y comprender la complejidad de la diversidad de textos disponibles, ejercer el papel de dador o replantearse su rol como mediador de aprendizajes.

La situación descrita, que se circunscribe a la incongruencia entre el estado real y el estado deseado, abre un compás hacia algunas reflexiones y otras muchas acciones. De las primeras, se deriva la siguiente interrogante: ¿qué pasa con esos niños producto de esta

práctica pedagógica de la lectura y la escritura tradicional, que concibe estos procesos como técnicas perceptivo-motoras? La respuesta estaría dirigida a afirmar que probablemente estarán en una profunda desventaja en esta llamada sociedad del conocimiento y de la información, en la cual leer y escribir son esenciales para acceder a la cantidad de información que actualmente se maneja, tal vez formen parte de los analfabetas funcionales que abundan hoy día, o seguramente sobrevivan dentro del sistema escolar, con grandes dificultades para acceder competentemente a un libro o producir un texto escrito coherente, sin acudir a la copia.

Aunado a las reflexiones precedentes, se hace pertinente acotar lo planteado por la UNESCO (2016), que de manera certera trasciende del plano conjetural al plano real, cuando expresan:

...muchos de los que asisten a la escuela no adquieren conocimientos y aptitudes básicas. Por lo menos 250 millones de niños en edad de cursar la escuela primaria, de los que más del 50% han asistido durante al menos cuatro años a la escuela, no alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje en lectura, escritura ... (p. 34)

Se revela entonces una práctica pedagógica de la lectura y la escritura que no cumple con los requerimientos esperados ni por la escuela ni por la sociedad, debido a que millones de niños no alcanzan los niveles

mínimos de lectura y escritura, que les permitan desenvolverse adecuada y eficientemente en la sociedad letrada a la que pertenecen. Es el resultado de presentar la lectura y la escritura como objeto escolar y no como objeto social, indispensable tanto dentro como fuera de la escuela. Ésta le oculta al niño la información sobre para qué sirve leer y escribir, y sus funciones dentro de la sociedad. Reduce su uso real, significativo y contextualizado, a prácticas sin sentido, sin relación con su uso funcional, por tanto, el alumno no le encuentra sentido a lo que lee, si no sabe para qué le sirve, se le dificulta hacer la transferencia y no comprende. En este sentido, afirma Castrillón (2009):

Ni la escuela, ni la familia ofrecen a los estudiantes pistas claras acerca de la importancia que puede tener para ellos aprender a leer y a escribir y, mucho menos, convertirse en lectores asiduos. No son prácticas corrientes. ¿Por qué entonces tienen que someterse a semejante esfuerzo, si los estudiantes no encuentran en ella utilidad práctica para su vida futura? (p. 16)

Explicitadas las diversas aristas que conforman el objeto de estudio y algunas de sus consecuencias, se demandan acciones, como por ejemplo, proponer la presente investigación, dirigida a transformar la práctica pedagógica a partir de una reconceptuación de lo que significa enseñar, aprender, leer y escribir. Para ello, se hace necesario una formación, desde las necesidades pedagógicas y las voces de las

docentes participantes en el estudio, basada en los supuestos de la pedagogía crítica que trascienda la formación convencional.

En atención a la unidad temática Práctica Pedagógica, que se constituye en el objeto de este reporte parcial investigativo, se formuló la siguiente pregunta:

¿Cuál es el tipo de práctica pedagógica que se llevó a cabo en las aulas de Educación Inicial con respecto a los procesos de lectura y escritura?

Es importante destacar, que la interrogante anterior guio el proceso investigativo de la unidad temática y orientó el **Objetivo Concreto**: Determinar la práctica pedagógica que se lleva a cabo en las aulas de Educación Inicial, con respecto a los procesos de lectura y escritura. Por supuesto que el objetivo concreto mencionado se encuentra supeditado al **Objetivo Integrador** de la investigación: Generar una aproximación teórica acerca de la transformación de la práctica pedagógica de la lectura y la escritura en la Educación Inicial, a partir de una formación basada en los aportes teóricos de la pedagogía crítica.

Se hace esencial recalcar también que toda investigación está sustentada por unas bases teóricas, que definen la direccionalidad y el enfoque de la misma. Dada la complejidad del objeto de estudio de la presente investigación, dichas bases teóricas se fundamentaron en la perspectiva constructivista, desde la cual, tanto

el aprender como el enseñar están supeditados a la concepción de proceso, de participación activa y de modificación de estructuras cognitivas a partir de establecer relaciones entre lo sabido con lo que se quiere aprender, durante las cuales el sujeto que aprende reelabora, reestructura, modifica el conocimiento que posee, es decir, el sujeto es un activo constructor y reconstructor de su conocimiento, según la visión del aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva histórica cultural de Vigotsky. Fueron fundamentales los supuestos teóricos de la pedagogía crítica, los cuales transversaron todo el proceso formativo, al igual que los postulados de la psicolingüística sobre los procesos de lectura y escritura y la psicogénesis de la lengua escrita.

Ruta del Procedimiento Investigativo y Hermenéutica de los Hallazgos

Las perspectivas epistemológicas del construccionismo desde el paradigma sociocrítico son las que más se ajustan a esta investigación, en virtud del objetivo que subyace en esta investigación, el cual refiere a transformar la práctica pedagógica de la lectura y la escritura de las docentes de Educación Inicial. Es importante destacar que, para alcanzar tal cometido, es esencial comprender de manera profunda esta realidad educativa desde las voces de las participantes, sus experiencias y reflexiones.

En este entendido, cabe resaltar, que al asumir determinado postulado ontológico este conlleva cierta epistemología, que a su vez condiciona las opciones metodológicas, las que en este caso se corresponden con la investigación-acción, la cual es definida por Lewin (1944), como una... “investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias clases de acción social, y es investigación que conduce a la acción social. A nuestro juicio, la investigación que no produce sino libros, no es suficiente”. (p. 16). Dicha definición se amplía cuando el mencionado autor enfatiza que: ... “mediante la investigación-acción se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico”. (p. 240)

Además de los rasgos señalados por Lewin (1944), la investigación-acción se caracteriza por seguir una espiral autorreflexiva que consta de varios momentos: planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y Mc

Taggart, 1988; Carr y Kemmis, 1988); en un ir y venir constante debido a que estos momentos son recursivos, interrelacionados e interdependientes. También es importante señalar unas actividades, pasos o etapas definitorias de esta metodología:

1. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema
2. Elaboración de un plan de actuación
3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica
4. Reflexión. Interpretación de resultados (Sandín, 2003).

Sobre la base de la vinculación de los momentos y las actividades, señaladas por Kemmis y Mc Taggart (1988); Carr y Kemmis (1988) y Sandín (2003) respectivamente, que definen la investigación-acción, la investigadora estructuró el diseño de la investigación, el cual está representado en la figura 1, que se presenta a continuación:

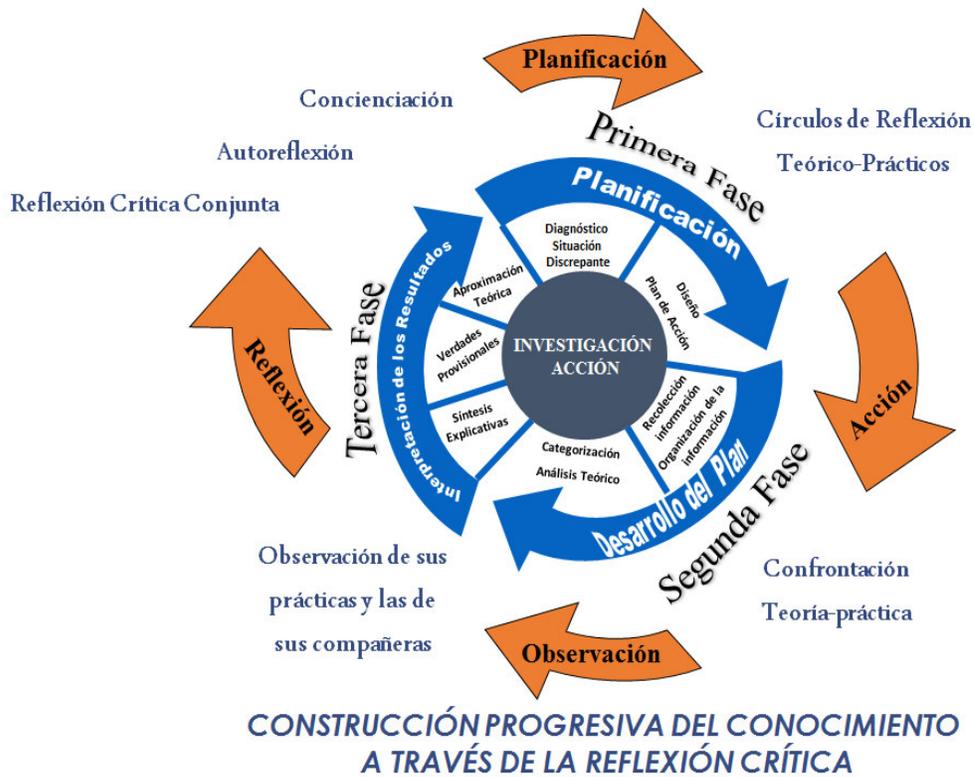


Figura 1. Diseño de la investigación. Espiral Autorreflexiva de Investigación-Acción

Como se observa en la figura 1, la primera fase la constituye el momento planificación, en vinculación con la actividad diagnóstico, de la cual emerge la situación discrepante que da paso al diseño del plan de acción. Este se implementa en el momento acción, que se integra con la actividad desarrollo del plan, y conforman la segunda fase, durante la cual se recoge la información, se organiza, se categoriza y se analiza teóricamente, a partir de los momentos observación y reflexión. Finalmente, y en una relación continua y compleja entre los momentos y las actividades, se arriba a la tercera fase, en la que con un predominio del

momento reflexión se conjuga con la actividad interpretación de los resultados, para dar paso al surgimiento de las síntesis explicativas, las verdades provisionales y la aproximación teórica sobre la transformación de la práctica pedagógica de la lectura y escritura.

Mientras las maestras reflexionan sobre lo leído, lo vivido y lo observado para generar conocimiento pedagógico, la investigadora dilucida el mismo proceso para diagnosticar, analizar, interpretar y generar teoría, tal y como se representa en la figura 2, que a continuación se presenta:



Figura 2. Diseño de la investigación. Integración de Fases, Momentos y Actividades Implicadas en la Investigación-Acción

La información fue obtenida a través de la técnica del grupo focal y de los registros narrativos, con instrumentos como las notas de campo y las grabaciones, durante encuentros organizados para tal fin, denominados círculos de reflexión teórico-prácticos. Las docentes participantes en el estudio fueron siete (07) maestras, pertenecientes al Núcleo de Educación Rural N° 1, (NER 1) y que laboran en cinco (5) Centros de Educación Inicial, adscritos a Escuelas Básicas rurales, pertenecientes al Municipio Andrés Bello, Estado Táchira, Venezuela.

La información obtenida de los grupos focales, fue sometida al análisis, el razonamiento y la reflexión profunda: la disquisición, acompañada de la hermenéutica para alcanzar una mejor interpretación del objeto de estudio. Desde el primer momento, las interactuaciones surgidas durante los grupos focales fueron grabadas, luego las grabaciones se transcribieron para conformar el protocolo de análisis. Éste se leyó, se releyó en numerosas ocasiones para identificar las unidades temáticas que emergieron, dado que no fueron preestablecidas. Ahora bien, todo ese análisis de orden teórico conceptual construido y que

origina los conceptos emergentes, se agrupa en la categoría emergente y su correspondiente concepto emergente, el cual como producto parcial va a determinar la construcción del concepto abarcador como síntesis explicativa, que culmina posteriormente en el constructo o aproximación teórica.

Durante los dos primeros círculos de reflexión teórico-prácticos, se efectuó el diagnóstico. La investigadora, partió de las siguientes preguntas generadoras: ¿Cómo aprenden los niños? ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? ¿Qué hacen ustedes en el aula para que los niños aprendan a leer y a escribir? A partir de las respuestas se abrió un espacio de intercambio, que permitió a la investigadora, además de grabar las interacciones, captar las concepciones y representaciones sobre los procesos de lectura y escritura de las docentes participantes, sus dificultades y sus prácticas.

Al revisar las grabaciones minuciosamente, emergieron tres unidades temáticas: práctica pedagógica, formación docente, lectura y escritura. Posteriormente se identificaron, se codificaron y emergieron las subcategorías que las constituyen, se analizaron e interpretaron para llegar a construir un cuerpo de conocimientos que se precisan, se relacionan, se contrastan y se conectan de manera coherente, con el fin de conformar una estructura conceptual, en cuya red se encuentran los conceptos emergentes y las

categorías emergentes, los cuales ordenan y sistematizan, de manera concreta, el fenómeno estudiado para ser comprendido.

Unidad Temática Práctica Pedagógica

Esta unidad temática se revela desde las voces de las participantes, como un proceso rutinario y descontextualizado en el que prevalece la memorización y la copia, pero, sobre todo el tener que hacer lo que diga la maestra y cuando lo diga la maestra. Estas características de la práctica pedagógica van aunadas a una concepción del enseñar que tiene como actor principal del proceso al maestro y el niño se convierte en un receptor pasivo. Al respecto, Contreras y Contreras (2012) opinan: ...”el maestro durante el desarrollo de la práctica pedagógica se caracteriza por ser quien posee el saber, es transmisor de conocimiento, y el participante activo que genera aprendizajes para la reproducción de la información”. (p. 203)

En esta direccionalidad emerge la subcategoría **concepción bancaria de la enseñanza**, la cual refleja una práctica pedagógica en la que el niño solo recibe depósitos continuos del docente. Según Freire (1975): ...“la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.” (p.72). Lo expresado por el autor se hace evidente en diversas narrativas expresadas por

las docentes participantes, tales como las siguientes:

Yo uso distintas estrategias...uso distintas estrategias que yo diseño, y se ponen en práctica cuando uno les dice lo que tienen que hacer, como lo tiene que hacer (DP7)

Pues sí... porque uno es el que les tiene que decir que se tiene que hacer (DP3).

En estas expresiones se percibe la creencia de que el docente debe dirigir todo el proceso y que el alumno solo está para ejecutar, todo gira alrededor del maestro, es decir, el accionar docente está totalmente vinculado con la concepción magistocéntrica de la enseñanza. En función de estas consideraciones se asume el **Centramiento en explicación y exposición docente**, como concepto emergente, y se define como: **Accionar del maestro entendido como el acto que desarrolla en el aula de clase, cuyo énfasis se traduce en un acto de explanación y manifestación de los saberes del docente.**

Es importante destacar que en total interdependencia e interrelación con esta subcategoría, emerge otra denominada **concepción del niño como objeto**, la cual se define como aquella en la que el aprendiz no tiene ninguna implicación en el hecho educativo, porque su intencionalidad está anulada, ya que solo debe esperar la orden de la maestra, quien según Freire (1975): "...es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos" (p.74). Es

considerado mero objeto porque no ejerce activamente su rol, porque al no ser escuchado, al no opinar ni dar ideas, al no ser protagonista de su proceso de aprendizaje, pierde su condición de sujeto.

En este entendido, expresiones como: aprende de lo que uno cree... (DP1);...a través de estrategias previamente diseñadas, organizadas por el maestro... (DP6); de cualquier cosa que uno desee que los niños conozcan... (DP2); yo voy a hablar del sistema solar (DP5); copian lo que están viendo, lo que les muestro (DP2), son manifestaciones concretas de que el niño ha sido deshumanizado porque se le impide desarrollar pensamiento, se le imposibilita para vivir conscientemente su proceso de aprendizaje y descubrir la implicaciones que tiene para su vida y para su entorno el construir conocimiento. Al respecto, Contreras y Contreras (2012) enfatizan en que se:

...manifiesta una falsa creencia de los maestros al pensar que quizá el mejor aprendizaje para los alumnos es el que se produce a través de la repetición mecánica de los contenidos expuestos por los educadores; es así como, progresivamente se anula la capacidad creadora de los aprendices y los docentes dejan de cumplir con la principal meta de la educación. (p. 204)

Desde esta perspectiva, al impedir que el niño ejerza su capacidad de decidir, de actuar, de expresarse, este se convierte en objeto sin

conciencia, pasivo e irreflexivo, que se acostumbra al “espero que me digan lo que tengo que hacer”, “hago solo cuando me digan”, “hago lo que todo el mundo hace”; por tanto, entra en la dimensión de la acomodación y la domesticación (Freire, 1975), que lo lleva a una pasividad de la conciencia (Aguilar y Bize, 2011) que le impide accionar, reflexionar y conocer para actuar en el mundo y transformarlo. En virtud de lo expuesto, surge de la subcategoría concepción del niño como objeto, el concepto emergente: **Negación de la Intencionalidad del Niño**, el cual se define como: **El acto de vetar la volición del niño, quien se convierte en receptor pasivo de las informaciones entregadas por el educador, hecho que determina la pasividad de la conciencia durante el proceso de aprendizaje.**

En total consonancia con las subcategorías ya descritas y como elemento muy propio de la práctica pedagógica, emerge la subcategoría **proceso prescriptivo de planificación**, la cual se define en el contexto del presente estudio, como aquella que es impuesta por el ente rector y que no considera al niño como eje y figura clave en el diseño e implementación de esta herramienta que contribuye a la organización del trabajo áulico. Ellas mencionan las necesidades e intereses de los niños, pero al profundizar en las interacciones, queda explícito que no han comprendido la esencia y naturaleza de la

planificación, tal y como lo expresan en los siguientes segmentos discursivos:

Porque eso es impuesto, le soy sincera, mis planificaciones son para cumplir con la coordinación **(DP4)**

Por lo general, lo que dice la compañera es muy cierto, a uno lo obligan a planificar para quince días **(DP5)**

Pues si todo es como impuesto y uno no puede hacer lo que quiere el niño y cumplir con la planificación y cada quince días con niños pequeños **(DP1)**

Se evidencia, desde las voces de las participantes, que estas efectúan con la tarea de planificar para cumplir administrativamente con la “tarea”, mencionan el interés del niño, pero es solo parte del discurso que se maneja en el nivel preescolar, según se constató en el análisis de otro segmento discursivo:

¿Cómo saben ustedes que están interesados o tienen necesidades? **(ZMG)**

Pues uno les pone cuidado cuando hablan entre ellos y de acuerdo con lo que les escucha pues uno determina qué necesidad o interés tiene el niño **(DP4)**

Pero, ¿ustedes les preguntan? ¿Hacen lluvia de ideas con ellos sobre lo que quieren saber? **(ZMG)**

Creo que están muy pequeños para eso **(DP5)**

Al tomar en cuenta lo expresado, se corrobora que las docentes participantes no están familiarizadas con la verdadera significación de lo que implica trabajar por proyectos, tal y como lo expresan Chacón y Escobar (2013), quienes afirman que: ...“los proyectos surgen más de las necesidad del docente por cumplir con los contenidos del

programa que de los intereses manifestados por los alumnos” (p. 99). Se hace necesario comprender que a través de los proyectos se debe privilegiar la participación del niño, el razonamiento y el diálogo entre los implicados y los saberes para que se dé una verdadera construcción de conocimiento.

Por tanto, se revela una planificación que no favorece el desempeño de un rol activo, ni de las maestras ni de los alumnos, debido a que, por una parte, es impuesta y le resta autonomía al docente, y por la otra, las educadoras lo conciben como un proceso que se concibe unilateralmente. Desde estas apreciaciones de la subcategoría proceso prescriptivo de planificación, surge el concepto emergente: **Estructura Organizativa del Trabajo Áulico**, el cual se define como: **Proceso de intervención pedagógica que contribuye a organizar la práctica de los docentes, manejada con insuficiente conocimiento sobre la metodología de proyectos e ignora las potencialidades de los niños.**

Al avanzar en el análisis teórico realizado a la información recabada en los círculos de reflexión teórico-prácticos, emerge una nueva subcategoría denominada **acción discursiva unidireccional**, la cual es inherente al tipo de práctica pedagógica convencional que se ha revelado en los relatos. Dichas acciones discursivas obedecen a las relaciones de poder que tradicionalmente se han establecido entre

docentes y alumnos, las cuales son jerárquicas y se caracterizan por ser autoritarias. Expresiones tales como: ...“se le pide a él que dibuje”... (**DP5**); yo estoy trabajando con un proyecto... (**DP7**); cuando uno como docente le dice al niño: “copie la fecha”... (**DP2**); “si coloco un elefante los niños deberán decir el nombre de la imagen, contar cuantas letras tiene esa palabra y señalar cuales son consonantes y cuales son vocales” (**DP1**). Dan fe de una acción didáctica basada en una comunicación vertical y unidireccional, que denota un alumno pasivo, un ambiente que no favorece el aprendizaje participativo ni el diálogo.

Martínez-Otero (2007) corrobora lo expuesto al destacar que este tipo de comunicación crea: “Un marco educativo poco propicio para la sintonía, la participación y el diálogo empuja fácilmente a los alumnos hacia la despersonalización, penoso proceso teñido de sentimientos de extrañeza, agobio y alejamiento” (p. 62). Por tanto, el alumno se limita a seguir la orden, a cumplir el mandato, ya que en esa acción discursiva no hay intencionalidad dialógica, sólo intencionalidad transmisiva. Al continuar con el hilo conductor de lo expuesto, surge de la subcategoría **acción discursiva unidireccional**, el concepto emergente: **Relación Comunicativa Antidialógica**, el cual es definido como: **Proceso de interacción e intercambio oralizado que minimiza el diálogo y la**

participación, dado que es un discurso establecido, definido, justificado, controlado y emitido por el docente, quien hace las veces de emisor y el niño es el receptor pasivo.

También emerge la subcategoría denominada **actividades en el aula**, la cual desde las voces de las participantes se revela como rutinaria, simple, monótona, repetitiva, mecánica. Actividades como recortar, pegar, copiar, decir el color, el tamaño, la forma, la textura, prevalecen en los relatos, según se puede apreciar en expresiones como: “Yo les agarro la manita, vamos a colorear, vamos a recortar” (**DP1**); “ejercicios de trazar, hacer un circulito para recortar, para pegar después a un dibujito”... (**DP6**); “ejercicios simples (...) como rellenar, seguir una línea”... (**DP7**); “Ahí van a observar ellos los tamaños, las texturas, los colores, las formas”... (**DP6**).

Al analizar los relatos precedentes, se perciben las actividades de aula vinculadas con un activismo; es decir, un hacer para que los niños realicen lo que “se hace en preescolar”, lo que la maestra decide. Dichas actividades van dirigidas hacia lo que las docentes suponen que el niño debe aprender, de manera repetitiva y mecánica. Su discursividad refleja que reducen lo que es y como ocurre el aprendizaje y lo que es y como ocurre la enseñanza, debido a que lo que hacen en el aula no toma en cuenta que aprender no es copiar o reproducir la realidad

(Solé y Coll, 2007); se enfocan sólo en el aspecto psicomotor y obvian el desarrollo del pensamiento.

Desde lo expuesto, es importante destacar, que los niños conforman su conocimiento a partir de la información que el mundo les proporciona. Desde la perspectiva piagetiana se plantea que existen diferentes tipos de conocimiento, de acuerdo con la manera como se estructura, entre ellos tenemos el conocimiento físico, al que alude **DP6**, el cual está referido a las propiedades y cualidades externas de los objetos: tamaño, color, forma, textura; sin embargo, aunque es importante proporcionar experiencias didácticas que propicien un acercamiento a este tipo de conocimiento, es fundamental avanzar hacia el conocimiento lógico-matemático, el cual va más allá de lo externo, porque pasa a abstraer las propiedades y regularidades de los objetos.

En este sentido, es imprescindible referir lo afirmado por Vélez, Tomasetti, Fernández y Martínez (2009): “La información completa de los objetos y de las relaciones entre ellos, nos la proporciona el conocimiento físico y el lógico-matemático; ambos facilitan la información completa de la realidad. Por separado nos aportan informaciones incompletas de la misma” (p. 44). Por tanto y en congruencia con lo planteado por los autores, las actividades que se realicen en el aula deben estar en consonancia con todas las áreas del desarrollo, no puede ser

incompleta ni superficial, en todo momento debe ofrecer la posibilidad de un aprendizaje constructivo e ir dirigido hacia lo que el educando necesita, en función de su edad, la realidad, el contexto, su nivel educativo y evolutivo.

En virtud del análisis realizado a la subcategoría actividades en el aula, emerge el concepto emergente: **Procedimientos Didácticos Convencionales y Rutinarios, el cual se concibe como las operaciones que realizan los docentes en el aula de clase sin trascendencia e impacto en la vida del alumno, dado que se funda en actos repetitivos, para favorecer la memorización y el desarrollo de la motricidad fina.**

Categoría Concepción Tradicional de la Educación

Como resultado del procesamiento de las subcategorías precedentes se revela la categoría concepción tradicional de la educación, la cual desarrolla la pasividad, el anquilosamiento en el esperar el mandato, la adaptación ingenua, la minimización del uso de las habilidades de pensamiento propias del ser humano. La concepción bancaria de la enseñanza y del niño como objeto, el proceso prescriptivo de planificación, la acción discursiva unidireccional

y las actividades en el aula, conforman la categoría mencionada, que determina una práctica pedagógica con diversas aristas, tales como: los efectos negativos en la autoestima y en el autoconcepto de los niños; la linealidad y la simplicidad en el abordaje de los procesos; la ausencia de desafíos intelectuales y cognitivos ante la falta de retos y del componente posibilidades; el menoscabo de estructuras de participación y diálogo con los otros y con el conocimiento.

En virtud de lo anterior surge el concepto emergente: **Enfoque Superficial de la Educación**, cuya definición para esta investigación es como sigue: **Idea o concepto que valora a la enseñanza como un proceso que se da con la finalidad de transmitir contenidos, lo que configura esquemas de interacción maestro-alumno, centrados en el docente.**

A continuación, la síntesis explicativa parcial resultante del procesamiento de las subcategorías y la categoría con su respectivo concepto emergente, de la presente unidad temática, representada en la siguiente red estructural de relaciones:

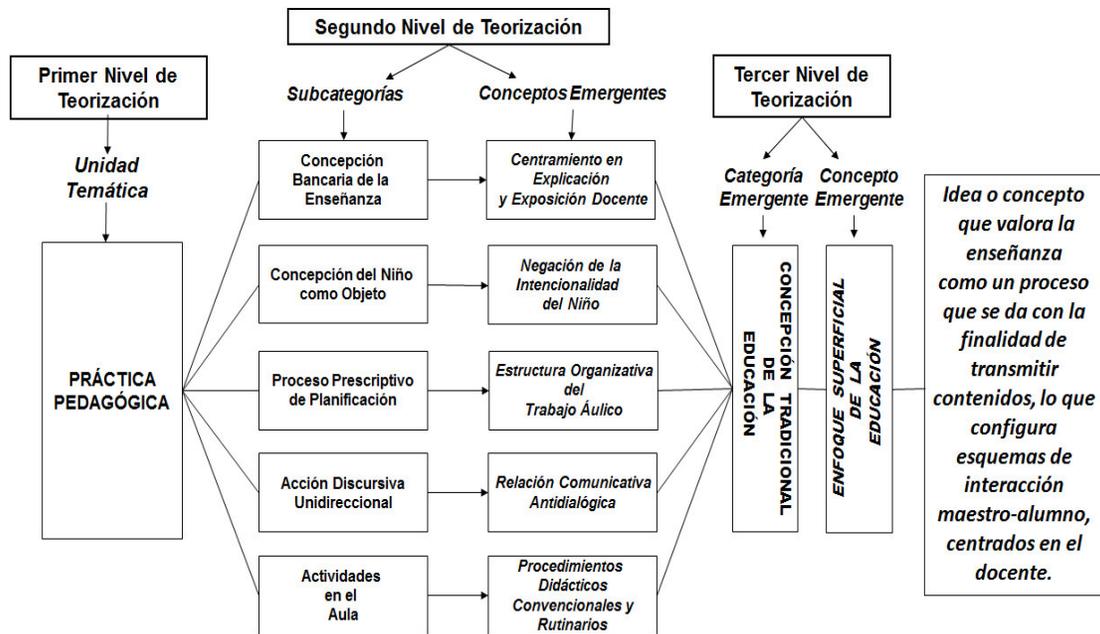


Figura 3. Red Estructural de Relaciones de la Unidad Temática Práctica Pedagógica

Consideraciones Finales

- Los resultados precedentes forman parte de los avances de la investigación denominada Aproximación Teórica de la Transformación de la Práctica Pedagógica de la Lectura y la Escritura.
- Luego de presentar el análisis de la unidad temática práctica pedagógica, es importante destacar que dicha unidad temática junto con formación permanente del docente y lectura y escritura conforman el diagnóstico, de cuyos resultados surge la situación discrepante y el plan de acción.
- Los elementos mencionados estructuran la primera fase, según el diseño de la investigación y se corresponde con el primer objetivo de la investigación: Determinar la práctica

- pedagógica que se lleva a cabo en las aulas de Educación Inicial, con respecto a los procesos de enseñar, aprender, lectura y escritura.
- La puesta en marcha del plan de acción diseñado a partir del análisis teórico de las unidades temáticas práctica pedagógica, formación permanente del docente y lectura y escritura, constituye la segunda fase.
- Durante la segunda fase se desarrolla el proceso formativo diseñado en el plan de acción, basado en los aportes teóricos de la pedagogía crítica.
- Mientras se desarrolla el plan, se recoge la información, se organiza, se categoriza y se analiza teóricamente.

- Posteriormente, en la tercera fase, se interpretan los resultados para arribar a las síntesis explicativas parciales, a las verdades provisionales y finalmente a la aproximación teórica.
- Es importante destacar, que el proceso gradacional de teorización, que se realiza en el

presente estudio, tiene varios niveles, los cuales se erigen progresivamente. En congruencia con la naturaleza de la investigación y la metodología seleccionada, esta se caracteriza por ser gradual, intersubjetiva, sensible de análisis recurrentes, los cuales varían en virtud de la profundidad y las apoyaturas teóricas.

Referencias

- Aguilar, Mario y Bize, Rebeca (2011). *Pedagogía de la intencionalidad. Educando para una conciencia activa*. Argentina: HomoSapiens Ediciones
- Calvo, Carlos (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Chile: Nueva Mirada Ediciones
- Carlino, Paula y Santana, Denise (coord.) (2005). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría Crítica de la Educación. La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Castrillón, Silvia (2009). Lectura de frontera y frontera de la lectura. Introducción. En Colomer, T. (coord.) *Lecturas adolescentes* (pp. 5-16). Barcelona: Grao.
- Contreras, Malena y Contreras, Adrián (2012). Práctica pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*. 15, 117-220. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37309>
- Correig, Montserrat (2008). ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? En Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat. (comps). (2008). *Didáctica de la lengua en la Educación Inicial*. (pp. 125-155). Madrid: Síntesis Educación.
- Chacón, María y Escobar, Nancy (2013). Planificación por proyectos y mediación en el aula de clase. En Izarra, Douglas y Ramírez, Rosario (Comps.). *Docente, enseñanza y escuela*. (pp.87-126). San Cristóbal: UPEL - IMPM Núcleo Académico Táchira. Centro de Investigaciones Georgina Calderón
- Delval, Juan (2006). Aprender en la vida y en la escuela. Colección: PEDAGOGÍA *Razones y propuestas educativas*. Madrid: Morata
- Ferreiro Emilia y Teberosky, Ana (1999). *Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*. Vigésima edición. México: Siglo XXI editores S.A.
- Ferreiro, Emilia (2000). *Cultura escrita y educación*. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fons, Montserrat (2008). Aprender a leer y a escribir. En Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat. (Comps). *Didáctica de la lengua en la Educación Inicial*. (pp. 157-178) Madrid: Síntesis Educación
- Fons, Montserrat (2008). Enseñar a leer y a escribir. En Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat (comps). *Didáctica de la lengua en la Educación Inicial*. (pp. 179-212) Madrid: Síntesis Educación
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Jurado, Fabio, Sánchez, Ligia, Cerchiaro, Elda y Paba, Carmelina (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido.

- Folios. Segunda época.* N° 37. 17-25
Recuperado de:
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1818/1954>
- Kemmis, Stephen y Mc Taggart, Robin (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Lewin, Kurt (1944). La investigación-acción y los problemas de las minorías en Salazar, C. (Coord.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. (pp. 15-25). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo
- Martínez-Otero, Valentín (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona, España: Anthropos
- Pérez-Echeverría, Puy, Martí, Eduardo y Pozo, Juan (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22 (2), (pp 133-147) Fundación Infancia y aprendizaje. Disponible en: dialnet.unirioja.es
- Pozo, Juan (2005). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Pozo, Juan (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J., Sheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (pp 29-53) España: Grao
- Sandín, María (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España
- Solé, Isabel y Coll, César (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, César, Martín, Elena, Mauri, Teresa, Miras, Mariana, Onrubia, Javier, Solé, Isabel y Zabala, Antoni. *El constructivismo en el aula*. (pp. 7-23). Barcelona: GRAO
- Vélez, Rosi, Tomasetti, María, Fernández, María y Martínez, Francisco (2009). *Jugar y aprender: talleres y experiencias en Educación Infantil*. Barcelona: Octaedro
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>