



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ORIENTADA A LA ENSEÑANZA DE LOS
PREDICTORES DE LECTURA EN EL NIVEL INICIAL**

**Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en
Educación**

Rubio, abril del 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ORIENTADA A LA ENSEÑANZA DE LOS
PREDICTORES DE LECTURA EN EL NIVEL INICIAL**

**Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en
Educación**

Autor: Mg. Martha Lucía Cervantes Coronado

Director: Dra. Blanca Irene Peñaloza

Rubio, abril del 2025



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día Martes, cuatro del mes de marzo de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **BLANCA PEÑALOZA (TUTORA), ADRIANA INGUANZO, KARINA MORALES, AURA BENTTI Y JENIT CÓRDOBA**, Cédulas de Identidad Números V.-15881394, V.-15881744, V.-9344597, V.- 13999072 y CC.-36952433, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 672, con fecha del 8 de abril de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ORIENTADA A LA ENSEÑANZA DE LOS PREDICTORES DE LECTURA EN EL NIVEL INICIAL**”, presentado por la participante **MARTHA LUCIA CERVANTES CORONADO**, cédula de ciudadanía N° CC.-44191652 / pasaporte N° P.- AV972696, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. BLANCA PEÑALOZA
C.I.N° V.- 15881394

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

TUTORA

DRA. ADRIANA INGUANZO
C.I.N° V.- 15881744

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. KARINA MORALES
C.I.N° V.- 9344597

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. AURA BENTTI
C.I.N° V.- 13999072

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. JENIT CÓRDOBA
C.C.N°.- 36952433

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
EL PROBLEMA.....	4
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos	12
Justificación.....	12
CAPÍTULO II	14
MARCO DE REFERENCIA.....	14
Antecedentes investigativos.....	14
Fundamentación epistemológica.....	18
Fundamentación teórica.....	22
Fundamentación legal	30
CAPÍTULO III	32
MARCO METODOLÓGICO	32
Naturaleza de la investigación	32
Escenario de la investigación.....	34
Informantes clave.....	34
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	36
Criterios de rigurosidad	37
Procesamiento de la información	38
CAPÍTULO IV.....	39
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	39

Análisis de Categoría: Supuestos y concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en el nivel inicial.....	¡Error! Marcador no definido.
Análisis de Categoría: Predictores de lectura en el nivel inicial	42
Análisis de Categoría: Prácticas docentes de enseñanza de la lectura	76
CAPITULO V.....	108
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ORIENTADA A LA ENSEÑANZA DE LOS PREDICTORES DE LECTURA EN EL NIVEL INICIAL.....	108
CONCLUSIONES.....	¡Error! Marcador no definido.
Referencias bibliográficas	123
ANEXOS	128

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Fases del Desarrollo de la Lectura.....	24
Tabla 2. Niveles de la Conciencia Fonológica.....	27
Tabla 3. Las Destrezas Fonológicas	27
Tabla 4. Relación de instituciones educativas donde se hizo observación de clases. ...	35
Tabla 5. Relación de docentes entrevistados.....	35
Tabla 6. Relación de códigos, dimensiones, subcategorías y categorías.	40
Tabla 7. Contrastación Categoría 1: Supuestos y concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en el nivel inicial.	98
Tabla 8. Contrastación Categoría 2: Predictores de lectura en el nivel inicial.	101
Tabla 9. Contrastación Categoría 3: Prácticas docentes de enseñanza de la lectura	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Proceso de un diseño sistemático.....	38
Figura 2. Categoría: Supuestos y concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en el nivel inicial.....	42
Figura 3. Subcategoría: Concepciones sobre la lectura.....	43
Figura 4. Dimensión: Experiencia del docente sobre su aprendizaje de la lectura	46
Figura 5. Dimensión: Ideas sobre qué se debe enseñar en lo referente a la lectura	51
Figura 6. Subcategoría: Concepciones sobre el rol del docente	51
Figura 7. Dimensión: El docente como mediador del aprendizaje	55
Figura 8. Dimensión: Asesoría a padres de familia	58
Figura 9. Categoría: Predictores de lectura en el nivel inicial.....	59
Figura 10. Subcategoría: Estrategias para el desarrollo de precursores de lectura.	60
Figura 11. Dimensión Conciencia fonológica	65
Figura 12. Dimensión: Principio alfabético	68
Figura 13. Dimensión Velocidad de denominación	70
Figura 14. Dimensión: Conciencia del material impreso	71
Figura 15. Dimensión: Vocabulario	75
Figura 16. Categoría: Prácticas docentes de enseñanza de la lectura	76
Figura 17. Subcategoría: Métodos y estrategias.....	77
Figura 18. Dimensión: Métodos de enseñanza	81
Figura 19. Subcategoría: Evaluación y uso de recursos	92
Figura 20. Dimensión: Variedad de recursos y materiales didácticos	94
Figura 21. Dimensión: Evaluación y ajustes a la enseñanza	98

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ORIENTADA A LA ENSEÑANZA DE LOS
PREDICTORES DE LECTURA EN EL NIVEL INICIAL**

Autor: Mg. Martha Lucía Cervantes Coronado

Director: Dra. Blanca Irene Peñaloza

Fecha: Abril del 2025

RESUMEN

La enseñanza de la lectura es un proceso complejo que va más allá de la mera aplicación de métodos y técnicas para la decodificación de palabras. Requiere de los docentes una sólida fundamentación epistemológica que les permita comprender el desarrollo del lenguaje en los niños y diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan una apropiación significativa de la lectura. El propósito de la presente investigación fue indagar cómo se desarrollan las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en el nivel inicial de las instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla, para desde allí, generar fundamentos teóricos que orienten el desarrollo de habilidades precursoras de lectura que faciliten en los niños la comprensión de algo tan abstracto para ellos como lo es la conciencia del sonido, la decodificación y el dominio de la grafía. Para ello, se optó por un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, mediante una investigación de campo en la que se utilizaron como técnicas para la recolección de la información, la entrevista semiestructurada y la observación con registro en diario de campo. Se observó una totalidad de 18 clases a 12 docentes del grado Transición de 10 instituciones educativas oficiales de Barranquilla y a 4 de ellos se les realizó la entrevista. Para el procesamiento de los datos se aplicó la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), haciendo uso del programa Atlas ti para la sistematización y codificación de la información, que luego fue estructurada en el sistema de dimensiones, subcategorías y categorías. Finalmente, este proceso derivó en la construcción de una fundamentación teórica orientada a la enseñanza de predictores de lectura en el nivel inicial. Las habilidades precursoras analizadas en este estudio fueron: la conciencia fonológica, el principio alfabético, la velocidad de denominación, la conciencia del material impreso y el vocabulario.

Descriptores: enseñanza de la lectura, predictores de lectura, práctica docente.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura es un proceso dinámico y complejo que demanda del docente una sólida fundamentación epistemológica que le facilite la comprensión de todo lo relacionado con el desarrollo del lenguaje en los niños y la construcción y reconstrucción de estrategias pedagógicas encaminadas a transformar ese contenido científico riguroso, en un contenido de enseñanza, que el niño logre comprender y apropiarse de forma significativa. La lectura es un proceso activo de construcción del significado, donde el niño no solo decodifica signos, sino que interactúa con el texto desde sus conocimientos previos y su contexto sociocultural (Solé, 1992; Ferreiro y Teberosky, 1979).

Aprender a leer representa uno de los mayores desafíos en la trayectoria escolar de los niños, ya que sobre la competencia lectora se cimientan el aprendizaje de todas las disciplinas y la comprensión del mundo que los rodea (Cassany, 2006). Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que un alto porcentaje de niños transitan por los niveles educativos sin alcanzar los estándares mínimos de lectura esperados para su edad (OEI, 2018). Este fenómeno ya no se atribuye exclusivamente a factores socioeconómicos, sino que también involucra aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas y los enfoques metodológicos adoptados en el aula, tanto en instituciones públicas como privadas.

Esta realidad inevitablemente nos remite a reflexionar sobre la enseñanza de la lectura en el aula como un factor determinante en el desarrollo de la competencia lectora. Si bien el entorno familiar desempeña un papel crucial en la formación de hábitos de lectura, es en la escuela donde los niños consolidan sus habilidades lectoras y adquieren estrategias para la comprensión y producción de textos. En este contexto, Barranquilla ha emergido en los últimos años como una ciudad pionera en la implementación de estrategias innovadoras para mejorar la calidad educativa a través de la enseñanza de la lectura. Un ejemplo de ello es el programa ATAL, diseñado para el nivel inicial, el cual se enfoca en el desarrollo y fortalecimiento de los predictores de lectura, tales como la conciencia fonológica, el principio alfabético, la velocidad de denominación, el

vocabulario y la conciencia del material impreso, habilidades fundamentales para el éxito en la alfabetización inicial (Stanovich, 1986).

En concordancia con esta problemática y los avances en la materia, el propósito de la presente investigación fue generar fundamentos teóricos que orienten la enseñanza de las habilidades precursoras de la lectura en el nivel inicial en instituciones educativas oficiales de Barranquilla. Para ello, se llevó a cabo un estudio interpretativo sobre las prácticas docentes, con el objetivo de develar las concepciones teóricas que guían su quehacer pedagógico, basándonos en sus propias experiencias, testimonios y reflexiones. Este enfoque busca comprender las representaciones y significados que los docentes atribuyen a la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad, lo que resulta clave para diseñar estrategias de formación docente y mejora pedagógica.

La investigación está organizada en cinco capítulos. El primer capítulo expone la descripción del problema, los objetivos de la investigación y su justificación. En el segundo capítulo se presenta el marco de referencia, incluyendo antecedentes investigativos, así como la fundamentación epistemológica, teórica y legal.

El tercer capítulo detalla el marco metodológico, especificando la naturaleza y el escenario de la investigación, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de información, los criterios de rigor científico y los procedimientos de análisis de datos.

En el cuarto capítulo se realiza el análisis de la información recolectada en el trabajo de campo, detallando como fue el proceso de análisis de datos. Se exponen los hallazgos de los testimonios manifestados por los docentes y de las observaciones de clases que fueron registradas en diario de campo, contrastándolos con los referentes teóricos y la posición de la investigadora. Para ello se sistematizó y codificó la información para luego estructurarla en las dimensiones, subcategorías y categorías de análisis, de acuerdo con lo planteado por Strauss y Corbin (2002).

En el quinto capítulo se presenta la fundamentación teórica derivada del estudio, en la cual primero se hace un análisis de los supuestos o concepciones predominantes sobre la lectura en el nivel inicial y cómo estas creencias influyen en la forma cómo se

aborda la enseñanza en el aula. Seguidamente, se propone una reflexión sobre el concepto de lectura sustentada con autores, para desde allí exponer fundamentos teóricos orientados al desarrollo de habilidades precursoras de lectura.

Finalmente, se exponen las conclusiones orientadas a los objetivos planteados en la investigación, brindando así un aporte sustancial a la comprensión y mejora de las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en el nivel inicial.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La Educación Inicial hace referencia a la atención integral que deben recibir los niños y niñas, de manera impostergable, desde su nacimiento hasta los seis años. En Colombia, los niños transitan por diferentes modalidades de atención integral, hasta ingresar al sistema educativo en el grado Transición. Uno de los aspectos más importantes de todo ese proceso es el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito. Desde que nacen, estos comienzan a familiarizarse con el mundo mediante el lenguaje oral (arrullos, palabras, canciones, cuentos...) y asimismo van explorando el lenguaje escrito (carteles, anuncios, cuentos, imágenes...). De esa manera, poco a poco establecen la relación entre el lenguaje oral y escrito, creando sus propios textos mediante garabatos e imágenes, iniciando así en el seno familiar y educativo el camino que los conducirá a leer y escribir por medio de la lectura emergente (Justice et al., 2003).

De acuerdo a lo anterior, los niños manejan muchas experiencias y conductas relacionadas con la lectura antes de aprender de manera formal o convencional a leer y escribir. Por ejemplo, ellos saben que los símbolos escritos expresan o comunican algo, realizan lectura de textos expresando de manera oral lo que ellos suponen o imaginan que dice allí, mientras recorren con sus dedos las líneas del texto e infieren el contenido de un escrito a partir de sus ilustraciones. En todo esto influye cuan letrado sea el ambiente en que el niño crece, si su imaginación y gusto por la lectura son estimulados tanto con el ejemplo de quienes le rodean, como con experiencias específicas como escuchar leer en voz alta, permitirle manipular libros, cultivar su interés por explorar el mundo y su curiosidad natural por descubrir el significado de los símbolos y letras que observa a su alrededor.

En este sentido se hace énfasis en la alfabetización inicial o lectura emergente, la cual consiste en desarrollar habilidades, estrategias y conocimientos que facilitan a los niños aprender a leer y escribir. Comienza desde el nacimiento y concluye con el proceso formal de lectura, usualmente a los seis años, momento indicado para el aprendizaje de la lengua escrita en un contexto significativo donde la función comunicativa, social y cultural se entrelazan con la conciencia fonológica y la ampliación del vocabulario, entendiendo que leer “no implica enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o alfabetizar prematuramente” (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2014, p.28).

Es así como se puede referir que, cuanta mayor experiencia y manipulación del lenguaje vivan los niños durante esta etapa, mayor será su éxito en el aprendizaje de las habilidades requeridas para el dominio de la lectura. Es común que indaguen sobre los textos que observan a través de preguntas como ¿Qué dice aquí? ¿Cómo se escribe...? ¿Qué letra es esta?, demostrando interés por descifrar las palabras y escribir con sus propias grafías o letras inventadas. En la medida en que se le dé valor y sentido a lo que él escribe, mayor será su interés por descubrir el código alfabético. Es recomendable, para ello, experiencias cotidianas donde el niño descubra el valor social de la escritura, por ejemplo, escribir una invitación a un amigo o una carta para la mamá, lo cual provocará el deseo de aprender a leer para comunicarse y descubrir el mundo de letras y símbolos que le rodea en todas partes. De esa manera, la lectura adquiere valor, sentido o propósito y deja de ser un simple ejercicio viso motor o de memorización de letras y sonidos que muchas veces se hace con planas o tareas en las que realiza trazos de manera repetitiva.

Ferreiro (2000) sostiene que la alfabetización no es un lujo ni una obligación, sino un derecho de los niños y niñas que serán hombres y mujeres libres, ciudadanos de un mundo en el que se espera que las diferencias lingüísticas y culturales sean vistas como una riqueza, no como un defecto o debilidad. Esta investigadora enfatiza en la importancia de la inmersión del niño en una cultura letrada desde temprana edad que le facilite el aprendizaje de la lectura. Sustenta que los niños realmente piensan a propósito de la escritura y que ese pensamiento tiene un gran potencial educativo que generalmente es desaprovechado, ya que el niño es reducido a unos ojos que ven, unos

oídos que escuchan, un aparato fonador que emite sonidos y una mano que agarra un lápiz, limitando la enseñanza de la lectura a la definición de un método que sea eficaz para adquirir la técnica del trazado de las letras y el sonido de las mismas.

Es importante entonces, de acuerdo con lo planteado por la autora, concebir a los niños y niñas como sujetos activos capaces de comunicar sus ideas, emociones y sentimientos, teniendo siempre presente que ellos hacen sus propias representaciones de la realidad que los circunda, y eso incluye también la lectura. Dicho proceso debe ser abordado en las aulas siendo conscientes de que la experiencia de alfabetización inicial marcará para siempre no sólo la biografía escolar del niño, sino que afecta toda su historia, su calidad de vida y que puede servir como un igualador social o, por el contrario, puede ahondar las brechas entre los que leen y los que no leen.

Es por eso que la lectura es quizás el reto más grande que enfrentan los niños en su historia escolar y sobre la competencia lectora se cimienta el aprendizaje de todas las disciplinas y el conocimiento del mundo. Márquez et al. (2018), sostiene que la no lectura es una experiencia devastadora que desencadena problemáticas como fracaso escolar, deserción del sistema y acceso limitado en el mundo laboral. Sin embargo, un gran porcentaje de niños transcurren de un grado a otro en su escuela primaria, sin alcanzar los niveles de lectura esperados para su edad, y esta es una realidad que ya no se considera sólo como un factor ligado a la pobreza, sino que es un problema que se presenta tanto en el sector público como privado y que inicia desde los primeros grados, momento en que los estudiantes deberían aprender a leer, para consecutivamente leer para aprender.

A lo largo de las últimas décadas, los países de América Latina y el Caribe han logrado avances significativos en lo referente a alfabetización y cobertura de sus sistemas educativos, pero sigue pendiente el desafío de mejorar la calidad de la educación. Ya desde el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), realizado en el año 2006 en 16 países de la región, se verificó que un poco más de la mitad de los niños de sexto grado alcanza apenas los niveles de desempeño inferiores en lectura, matemática y ciencias, es decir, niveles I y II de cuatro posibles

(UNESCO, 2016). La realidad de la región es que muchos estudiantes que egresan del sistema escolar pasan a formar parte de la categoría de analfabetos funcionales, es decir, “personas que, a pesar de haber aprendido a leer y escribir, no saben ni pueden utilizar esas habilidades para defenderse en la vida diaria [...] que no pueden comprender ni hacerse entender por escrito a la hora de la verdad” (Cassany et al., 2008, p.194).

De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), esa categoría de los analfabetos funcionales incluiría a 38 millones de personas, con todo lo que eso implica para el desarrollo personal, social y económico de ellos mismos y de sus naciones (UNESCO, 2016). En el caso de Colombia, las mediciones recientes tanto a nivel nacional como internacional muestran que el 32% de los niños de tercer grado no cuenta con competencias lectoras básicas (UNESCO, TERCE, 2013) y el 50 % de los jóvenes de 15 años inscritos en la escuela tienen bajos desempeños en lectura. El rendimiento en lectura en PISA 2018 fue menor que en el 2015 y sólo cerca de 1% de los estudiantes se ubica como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura. En 20 sistemas educativos, incluyendo a 15 países de la OCDE, más de 10% de los estudiantes de 15 años tuvieron el mejor rendimiento (PISA, 2018).

A propósito de estas estadísticas, Maragal (2021), especialista en Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), afirma que la lectura es la base de la pirámide de la calidad de vida de las personas y el ejercicio de la ciudadanía, ya que saber leer está relacionado con estar empleado, con el nivel salarial, con la participación en diversas actividades y con los niveles de autoconfianza. Maragal (2021) identifica cinco causas de los bajos desempeños descritos anteriormente: en el preescolar no se prepara adecuadamente para la lectura, la ausencia de materiales adecuados, la falta de evaluación formativa temprana, la falta de un método acorde al contexto y, finalmente, considera que existen muchos maestros sin la habilidad pedagógica para alfabetizar o enseñar a leer, aunque sí sepan leer.

Lo anterior remite a las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula como una de las principales causas de la problemática descrita, sin desconocer la importancia de todas las experiencias y conductas relacionadas con la lectura que el niño vive al interior

de su familia: cuan letrado es el ambiente en que crece, si su imaginación y gusto por la lectura son estimulados con el ejemplo de quienes le rodean, mediante la lectura en voz alta, permitirle manipular libros, cultivar su interés por explorar el mundo y su curiosidad natural por descubrir el significado de los símbolos y letras que observa a su alrededor. Sin embargo, la escuela es el lugar donde los niños tradicionalmente aprenden a leer y escribir, es su responsabilidad garantizar dicho aprendizaje, pero ha fracasado en esa tarea y para Cassany et al. (2008) una causa es el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela.

Para este autor, a pesar de que la lectura es un objetivo de primer orden en la escuela, tradicionalmente su enseñanza “queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica que obtiene unos resultados cuestionables” (Cassany et al., 2008, p.194). Esto se traduce en prácticas tradicionales en las que la enseñanza de la lectura se limita a la discriminación de las formas de las letras, a establecer la correspondencia grafías-sonidos y a decodificar listas de palabras pronunciándolas correctamente. En fin, la metodología que se utiliza para enseñar a leer, ya sea sintética o global, tiene como objetivo fundamental que el estudiante domine mecánicamente el código escrito, es decir, que deletree, silabee, comprenda palabras y frases aisladas y que lea fragmentos escritos con la supervisión del profesor.

Para Cassany (2006) esas prácticas tradicionales se fundan en una concepción medieval desechada por la ciencia hace rato, que consiste en creer que leer es oralizar la grafía, como devolviéndole la voz a la letra callada. Esta concepción enfatiza la enseñanza de la lectura en la decodificación, dejando en un segundo plano la comprensión. Dicha comprensión se facilita cuando hay un propósito claro de lectura, pero lo que predomina en las aulas es que se lean textos sin un propósito claro ni significativo, sino que se lean para responder preguntas que supuestamente evidencian si el estudiante entendió o comprendió el texto.

Otro problema de la enseñanza de la lectura desde una perspectiva tradicional, es que deja por fuera la función comunicativa propia de la lengua y los estudiantes terminan concibiéndola como una asignatura escolar con contenidos de ortografía,

sintáctica, gramática, sin entender que la lengua la utilizan a diario para comunicarse, jugar, estudiar, leer, etc. Esto se evidencia en prácticas de lectura y escritura con actividades descontextualizadas que no están inmersas en prácticas letradas con situaciones reales en las que se lleven a cabo dichos procesos, y que, por tanto, no capacitan a los niños y niñas para desenvolverse de manera eficaz en un mundo letrado y cada vez más complejo. Esto reafirma la idea sostenida por Ferreiro (2001), quien afirmó que estar alfabetizado para atravesar el circuito escolar no garantiza estarlo para la vida cotidiana.

Existen también unos mitos, concepciones o creencias concernientes al aprendizaje de la lectura en el nivel inicial, que es el nivel educativo en que se enfoca la presente investigación, y que, sin duda, permean las prácticas de enseñanza en el aula, ya que como afirma Ferreiro (1997): “ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje”. El primer mito consiste en creer que con el tiempo todos los niños aprenden a leer cuando maduran o que lo aprenden de manera natural como aprender a hablar. Contrario a esto, hoy está comprobado que el aprendizaje de la lectura requiere un proceso de enseñanza explícito, sistemático y progresivo con evaluación formativa temprana que permita brindar la ayuda oportuna a quienes lo necesiten para que ningún niño se quede rezagado.

Otra creencia es la idea de que lo importante al momento de leer es la comprensión, aunque se lea lentamente. En realidad, la fluidez es necesaria para la comprensión, ya que cuando un niño que no ha automatizado la relación grafema-fonema, centra todos sus esfuerzos en intentar decodificar el texto, difícilmente tendrá energías, recursos o estrategias para la comprensión. Finalmente, otro mito es que los estudiantes no aprenden por falta de colaboración y compromiso de sus padres. Aunque es innegable la importancia de una familia que rodea y acompaña asertivamente, es responsabilidad de la escuela facilitar a todos los niños y niñas el aprendizaje de la lectura.

Estos mitos o creencias de alguna manera influyen en las prácticas de enseñanza en el nivel inicial y se ven reflejados en aulas donde prevalece el aprendizaje de trazos,

letras y sonidos; donde no se propicia un acercamiento a diversos tipos de textos con un propósito claro; donde no se desarrollan de manera consciente y progresiva los predictores de lectura y otras habilidades necesarias, y donde no se ejecutan planes de remediación para aquellos estudiantes que evidencien dificultades, sino que son sentenciados al fracaso escolar.

Esta realidad de las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en el nivel inicial, siempre han sido un objeto de estudio central en la formación de maestros y ha formado parte de la agenda política educativa no solo en Colombia, sino en toda la región, sobre todo ante la problemática de bajos niveles de lectura aún en grados superiores. En este país, históricamente dicha enseñanza ha estado regulada u orientada por las cartillas escolares, las cuales se fundamentan en un enfoque pedagógico o en un método de enseñanza de lectura. Dichos enfoques y métodos han sido influenciados en mayor o menor medida por la política pública y la regulación que desde allí se hace al currículo y a la práctica docente. A su vez, dicha política educativa está sujeta a las propuestas de los organismos multilaterales y al proceso de globalización de la educación.

El contexto específico en que se desarrolló esta investigación corresponde a la ciudad de Barranquilla, localizada en la costa norte de Colombia, ente territorial certificado al que pertenecen 154 instituciones educativas oficiales distribuidas en cinco localidades. Barranquilla se ha destacado en los últimos años por la implementación de estrategias para la enseñanza explícita de la lectura, intentando dar respuesta a la problemática descrita, mediante la formación y acompañamiento a los docentes. Se destaca “*Entre Libros*”, estrategia implementada desde el año 2016 en alianza con la Fundación Círculo Abierto, que está conformada por dos componentes: el primero, la promoción de lectura entre docentes y estudiantes mediante la literatura, y segundo, la implementación del programa *Aprendamos Todos a Leer (ATAL)*.

ATAL es un programa diseñado e impulsado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la enseñanza de la lectura que se enfoca en el desarrollo y consolidación de los predictores de lectura en la etapa inicial, tales como: la conciencia fonológica, el principio alfabético, velocidad de denominación y la conciencia del material

impreso. Estas son habilidades necesarias para la adquisición de la lectura que se constituyen en precursores importantes de la misma, aunque por sí solos no son suficientes para que la lectura aparezca o avance, su entrenamiento y consolidación sí favorecen su desarrollo o ayudan en la mejora de la misma (Gallego, 2006). Sin embargo, no siempre se planifica de manera consciente y sistemática el desarrollo de estas habilidades en el aula, ya sea por desconocimiento o porque no se consideran trascendentales para la adquisición del código escrito.

En concordancia con lo anterior, el objeto de estudio de esta investigación fue indagar cómo se desarrollan las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en el nivel inicial de las instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla, para desde allí, generar fundamentos teóricos que orienten el desarrollo de habilidades precursoras de lectura que faciliten en los niños la comprensión de algo tan abstracto para ellos como lo es la conciencia del sonido, la decodificación y el dominio de la grafía. Hacer un estudio interpretativo de prácticas docentes implica no solo analizar las formas de enseñanza desarrolladas en las clases, sino también indagar los supuestos epistemológicos, pedagógicos y psicológicos que fundamentan dicha práctica; ahondar en las tradiciones de formación docente subyacentes en el aula; reflexionar sobre cómo el docente gestiona los problemas e imprevistos propios de su quehacer y cómo media entre sus estudiantes y el conocimiento. Todo lo anterior contextualizado en una realidad institucional, social e histórica.

Las preguntas que orientaron el presente estudio fueron:

- ¿Cuáles son las concepciones teóricas sobre la enseñanza de la lectura de los docentes del nivel inicial en instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla?
- ¿Cómo se desarrollan las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en el nivel inicial de las instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla?
- ¿Cómo estructurar un cuerpo teórico para la enseñanza de habilidades precursoras de lectura en el nivel inicial?

Objetivos

Objetivo General:

Generar fundamentos teóricos que orienten la enseñanza de habilidades precursoras de lectura en el nivel inicial en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Barranquilla.

Objetivos específicos:

- Indagar las concepciones teóricas sobre la enseñanza de la lectura de los docentes del nivel inicial en instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla.
- Caracterizar las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en el nivel inicial en instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla.
- Estructurar un cuerpo teórico orientado a la enseñanza de la lectura en el nivel inicial a partir del desarrollo de habilidades predictoras.

Justificación

Aprender a leer es quizás el reto más grande que enfrentan los niños en su historia escolar y es la base sobre la que se cimienta el aprendizaje de todas las disciplinas y el conocimiento del mundo. Muchos niños, sobre todo de sectores desfavorecidos, solo interactúan con experiencias de lectura en el ámbito escolar. Sin embargo, muchas experiencias demuestran que los niños en su etapa inicial pueden desarrollarse plenamente y aprender a leer si reciben una intervención adecuada y sistemática (Marder y Borzone, 2016). Dicho proceso debe ser abordado en las aulas siendo conscientes de que la experiencia de alfabetización inicial marcará para siempre no sólo la biografía escolar del niño, sino que afecta toda su historia, su calidad de vida y que puede servir como un igualador social o, por el contrario, puede ahondar las brechas entre los que leen y los que no leen.

Por lo anterior, es de vital importancia ofrecer al niño de preescolar una alfabetización inicial de calidad en la que se desarrollen habilidades precursoras, tanto lingüísticas como cognitivas, que sean fundantes de la lectura e incentiven trayectorias educativas completas. El propósito de la presente investigación es indagar cómo se desarrollan las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en el nivel inicial de las instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla, para desde allí, generar fundamentos teóricos que orienten el desarrollo de habilidades precursoras de lectura.

La enseñanza de la lectura es un proceso complejo que requiere del docente algo más que la aplicación de métodos o técnicas para que el niño decodifique las palabras. Es necesaria una fundamentación epistemológica que facilite al docente la comprensión de todo lo relacionado con el desarrollo del lenguaje en los niños y la construcción y reconstrucción de estrategias pedagógicas encaminadas a transformar ese contenido científico riguroso, en un contenido de enseñanza, que el niño logre comprender y apropiarse de forma significativa. En ese sentido, este estudio se justifica desde lo teórico porque permitirá generar fundamentos teóricos que sustenten dicho proceso y, por ende, contribuyan a optimizar la alfabetización inicial. Esta investigación pretende constituirse en un aporte valioso para el mejoramiento de las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la lectura en el nivel inicial, suscitando procesos reflexivos sobre el quehacer pedagógico.

Este trabajo fue inscrito en la línea de investigación Educación Preescolar, Currículo y Práctica Docente porque es la más pertinente para el objeto de estudio que se pretende abordar. *Educación Preescolar* porque es precisamente en ese nivel que se desarrolló la investigación, *Práctica Docente* porque ese fue el objeto de estudio, específicamente las prácticas docentes de enseñanza de la lectura y, finalmente, *Currículo* porque fue necesario revisar todas las orientaciones curriculares que orientan y fundamentan legalmente la Educación Inicial en Colombia, específicamente en lo que se refiere al objeto de este estudio que es la enseñanza de la lectura.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

Antecedentes investigativos

La enseñanza de la lectura siempre ha sido un objeto de estudio central en la formación de maestros y ha formado parte de la agenda política educativa no solo en Colombia, sino en muchos otros países, sobre todo ante la problemática de bajos niveles de lectura aún en los grados superiores. Por ende, al indagar sobre la temática, con el propósito de conformar un cuerpo de antecedentes, fue necesario delimitar la búsqueda a estudios sobre prácticas docentes de alfabetización inicial, especialmente los enfocados en el desarrollo de predictores de lectura, tanto en Colombia como en el exterior durante los últimos años. A continuación, se reseñan algunos estudios relacionados con la presente investigación, sintetizando el objetivo, fundamentos teóricos, la metodología implementada y sus principales conclusiones.

A nivel internacional se encontró la tesis doctoral realizada por Suarez (2021) con la Universidad de Extremadura (España) con el objetivo de implementar un programa de intervención para mejorar las habilidades fonológicas, y, por ende, la lectura, de los participantes provenientes de entornos socio-familiares distintos y de centros educativos con diferencias sociales. Para ello, se empleó un estudio de caso único, es decir, que los participantes de la investigación fueron su propio control. La muestra estuvo conformada por tres participantes seleccionados de manera intencional por el cumplimiento de unas condiciones necesarias para hacer parte del estudio.

La intervención consistió en la aplicación de un programa para la mejora de la conciencia fonológica, constituido por 10 sesiones que fueron diseñadas exclusivamente para este estudio. Se hizo evaluación de dicho predictor o habilidad antes y después de la intervención mediante dos pruebas: la Prueba de Evaluación de la Conciencia

Fonológica (PECO) y el PROLEC-R. También se analizaron otras variables como: ámbito familiar (nivel socio económico, grado de escolaridad de los padres, hábitos lectores...) y entorno escolar mediante la realización de entrevistas semiestructuradas. Luego del análisis de datos, la autora concluyó que con el programa se lograron resultados positivos que se evidenciaron en el avance en la habilidad lectora de los tres participantes y pudo constatar también que el ambiente socio-familiar influye en dicha habilidad. Esta investigación se consideró una referencia importante para este estudio porque se enfoca en el mejoramiento de la conciencia fonológica, uno de los predictores que más facilita el aprendizaje de la lectura.

Otra investigación importante fue la realizada Sánchez y Santoralia (2020), de la Universidad de Cádiz y la de Valencia, respectivamente. Su objetivo fue hacer una revisión sistemática de estudios sobre la aproximación a la lengua escrita en Educación Infantil en España, específicamente en aquellos que se enfocaran en los procesos de enseñanza y aprendizaje en aula, para conocer y analizar las prácticas docentes que se divulgan desde la investigación. Luego de definir criterios claros para la selección y revisión de los trabajos, iniciaron la búsqueda de artículos y tesis doctorales publicadas entre los años 2009 y 2019 en el portal Dialnet, excluyendo estudios en los que la práctica de aula no fuera considerada como una variable. Lograron localizar 44 estudios de investigación y analizarlos de acuerdo a las siguientes categorías: tipo de publicación, enfoque y tipo de investigación, y rango de edades. Estos datos permitieron concluir que en su entorno existían pocas investigaciones sobre alfabetización inicial en los últimos diez años, en comparación con otros estudios científicos sobre aspectos generales de educación en esta etapa.

Los resultados evidenciaron que predominan los estudios realizados en aula sobre los de carácter experimental o revisión bibliográfica; igual proporción entre investigación cuantitativa y cualitativa, y mayor interés por la investigación de prácticas educativas en el curso de 5 años, es decir, cuando inicia el acceso al código lector. Fueron en total 48 prácticas docentes concretas, en las que predominaron las de instrucción sistemática dirigida por el docente (enseñanza del alfabeto, prácticas instruccionales, método silábico o sintético, etc.) sobre aquellas con un enfoque

sociocultural más colaborativo (constructivismo, desarrollo de proyectos, lectura de cuentos, prácticas situacionales, etc.). La mayor cantidad de actividades analizadas apuestan al desarrollo de la conciencia fonológica y grafológica, en cambio, son mínimas las que se refieren a cómo se implementa la enseñanza de la producción y comprensión de textos.

Para Sánchez y Santoralia, la diversidad de prácticas halladas da cuenta de la complejidad de estrategias posibles y de la gran variedad de opciones para llevarlas a cabo, constatando que la aproximación a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita cada vez se aleja más de métodos o fórmulas cerradas prescriptivas. Otra cuestión que destacan los autores, al analizar los resultados de su investigación, es que son pocos los trabajos en los que se explica de manera detallada las secuencias didácticas desarrolladas y los resultados obtenidos. Lo anterior evidencia la necesidad de aumentar la difusión de prácticas significativas que cualifiquen la formación docente desde la investigación de lo que acontece en el aula, ahondando en los procesos que allí concurren.

De igual manera, se destacó la tesis doctoral realizada por Palazón (2022) con la Universidad de Murcia (España) cuyo objetivo fue diseñar, validar y baremar un instrumento para evaluar la adquisición de las habilidades o predictores de lectura en niños de cinco años. Para ello, el autor siguió los pasos o fases que los expertos recomiendan seguir cuando se va a desarrollar un instrumento psicométrico, los cuales fueron: seleccionar las variables que permitan la medición de los predictores, diseñar la prueba para evaluarlas con un banco de ítems, aplicación y análisis de la prueba piloto para desarrollar una versión definitiva de la prueba que, finalmente, fue aplicada y analizada para establecer conclusiones.

Una conclusión importante del autor fue que es preferible abordar las dificultades en lectura desde la prevención, es decir, actuar en edades tempranas con aquellos niños que presenten riesgo de presentar serios problemas de aprendizaje. Para ello, se recomienda la evaluación temprana y formativa, con remediación a aquellos estudiantes que presenten algún tipo de dificultad, es decir, intervención en pequeños grupos con control o monitoreo del progreso de los niños.

Otra investigación destacada fue la realizada por Pastén (2022), con la Universidad Autónoma de Barcelona, sobre las creencias y conocimientos que tienen los futuros profesores para la enseñanza de la lectura. El estudio surge de su experiencia como docente de Educación Básica y universitaria, al constatar que cuando los docentes se enfrentan inicialmente al complejo proceso de enseñar a leer, generalmente no se sienten seguros o preparados para desarrollar tal habilidad, pese a la formación recibida. Esta realidad motivó a Pastén a indagar el impacto que tiene el curso de formación Desarrollo del Lenguaje y sus Estrategias sobre las creencias y conocimientos de los futuros profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en el nivel inicial en Chile. La fundamentación teórica de la investigación se constituyó sobre los ejes temáticos de lectura inicial, creencias, práctica y formación docente. Pastén define las creencias como lo que los docentes piensan, opinan o saben acerca del proceso de enseñar, y a partir de ellas, orientan las prácticas pedagógicas y la toma de decisiones en el aula.

El diseño de la investigación fue de carácter cualitativo mediante un estudio de caso longitudinal realizado con estudiantes del programa de Pedagogía en Educación Básica de una universidad chilena. Los instrumentos utilizados fueron: cuestionarios, entrevista pre y pos curso de formación, observación de clases grabadas en videos y entrevistas de auto confrontación. La muestra para el estudio de caso estuvo conformada inicialmente por 6 estudiantes de cuarto semestre del programa de Pedagogía en Educación General Básica con Mención, de una universidad privada con aporte estatal, que aceptaron voluntariamente hacer parte del estudio y que, según lo acordado, dos de ellos decidieron retirarse posteriormente por motivos de tiempo y salud. El estudio fue longitudinal porque se recogió información de la muestra, sobre sus creencias y conocimientos, antes y después del curso de formación, es decir, en diferentes momentos temporales para analizar los cambios o la permanencia de las situaciones o hechos investigados.

Las principales conclusiones que arrojó esta investigación fueron las siguientes: cuando los futuros profesores indican cómo enseñarían a leer, se evidencia poca fundamentación teórica sobre dicho proceso y un fuerte predominio de la propia

experiencia en su formación inicial de lectura. Además, los futuros profesores consideran muy importantes los roles de la familia como primera motivadora para la adquisición del hábito lector y de la escuela como institución formal responsable de la enseñanza de la lectura. Pastén también pudo concluir que en el curso de formación no se logran dar todos los conocimientos necesarios para afrontar el reto de la enseñanza de la lectura y escritura en el aula, razón por la cual propone vincular la práctica con el curso desde el primer año de formación universitaria.

Para la presente investigación fue de gran utilidad el trabajo realizado por Pastén, ya que sirvió como referencia para el estudio de las prácticas docentes de enseñanza de la lectura y porque, aunque la población estudiada corresponde a estudiantes universitarios o futuros maestros, las creencias y conocimientos arrojados tienen una fuerte influencia en las prácticas docentes y persisten en el tiempo incluso más allá de la formación inicial, el currículo escolar y la formación continua (Gil y Bigas, 2012).

Fundamentación epistemológica

En este apartado se exponen los postulados relacionados con el conocimiento del fenómeno estudiado, los cuales se constituyeron en referentes para el desarrollo de la investigación y la sustentan teóricamente. En cuanto a la lectura, Ferreiro y Teberosky (2007) afirman que leer no es sólo descifrar signos gráficos, sino generar sentido a partir de los mismos y de los esquemas de pensamiento del lector. Es decir, que la lectura no se limita a la decodificación, sino que nos permite el acceso al conocimiento, adoptar una postura frente al mundo y construir significados a partir de los textos y de las propias concepciones, experiencias y saberes previos, poniendo en juego habilidades de pensamiento.

En concordancia con lo anterior, Lerner (2001) considera que “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (p.25). Para esta autora, hoy el gran desafío es que la escuela incorpore a todos los niños y jóvenes a la cultura de lo escrito, de tal forma que lleguen a ser miembros de lo que ella denomina, la comunidad de lectores y escritores. Este planteamiento guarda relación

con la postura de Emilia Ferreiro, quien sostiene que, aunque los niños alcancen el mínimo de escolaridad básica eso no garantiza que incorporen la lectura como una práctica cotidiana, ni mucho menos que desarrollen el gusto o placer por leer. Es necesario entonces resignificar el propósito de la enseñanza de la lectura, no basta con aprender las reglas alfabéticas de correspondencias entre grafemas y sonidos, ni leer textos con la finalidad de responder preguntas que supuestamente evidencian que los estudiantes entendieron lo leído.

Para Lerner (2001) es necesario desarrollar la enseñanza de la lectura teniendo como referencia las prácticas sociales de lectura y escritura, algo así como hacer una versión escolar fiel a la versión social de la comunidad de lectores y escritores. En este sentido, propone:

“Hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otra historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos...” (p.25)

Lo anterior implica entender que leer es un derecho y un factor de inclusión social determinante. Es por tanto necesario ofrecer una alfabetización de calidad “para poder participar como sujetos políticos, para crecer académicamente y para entender el mundo desde una perspectiva humanista como la que proponen los textos literarios” (Sánchez, 2014, p.8). Se constituye la lectura entonces en una condición necesaria para ejercer la ciudadanía y al respecto, Ferreiro (2001) asevera que “la democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma”. No basta con que en las aulas se enseñe a descifrar, se amerita formar lectores plenos capaces de reconocer y abordar diversos textos de acuerdo al propósito que tengan, ya sea informarse, entretenerse, reclamar un derecho, conocer la historia, en fin, ciudadanos que desarrollen el gusto por leer e incorporen dicha práctica en su mundo social. Se

requiere para ello prácticas docentes de enseñanza de la lectura con sustento epistemológico y pedagógico.

Entre las teorías que se corresponden con ese proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura se encuentra la teoría socio cultural de Vygotsky (1978), según la cual el lenguaje y la lectura son procesos que se desarrollan en interacción con el entorno social y cultural. Desde esta perspectiva constructivista, el aprendizaje de la lectura es un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto basándose en sus conocimientos previos, su contexto y sus experiencias. No se trata solamente de reconocer o decodificar palabras, sino de comprender y hacer conexiones con el mundo exterior. Por tanto, el contexto en el que se aprende a leer y el apoyo social a través de la interacción con otros o la mediación recibida, influyen de manera significativa en el proceso.

Otra teoría referente es la del enfoque fonológico del neurocientífico francés Stanislas Dehaene, según la cual el desarrollo de la lectura está estrechamente relacionado con la habilidad para reconocer y manipular los sonidos o fonemas del lenguaje y asociarlos con las letras o grafemas. Dehaene (2015) sostiene que la escritura es una invención reciente en la historia de la humanidad y nuestro cerebro no está natural o genéticamente dotado de circuitos o estructuras destinadas a la lectura. Entonces, ¿Cómo aprendemos las formas de las letras y logramos asociarlas con sus respectivos sonidos o fonemas? Para ello, este autor propone la teoría del reciclaje neuronal. Básicamente, dicha teoría explica que para aprender a leer nuestro cerebro recicla neuronas de aquellas áreas visuales encargadas de reconocer los rostros, los objetos y las formas geométricas, para que orienten su preferencia hacia las formas de las letras y sus combinaciones.

Según Dehaene (2015), este conocimiento del funcionamiento de nuestro cerebro no permite ni pretende determinar un método único de enseñanza de la lectura. Al contrario, la ciencia de la lectura facilita una gran libertad pedagógica con diversidad de estilos de enseñanza y numerosas estrategias o ejercicios que ponen en juego la creatividad e imaginación del docente. Un aporte importante de esta ciencia de la lectura ha sido resaltar la importancia de las habilidades de análisis fonológico para el

aprendizaje de la lectura. En el enfoque tradicional de enseñanza de la lectura se consideraban como prerrequisitos habilidades perceptivo motoras como la lateralidad, el esquema corporal, la discriminación visual, la coordinación visomotora (Domínguez, 1993). Hoy se sabe que el desarrollo de la conciencia fonológica es una de las habilidades necesarias en el camino hacia la lectura. Para ello, el docente debe orientar la atención del niño hacia el nivel apropiado de organización del habla, es decir, a reconocer que las palabras están compuestas por fonemas, lo cual no es nada obvio o evidente en el habla continua.

Lo anterior se conoce como atención selectiva y es una función cerebral clave para la lectura. Cuando se logra enfocar la atención del niño a los sonidos del habla, se dirige su procesamiento cerebral hacia las áreas cerebrales del lenguaje implicadas en la lectura y sucede lo mismo a nivel visual. Se requiere orientar la atención del niño para que detecte las piezas que conforman las palabras, es decir, las letras y que comprenda que la combinación de estas en un orden estricto y de izquierda a derecha, son las que definen las palabras (Dehaene, 2015). La enseñanza sistemática de la correspondencia entre las letras y los sonidos explicándoles que estas conforman las palabras facilita el aprendizaje de la lectura. En cambio, si se le presentan de manera global las palabras, argumenta Dehaene que la cantidad de información sobrepasa la capacidad de memoria del niño e impide cualquier aprendizaje eficaz.

Con relación a la práctica docente, es concebida en esta investigación como una práctica social que no se circunscribe a las prácticas de enseñanza, aunque las incluye. Steiman (2018), define la práctica docente como la labor que el maestro realiza día a día en determinadas circunstancias sociales, históricas e institucionales, adquiriendo un valor significativo tanto para la sociedad como para el propio maestro. Desde esta concepción, la práctica docente es el trabajo del docente socio históricamente situado, que no se limita sólo a las tareas propias de enseñar, sino que también incluye otras como administrar, documentar, organizar, controlar, etc.

La práctica profesional docente se distingue de la práctica propia del operario técnico que sólo ejecuta o aplica una instrucción recibida. El profesional de la educación posee un conocimiento teórico, práctico y técnico con el que gestiona la toma de

decisiones situadas y fundamentadas ante los problemas singulares que plantea la práctica. Dicho conocimiento se adquiere y construye durante su trayecto formativo que incluye su propia biografía escolar, su formación y desarrollo profesional. Su quehacer implica un compromiso social e individual que se desarrolla en escenarios complejos y que no permite generalizaciones fáciles ni simplificaciones rápidas.

La función central de la práctica docente es la enseñanza, que es regulada por el estado, pero gestionada por el docente, quien interviene y enseña en contextos reales complejos que demandan de él una necesaria reflexión, toma de decisiones, tratar con desafíos o dilemas éticos y solucionar los desajustes entre el trabajo prescrito y el ejecutado. Uno de esos desafíos de la práctica docente es precisamente enseñar a leer. La lectura, a diferencia del lenguaje hablado, no es una actividad que suceda de manera natural o espontánea en los niños, sino que requiere un proceso de enseñanza explícito y sistemático. Mucho antes de iniciarse en la lectura, el niño ya domina ampliamente el lenguaje hablado que ha adquirido al escuchar palabras e interactuar en su lengua materna desde bebé.

Fundamentación teórica

La fundamentación teórica corresponde al desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que sustentan teóricamente el estudio y dan cuenta del punto de vista o enfoque adoptado para explicar el fenómeno o problema. De acuerdo a su objeto de estudio, las bases teóricas de esta investigación incluyeron el análisis de la enseñanza de la lectura en la Educación Inicial y referentes para conceptualizar sobre los predictores o habilidades precursoras de lectura.

Lectura en la Educación Inicial

La Educación Inicial hace referencia a la atención integral que deben recibir los niños y niñas, de manera impostergable, desde que nacen hasta los 6 años. Parte de identificar sus características individuales y las particularidades de los entornos en que

crecen los niños y niñas, propiciando interacciones en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (MEN, 2014). Uno de los aspectos fundamentales de esta etapa es el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura, entendiendo leer en la educación inicial “en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos” (MEN, 2014, p.28).

De acuerdo a este planteamiento, la lectura en el nivel inicial no se limita a la enseñanza secuencial de letras y sonidos o al esfuerzo por alfabetizar de manera formal y prematura, sino que implica que el niño se familiarice con la cultura oral y escrita a través de enriquecidas experiencias en la que explore significados, se exprese con libertad, interprete y construya sentido de lo que observa a su alrededor, invente historias que sean escuchadas y valoradas, juegue con las palabras y disfrute de los libros, y que toda esa vivencia le permita descubrir las conexiones de la lectura con la vida misma. Ese proceso comienza mucho antes de que los niños ingresen a la escuela, ya que desde que nacen inician contacto con el mundo a través del lenguaje oral y la familia es protagonista como primer agente socializador que interactúa con el bebé a través de arrulllos, canciones de cuna, caricias, gestos, cuentos o cualquier palabra cariñosa.

A propósito de esto, Cabrejo (2001), afirma que el primer libro que un bebé lee es el rostro de su madre, la voz de sus padres y que esas primeras lecturas dinamizan su pensamiento. Se entiende entonces que existe una lectura anterior a la de los textos escritos y es la lectura del texto oral, constituyéndose la familia en ese primer escenario que brinda al niño experiencias significativas que fortalezcan los lazos emocionales, enriquezcan su lenguaje y cultiven una actitud positiva hacia la lectura. En todo ese proceso los niños van descubriendo el lenguaje escrito, intentando descifrar qué dicen los símbolos o letras, leyendo a su manera o proponiendo su propia versión de los textos con imágenes que tenga a su alcance y representando a través de dibujos, garabatos y pseudopalabras aquello que quiere expresar. De esa manera, antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura, los niños han recorrido un camino al interior del seno familiar y luego en la escuela, que le facilitará el aprendizaje de la lectura y la escritura, denominado lectura emergente.

La alfabetización inicial, temprana o emergente consiste en desarrollar habilidades, estrategias y conocimientos que posibilitan a los niños aprender a leer y escribir. Comienza desde el nacimiento y finaliza con el proceso formal de lectura, generalmente a los seis años (MEN, 2015). Cuanta mayor experiencia y manipulación del lenguaje vivan los niños en esta etapa, mejor será el aprendizaje de las habilidades necesarias para el dominio de la lectura y escritura. Autores como Rugerio y Guevara (2015) sostienen que las diferencias individuales en el lenguaje oral se corresponden con diferencias posteriores en la lectura. Por ejemplo, a los niños que manejan un vocabulario amplio, que comprenden y estructuran de forma correcta el lenguaje hablado, generalmente aprenden a leer más rápido y evidencian una mejor comprensión de los textos leídos.

De acuerdo a las orientaciones pedagógicas emanadas por el MEN en Colombia para la Educación inicial, la lectura en la primera infancia consiste principalmente en brindar acompañamiento emocional, mostrar las posibilidades simbólicas de los libros y estimular la curiosidad y el vínculo afectivo (MEN, 2014). No existe entonces ninguna presión para que el niño aprenda a leer en el sentido alfabético durante esta etapa. Aunque eso no implica desconocer que los niños plasman sus historias con escrituras iniciales intentando expresar lo que sienten o piensan y, además, constantemente indagan sobre los textos que observan a través de preguntas como ¿Qué dice aquí? ¿Cómo se escribe...? ¿Qué letra es esta?, demostrando interés por decodificar las palabras. En la medida en que se le dé valor y sentido a lo que él escribe, mayor será su interés por descubrir el código alfabético. Ehri (2005) enuncia cuatro fases de desarrollo de dicho proceso, de acuerdo al conocimiento alfabético que el niño utiliza:

Tabla 1
Fases del Desarrollo de la Lectura

Fases	Acciones
Pre-alfabética	Poco conocimiento del sistema alfabético No asociaciones letra-sonido. Leen evocando características visuales.
Parcialmente alfabética	Aprenden nombres o sonidos de algunas letras y las usan para recordar como leer palabras.

	Reconocen someramente la parte inicial y final de las palabras. No realizan descomposición de palabras en fonemas.
Completamente alfabética	Realizan asociación de letra-sonido Decodifican palabras desconocidas. Leen palabras de un vistazo.
Alfabética consolidada	Están familiarizados con los patrones de las letras y forman diferentes palabras. Afianzan la asociación grafema-fonema. Componen palabras más largas incluyendo rimas, sílabas, morfemas y palabras completas.

Fuente:

De acuerdo a estas fases expuestas por Ehri, los niños durante todo su proceso de lectura emergente se encuentran en las dos primeras: pre-alfabética y parcialmente alfabética. No dominan completamente la conexión de letra-sonido y su lectura es un intento valioso por descifrar lo que dicen los textos apoyándose de imágenes, logotipos o contextos que le ayuden a recordar o suponer lo que allí dice. Es necesario entonces que los esfuerzos durante esta etapa de la Educación Inicial se enfoquen en el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas necesarias para aprender a leer, tales como fortalecer su lenguaje oral, aumentar su vocabulario, ejercitarlo en la comprensión de textos que se lean en voz alta, darle a conocer conceptos propios del material impreso y entrenar a diario su conciencia fonológica hasta lograr consolidarla. Estas habilidades se constituyen en predictores de lectura y se explican en detalle en el siguiente apartado.

Predictores de la lectura inicial

El concepto de predictores o "prerrequisitos para la lectura" se refiere a las condiciones o circunstancias previas necesarias para iniciar y desarrollar de manera exitosa y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. En ningún caso los "prerrequisitos" por sí solos son suficientes para que la lectura aparezca o avance, pero su entrenamiento y consolidación sí favorecen su desarrollo o ayudan en la mejora de la misma (Gallego, 2006). Las primeras aproximaciones al estudio de los prerrequisitos

lectores se enfocaban en los procedimientos perceptivo-visuales y en la discriminación de formas y figuras. Actualmente se les ha restado importancia a esos procesos perceptivos para dársela al desarrollo del lenguaje oral, especialmente de la conciencia fonológica (Palazón, 2022; Sellés et al., 2012). Es así como existe una gran variedad de factores y habilidades facilitadoras de la lectura inicial, asociados algunos a la motricidad, a procesos cognitivos y a destrezas orales y metalingüísticas.

La propuesta pedagógica para la enseñanza de la lectura en el nivel inicial se centra en el desarrollo y consolidación de las habilidades precursoras como la conciencia fonológica, el principio alfabético, la adquisición de vocabulario nuevo, la comprensión oral, conciencia del material impreso y la velocidad de denominación. A continuación, se definen los predictores de lectura tenidos en cuenta en esta investigación.

Conciencia Fonológica:

La conciencia fonológica es la identificación de cada sonido que conforma una palabra, permite saber cómo suena, se compone y descompone una palabra. Esta habilidad no es una capacidad innata ni se adquiere de manera natural, sino que requiere enseñanza explícita en el aula. Las letras cobran sentido si se conectan con el sonido que representan, de lo contrario son abstractas y carentes de significado. Esta habilidad facilita que el niño aprenda que cada letra representa un sonido (fonema) que articulados entre sí forman las palabras. Puede definirse también como la capacidad que tenemos de segmentar y reconocer dichos segmentos del lenguaje. Gracias a esta habilidad, los niños son capaces de distinguir los fonemas, sílabas y palabras de manera independiente entre sí. Las rimas, canciones, juegos de palabras son recursos valiosos en ese proceso.

El desarrollo de la conciencia fonológica implica centrar la atención del niño en la naturaleza y estructura de su lenguaje hablado, de tal forma que pueda analizarlo y segmentarlo para realizar operaciones complejas que la convierten en una habilidad metalingüística (Rodríguez y Poveda, 2020). Inicialmente a los niños se les facilita identificar las unidades fonológicas más grandes como las palabras y sílabas, hasta que con la enseñanza y ejercitación explícitas su sensibilidad se va agudizando y son capaces de identificar las unidades más pequeñas del lenguaje hablado, es decir, los

fonemas. Es así como Defior y Serrano (2011) proponen los siguientes cuatro niveles de la conciencia fonológica:

Tabla 1

Niveles de la Conciencia Fonológica

Habilidad	Definición	Ejemplo
Conciencia léxica	Habilidad para representar y manipular mentalmente las unidades léxicas que componen una oración.	Ser capaz de contar que hay 3 palabras en la frase: "Los peces nadan"
Conciencia silábica	Habilidad para representar y manipular mentalmente las sílabas que componen una palabra.	Ser capaz de identificar que la palabra "ventana" tiene 3 sílabas.
Conciencia intrasilábica	Habilidad para representar y manipular mentalmente las partes que conforman una sílaba.	Ser capaz de reconocer que la palabra "tren" se conforma al principio por "tr" y luego "en"
Conciencia fonémica	Habilidad para representar y manipular mentalmente los fonemas del habla.	Ser capaz de reconocer que la palabra "pan" está conformada por los fonemas /p/ /a/ /n/

Fuente: Elaboración propia de la autora.

La conciencia fonológica no es un constructo unitario, sino que está constituido por una serie de habilidades o destrezas que se presentan a continuación:

Tabla 3

Las Destrezas Fonológicas

Destreza	Acción
Discriminación	Diferenciar los sonidos o fonemas
Separación	Dividir una palabra en fonemas o sílabas
Comparación	Hallar semejanzas o diferencias entre los fonemas y sílabas que conforman una palabra.
Unión	Unir fonemas o sílabas para formar una palabra.
Omisión	Quitar un fonema o sílaba.

Sustitución

Cambiar un fonema por otro.

Conteo

Identificar cuántos fonemas o sílabas tiene una palabra.

Fuente: Elaboración propia de la autora.

Con respecto a estas destrezas fonológicas, Suarez-Coalla et al. (2013) hallaron que aislar el primer sonido de una palabra tiene un valor predictivo superior a sólo reconocer el sonido. Es decir, que los ejercicios o tareas propuestas para desarrollar las destrezas fonológicas afectan su ejecución y, por tanto, su valor predictivo.

Principio alfabético

Este predictor hace referencia a reconocer la correspondencia que existe entre la grafía alfabética y la estructura fonológica de las palabras, es decir, relacionar el lenguaje escrito con el lenguaje oral a nivel de sus elementos sonoros mínimos (fonemas). Supone entender que existe una correspondencia sonora a cada letra o que cada fonema tiene varias letras o grafemas que lo representan en forma escrita (Cotto y Arriaga, 2014). Su importancia radica precisamente en que para aprender a leer es necesario que los niños asocien el trazo de la letra con su respectivo sonido y que reconozcan que los fonemas forman las palabras.

Velocidad de denominación

Este predictor se refiere al tiempo que demora el niño en nombrar aquello que se le presenta (Sellés, 2006). Está relacionada con otra habilidad importante: el vocabulario, el cual se refiere tanto a la cantidad de palabras que se conocen como al uso adecuado de las mismas. Un vocabulario enriquecido favorece o facilita la velocidad de denominación. Según López et al., (2013) es la capacidad de nombrar rápidamente estímulos con los que el niño está familiarizado como objetos, colores, letras y números. Araujo et al. (2015) la definen como una réplica de la lectura en un contexto levemente diferente, en el que hay que reconocer y nombrar estímulos de manera rápida.

En cuanto a dichos estímulos, según Wolf y Bowers (1999), en la denominación rápida se encuentran involucrados, secuencialmente, los siguientes procesos: la atención al estímulo presentado, reconocimiento visual de los patrones de las letras, integración de esa información visual con la información fonológica y ortográfica, el acceso léxico y, por último, procesos articulatorios. De lo anterior se deduce que existe un estrecho vínculo entre el predictor velocidad de denominación y la conciencia fonológica, y están relacionados con la fluidez lectora y la exactitud lectora, respectivamente. Además, la rapidez con la que un niño nombra estímulos visuales refleja la eficiencia de su procesamiento cognitivo y su capacidad para acceder a la información almacenada en la memoria.

Conciencia de lo impreso

El niño crece rodeado de material impreso con el que interactúa continuamente analizando y organizando su significado. Goodman (1992), afirma que el desarrollo de la conciencia de lo impreso en distintos contextos, es fundamento para una alfabetización mejor desarrollada durante la etapa inicial. La familiarización con el código impreso facilita las conexiones con el contexto que le rodea: señales del entorno, símbolos, sonidos y representaciones escritas de lo oral. Un aspecto importante de este predictor es que el niño comprenda la dirección en la que se lee el material impreso en su lengua y esto se logra manipulando y leyendo textos impresos en experiencias de aprendizaje planificadas y ejecutadas para tal propósito: libros, cuentos, revistas, listas de compras y tareas, fichas con los nombres de los compañeros de clase, etiquetas de productos, juegos didácticos, etc. El acercamiento a esta diversidad de textos propicia que el estudiante haga la conexión entre lo impreso y lo hablado, el sonido de algunas letras del alfabeto, los patrones rítmicos del lenguaje, entre otros, lo van preparando para recorrer las rutas necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Stanovich, 1986).

Este importante predictor incluye que el niño reconozca conceptos propios del material impreso tales como el nombre de las partes del libro (título, autor, ilustrador,

portada) y que distinga los dibujos de las letras, comprendiendo que las ilustraciones nos dan luces o una idea de lo que dice el texto.

Vocabulario

Este importante predictor se refiere tanto a la cantidad de palabras que se conocen como al uso adecuado de las mismas en diferentes contextos. Es decir, que el vocabulario es el conjunto de palabras que domina una persona y utiliza efectivamente en sus conversaciones cotidianas. A los niños que manejan un vocabulario amplio se les facilita la decodificación de palabras y su comprensión lectora mejora porque tienden a entender mejor los textos que leen. Tal y como lo afirman Pang et al. (2006), los lectores usan el conocimiento previo y el vocabulario para ayudarse a entender el texto escrito. Según estos autores “Antes de que los niños comiencen a aprender a asociar la forma escrita con el habla, necesitan aprender vocabulario... La investigación ha demostrado que existe una estrecha relación entre el vocabulario oral y la destreza lectora a temprana edad” (Pang et al., 2006, p.9).

Esto permite ratificar el impacto que tiene desarrollar con los niños actividades y estrategias encaminadas al enriquecimiento de su vocabulario, de tal manera que se les facilite conectar con los textos porque conocen las palabras mencionadas o son orientados a la exploración del significado de aquellas que sean desconocidas.

Fundamentación legal

En este apartado se exponen las normativas asociadas al tema de investigación que fundamentaron legalmente el estudio. En primera medida, la Constitución Política de Colombia establece, en su artículo 67 que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Este artículo cobra especial relevancia para sustentar este estudio ya que en él se promulga la educación como un derecho fundamental de la persona que debe permitirle

el acceso a la cultura y el conocimiento, y una condición necesaria para que la educación cumpla ese propósito es que se desarrollen procesos de alfabetización eficaces que permitan a los niños y jóvenes acceder al conocimiento a través de la lectura. Además, en ese mismo artículo se establece la obligatoriedad de la educación entre los 5 y 15 años, período que debe incluir al menos un año de preescolar, que es el nivel educativo en que se contextualizó esta investigación.

La Ley General de Educación, en su artículo 15, define la Educación preescolar como la ofrecida al niño para su desarrollo integral a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas; y establece que uno de sus objetivos es: “El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura” (L.115, 1994, art 15). Dicho propósito guarda estrecha relación con el objeto de estudio de esta investigación, que es generar fundamentos teóricos para la enseñanza de habilidades predictoras de lectura en el nivel inicial. También resulta pertinente citar, de esa misma Ley General de Educación, el artículo 104, en el cual se define al educador como el orientador, en los establecimientos educativos, del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, ya que esta investigación apunta al estudio de esa labor docente, específicamente en lo referente a las prácticas de enseñanza de la lectura en el nivel inicial.

Otro referente legal importante fue la Ley 1804 del 2016, por la cual se establece la política de estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, ya que en su artículo 5°, que define la educación inicial como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, establece la literatura como una de las actividades rectoras para desarrollar el potencial, las habilidades y capacidades de los niños.

Finalmente, en el artículo 13 de esa misma Ley, se establece que una de las funciones del Ministerio de Educación Nacional es la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos que definan la línea técnica para la Educación Inicial. Entre esos referentes técnicos se encuentra el de la Literatura en la Educación Inicial que forma parte de los seis documentos de orientaciones pedagógicas.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este tercer capítulo se presentan los fundamentos metodológicos que orientaron el desarrollo de la investigación, tales como el enfoque, tipo y diseño investigativo. También se describe el escenario de la investigación, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, los criterios de rigurosidad y el procesamiento de la información.

Naturaleza de la investigación

El objetivo del presente estudio fue generar fundamentos teóricos que orienten el desarrollo de habilidades precursoras de lectura, a partir de la caracterización de las prácticas docentes en las instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla. Para ello, se optó por realizar un estudio con enfoque cualitativo de tipo interpretativo. Hernández et al. (2010) sostiene que la investigación cualitativa busca comprender y ahondar en los fenómenos, explorándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto. Estos autores recomiendan seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema de estudio ha sido poco explorado y se busca profundizar en las experiencias, perspectivas, opiniones, significados o la forma en que los participantes perciben la realidad. Por su parte, Pérez (1994) afirma que los investigadores cualitativos se centran en realizar descripciones minuciosas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incluyendo las voces de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como ellos lo expresan.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se justifica el enfoque cualitativo-interpretativo porque, de acuerdo a los objetivos propuestos, se realizó un proceso inductivo sin

pretender generalizar resultados, sino explorar y describir las prácticas docentes de enseñanza de la lectura para generar fundamentos o perspectivas teóricas. Al respecto, Hernández (2003) afirma que el propósito de este enfoque es reconstruir la realidad, tal y como la perciben los actores de un sistema social previamente definido, basándose generalmente en técnicas de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones u observaciones.

En concordancia con lo anterior, se realizó una investigación de campo, “que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes” (Arias, 2012, p.31). Es decir, que la información se obtiene de las personas y en el lugar y tiempo en que acontecen los hechos que son de interés en la investigación, y de esa manera, la realidad misma se constituye en la fuente de los datos que fundamentan las conclusiones del estudio.

El método de investigación escogido fue el de la teoría fundamentada, cuyo propósito es desarrollar teoría basada en datos empíricos y se aplica a áreas específicas. Hernández et al. (2010) explica que con este método se aplica un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría sobre el objeto de estudio. Strauss y Corbin (2002) enfatizan en la necesidad de un proceso riguroso y sistemático en el que los datos se analicen reiterativamente para hallar patrones y conceptos a partir de los cuales se genere teoría que explique el fenómeno estudiado. Estos autores también recomiendan hacer comparación constante entre los datos y la teoría en desarrollo para avalar la saturación de conceptos y la validez de la teoría generada. Palacios (2021) explica que para alcanzar dicha saturación es necesario recopilar datos hasta que ya no se encuentren nuevas ideas y la comprensión del fenómeno se considere completa.

La teoría fundamentada se desarrolla de manera inductiva, es decir, se parte de los datos y no de hipótesis preestablecidas, de tal manera que a través de la codificación, comparación y categorización de la información emerjan conceptos y hallazgos que, al ser identificados por el investigador, se constituyen en la base de la teoría. En este sentido, este método se consideró pertinente para la presente investigación porque

permitió generar fundamentos teóricos que orienten la enseñanza de habilidades precursoras de lectura en el nivel inicial, derivados directamente de las percepciones y experiencias de las personas involucradas en el objeto de estudio, que en este caso son los docentes del grado Transición de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Barranquilla.

Escenario de la investigación

La presente investigación se desarrolló en la ciudad de Barranquilla, localizada en la costa norte de Colombia, ente territorial certificado, es decir, que cuenta con autonomía y recursos propios para la prestación del servicio educativo. A la Secretaría Distrital de Educación de Barranquilla pertenecen 154 instituciones educativas oficiales distribuidas en cinco localidades: Riomar, Norte - Centro histórico, Suroccidente, Suroriente y Metropolitana. Teniendo en cuenta que se indagó sobre las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en el nivel inicial, el principal escenario investigativo fueron las aulas del grado Transición, donde mediante entrevistas y observaciones no participantes se estudió dicho fenómeno.

Un punto importante es la muestra de docentes que se entrevistó y observó para que el estudio fuera factible, sobre todo por el gran número de instituciones educativas presentes en la ciudad. Al tratarse de una investigación cualitativa, esa muestra “no se elige bajo criterios de representatividad estadística, sino con criterios de representatividad del discurso, de los significados” (Avendaño, 2020, p.108). En este caso, los criterios de selección obedecieron a una representatividad o muestra de instituciones educativas de las cinco localidades que integran la ciudad y que, por ende, son de realidades socioeconómicas diferentes. En tal sentido, el estudio se realizó con 12 docentes pertenecientes a 10 instituciones educativas de las diferentes localidades.

Informantes clave

Para efectos de los objetivos propuestos, los informantes clave fueron 12 docentes del grado Transición de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de

Barranquilla que tuvieron la disposición para participar de manera voluntaria de la investigación y facilitaron el acceso a sus aulas con fines de observar sus clases de Lenguaje y, en algunos casos, conceder el espacio y tiempo para hacerles una entrevista. En total se logró observar 18 clases de Lenguaje en 10 instituciones educativas pertenecientes a las diferentes localidades, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4

Relación de instituciones educativas donde se hizo observación de clases.

Institución Educativa	Localidad	No clases observadas	No docentes observados
IED Cívica 7 de abril	Metropolitana	2	1
IED Etnoeducativo Paulino Salgado Batata	Suroccidente	1	1
IED Hogar Mariano	Suroccidente	1	1
IED Jesús de Nazareth	Metropolitana	1	1
IED La esperanza del sur	Suroccidente	1	1
IED Las Flores	Riomar	1	1
IED Marie Poussepin	Suroccidente	1	1
IED María Auxiliadora	Suroriente	1	1
IED Nuestra Señora del Rosario	Norte Centro histórico	2	2
IED Nuevo Bosque Pies Descalzos	Suroccidente	7	2

Fuente: Elaboración propia de la autora.

Tabla 5

Relación de docentes entrevistados

Informantes	Código	Institución Educativa	Criterio
Docente 1	DO01	I.E.D. Cívica 7 de abril	

Docente 2	DOO2	I.E.D. Nuevo Bosque Pies Descalzos	Docentes del grado
Docente 3	DOO3	IED María Auxiliadora	Transición de instituciones
Docente 4	DOO4	I.E.D. Hogar Mariano	educativas oficiales de Barranquilla.

Fuente: Elaboración propia de la autora.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La recopilación de datos en las investigaciones cualitativas ocurre en los escenarios naturales de los informantes, no con el fin de medir variables o análisis estadísticos, sino de analizarlos y comprenderlos para dar respuesta a las preguntas de investigación. Moreno Bayardo (2000) sostiene que “es la realidad misma la principal fuente de información en la investigación de campo y la que proporciona la información clave en la que se fundamentan las conclusiones del estudio” (p.42). Teniendo en cuenta esto y los objetivos propuestos en este estudio, las técnicas e instrumentos escogidos fueron la entrevista semiestructurada y la observación.

Hernández et al. (2010) define la entrevista como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) en la que se logra la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (p.418). En este caso, se aplicó entrevista semiestructurada para indagar cuales eran las concepciones teóricas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura y sus saberes previos sobre las habilidades predictoras de lectura. Se escogió ese tipo de entrevista porque, aunque se utiliza un guion preestablecido, se pueden introducir preguntas adicionales si es necesario ampliar detalles, obtener más información o aclarar conceptos. Además, con el fin de caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura, se realizó observación de clases, con registro en diario de campo, pero sin una guía prediseñada que especificara qué aspectos debían ser observados.

Criterios de rigurosidad

En la perspectiva cualitativa los instrumentos son confiables y válidos si permiten la consistencia en los hallazgos de la investigación (Avendaño, 2020), es decir, la certeza de que las informaciones obtenidas realmente corresponden al punto de vista de los sujetos informantes, evitando distorsiones y sesgos que le resten rigor científico al estudio. Para ello, diversos autores han formulado diferentes criterios de rigurosidad y en el presente estudio se tuvieron en cuenta los siguientes:

La credibilidad, criterio que hace referencia a que el investigador capte el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes especialmente de aquellas relacionadas con el problema de investigación (Hernández et al., 2010). Para ello, se tuvo especial cuidado de hacer descripciones detalladas, profundas y completas que realmente registraran lo ocurrido en cada clase observada. Y en cuanto a las entrevistas, se hizo uso del juicio de expertos para la valoración de los guiones elaborados, de tal forma que se garantizara su calidad para la recolección de los testimonios de los informantes. Se realizó triangulación de los datos obtenidos de estas fuentes e instrumentos de recolección para establecer conexiones o vínculos que corroboren la credibilidad de la investigación.

La transferibilidad, criterio que no se refiere a la generalización de resultados propia de los estudios cuantitativos, sino a que alguna parte de este estudio o su esencia pueda transferirse a otros contextos, es decir, que puede ofrecer ciertas pautas, una idea general del problema estudiado y posibilidades de aplicar las conclusiones del mismo a otros contextos (Hernández et al., 2010). Esta transferencia no la realiza el investigador, sino quien usa o lee el estudio. Es tarea del investigador facilitar dicha transferencia mediante la descripción amplia y precisa de elementos como el ambiente, los participantes, momentos del estudio y los hallazgos encontrados.

Procesamiento de la información

El análisis de los datos en la metodología de Teoría Fundamentada implica un proceso interconectado que conlleva a generar teoría basada en los datos recabados. La siguiente figura ilustra dicho procedimiento:

Figura 1

Proceso de un diseño sistemático



Fuente: De Metodología de la Investigación por R. Hernández, 2014, p.506, Mc Graw Hill.

Tal y como lo muestra la figura, luego de la recolección de los datos se inicia con una *codificación abierta* o también llamada de primer plano, en la que se comparan datos sin tener presente categorías predeterminadas, para identificar patrones o conceptos emergentes. Luego sigue la *codificación axial* o de segundo plano, que consiste en agrupar las categorías halladas en temas o categorías centrales del fenómeno estudiado y conectarlas en hipótesis, modelos, etc. Finalmente, en la *codificación selectiva*, se refina la codificación axial escogiendo las categorías más relevantes para desarrollar la teoría que se valida comparándola continuamente con los datos recopilados. Es un proceso no lineal, iterativo (se va y se regresa) y en ocasiones es necesario volver al campo por más datos hasta lograr la saturación de la información.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se expone el análisis de la información recolectada, realizado a través del método de Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002). De acuerdo a las técnicas e instrumentos de recolección de la información establecidas para el estudio, inicialmente se elaboró el guion de la entrevista, el cual fue revisado y validado por expertos, tal y como consta en el acta anexa (ver anexos 1 y 2). Del mismo modo, se elaboró el formato para el registro de las observaciones de clases, pero sin una guía prediseñada que especificara qué aspectos o ítems debían ser observados (ver anexo 3).

Luego de ese proceso de validación, se realizaron las observaciones de clases de Lenguaje en el grado Transición en 10 instituciones educativas oficiales de la ciudad de Barranquilla, logrando observar un total de 18 clases a 12 docentes, ya que algunos de ellos fueron observados más de una vez. Durante ese proceso se hizo un registro riguroso en el formato de observación o diario de campo, relatando lo que acontecía en cada clase incluyendo detalles como rutinas del aula, momentos de la clase, actividades desarrolladas, instrucciones de la docente, participación de los niños especificando respuestas o comentarios expresados por ellos, acciones del docente correspondientes a la gestión del aula y al acompañamiento a sus estudiantes y, por último, la evaluación y cierre de la clase (ver anexo 4).

En cuanto a la entrevista, se aplicó a cuatro de los docentes observados, quienes tuvieron la disposición de conceder el tiempo y espacio para tal fin. Con el consentimiento de los entrevistados se hizo uso de la herramienta “Grabadora de voz” para garantizar la integridad de sus testimonios. Luego, se realizó la transcripción fiel de las respuestas haciendo uso de la aplicación Bod Transcripciones (ver anexo 5).

Seguidamente, se hizo la **codificación abierta** haciendo uso del programa Atlas ti versión 25. El procesamiento de los datos recolectados mediante las entrevistas a docentes y los diarios de campo, a través de Atlas ti generó 524 códigos. Para la depuración de esos códigos la investigadora hizo lectura y relectura de los datos sistematizados en el software, fusionándolos si se hallaban coincidencias y agrupándolos de acuerdo con sus concomitancias, dejando como resultado un registro de 24 códigos. En esta fase de la codificación abierta, se resaltó con colores en cada uno de los documentos analizados, los fragmentos o citas que se vincularon a códigos, haciendo una reducción progresiva de la información con el apoyo de la herramienta virtual a juicio de la investigadora (ver anexo 6).

Después del proceso descrito, se realizó la **codificación axial** o de segundo plano, agrupando las dimensiones en subcategorías de acuerdo a temáticas o códigos afines. A su vez, estas subcategorías fueron agrupadas también por afinidades temáticas y de esa manera se estructuraron las categorías de análisis, tal y como se muestran a continuación:

Tabla 6

Relación de códigos, dimensiones, subcategorías y categorías.

Códigos	Dimensiones	Subcategoría	Categoría
Experiencias previas.	Experiencia del docente sobre su aprendizaje de la lectura.	Concepciones sobre la lectura	Supuestos y concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en el nivel inicial
Motivación a la lectura. Habilidades cognitivas. Enseñanza de la conciencia fonética. Desarrollo de la motricidad fina.	Ideas sobre qué se debe enseñar en lo referente a la lectura		

Mediación. Acompañamiento.	El docente como mediador del aprendizaje	Concepciones sobre el rol del docente	
Involucramiento de los padres de familia.	Asesoría a padres de familia		
Desarrollo de destrezas fonológicas	Conciencia fonológica	Estrategias para el desarrollo de precursores de lectura.	Predictores de lectura en el nivel inicial
Enseñanza de la relación fonema-grafema.	Principio alfabético		
Título, autor y portada.	Conciencia del material impreso		
Nombramiento rápido.	Velocidad de denominación		
Exploración de nuevas palabras	Vocabulario		
Enseñanza de letras, sílabas y palabras. Enseñanza sistemática basada en la fonética.	Métodos de enseñanza	Métodos y estrategias	Prácticas docentes de enseñanza de la lectura
Lectura de cuentos. Actividades de comprensión lectora. Lectura de diversos tipos de textos. Canciones y trabalenguas. Juegos. Dictados, transcripciones, construcción de oraciones y lectura.	Estrategias específicas para enseñar a leer		
Recursos utilizados	Variedad de recursos y materiales didácticos	Evaluación y uso de recursos	

Evaluación constante. Evaluación y ajustes
Adaptación de a la enseñanza
estrategias.

Fuente: elaboración propia de la autora.

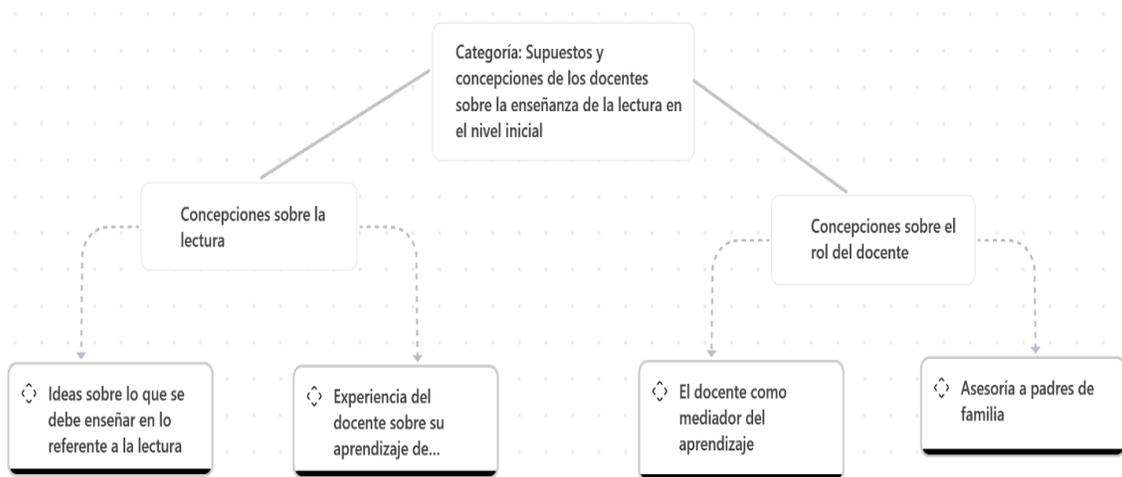
Una vez estructurado el sistema de categorías, se procedió a hacer el análisis de cada una de ellas con sus respectivas subcategorías, dimensiones y códigos, contrastando los datos obtenidos en la entrevista realizada a los informantes clave y en las observaciones de clases con la teoría prevista en el marco teórico u otras fuentes si era necesario adicionarlas de acuerdo a los hallazgos y con la posición de la investigadora.

Análisis de Categoría: Supuestos y concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en el nivel inicial

Esta primera categoría se centró en indagar cuáles son los supuestos y concepciones sobre la enseñanza de la lectura de los docentes del nivel inicial en instituciones oficiales de Barranquilla, develando cómo influyen en su práctica pedagógica. Contiene las subcategorías concepciones sobre la lectura y concepciones sobre el rol del docente, dentro de las que se relacionan las dimensiones experiencia del docente sobre su aprendizaje de la lectura, ideas sobre qué se debe enseñar en lo referente a la lectura, el docente como mediador del aprendizaje y asesoría a padres de familia, tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 2

Categoría: Supuestos y concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en el nivel inicial

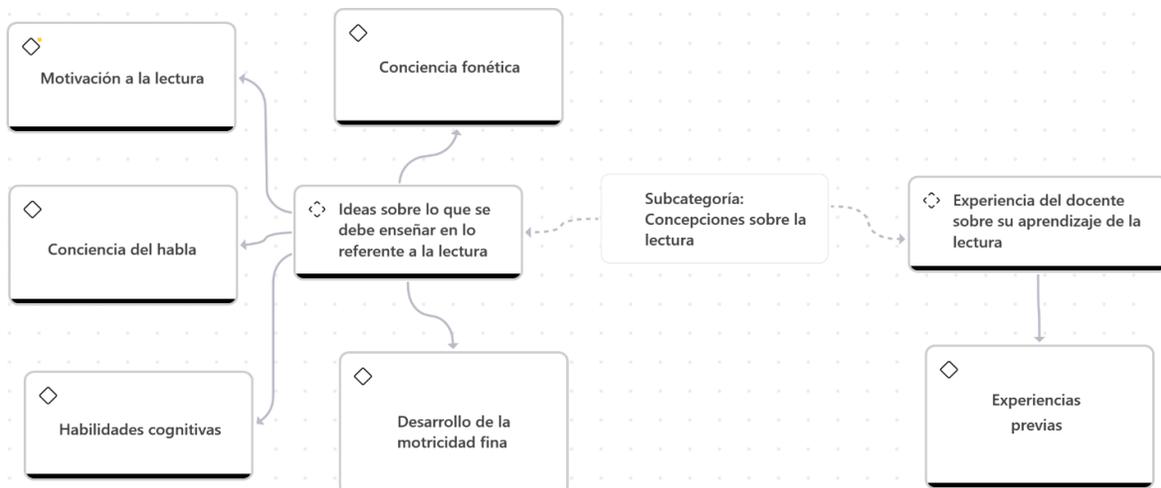


Subcategoría: Concepciones sobre la lectura

Esta subcategoría hace referencia a las concepciones, supuestos o creencias de los docentes sobre la lectura y su proceso de enseñanza en el nivel inicial. El análisis reveló que estas concepciones se construyen a partir de la propia experiencia escolar que tuvo el docente en su aprendizaje de la lectura, más las ideas que concibe a lo largo de su trayectoria formativa y del ejercicio de su profesión. De acuerdo a esto, esta subcategoría la integran las dimensiones experiencias del docente sobre su aprendizaje de la lectura e ideas sobre lo que se debe enseñar en lo referente a la lectura.

Figura 3

Subcategoría: Concepciones sobre la lectura



Dimensión: Experiencia del docente sobre su aprendizaje de la lectura

En esta dimensión se analizaron vivencias y reflexiones que los docentes compartieron respecto a su propio proceso de aprendizaje de la lectura y cómo estas experiencias influyen en su práctica docente. El código correspondiente a esta dimensión fue **experiencias previas**. Los docentes compartieron los siguientes testimonios sobre cómo fue su aprendizaje de la lectura:

DO01: “Cuando estaba en el preescolar, mi experiencia de aprendizaje de la lectura se basaba principalmente en métodos tradicionales. Recuerdo que las clases se centraban en la memorización de letras y palabras. Las maestras solían dictar palabras y frases, y nosotros teníamos que copiarlas en nuestros cuadernos. Realizábamos muchas planas de palabras y frases”.

DO02: “como fui de un hogar de recursos económicos bajos no tenía mucho el contacto con los libros tampoco. Entonces empecé un poco tarde a ese proceso, pero gracias a Dios tuve una buena docente que me motivó a explorar a conocer y prácticamente mi etapa de aprendizaje en el proceso de lectura casi toda fue en el colegio porque como como te digo no tuve en casa ese acompañamiento debido a que mis padres no eran no eran letrados, los dos eran analfabetas. Entonces ese proceso lo inicié y fui forjándolo fue en el colegio. Le doy gracias a Dios que me dio una buena docente que me animaron y que me llevaron paso a paso en ese proceso y logré avanzar prontamente en esta en este mundo maravilloso de la lectura”.

DO03: “A pesar de que el enfoque era más rígido, creo que esa base tradicional fue importante para desarrollar mis habilidades iniciales de lectura y escritura. Aprendí a reconocer letras y a formar palabras, aunque me hubiese gustado tener más oportunidades para explorar la lectura de manera creativa”.

DO04: “Era un proceso de mucha repetición, con ejercicios de escritura y lectura constantes. Aunque el método era mecánico, me permitió aprender a leer, aunque la lectura no siempre estaba conectada con actividades creativas o significativas, como cuentos o juegos. Fue una experiencia positiva, pero rígida y poco dinámica”.

De acuerdo a los testimonios de los docentes su aprendizaje de la lectura se basó en métodos tradicionales, como la memorización de sílabas y palabras. Este enfoque, aunque efectivo en su momento, se percibe como rígido y poco dinámico, lo que contrasta con la necesidad actual de métodos más interactivos y significativos. Una docente reconoció que ese método de memorización de sílabas le permitió desarrollar habilidades iniciales de lectura y escritura, aunque deseaba haber tenido más oportunidades para explorar la lectura de manera creativa:

Estas experiencias personales parecen influir en cómo los docentes abordan la enseñanza de la lectura. Por ejemplo, muchos enfatizaron la importancia de crear un ambiente acogedor y motivador para los niños, utilizando actividades lúdicas y recursos interactivos que fomenten el interés por la lectura. Además, los docentes destacaron la importancia de desarrollar habilidades como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y sonidos, y la comprensión lectora desde una edad temprana. Esto también se relaciona con sus propias experiencias de aprendizaje, donde la base de la lectura se construyó a través de la práctica y la repetición.

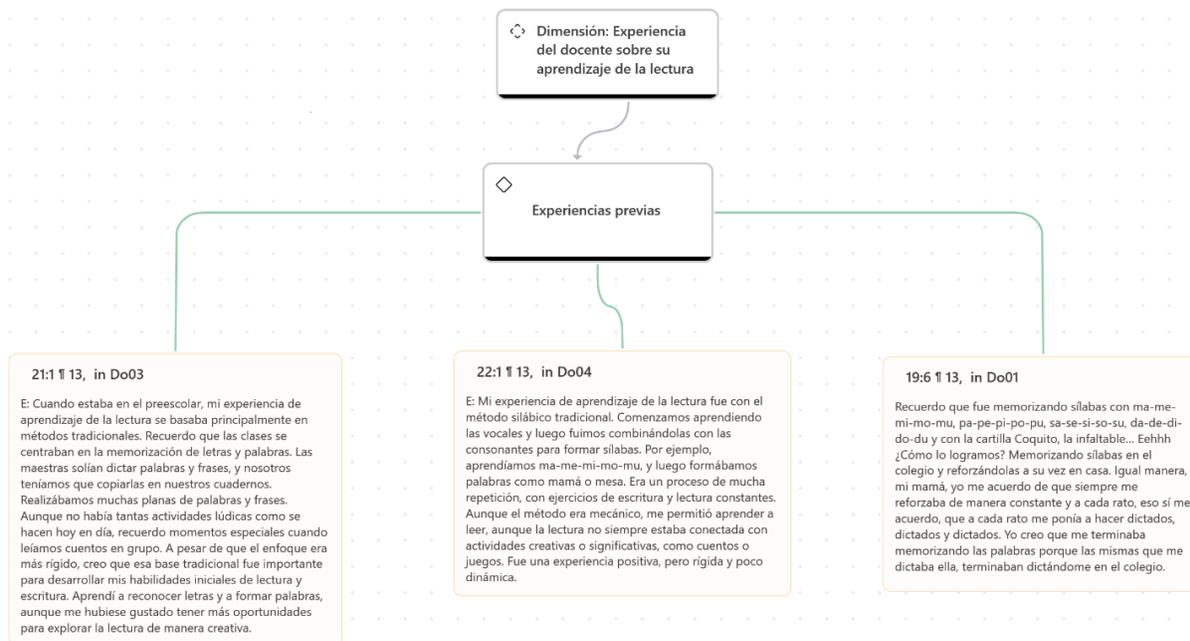
Otro aspecto que se recalca en las reflexiones compartidas por los docentes es el componente emocional, factor importante en toda experiencia de aprendizaje. Ellos resaltaron la importancia de haber tenido buenos maestros que los motivaron y guiaron en su proceso de aprendizaje. Esta experiencia positiva se traduce en su deseo de replicar ese apoyo emocional y pedagógico con sus propios estudiantes, enfatizando la necesidad de crear un ambiente acogedor y estimulante para el aprendizaje de la lectura. Una de las docentes relató que en su aprendizaje de la lectura no tuvo un acompañamiento en casa debido a que sus padres eran analfabetas y no contaban con recursos, pero gracias al apoyo de una buena docente logró avanzar en su proceso.

Las experiencias de aprendizaje de los docentes sobre la lectura no solo moldean su enfoque pedagógico, sino que también resaltan la importancia de un entorno de

aprendizaje inclusivo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. La reflexión sobre sus propias trayectorias educativas les permite ser más empáticos y efectivos en su enseñanza, buscando siempre mejorar y adaptarse a las realidades de sus estudiantes. Esto coincide con los hallazgos de la investigación realizada por Pastén (2022), quien concluyó que existe un fuerte predominio de la propia experiencia en la formación inicial de lectura, sobre la manera en que los docentes abordan la enseñanza de la lectura en el aula. De acuerdo a lo anterior, la propia biografía escolar influye en la construcción que hace el docente de su práctica pedagógica, su trayectoria formativa para el ejercicio de la docencia no inicia en realidad en la educación superior, sino que se gesta desde su vivencia en la escuela, impregnada de creencias, supuestos, tradiciones, teorías incorporadas y experiencias que marcan su quehacer pedagógico para siempre.

Figura 4

Dimensión: Experiencia del docente sobre su aprendizaje de la lectura



Dimensión: Ideas sobre qué se debe enseñar en lo referente a la lectura

Esta dimensión se centró en las percepciones de los docentes sobre los contenidos y habilidades que deben ser enseñados a los niños en el proceso de aprendizaje de la lectura. A partir del análisis de las entrevistas realizadas, se identificaron varias ideas clave que resumen lo que los docentes consideran primordial al abordar la enseñanza de la lectura en el nivel inicial y que corresponden a los siguientes códigos: **motivación a la lectura, habilidades cognitivas, enseñanza de la conciencia fonética y desarrollo de la motricidad fina**. Las ideas compartidas por los docentes sobre lo que se debe en el nivel inicial en lo referente a la lectura fueron las siguientes:

DO01: “Bueno, en el grado de transición, y realmente de cualquier grado, lo primero y principal que uno tiene que afianzar para que el niño tenga un buen proceso de lectura y escritura es la conciencia del habla, es decir, que el niño reconozca que en su habla está, o sea, cómo funciona, cómo manipularla, que hay una estructura, que esa estructura está conformada por frases, que esas frases están conformadas de palabras, que esas palabras a su vez están conformadas por golpes de voz, lo que llamamos sílabas, y que a su vez esas sílabas están conformadas por las unidades más pequeñas del habla, que son los sonidos. También se deben tener en cuenta en la lectura y la escritura habilidades o destrezas que se requieren y son indispensables para el aprendizaje, como son las funciones ejecutivas o dispositivos básicos, como memoria, atención, discriminación visual, discriminación auditiva, memoria visual, memoria auditiva, el agarre en pinzas, la psicomotricidad como la tiene el niño, porque a partir de lo que de pronto necesita potencializar el niño, uno debe enfocarse para que él pueda tener un buen proceso.

DO02: “Desarrollar la habilidad motora fina porque considero que es importante que él desarrolle su motricidad fina para que ahí pueda él ir expresándose, el agarrar, el coger una pinza, va a facilitar a que él se sienta un miembro activo de su proceso de aprendizaje en la lectoescritura.”

DO03: “Creo que lo primero sería fomentar el interés por la lectura a través de cuentos y actividades lúdicas que estimulen creatividad e imaginación. Desarrollar habilidades de comprensión básica cómo identificar personaje, secuencias, por ejemplo. Esto ayudará a crear una base sólida para su futura lectura. También es esencial enseñar a los niños a reconocer letras y sonidos (grafía - fonema) así como desarrollar la conciencia fonética, fundamental en el proceso de lectura.

DO04: “En el grado de Transición es fundamental sentar las bases para el aprendizaje de la lectura, con actividades que desarrollen la conciencia fonológica y la relación entre los sonidos del habla y las letras del alfabeto. Es importante enseñar a los niños a identificar y discriminar los sonidos individuales, es decir, los fonemas en las palabras, a reconocer las letras y sus correspondencias con esos sonidos, y a

combinarlos para formar sílabas y palabras sencillas. También es necesario hacer juegos de rimas, canciones, cuentos interactivos y ejercicios manipulativos, siempre buscando que los niños desarrollen interés y amor por la lectura. Se debe fomentar la comprensión lectora a un nivel inicial, a través de conversaciones sobre los cuentos o imágenes, y el uso de vocabulario que amplíe su conocimiento del mundo”.

Los docentes coincidieron en que es fundamental hacer una adecuada **motivación a la lectura** desde una edad temprana. Sugirieron utilizar cuentos y actividades lúdicas que estimulen la creatividad e imaginación de los niños. El uso de cuentos y actividades lúdicas como herramientas para estimular el interés por la lectura está respaldado por la teoría de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje en contextos sociales y lúdicos. Para Vygotsky, el juego es una de las actividades más significativas en el desarrollo infantil, ya que favorece la interacción, el aprendizaje social y la construcción del conocimiento. Las experiencias de lectura en los primeros años de vida son fundamentales para fomentar en los niños una actitud positiva hacia los libros y la lectura, además favorecen el desarrollo del lenguaje y enriquecen su vocabulario.

Por otro lado, los docentes mencionaron la necesidad de enseñar **habilidades** de comprensión básica, como la identificación de personajes y secuencias en las historias. Esta postura coincide con teorías psicológicas del aprendizaje, como la de Piaget (1972), quien enfatizó que el aprendizaje de la lectura está fuertemente vinculado a la etapa cognitiva en que se encuentra el niño, siendo crucial facilitar la construcción de representaciones mentales de personajes y secuencias narrativas. El énfasis en la construcción de representaciones mentales es fundamental, ya que la lectura no solo implica la decodificación de palabras, sino también la comprensión de significados y la capacidad de imaginar escenarios, personajes y relatos. En este sentido, Piaget sugiere que los niños deben tener la madurez cognitiva necesaria para organizar y dar sentido a lo que leen. Es decir, el aprendizaje de la lectura no solo se trata de enseñar a reconocer palabras, sino de ayudar a los niños a construir un marco mental en el que puedan integrar y comprender la información.

Otras habilidades que los docentes consideraron importante estimular o desarrollar son los dispositivos básicos o funciones cognitivas que facilitan, no sólo el

aprendizaje de la lectura, sino en todas las áreas de conocimiento. Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos que incluyen la planificación, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el control de impulsos (Diamond, 2013). Estas habilidades son esenciales para el aprendizaje en todas las áreas, ya que permiten organizar y regular los procesos cognitivos necesarios para el éxito académico. Es decir, que el desarrollo de estas funciones no solo impacta en la lectura y escritura, sino también en la capacidad de los estudiantes para organizar sus pensamientos y gestionar sus actividades cotidianas.

Del mismo modo, los docentes enfatizaron en la necesidad de enseñar la **conciencia fonológica** y el principio alfabético como fundamentos para el aprendizaje de la lectura. De acuerdo a lo expresado, desarrollan la conciencia fonológica con actividades que ayuden a los niños a reconocer letras y sonidos, así como a combinar estos elementos para formar palabras. El concepto de conciencia fonológica abarca una serie de habilidades, desde la identificación de rimas y sílabas hasta la segmentación y manipulación de fonemas. Según Ehri (2005), el desarrollo de estas habilidades es esencial para que los niños puedan asociar los sonidos del habla con las letras escritas, un paso crucial en el aprendizaje de la lectura porque les facilita comprender cómo se forman las palabras y cómo se representan gráficamente en la escritura.

Desde la perspectiva de la investigadora, la enseñanza de la conciencia fonológica y la conexión entre fonemas y grafemas es crucial no solo para el desarrollo de la lectura, sino también para una mayor comprensión de cómo los niños aprenden a interactuar con el lenguaje escrito. Los testimonios de los docentes enfatizan la importancia de crear un entorno de aprendizaje donde los niños puedan explorar y manipular los sonidos y las letras de manera intencionada, para desarrollar gradualmente sus habilidades de decodificación.

Por último, el **desarrollo de habilidades motrices finas** es otro aspecto que los docentes consideran importante y que se pudo constatar en las clases observadas, que las docentes incluyen en sus planeaciones actividades para la aplicación de técnicas encaminadas a desarrollar y consolidar habilidades motrices finas, tal y como se relata en los siguientes registros:

DC10: Después, le entrega a cada niño una hoja de block donde están las letras L-l para colorearlas y luego rellenarlas con la técnica del boleado utilizando papel cometa. En dicha hoja también los invita a dibujar a Luisa, la lagartija azul. Finalmente, les entrega plastilina para que realicen el modelado de la letra L y de la lagartija.

DC14: La docente les explica los pasos a realizar en la actividad: primero, transcribir el nombre de cada imagen, luego colorear las imágenes y, finalmente, decorar la letra P utilizando plastilina.

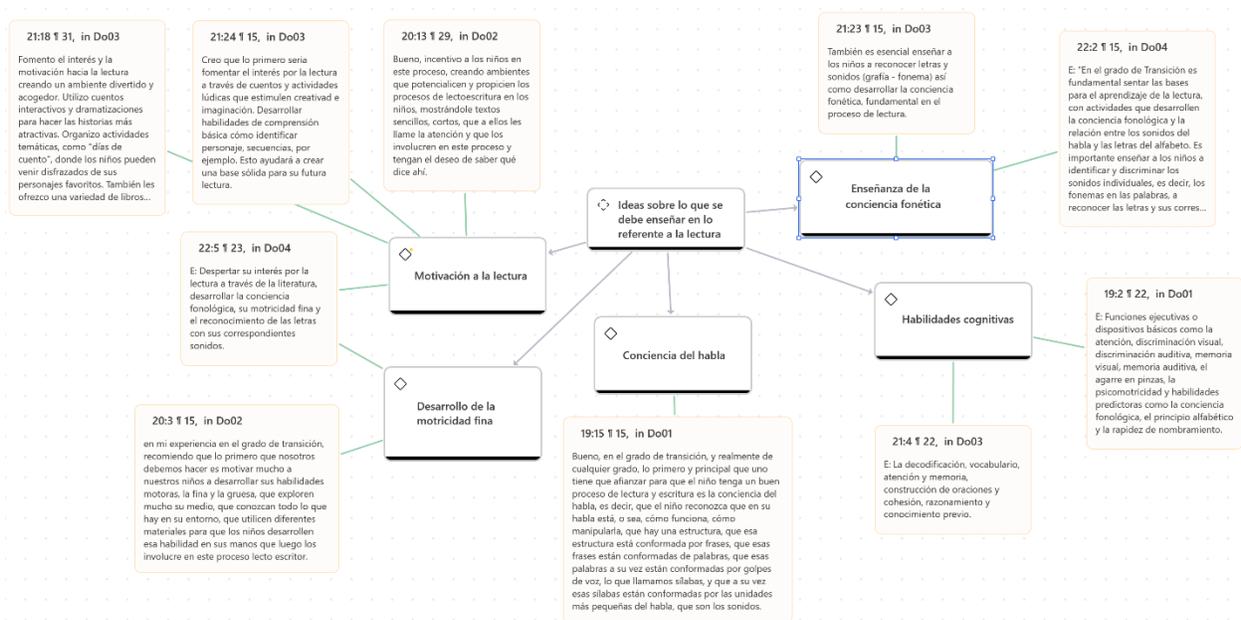
DC16: Después la docente le entregó a cada niña su libro explicándoles que debían rellenar las letras D con plastilina y colorear las imágenes de los dados y el dedo, al igual que la del dinosaurio que ilustraba el texto leído.

Las declaraciones de los docentes y lo observado en las clases subrayan la importancia de desarrollar en los niños destrezas motoras finas necesarias para las tareas de escritura explorando y manipulando diversos materiales de su entorno. Esto incluye realizar tareas de precisión, como manejar pinzas, dibujar, recortar, pintar, modelar, entre otras. Las actividades grafomotoras ayudan a aprender el gesto de la escritura y según Dehaene (2015) eso facilita que la lectura fluya porque los niños agregan un patrón motor de escritura a la compilación mental de letras, lo cual le hace recordar las correspondencias grafema-fonema. Además, las habilidades motrices finas no solo impactan la escritura, sino que también influyen en otros aspectos del desarrollo, como la autonomía y la confianza en sí mismo. Cuando los niños logran dominar tareas motoras finas ganan independencia y confianza en sus capacidades, lo que a su vez les transmite seguridad para abordar tareas como la lectura.

En conclusión, el análisis de las ideas sobre lo que se debe enseñar en lo referente a la lectura revela que los docentes del nivel inicial en Barranquilla tienen un enfoque integral que abarca desde el fomento del interés por la lectura hasta el desarrollo de habilidades específicas como la conciencia fonológica y la comprensión lectora. Aunque también se observa, tal y como lo concluyeron Sánchez y Santoralia (2020) en su investigación, que para los docentes prevalece el desarrollo de la conciencia fonológica y grafo fónica, por encima de la enseñanza de la producción y comprensión de textos. Además, en sus respuestas enuncian una gran variedad de habilidades que consideran necesarias para el aprendizaje de la lectura, asociadas algunas a la motricidad y otras a funciones o procesos cognitivos y destrezas orales.

Figura 5

Dimensión: Ideas sobre qué se debe enseñar en lo referente a la lectura

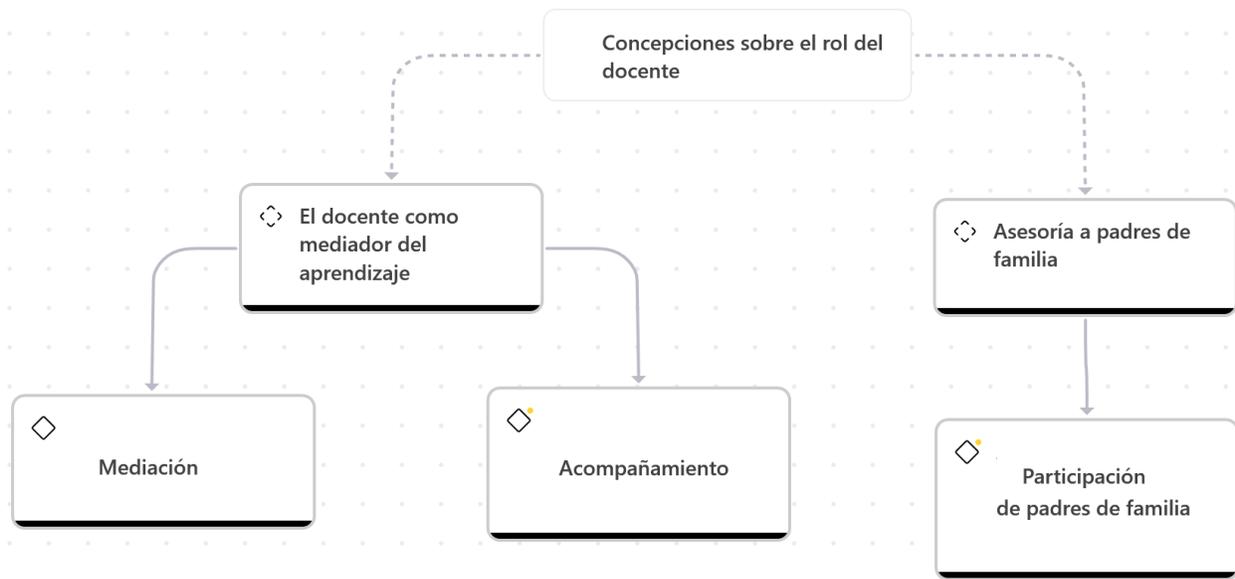


Subcategoría: Concepciones sobre el rol del docente

La subcategoría Concepciones sobre el Rol del Docente hace referencia a los supuestos y creencias que los docentes tienen sobre su papel en el proceso de enseñanza de la lectura. En esta subcategoría se integran las dimensiones el docente como mediador del aprendizaje y asesoría a padres de familia, las cuales resumen la percepción de los docentes sobre su propio rol y las tareas que este implica.

Figura 6

Subcategoría: Concepciones sobre el rol del docente



Dimensión: El docente como mediador del aprendizaje

Esta dimensión emergió de la manera cómo los docentes definieron su rol autodenominándose mediadores del aprendizaje y los códigos correspondientes a esta dimensión son **mediación** y **acompañamiento**, consideradas por las docentes acciones fundamentales dentro de su rol como facilitadores del aprendizaje de sus estudiantes. Los testimonios compartidos por los docentes referidos a esta dimensión fueron los siguientes:

DO01: "Defino mi rol como una mediadora o facilitadora del aprendizaje de los niños a partir del desarrollo de sus habilidades, siendo consciente de que todos son capaces de aprender a leer siempre y cuando sea orientado adecuadamente".

DO03: "Como mediadora en el proceso de la lectura, mi rol consiste en crear un ambiente acogedor y agradable donde los niños se sientan motivados a la exploración de la literatura. Facilitar actividades interactivas, como lecturas en voz alta y juegos que fomentan la participación. También ofrecer apoyo individualizado, guiando a los niños en el reconocimiento de letras y palabras. Animando a la participación activa a través de preguntas y juegos, ayudándoles a conectar con el texto y desarrollar su comprensión. hago seguimiento a sus procesos para hacer adaptaciones de acuerdo a las dificultades o necesidades detectadas".

DO04: "Como mediadora del aprendizaje de los niños, mi rol es guiarlos y acompañarlos en la construcción de los conocimientos y habilidades necesarias para aprender a leer, utilizando estrategias que se ajusten a su nivel de desarrollo. Un reto

siempre es la diversidad de niveles o avances que se dan en el grupo en cuanto a su desempeño en la lectura. Cumplir con la programación respetando esos diversos ritmos de aprendizaje no es fácil”.

Durante las clases observadas también se evidenciaron acciones de los docentes correspondientes a ese proceso de **mediación** y **acompañamiento**, tal y como se registró en los diarios de campo:

DC02: La docente se desplazaba por todo el salón acompañando y valorando la búsqueda de cada niño, los felicitaba o corregía si era necesario, nombraba las imágenes que ellos mostraban... Cuando completaron las nueve palabras, la docente hizo recorrido por todas las mesas para revisar la actividad y corregir si era necesario o ayudar a culminar a algunos niños.

DC02: Hizo un recorrido por el aula para verificar que la actividad estaba bien realizada y trabajó de manera personalizada con dos niñas que no habían marcado correctamente todas las imágenes erradas.

DC05: La docente verificó que el grupo hubiese comprendido la instrucción y luego realizó acompañamiento, especialmente a los niños que requieren más ayuda.

DC06: La docente realizó acompañamiento individual durante esta actividad y, por último, los pasó a todos por turno para que hablando como caracol dijeran las palabras que habían armado en la fotocopia.

DC07: Primero les mostró en el tablero cómo hacerlo y luego hizo acompañamiento en las mesas orientando a las que presentaban dificultad para hacerlo.

DC12: La docente hacía acompañamiento, corrigiendo si era necesario y les solicitaba que cada palabra la escribieran cinco veces.

DC16: Mientras las niñas realizaban la actividad, la docente les hacía acompañamiento observando lo que hacían.

DC17: Mientras realizaban la actividad, la docente repitió la instrucción, aclaró dudas sobre el nombre de algunas imágenes e hizo seguimiento en cada mesa.

DC17: La docente hizo seguimiento a la actividad en cada equipo y les solicitó concentración para lograr el objetivo propuesto.

DC17: La docente les solicitó que pegaran en la libreta la actividad que habían realizado en equipo y se acercaron para revisarles las oraciones. Los niños atendieron su instrucción y todos se acercaron de manera organizada para que ella les revisara. La docente les hizo retroalimentación individual.

A partir de los hallazgos derivados del análisis de las entrevistas, se concluyó que los docentes se ven a sí mismos como mediadores o facilitadores del aprendizaje. Reconocen que su rol es guiar a los niños en el desarrollo de habilidades necesarias para aprender a leer, adaptando sus estrategias a las necesidades individuales de cada estudiante y motivándolos a través de actividades lúdicas y creativas. Esto implica que su función no es solo transmitir información, sino orientar a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. Esta perspectiva es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje activo y participativo. Los docentes enfatizaron la importancia de crear un ambiente acogedor y motivador. Mencionaron estrategias como la utilización de actividades lúdicas, lecturas en voz alta y juegos que fomentan la participación.

Estos planteamientos de los docentes sobre su rol como mediadores o facilitadores del aprendizaje de sus estudiantes se ajustan a la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente. Según este autor, el aprendizaje ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde un mediador, como el docente, facilita la transición del estudiante desde lo que puede hacer con ayuda hasta lo que puede lograr de manera autónoma. En este sentido, los docentes entrevistados reflejan esta perspectiva al asumirse como guías que ayudan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lectura, acompañándolos y ajustando las estrategias a sus necesidades. Bruner (1983) define el papel del mediador usando el concepto de andamiaje, que consiste en la ayuda temporal que el docente proporciona al estudiante hasta que este puede desarrollar la tarea de manera independiente.

De acuerdo a las experiencias compartidas por los docentes, la mediación implica también la creación de un ambiente propicio donde los niños puedan desarrollar su curiosidad y motivación por la lectura. Esto coincide con lo planteado por Piaget (1976), quien argumenta que el aprendizaje infantil ocurre a través de la interacción activa con el entorno, y por Litwin (2005), quien enfatiza en una enseñanza mediada por experiencias significativas que potencien la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. En definitiva, la mediación docente es un proceso clave en la enseñanza de la lectura. Los docentes que asumen este rol contribuyen significativamente al desarrollo

cognitivo y emocional de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades para la lectura de manera lúdica y significativa.

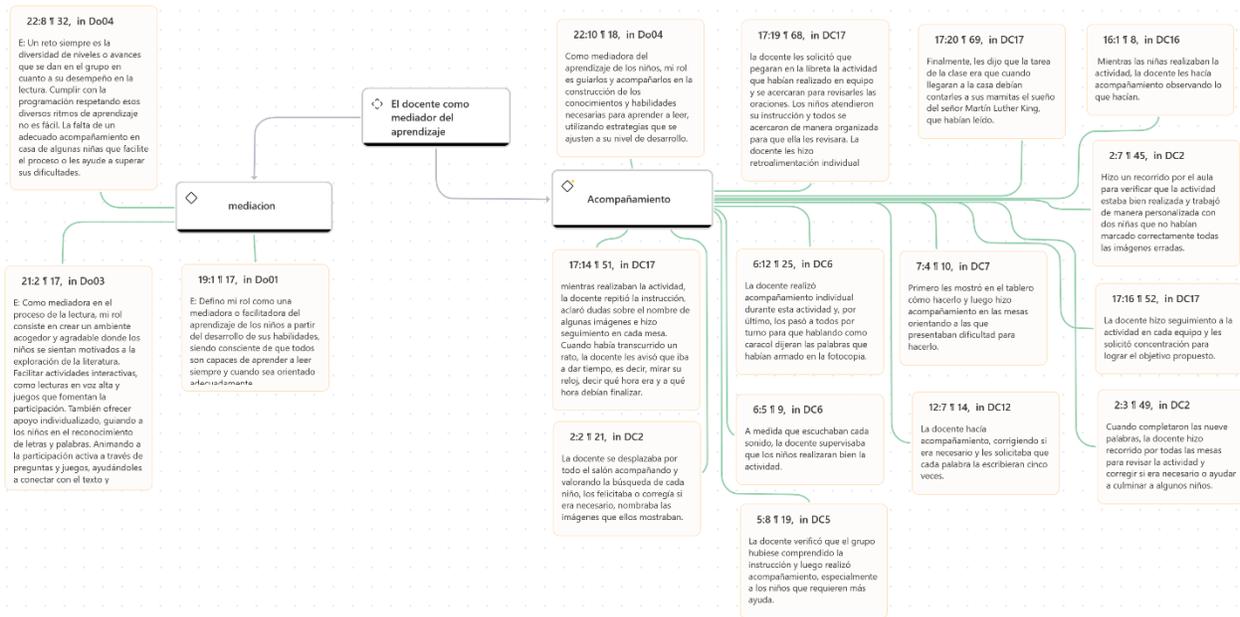
La mediación del docente implica ofrecer apoyo individualizado a los estudiantes. Esto es especialmente importante en un contexto donde los niveles de habilidad pueden variar significativamente entre los niños. Este tipo de atención personalizada mediante la adaptación de las estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de cada niño puede ser determinante para que todos tengan la oportunidad de aprender a leer. Implica la identificación de dificultades específicas y la implementación de ajustes en la enseñanza.

El rol del docente como mediador del aprendizaje demanda entonces un **acompañamiento** permanente de los estudiantes en cada proceso que se desarrolle en el aula, de tal forma que pueda orientarlos, animarlos, motivarlos, estimularlos, corregirlos si es necesario y apoyarlos en cada avance o dificultad que presenten. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente en el cual el individuo es conducido a su zona de desarrollo próximo (ZDP) guiado por la ayuda de otros. De igual manera, Bruner (1983), define el papel del mediador usando el concepto de andamiaje y Litwin (2005) enfatiza en una enseñanza mediada por experiencias significativas que potencien la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Se puede concluir que existe coherencia entre lo observado en las clases y los testimonios dados por los docentes en las entrevistas, en los cuales se definen como mediadores el aprendizaje. Este rol lo ejercen acompañando cada actividad que proponen en el aula, ofreciendo ayuda personalizada cuando es necesario y haciendo retroalimentación para tratar de garantizar que todos alcancen los objetivos propuestos.

Figura 7

Dimensión: El docente como mediador del aprendizaje



Dimensión: Asesoría a padres de familia

Esta dimensión hace referencia a otro aspecto que los docentes consideraron esencial dentro de su rol que tiene que ver con involucrar a los padres en el proceso de enseñanza de la lectura, brindándoles orientaciones que les faciliten hacer un adecuado acompañamiento a sus hijos en casa. Esta dimensión emergió a partir del código **involucramiento de padres de familia**, y al respecto, los docentes compartieron las siguientes experiencias:

DO01: “Pero desde el principio, digamos que también me enfoqué en educar a la familia y hacerla consciente, hacer como ese proceso de sensibilización incluso con ciertas actividades que me inventaba y que trabajaba con ellos... Tienes que estar haciendo videos, grabaciones, explicándoles y enviándoselos por WhatsApp de qué manera tenía que explicarle, qué manera tenía que decirle y enfatizando siempre desde el principio que jamás les dijera el nombre de la letra y se los explicaba y se los explicaba y lo lograron y lo entendieron porque al final más de uno quedó oye sí, realmente de manera natural y sin darse cuenta empezaron a leer todo”.

DO01: “pero lastimosamente siempre en las reuniones, digamos que de 20 familias que debían estar, siempre estaban 7, 8 y obviamente las otras quedaban, digamos que en el aire pues no iban a entender de igual manera como aquellos que sí estuvieron en la reunión... Y en cuanto a los padres de familia, he tenido también el reto de que al principio es un poco, digamos, que choca con lo que ellos

tradicionalmente ven y aprendieron. Porque muchas veces incluso al principio padres de familia que me decían, pero yo quiero que, porque le pregunto a la niña, ¿cuál es este? Y ella me hace /s/ como una serpiente. Yo quiero que me diga: esa es la S de Sapo”.

DO02: “Como docente del preescolar me gusta involucrar mucho a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos porque considero que es una pieza importante y fundamental el que sus papás estén involucrados en este proceso... Y si el padre de familia se involucra más de una forma activa, de una forma permanente, constante, animado, pienso que el proceso se puede hacer mucho más fácil y más productivo, tanto para los niños como para el colegio y de forma general para todo el grupo... Entonces ahí el reto es también enseñar e involucrar al padre de familia”.

DO03: “Involucro a los padres organizando talleres donde les presento estrategias para leer con sus hijos en casa y el explico la metodología para la enseñanza de las letras para que ellos pueden reforzar en casa. Hacemos actividades con los padres donde ellos asisten al colegio y participan de las actividades de las lecturas, ya sea leyendo o narrando historia. También envío recomendaciones de libros y actividades que pueden realizar juntos. Mantengo una comunicación constante para compartir el progreso de sus hijos y motivarlos a participar activamente en su aprendizaje”.

DO04: “En las reuniones les ofrezco orientaciones sobre el proceso que llevo, les explico cómo pueden hacer un adecuado acompañamiento en casa y colocando tareas que los involucren en todo esto... Converso individualmente con los padres o acudientes de las niñas que persistan con alguna dificultad y los oriento sobre cómo deben reforzarle en casa”.

Los docentes reconocieron que es importante involucrar a los padres en el proceso de enseñanza de la lectura, considerándolos una pieza clave en el aprendizaje de sus hijos, ya que pasan más tiempo con ellos fuera del aula. Esto subraya la necesidad de crear un puente entre la educación formal ofrecida en la escuela y el hogar. Para ello, los docentes organizan reuniones y talleres para capacitar a los padres sobre las metodologías utilizadas en el aula y cómo pueden apoyar a sus hijos en casa. Estos espacios de formación a los padres no solo les ayudan a entender el proceso educativo de sus hijos, sino que también les proporcionan herramientas prácticas para acompañarlos adecuadamente.

En todo este proceso de involucrar a los padres de familia, los docentes comentaron que también enfrentan desafíos o dificultades como la poca asistencia de los padres a los talleres y la resistencia de algunos de ellos para aceptar metodologías novedosas que chocan con su propia experiencia educativa o la forma tradicional en

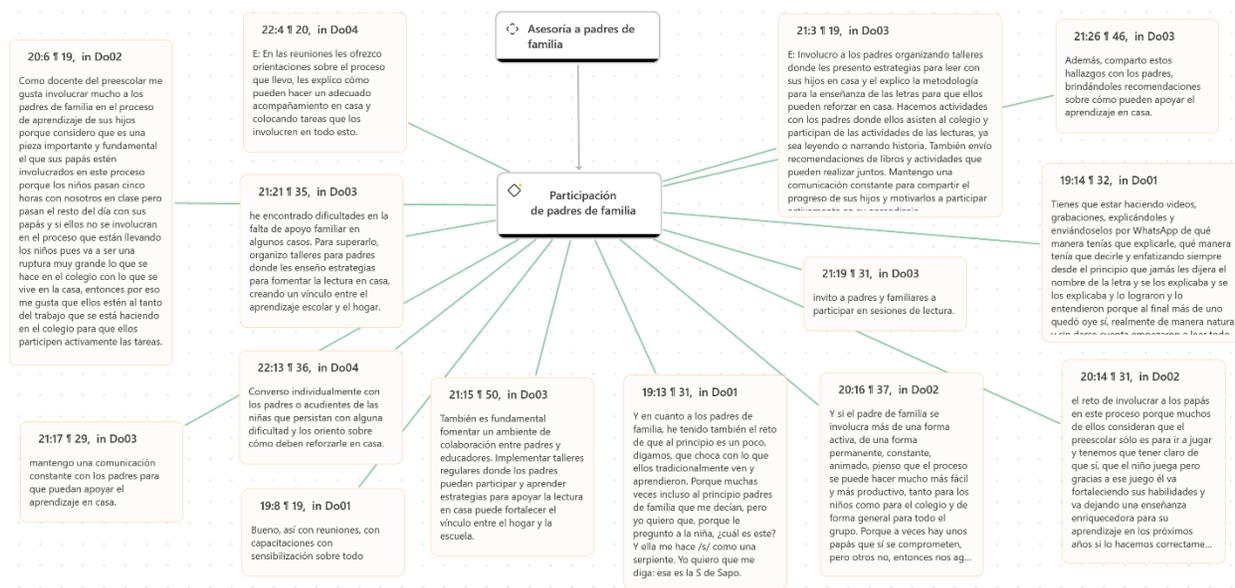
cómo aprendieron a leer. Ante estas dificultades y creencias arraigadas de algunos padres en métodos tradicionales de enseñanza los docentes reconocieron que es necesario adaptar la asesoría a las características y contextos de los padres. A pesar de esto, los docentes han observado resultados positivos cuando se logra fortalecer el vínculo escuela-familia manteniendo un diálogo abierto con los padres, compartiendo el progreso de sus hijos y ofreciéndoles recomendaciones sobre cómo pueden ayudar en casa, lo cual ha permitido crear un ambiente de colaboración que facilita la enseñanza de la lectura:

De acuerdo a la investigación realizada por Suarez (2021), el ámbito familiar (nivel socio económico, grado de escolaridad de los padres, hábitos lectores...) si influye en el desarrollo de la habilidad lectora de los niños y se puede concluir, a partir de los testimonios, que el involucramiento de los padres en el proceso educativo es visto como un componente esencial para el éxito del aprendizaje de la lectura. Smart (2025) sostiene que muchos de los niños que alcanzan mejores desempeños en lectura no lo logran únicamente por la enseñanza recibida en el aula, sino porque mucho antes sus padres fomentaron el lenguaje, el vocabulario y el desarrollo cognitivo desde su nacimiento. Lo anterior no exonera a la escuela de su responsabilidad de ofrecer una enseñanza explícita y sistemática de la lectura, pero reconoce el valor de las experiencias previas que viven los niños en su entorno familiar, que se constituyen en una base sólida para el aprendizaje formal del código escrito.

Los docentes entrevistados implementan estrategias de capacitación y sensibilización, aunque enfrentan desafíos en la asistencia y en la adaptación a diferentes contextos familiares. Sin embargo, los resultados positivos observados en los estudiantes cuando los padres se involucran refuerzan la importancia de esta colaboración. Se destaca la importancia de mantener una comunicación fluida con los padres, compartiendo el progreso de los niños y motivándolos a participar activamente en el proceso educativo. Esto no solo ayuda a los padres a entender mejor el proceso de aprendizaje, sino que también les permite sentirse parte del mismo.

Figura 8

Dimensión: Asesoría a padres de familia



Análisis de Categoría: Predictores de lectura en el nivel inicial

Esta segunda categoría corresponde al estudio de las habilidades precursoras que facilitan el aprendizaje de la lectura, analizando los saberes compartidos por los docentes al respecto y cómo se evidencian en sus prácticas de enseñanza de la lectura. Contiene la subcategoría Estrategias para el desarrollo de precursores de lectura, dentro de la que se relacionan las dimensiones correspondientes a cada precursor analizado en esta investigación: conciencia fonológica, principio alfabético, conciencia del material impreso, velocidad de denominación y vocabulario, tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 9

Categoría: Predictores de lectura en el nivel inicial

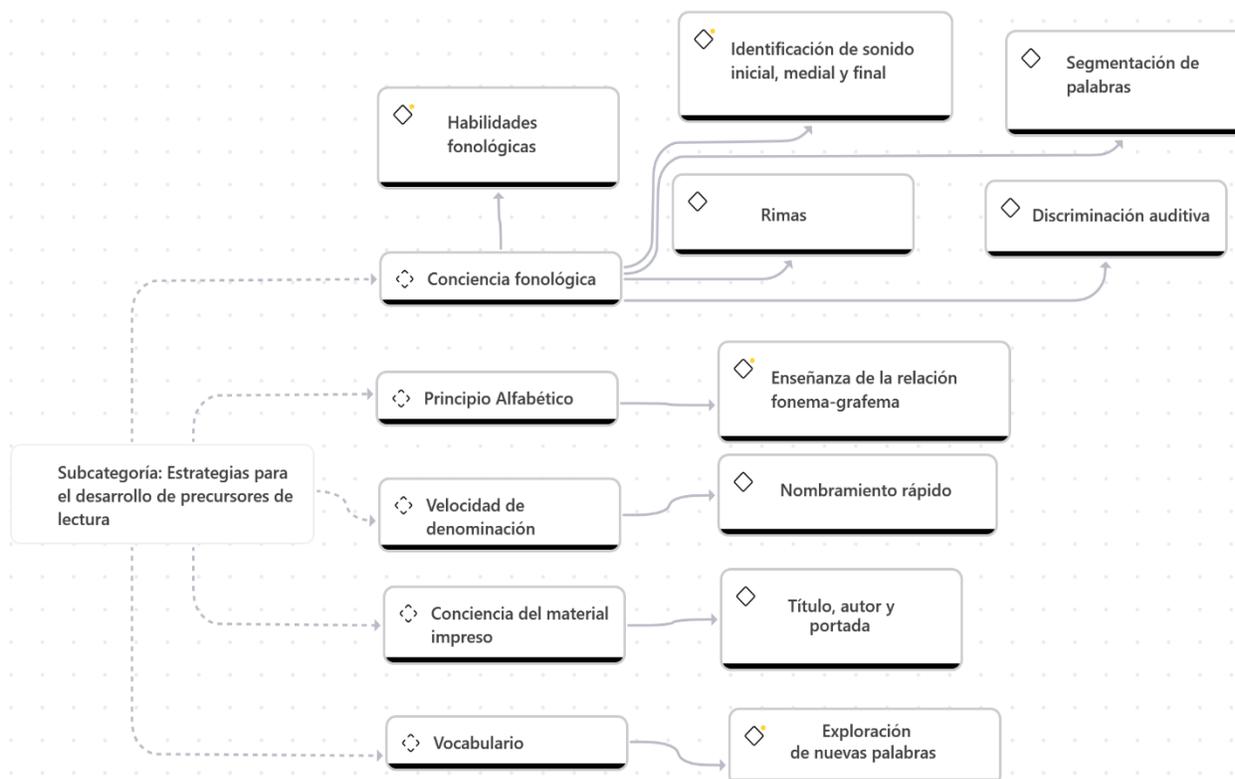


Subcategoría: Estrategias para el desarrollo de precursos de lectura.

Esta subcategoría se refiere a las estrategias que los docentes implementan para desarrollar y consolidar habilidades que son fundamentales para el aprendizaje de la lectura en los niños. Gallego (2006) sostiene que el entrenamiento de estos precursos de manera explícita y sistemática sí favorece el aprendizaje de la lectura o ayuda a mejorar el desempeño en la misma, aunque por sí solos no son suficientes. Existe una gran variedad de habilidades facilitadoras de la lectura, asociados a la psicomotricidad, a funciones cognitivas y al desarrollo del lenguaje. En esta investigación son cinco los predictores tenidos en cuenta, constituyéndose cada uno de ellos en una dimensión que integra esta subcategoría y para su desarrollo se evidencia el uso de diversos materiales y actividades. Estas dimensiones son: conciencia fonológica, principio alfabético, velocidad de denominación, conciencia del material impreso y vocabulario.

Figura 10

Subcategoría: Estrategias para el desarrollo de precursos de lectura.



Dimensión: Conciencia fonológica

A esta dimensión corresponden todas las estrategias orientadas al desarrollo de habilidades fonológicas descritas en las entrevistas u observadas en las clases y el código es **desarrollo de habilidades fonológicas**. Los testimonios compartidos por los docentes fueron los siguientes:

DO02: “para facilitar el proceso de lectoescritura en los niños de preescolar considero que las primeras habilidades que debemos incentivar y desarrollar es la conciencia fonológica para que el niño comience a escuchar los sonidos y tenga una conciencia de cada sonido que lo va a relacionar con una letra y ahí vamos a hacer la conciencia alfabética para que ellos no sientan eso como tan lejano a su realidad. Considero que es lo más importante y ahí iniciamos el proceso de la palabra.”

DO03: “es esencial enseñar a los niños a reconocer letras y sonidos (grafía - fonema) así como desarrollar la conciencia fonética, fundamental en el proceso de lectura”.

DO04: “En el grado de Transición es fundamental sentar las bases para el aprendizaje de la lectura, con actividades que desarrollen la conciencia fonológica y la relación entre los sonidos del habla y las letras del alfabeto. Es importante enseñar a los niños a identificar y discriminar los sonidos individuales, es decir, los fonemas en las

palabras, a reconocer las letras y sus correspondencias con esos sonidos, y a combinarlos para formar sílabas y palabras sencillas”.

En las clases observadas se hizo registro de varias actividades o estrategias orientadas al desarrollo de la conciencia fonológica, tal y como se muestran a continuación:

DC01: Luego la docente invitó a los niños a colocarse de pie y los organizó en círculo para trabajar con ellos segmentación de palabras. Les explicó que las palabras las podemos dividir o segmentar en partes llamadas sílabas y les enseñó la canción: Cuenta la palabra con las palmas, la palabra es... Con esa canción los niños contaban cada segmento de las palabras dadas, con un golpe de palma, un brinco o un zapatazo. Inicialmente lo hacían con palabras de 2 sílabas, luego de 3 y hasta 4 sílabas. Después la docente propuso el ejercicio de manera inversa, es decir, ella les pronunciaba la palabra despacio y segmentada para que los niños unieran las sílabas identificando de qué palabra se trataba.

La docente realizó una tercera actividad con los niños que consistió en repartirles unas fichas o cartones con imágenes. Les explicó con ejemplos qué son las rimas y le solicitó a cada niño que dijera el nombre de su dibujo. Luego, asignándoles turnos, los niños debían formar parejas con el compañero que tuviera otra imagen que rimara con la propia. Los niños lograron emparejarse de acuerdo a las rimas.

DC04: Luego la docente colocó en el centro del círculo que habían formado, varias imágenes cuyos nombres inician con vocal. Les pidió a dos niños que buscaran una imagen con una vocal dada. Después les mostró un dado que en cada cara tenía escrita una vocal y en la cara que sobraba había un signo de interrogación. Les dijo que con ese dado jugaría tingo-tango y que el niño que quedara con el dado en su mano debía lanzarlo y buscar una imagen que iniciara con la vocal que saliera en el dado. De esta manera jugaron y varios niños lanzaron el dado.

DC05: Le entregó una fotocopia a cada niño que contenía unas imágenes y debajo de cada una de ellas tres sílabas con la letra N. Les preguntó por el nombre de cada imagen y con qué sílaba iniciaban. Luego les dijo que colorearan el recuadro que tuviera la sílaba inicial de cada palabra. Las imágenes eran: nido, nube, nave, nueve y naranja.

Luego les dijo que ella mencionaría una palabra y que levantara la mano quien quisiera pasar al frente y decir dónde estaba el sonido /n/ (inicio, medio o final de la palabra). De esa manera lo hizo e iban pasando los niños al frente ubicando las palabras en la caja correspondiente.

DC06: La docente pasó al frente a 7 niños, les entregó tres aros (uno de color diferente) y les pidió que se los colocaran como collar. Luego, les mostró la jarra y segmentaron esa palabra en sílabas dando palmadas. Les preguntó cuántas partes tenía. Los niños respondieron que dos y, entonces, les pidió que colocaran dos aros en el piso (el de color diferente primero). Segmentaron nuevamente la palabra jarra dando un salto dentro de cada aro por cada sílaba. Les preguntó cuántas partes tenía y cuál era el sonido inicial. De esa manera lo hicieron con las palabras oso, león y galleta, identificando sonidos iniciales, medios y finales.

DC06: Utilizando el TV escucharon sonidos de diferentes animales para que los niños identificaran cuál animal emitía dicho sonido y colocaran una carita feliz sobre su imagen en el cuaderno. A medida que escuchaban cada sonido, la docente supervisaba que los niños realizaran bien la actividad.

DC13: La evaluación era sobre las letras m-p-l-s y contenía las siguientes tareas: Escritura de palabras. Identificación de sonidos iniciales.

DC17: Realizó el cierre preguntándoles: ¿Qué consonante aprendimos hoy? ¿Cómo suena? Los niños respondieron acertadamente. Seguidamente les dijo: ¡Nos vamos de paseo! y cantó la canción: /Me voy para el paseo/ Yo me voy a llevar ñame lba dando turnos por equipo para que dijeran que llevarían al paseo. Si lo que mencionaban tenía el sonido /ñ/ les decía que, si iban para el paseo, de lo contrario, les decía que no iban al paseo, pero les volvía a preguntar hasta que respondieran acertadamente.

DC18: Luego colocó, sobre la mesa frente a cada niño, tres gomitas con forma circular (dulces). Dos gomitas del mismo color y una diferente. Realizaron segmentación de las palabras ventana y zapato identificando los sonidos iniciales, mediales y finales. Para ello, ubicaban la gomita de color diferente en el lugar correspondiente al sonido que debían identificar y segmentaban las palabras dando palmadas.

De acuerdo a las experiencias compartidas por los docentes y lo observado en las clases se concluye que reconocen la conciencia fonológica como una de las habilidades más importantes que deben desarrollarse en los niños para facilitar el aprendizaje de la lectura, ya que permite la discriminación y manipulación de los sonidos en las palabras, lo que es esencial para la decodificación. Utilizaron actividades como juegos de discriminación auditiva, rimas, canciones y ejercicios de segmentación de palabras para hacer este aprendizaje más atractivo y efectivo. En cuanto a la discriminación auditiva, sólo en una de las clases observadas se realizaron dos actividades para estimular esa

habilidad. De igual manera, sólo en una de las clases observadas se realizó una actividad para identificar rimas.

Un ejercicio que se observó con mayor regularidad fue el de segmentación de palabras, consistente en ayudar a los niños a tomar conciencia de que las palabras las podemos dividir o segmentar en partes llamadas sílabas o golpes de voz. Para enseñar esta destreza fonológica las docentes hicieron uso de juegos, canciones, material concreto, conteos con golpes de palmas o saltos. La identificación de sonidos iniciales, mediales o finales de las palabras también fue un ejercicio recurrente en las clases observadas, haciendo uso de juegos, canciones y actividades escritas que incluso eran incluidas en evaluaciones realizadas a los estudiantes. Con respecto a ese ejercicio o tarea, Suarez-Coalla et al. (2013) hallaron que aislar el primer sonido de una palabra tiene un valor predictivo superior a sólo reconocer el sonido.

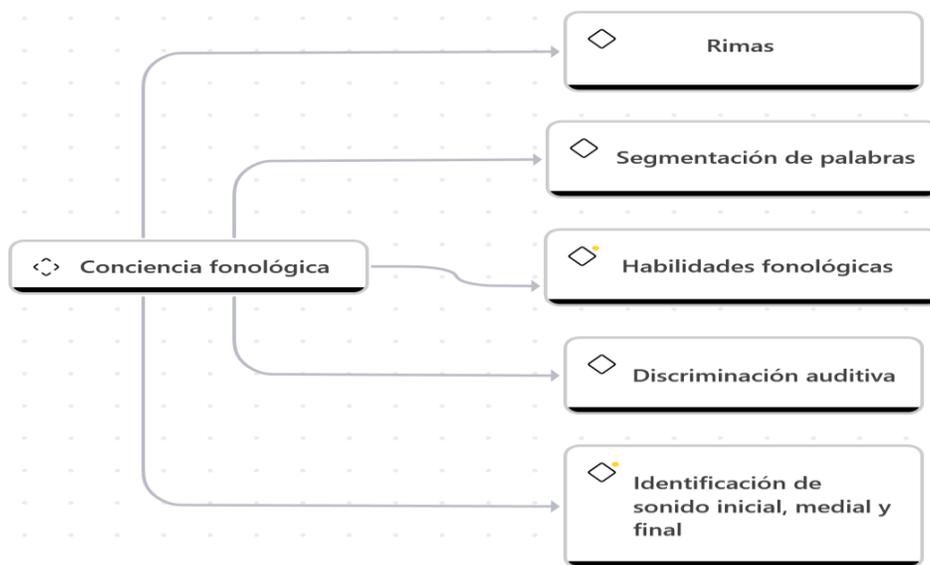
La conciencia fonológica es un constructo esencial para el aprendizaje de la lectura y su desarrollo debe ser sistemático y explícito. Los docentes reconocen que el desarrollo de dicho precursor debe ser un proceso progresivo, comenzando con la identificación de sílabas y avanzando hacia la manipulación de fonemas. Sin embargo, de acuerdo a los datos analizados, existe la necesidad de un enfoque más estructurado en su enseñanza. La conciencia fonológica incluye diferentes niveles, desde la conciencia léxica hasta la fonémica (Defior y Serrano, 2011) y aunque los docentes mencionan la importancia de trabajar en estos niveles, puede haber una falta de claridad en cómo implementar actividades específicas para desarrollar cada uno de ellos, por eso sus actividades se enfocan sólo en la conciencia silábica y fonémica (en menor frecuencia).

Además, la conciencia fonológica incluye el desarrollo de una serie de habilidades tales como discriminación, separación, comparación, unión, omisión, sustitución y conteo de fonemas y sílabas. Esto implica que los niños deben ser capaces de realizar tareas como eliminar o sustituir sonidos en palabras, entre otras, lo que refuerza su comprensión de la estructura del lenguaje. En las clases observadas predominaron ejercicios de discriminación, separación y conteo. Hubo destrezas que nunca fueron ejercitadas y la unión de sílabas sólo se trabajó en una de las clases. Lo anterior permite

inferir la necesidad de fundamentar teóricamente la práctica docente orientada al desarrollo de esta importante habilidad, de tal forma que se trabaje en ella de manera consciente, con sustento teórico y pedagógico que garantice un plan sistemático que incluya todos los niveles y destrezas que debe ejercitarse.

Figura 11

Dimensión Conciencia fonológica



Dimensión: Principio alfabético

El Principio Alfabético se refiere a la habilidad de los niños para reconocer la correspondencia entre las letras (grafemas) y los sonidos (fonemas) en el proceso de aprendizaje de la lectura. En esta dimensión se analizan los testimonios u observaciones asociados a dicha habilidad codificados como **enseñanza de la relación fonema-grafema**. Con respecto a este código se hallaron los siguientes testimonios:

DO02: “...que el niño comience a escuchar los sonidos y tenga una conciencia de cada sonido que lo va a relacionar con una letra y ahí vamos a hacer la conciencia alfabética”.

DO03: “Utilizo una variedad de recursos para la enseñanza de la lectura, entre los que destacan: tarjetas didácticas, las utilizo para enseñar letras, palabras y sonidos, lo que ayuda a desarrollar la conciencia fonológica a través de juegos y actividades

interactivas. Material manipulativo como letras magnéticas y juegos de construcción de palabras, que hacen el aprendizaje más dinámico y divertido”.

DO04: “Despertar su interés por la lectura a través de la literatura, desarrollar la conciencia fonológica, su motricidad fina y el reconocimiento de las letras con sus correspondientes sonidos”

En las observaciones de clases se registraron las siguientes actividades o estrategias:

DC06: La docente utilizó los grafemas que están ubicados encima del tablero. Les mostraba las letras y los niños decían el sonido expresándose también con kinemas o movimientos de su cuerpo que los asocian a cada fonema. Los sonidos que ya han aprendido y repasó la docente fueron 16 en total: /o/ /a/ /i/ /u/ /e/ /m/ /p/ /n/ /s/ /t/ /l/ /f/ /c/ /ll/ /ch/ /j/ Luego la docente entregó a cada niño un plato y les echó serpentina, explicándoles que iban a escribir el sonido que ella dijera. Así lo hizo con algunos de los sonidos aprendidos y haciendo recorrido por el salón para verificar que los niños lo hicieran bien.

DC06: Ellos debían armar esas palabras utilizando unos cartoncitos en los que estaban los grafemas, menos la rr porque aún no lo identifican. En su lugar, los niños colocaron un cartoncito que tenía dibujado un punto.

DC07: Las niñas respondieron mencionando algunas letras aprendidas y la docente inició un repaso anotando en el tablero las siguientes letras: Mm - Pp - Ss - Ll - Nn. Cada letra la escribió tanto en mayúsculas como minúsculas en cursiva y script. Les preguntó el nombre y el sonido de cada letra, explicándoles cómo producir cada sonido y asociándolo a diferentes situaciones, por ejemplo: la letra M suena “como cuando comemos arequipe”, la S “como la serpiente”, la P “como si se explotara una bomba”. Les explicó la diferencia entre las letras mayúsculas y minúsculas, haciendo alusión al tamaño.

DC08: La docente afianzó con los niños el predictor de lectura Principio alfabético a través de un juego de bingo con el nombre de los niños. Les explicó la dinámica del juego, que consistía en que ella sacaría de una tula letras y si su nombre contenía esa letra, debían cubrirla o taparla con uno de los cartoncitos. Cuando ya hubiesen salido todas las letras de su nombre, debían decir en voz alta: ¡BINGO!

DC10: Luego les dijo que en la clase conocerían un nuevo fonema, un nuevo sonido y anotó en el tablero la letra L-l, mostrándoles el trazo tanto en mayúscula y minúscula y diciéndoles el sonido de dicho grafema.

DC12: Finalmente, utilizó un pendón que contenía el abecedario (letras mayúsculas, minúsculas y una imagen para cada una) para realizar un juego. Colocó el pendón en el piso y asignó turnos a algunos niños a quienes ella les decía una palabra y ellos saltaban en cada letra que formaba dicha palabra, mientras decían los sonidos o fonemas. Con este juego concluyó su clase.

DC14: La docente inició la clase preguntándoles a los niños cuál es la letra que están aprendiendo. Los niños responden que es la letra P. La docente realiza un breve repaso sobre el sonido de dicha letra.

DC15: la docente hizo repaso del fonema /t/ y les entregó conchas de caracol para que armaran en sus mesas la letra T (mayúscula y minúscula).

DC17: Seguidamente, la docente les propuso regresar al primer texto y les pregunta cuál será la consonante del día. Algunos niños respondieron que se trataba de la letra Ñ. La docente asintió y les enseñó el sonido de dicha letra, explicando y modelando los movimientos que hacemos para producir dicho sonido. Les pidió que produjeran el sonido y se tocaran la nariz para comprobar si vibraba y, por consiguiente, si estaban emitiendo bien el sonido.

De acuerdo a los testimonios, los docentes destacan que es fundamental que los niños comprendan que cada letra representa un sonido específico y esta relación es esencial para la decodificación de palabras. En las clases se observó que para la enseñanza de este precursor los docentes utilizan actividades como juegos de letras y ejercicios de escritura, ayudando a los niños a automatizar la correspondencia entre grafemas y fonemas de manera divertida.

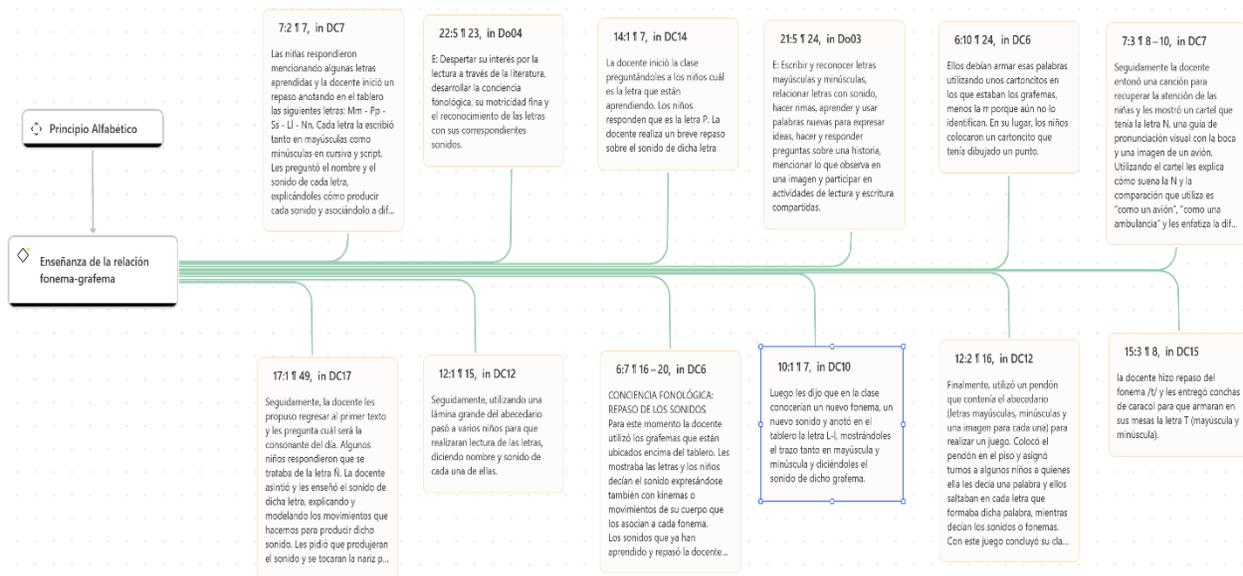
Los docentes reconocen que el aprendizaje del principio alfabético debe ser progresivo, comenzando con la identificación de letras y sonidos simples y avanzando hacia combinaciones más complejas. Esto coincide con el Principio de Progresión Racional (Dehaene, 2015) que se refiere al orden en que deben aprenderse los grafemas, priorizando aquellos que se pronuncian siempre de la misma manera y que son de uso regular, para luego avanzar con los que son más complejos y menos regulares. Por último, se destaca el uso de materiales manipulativos, como letras magnéticas y tarjetas, que facilitan a los niños la comprensión de conceptos abstractos, como la relación entre letras y sonidos.

En conclusión, los docentes enfatizan en la importancia de que los niños reconozcan la relación entre las letras (grafemas) y los sonidos (fonemas) para el aprendizaje de la lectura. Se observó que utilizan diversidad de actividades y materiales para practicar con los niños esa correspondencia. Además, desarrollan ese proceso de

manera progresiva comenzando con la identificación de letras y sonidos simples, hasta avanzar hacia combinaciones más complejas.

Figura 12

Dimensión: Principio alfabético



Dimensión: Velocidad de denominación

En esta dimensión se analizó lo observado en clases referente al predictor velocidad de denominación, el cual se refiere al tiempo que un niño tarda en nombrar estímulos visuales, como objetos, colores, letras y números. El código asociado a esta dimensión fue **nombramiento rápido**. En una de las clases observadas se realizó una actividad de nombramiento rápido, asociada a la habilidad precursora velocidad de denominación, tal y como se describe a continuación:

DC11: “Luego, realizó una actividad cuyo propósito fue afianzar el predictor de lectura rapidez de nombramiento. Primero les mostró una imagen con diferentes colores. Preguntó a los niños el nombre de cada color, pidiéndoles que mostraran objetos en el salón de clases que fueran de ese color. Después los puso a decir el nombre de cada color que estaba en la lámina de manera rápida. Seguidamente les mostró otra lámina que tenía imágenes de animales. Les preguntó el nombre de cada animal y enseguida los puso a nombrarlos de manera rápida”.

Este importante predictor está relacionado con el vocabulario y la fluidez lectora y, por consiguiente, con la comprensión lectora. Sin embargo, sólo en una de las clases observadas se realizó una actividad para ejercitarlo y en los testimonios de los docentes no fue mencionado dentro de las habilidades que consideren necesarias desarrollar, lo cual denota que los esfuerzos en el aula se centran en la enseñanza de la decodificación y no se estimula este precursor que ayuda a lograr la fluidez.

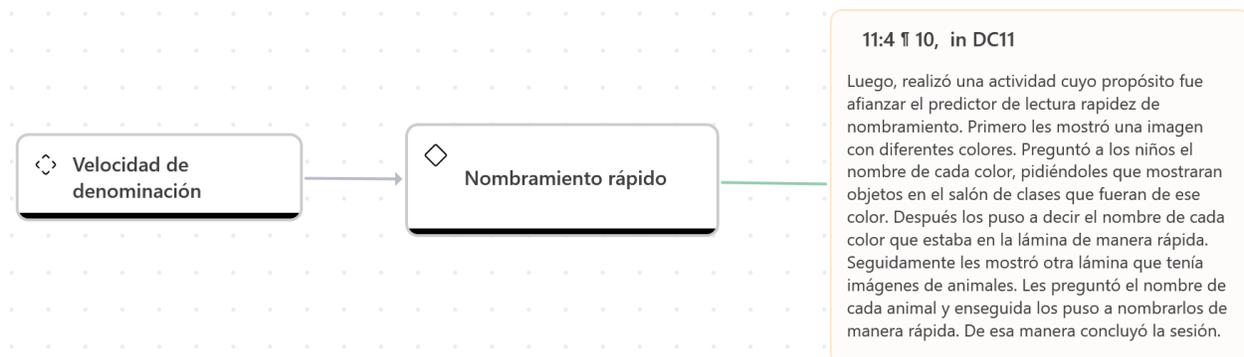
Se observó que cuando los niños están familiarizados con los estímulos que se le muestran pueden nombrarlos más rápidamente, lo que sugiere que la enseñanza del vocabulario debe ser una prioridad en el aula. Además, consolidar este predictor también fomenta la atención y el reconocimiento visual, habilidades que son esenciales para la lectura. Existe un estrecho vínculo entre la velocidad de denominación y la conciencia fonológica (Wolf y Bowers, 1999). Los niños que son más rápidos en nombrar estímulos también tienden a tener una mejor conciencia de los sonidos en las palabras, lo que refuerza la importancia de trabajar ambas habilidades de manera conjunta.

Aunque los docentes reconocen estos procesos, puede haber una falta de estrategias específicas para entrenar cada uno de ellos en el aula. Es importante evaluar la velocidad de denominación de manera regular para identificar áreas de mejora y ajustar la enseñanza. A propósito, González Seijas et al. (2017) afirman que el entrenamiento en habilidades fonológicas y velocidad de denominación mejora la precisión y velocidad en la lectura de palabras y pseudopalabras, sugiriendo que la intervención explícita en estas áreas facilita la automatización de procesos lectores desde los primeros años de escolaridad.

En conclusión, el nombramiento rápido es un predictor clave en el aprendizaje de la lectura, ya que influye en el desarrollo de la fluidez lectora y la conciencia fonológica. La actividad observada muestra la importancia de familiarizar a los niños con el vocabulario y de reforzar su velocidad de acceso a la información visual. Para ello los docentes deben diseñar actividades específicas, evaluar el progreso de los estudiantes y fomentar la integración de la velocidad de denominación con otras habilidades lectoras.

Figura 13

Dimensión: Velocidad de denominación



Dimensión: Conciencia del material impreso

Esta dimensión reúne las observaciones referidas a la habilidad de los niños para reconocer y comprender el material impreso que los rodea, a partir de la familiarización con diferentes tipos de textos impresos como libros, cuentos, revistas y etiquetas. Dichas experiencias u observaciones se etiquetaron con el código **título, autor y portada**, y son las que registra a continuación:

DC01: Les presentó el cuento titulado “El rey mocho”, mencionó el nombre del autor y del ilustrador. Les pidió que observarían la portada

DC03: Antes de iniciar la lectura, les recordó los acuerdos del aula y enseguida les mostró y leyó el título del cuento: ¡Vaya apetito tiene el zorrillo!

DC04: Les presentó el cuento titulado “Fernando el furioso”, mencionó el nombre del autor y del ilustrador. Les pidió que observarían la portada

DC08: Realizó lectura del cuento “La isla de los mimos” de Carl Norac y Claude K. Dubois. Reforzó conceptos del material impreso

DC10: Refuerza conceptos del material impreso tales como el título y la dirección en que leemos.

DC11: Antes de leer, reforzó conceptos propios del predictor de conciencia del material impreso, tales como la portada, el título, el autor y la dirección para leer (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo).

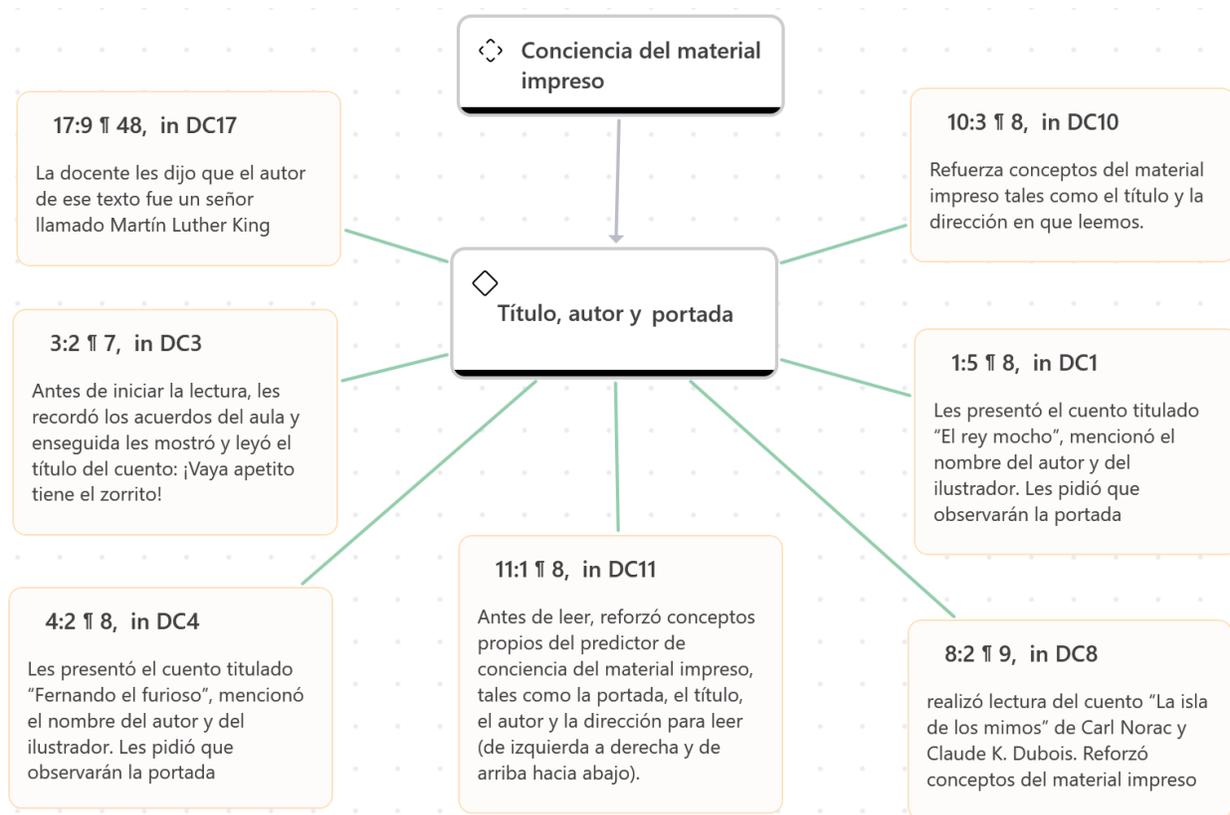
DC17: La docente les dijo que el autor de ese texto fue un señor llamado Martín Luther King

En las clases observadas se pudo constatar que los docentes enseñan a los niños conceptos básicos relacionados con el material impreso, como el título, el autor, la portada y la dirección de lectura (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo). Esta enseñanza de los conceptos de impresión es fundamental para que los niños comprendan cómo interactuar con los textos (Goodman, 1992). Reconocer las partes del libro y comprender que las ilustraciones pueden proporcionar pistas sobre el contenido del texto, ayuda a desarrollar habilidades de predicción y comprensión antes de leer el texto completo. Cunningham y Stanovich (1997), citados por Stole (2020), hallaron que cuando los niños son expuestos de manera abundante al material impreso alcanzan un mejor desempeño en la comprensión lectora, el vocabulario y el conocimiento general.

Se puede concluir que la familiarización con el material impreso facilita las conexiones con el contexto que rodea al niño, incluyendo señales del entorno y representaciones escritas de lo oral. Aunque los docentes mencionaron la importancia de estas conexiones, puede haber una falta de actividades que integren de manera efectiva el material impreso con la vida cotidiana de los niños.

Figura 14

Dimensión: Conciencia del material impreso



Dimensión: Vocabulario

En esta dimensión se presentan los testimonios y observaciones relacionadas con el predictor vocabulario, el cual se refiere tanto a la cantidad de palabras que se conocen como al uso adecuado de las mismas en diferentes contextos. Un vocabulario amplio no solo facilita la decodificación de palabras, sino que también mejora la comprensión lectora. Los niños que manejan un vocabulario enriquecido tienden a entender mejor los textos que leen, lo que se traduce en un aprendizaje más efectivo. el código que integra esta dimensión es ***exploración de nuevas palabras*** y los testimonios de los docentes fueron los siguientes:

DO02: "Desarrollar también en ellos la habilidad de escuchar y organizar sus ideas, que él mismo se exprese con facilidad lo que él escuchó, lo que él entendió e incluso preguntar lo que él no entendió porque a veces los textos tienen palabras que para ellos no están dentro de su vocabulario habitual y entonces así se les puede ir enriqueciendo también su vocabulario".

DO02: “usar palabras nuevas para expresar ideas, hacer y responder preguntas sobre una historia, mencionar lo que observa en una imagen y participar en actividades de lectura y escritura compartidas”.

DO03: “Continuamos la lectura compartida, donde leo en voz alta y animo a los niños a participar identificando palabras y predecir lo que sucederá en la historia. También utilizo libros ilustrados para fomentar la comprensión y el vocabulario, haciendo preguntas sobre los personajes y la historia... Utilizo cuentos en audio. Incorporo cuentos grabados que los niños pueden escuchar, lo que les permite disfrutar de historias mientras desarrollan su habilidad auditiva y vocabulario... Para enseñar a leer utilizo diversas estrategias. Primero, comienzo con la conciencia fonológica, donde los niños aprenden a asociar letras con sus sonidos correspondientes a través de tarjetas y canciones. En esta actividad los niños conocen palabras nuevas porque deben identificar palabras que se escriban con el fonema que estamos trabajando”.

DO04: “Se debe fomentar la comprensión lectora a un nivel inicial, a través de conversaciones sobre los cuentos o imágenes, y el uso de vocabulario que amplíe su conocimiento del mundo”.

En las clases se observaron actividades en las que se hizo exploración de nuevo vocabulario, tal y como lo detallan los registros a continuación:

DC01: Exploró con los niños sinónimos de algunas palabras, tales como “furioso”. A lo que los niños respondieron: rabioso, enojado, molesto. Los invitó a expresar rabia o enojo con su rostro.

DC01: Realizó la lectura del cuento de forma amena, logrando captar la atención del grupo y explorando saberes previos sobre nuevo vocabulario. Por ejemplo, les preguntó: ¿Qué significa la palabra discreta? ¿Qué será eso de ser discreta? Uno de los niños respondió, de acuerdo al contexto del relato, que no podía decir el secreto.

DC03: Exploró vocabulario, impresiones y propició predicciones a partir de preguntas.

DC04: Les preguntó: ¿Qué significa la palabra furioso? Los niños respondieron que es estar molesto, rabioso o enojado. Seguidamente les preguntó ¿Qué los hacía sentirse furiosos? La mayoría de los niños respondió que cuando un compañero los molesta o les pega.

DC08: Realizó preguntas para explorar vocabulario nuevo y propiciar predicciones a medida que leía el texto.

DC11: Realizó la lectura del cuento, haciendo preguntas a partir de las ilustraciones del mismo, para explorar con los niños nombres y características de los animales que mostraban en la historia.

DC17: Luego de la lectura, la docente anotó en el tablero la palabra nación, diciéndoles que se trataba de una palabra nueva e indagó si los niños conocían su significado. Uno de ellos expresó que era una casa grande, bonita. Ante su

comentario, la docente aclaró que la palabra nueva no era mansión, sino nación y que lo que el compañero describía se refería a una mansión. Al darse cuenta que los niños desconocían el significado, les propuso la siguiente pregunta: ¿Cuál es tu nacionalidad? ¿De qué país eres? Algunos niños expresaron ser venezolanos y la mayoría se reconoció colombiano. De esa manera los llevó a concluir que nación es lo mismo que país y que el país donde nacemos nos concede la nacionalidad.

DC17: Con la palabra bañador les explicó que es la prenda que usamos para bañarnos en el mar, la piscina, el río o el arroyo, aclarándoles que no se refería a los arroyos que se forman con la lluvia de aguas sucias y peligrosas. Les explicó que ella es de San Basilio de Palenque y que allá hay río y los arroyos son brazos del río, corrientes de agua donde allá acostumbran bañarse e ir a lavar la ropa. Con la palabra muñeca algunos niños dijeron que en las imágenes no había ninguna muñeca. La docente entonces les solicitó alzar y bajar los brazos con la siguiente instrucción: “Arriba, abajo... y nos vamos a tocar la muñeca” De esa manera les explicó que en la actividad la palabra muñeca no se refería al juguete, sino a la parte de nuestro cuerpo.

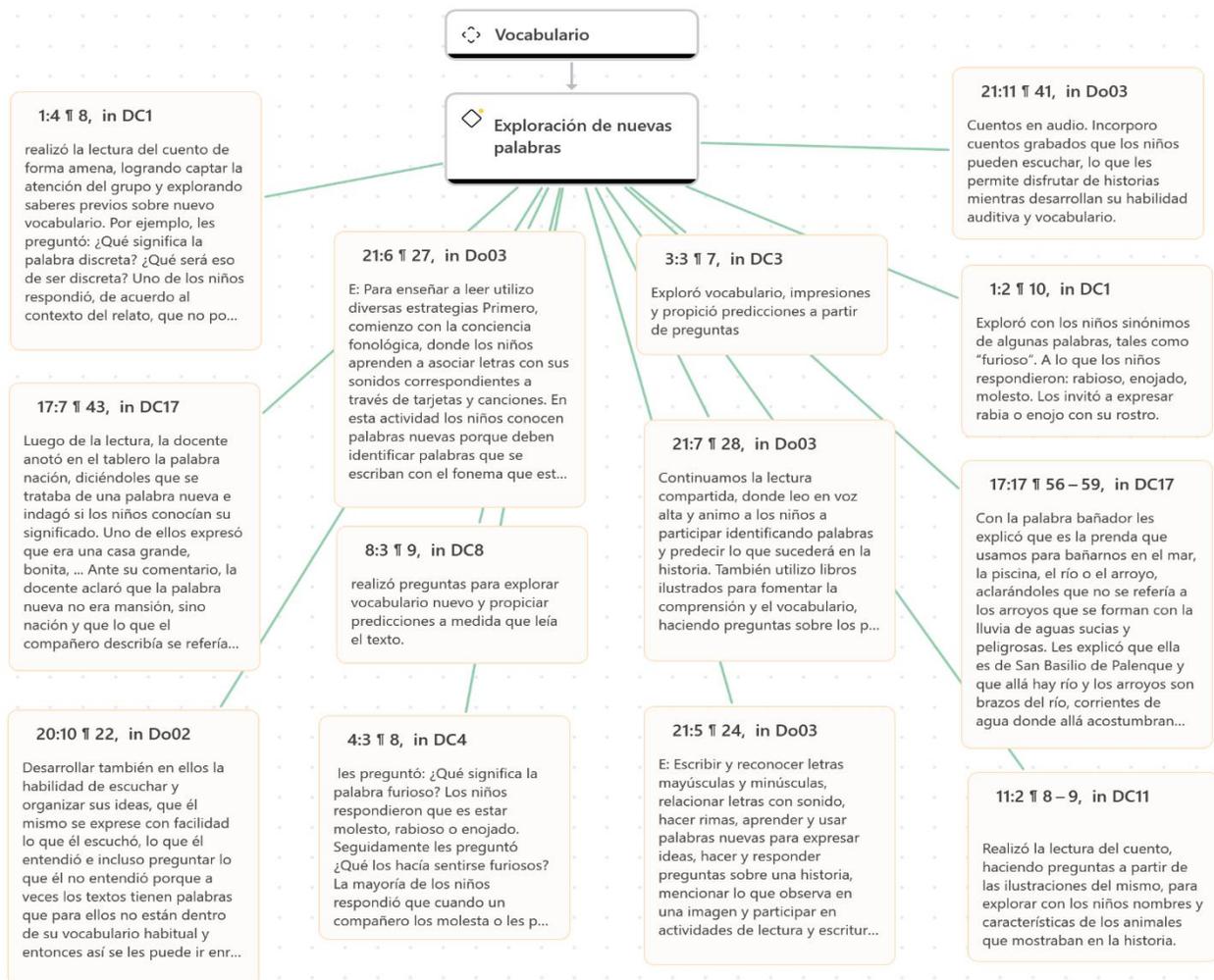
Al analizar las entrevistas se constató que los docentes incluyeron el vocabulario en el listado de habilidades que consideran necesarias desarrollar en los niños para facilitar el aprendizaje de la lectura y en las clases observadas utilizaron estrategias como la lectura en voz alta, la exploración de nuevos vocablos durante las historias, preguntar por sinónimos de palabras en el contexto de un cuento, conversaciones y discusiones grupales. Se observó que las actividades que fomentan la conciencia fonológica, como juegos de rimas y segmentación de palabras, ayudan a los niños a relacionar sonidos con letras, lo que a su vez enriquece su vocabulario, asegurando así un aprendizaje integral y significativo.

Los niños que desarrollan habilidades de lenguaje oral tienden a tener un mejor desempeño en la lectura (Ruggerio y Guevara, 2015), es decir, existe una relación directa entre el vocabulario, la estructuración del lenguaje hablado y la destreza lectora. De acuerdo a lo anterior, la enseñanza de la lectura debe ir más allá del proceso mecánico de decodificación, debe incluir estrategias que fomenten la curiosidad y el interés por el lenguaje, así como la interacción con diversos tipos de textos que enriquezcan el vocabulario de los niños, ejerciten la comprensión y propicien la construcción de significado (Ferreiro y Teberosky, 2007).

En conclusión, existe una relación estrecha entre el vocabulario oral y la destreza lectora. Un vocabulario rico no solo facilita la comprensión de textos, sino que también está relacionado con la fluidez lectora. Aunque los docentes reconocieron esta relación, puede haber una falta de estrategias específicas para enseñar vocabulario de manera sistemática, donde se introduzcan y practiquen nuevas palabras de manera explícita e intencionada. Tampoco se logró evidenciar prácticas evaluativas de este predictor, de tal forma que se valore el vocabulario de los niños de manera regular para identificar áreas de mejora y ajustar la enseñanza.

Figura 15

Dimensión: Vocabulario

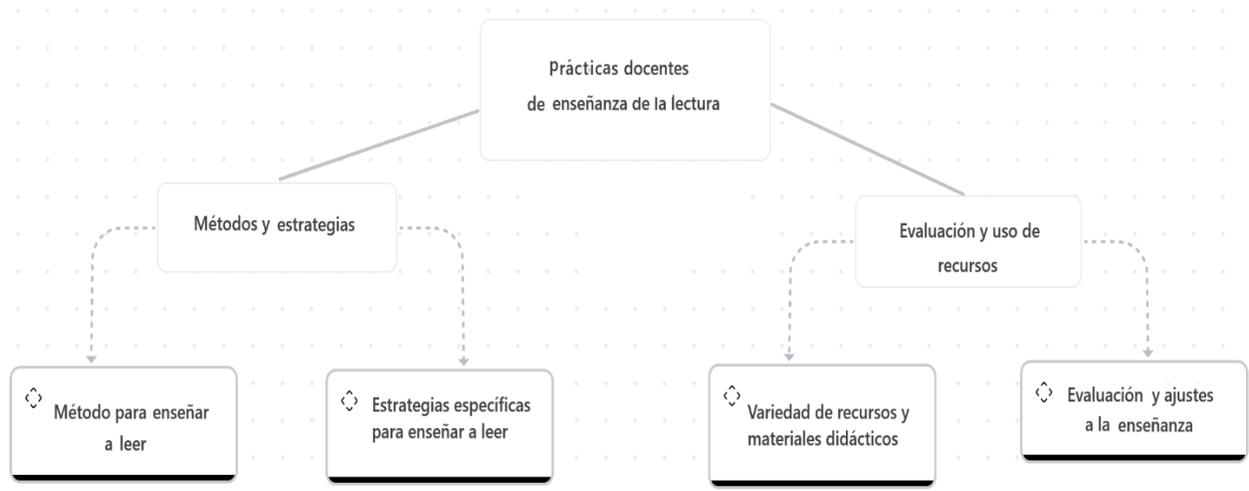


Análisis de Categoría: Prácticas docentes de enseñanza de la lectura

Esta última categoría se centró en caracterizar las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en el nivel inicial en instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla. Contiene las subcategorías métodos y estrategias, evaluación y uso de recursos, dentro de las que se relacionan las dimensiones método de enseñanza de la lectura, estrategias específicas para enseñar a leer, variedad de recursos y materiales didácticos y evaluación y ajustes a la enseñanza, tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 16

Categoría: Prácticas docentes de enseñanza de la lectura



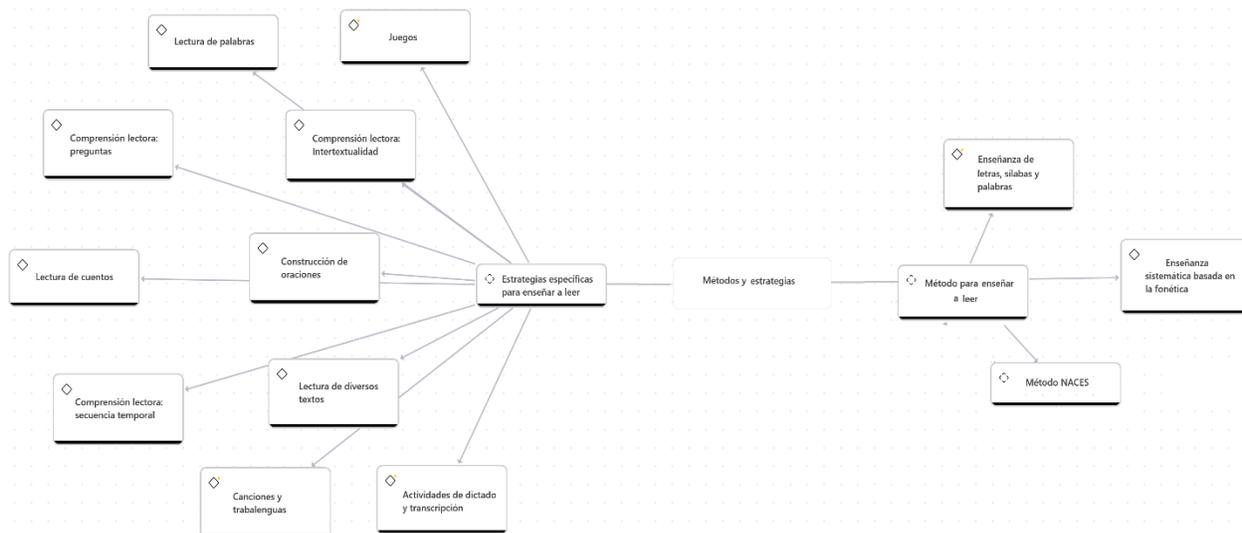
Subcategoría: Métodos y estrategias

Esta subcategoría se refiere a las diversas técnicas y enfoques que los docentes utilizan para enseñar a leer en el nivel inicial. La mayoría de ellos mencionan que utilizan un enfoque fonético para enseñar a leer, comenzando con la conciencia fonológica y la asociación de letras con sus sonidos. Sin embargo, también se constató el uso de métodos variados o la combinación de métodos en las clases observadas. Por esta razón, dentro de esta subcategoría se incluyeron dos dimensiones: métodos de enseñanza de la lectura y otra denominada Estrategias específicas para enseñar a leer, en la cual se recopilan todas las actividades, estrategias y metodologías implementadas

por los docentes en el aula para enseñar a leer, aunque no lo hagan de forma sistemática o estricta siguiendo los pasos de un método determinado.

Figura 17

Subcategoría: Métodos y estrategias



Dimensión: Métodos de enseñanza

Esta dimensión se refiere a las metodologías que implementan los docentes para la enseñanza de la lectura que incluyen una variedad de estrategias y métodos descritos en sus testimonios y observados durante las clases. A partir de esa información emergieron los códigos **enseñanza sistemática basada en la fonética** y **enseñanza de sílabas, letras y palabras**. Al respecto, los docentes compartieron las siguientes experiencias:

DO01: “con los avances de la neurociencia que le han entregado a la educación, pues se creó un método que se llama método NACES, lo creó la psicopedagoga X y yo lo estudié. Ese método tiene las bases neuropsicológicas y atiende la realidad neuro funcional en la cual uno enseña al niño cómo realmente su cerebro lo necesita y haciendo al protagonista el habla, que es realmente la base y lo que el cerebro necesita para aprender a leer y escribir porque utiliza esas mismas rutas del lenguaje hablado para poder leer y escribir”.

DO02: “Bueno, la estrategia que utilizo para enseñar a los niños a leer es sistemática, basada en la fonética, que se va graduando paulatinamente y de una forma estructurada, comenzando con los sonidos más sencillos, especialmente los de las

vocales y poco a poco se va avanzando con los sonidos más complejos que vienen siendo los de las consonantes. Gracias a esto podemos ir dando pasos lentos, pero bastante seguros en el reconocimiento de los sonidos para que pueda llegar a formar palabras más adelante”.

DO03: “Para enseñar a leer utilizo diversas estrategias Primero, comienzo con la conciencia fonológica, donde los niños aprenden a asociar letras con sus sonidos correspondientes a través de tarjetas y canciones”.

DO04: “Primeramente, se enseñan las vocales: su trazo, sonido y vocabulario de palabras que inicien por vocal. Luego comenzamos a hacer lo mismo, pero con las consonantes, una por una. A medida que se enseñan se hace formación de sílabas y palabras. Con estas palabras hacemos dictado, transcripción y diferentes actividades”.

La mayoría de los docentes afirman que utilizan métodos estructurados y basados en la fonética para enseñar a leer. Comienzan con los sonidos más sencillos, como las vocales, y gradualmente introducen consonantes y combinaciones de sonidos. Una de las docentes explicó que utiliza un método denominado NACES, en el cual se capacitó y lo aplica de manera rigurosa.

Estos métodos se fundamentan en la enseñanza de la fonética y enfatizan en el predictor de la conciencia fonológica mediante actividades como juegos de rimas, canciones, cuentos, ejercicios de segmentación de palabras que fomentan la participación de los niños, ayudan a desarrollar su interés por la lectura y les facilitan la automatización de la correspondencia entre letras y sonidos, lo cual es fundamental para la decodificación. Según Dehaene (2015) el desarrollo de la lectura está estrechamente relacionado con la habilidad para reconocer y manipular los sonidos o fonemas del lenguaje y asociarlos con las letras o grafemas. Para este autor la enseñanza de la fonología y de la correspondencia grafema-fonema es la mejor manera para aprender a leer.

De acuerdo a las experiencias compartidas por las docentes, se puede concluir que la enseñanza sistemática basada en la fonética se consolida como una estrategia eficaz para el aprendizaje de la lectura en los niños, ya que permite un desarrollo progresivo y estructurado de las habilidades lectoras. El énfasis en la conciencia fonológica integra actividades lúdicas, tales como canciones, cuentos y ejercicios de

segmentación fonémica. Estas estrategias no solo favorecen la asociación entre sonidos y letras, sino que también estimulan el interés y la motivación de los niños por la lectura. En cuanto a la incorporación del método NACES, basado en los avances de la neurociencia, evidencia un esfuerzo por adaptar la enseñanza a las necesidades neuro funcionales del aprendizaje, destacando el papel del lenguaje oral en la adquisición de la lectura.

Por otro lado, con respecto a los códigos analizados en esta dimensión, se hicieron los siguientes registros en las clases observadas:

DC02: Luego inició repaso de las vocales utilizando unas láminas del programa ATAL que están colgadas en una de las paredes del salón. Dichas láminas contienen los personajes que propone el programa para la enseñanza de cada sonido (título, ilustración y el pequeño relato o descripción).

La secuencia que hizo la docente para el repaso de cada vocal fue el siguiente:

Maestra (M): ¿Quién es este personaje? (señalando la lámina)

Niños (N): Adela y Alina

M: ¿Qué animal es Adela?

N: Una ardilla

M: ¿Con cuál vocal inicia la palabra ardilla?

N: Con aaaaa

M: ¿Y qué otras palabras inician con a?

N: avión, abeja, araña, almendra, ...

De esa manera lo hizo con cada una de las vocales aclarando o corrigiendo cuando era necesario. Luego utilizó una decoración, realizada con material reciclable, que se encuentra colgada en el aula y que muestra las vocales con algunas imágenes. Señalaba cada móvil preguntándoles cuál vocal tenía y solicitándoles que nombraran las imágenes que acompañaban cada vocal.

DC02: La docente les solicitó a los niños que sacaran de su bolso los cartones con las letras. Cada niño, con mucho entusiasmo, sacó de su bolso unas fichas elaboradas por sus padres en cartulina que contenían las vocales (mayúscula y minúscula) y cinco imágenes por cada vocal. La docente decía una vocal y los niños debían buscarla y mostrarla. El orden fue el siguiente: O - I - U - E - A Luego les pidió buscar imágenes

cuyos nombres iniciaran con la vocal que ella mencionara. El orden fue el siguiente: A - E - I - O - U

DC02: La docente les explicó que la tarea que iban a realizar consistía en completar con vocales las palabras, pero que ella no las escribiría en el tablero. En total, eran nueve palabras que estaban en la fotocopia con su respectiva imagen, pero sólo con las consonantes. Tenían los espacios para que los niños escribieran las vocales. La docente decía la palabra que iban a completar, la escribía en el tablero (también sin las vocales) y luego pronunciaba cada sílaba enfatizando en los sonidos vocálicos para que los niños dijeran cuál vocal sonaba o escuchaban. Cuando los niños lograban responder correctamente, les pedía que escribieran la vocal en el espacio correspondiente.

DC05: Inmediatamente les pidió a los niños que recordaran cuál letra están dando y ellos respondieron que la letra N. Enseguida pegó en el tablero la letra N-n y una imagen de Nancy, la nutria (personaje de los textos del programa ATAL).

DC08: Les explicó la dinámica del juego, que consistía en que ella sacaría de una tula letras y si su nombre contenía esa letra, debían cubrirla o taparla con uno de los cartoncitos.

DC10: Los invita a “trazar en el aire” con su dedo índice las letras L-l (tanto script como cursiva). Luego realizan ese trazo sobre arena. Para eso, la docente utiliza una ponchera llena de arena que va pasando de puesto en puesto para que cada niño trace allí la letra.

DC13: La docente inició la clase con una canción de las sílabas la-le-li-lo-lu e inmediatamente hace repaso del nombre de la letra L y su sonido, haciendo uso de unas letras elaboradas en foami (mayúscula y minúscula) que pegó en el tablero. Escribió las sílabas la-le-li-lo-lu en el tablero para que los niños las leyeran y les pidió mencionar palabras que iniciaran con cada una de esas sílabas. Ellos respondieron de manera acertada.

DC16: La docente inició la clase con las rutinas establecidas de saludos y cantos. Luego las dispuso para dar inicio a la clase motivando a las niñas a escuchar atentamente y les dijo que aprenderían una nueva letra. Dibujó en el tablero la letra D mayúscula, tanto script como cursiva. Les preguntó si sabían cómo se llamaba y las niñas respondieron diciendo el nombre de la letra. La docente les pidió que mencionaran palabras que inicien con la D y las niñas respondieron: dedo, dinosaurio y Deymar. La docente les comentó que con esa letra se escribe su nombre y lo escribió en el tablero, al igual que las palabras que las niñas habían dicho. Seguidamente la docente les mostró en el libro una página donde se encontraba la letra D mayúscula, tanto script como cursiva, junto a unas imágenes de unos dados y un dedo.

DC17: La docente había escrito la letra Ñ en el tablero y con una canción que entonaron en este momento anotó las sílabas ña-ñe-ñi-ño-ñu mientras eran mencionadas en la canción. Luego les dijo a los niños que la Ñ tiene una prima hermana muy parecida y ellos dijeron que era la letra N. La docente aprobó su

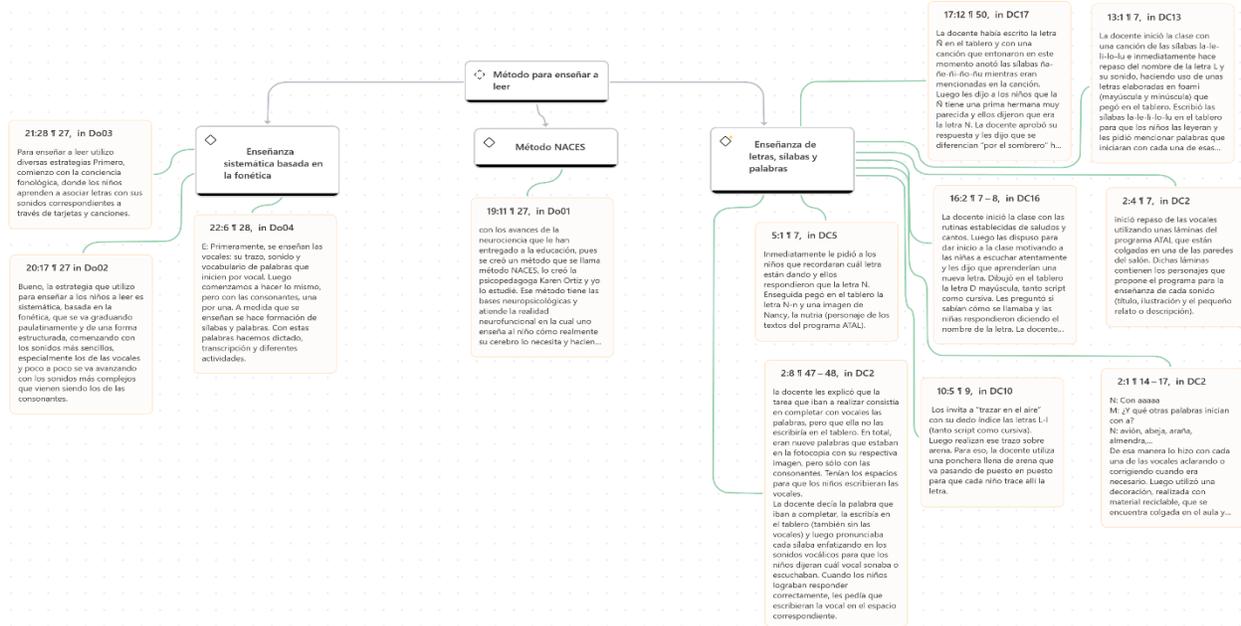
respuesta y les dijo que se diferencian “por el sombrero” haciendo alusión a la línea que lleva la Ñ.

Los registros de las clases observadas evidencian que los docentes priorizan el aprendizaje de letras, sílabas y palabras mediante métodos estructurados y actividades lúdicas, iniciando con las vocales, luego consonantes y sílabas de manera progresiva y estructurada. El uso de recursos visuales como láminas, cartillas y material reciclable, junto con actividades prácticas como el trazo en arena y el juego de identificación de letras, refuerzan el aprendizaje multisensorial (Ehri, 2005). Esta enseñanza explícita de la correspondencia grafema-fonema es la estrategia más efectiva para aprender a leer, ya que permite la automatización del reconocimiento de palabras (Dehaene, 2015).

Asimismo, la inclusión de canciones, rimas y personajes asociados a las letras fomenta la motivación y el compromiso de los niños con el proceso de aprendizaje. No obstante, aunque los docentes han implementado estrategias efectivas para el reconocimiento de letras y sonidos, se evidencia la necesidad de un enfoque más integral que abarque no solo la decodificación, sino también la comprensión lectora. Es necesario complementar este proceso con estrategias que les permitan conectar el código escrito con su significado. La enseñanza de la lectura no debe centrarse únicamente en la decodificación, sino en la construcción de sentido, en la capacidad de reflexionar y en el disfrute de la lectura como una actividad significativa y enriquecedora.

Figura 18

Dimensión: Métodos de enseñanza



Dimensión: Estrategias específicas para enseñar a leer

Esta dimensión hace referencia a todas las estrategias, técnicas y actividades implementadas por los docentes para facilitar el aprendizaje de la lectura, aunque sin seguir un método de manera rigurosa y sistemática. Corresponden a esta dimensión los códigos: **lectura de cuentos; actividades de comprensión lectora; lectura de diversos textos; canciones y trabalenguas; juegos; dictados, transcripciones, construcción de oraciones y lectura.** Este listado de códigos ofrece una idea de cuáles son esas estrategias observadas en las clases o compartidas por los docentes en la entrevista.

Los docentes compartieron en sus testimonios de qué manera desarrollan la **lectura de cuentos** en sus clases:

DO03: “Cuentos en audio. Incorporo cuentos grabados que los niños pueden escuchar, lo que les permite disfrutar de historias mientras desarrollan su habilidad auditiva y vocabulario”.

DO04: “Les leo cuentos u otros textos para despertar su interés por la lectura. Organizo concursos para ellos en el aula, pequeñas competencias”.

A continuación, se presentan los registros de observaciones de clases durante las cuales las docentes realizaron **lectura de cuentos**:

DC01: Les explicó que les leería un cuento y los dispuso para la escucha. Les presentó el cuento titulado “El rey mocho”.

DC03: Luego los invitó a sentarse en el piso, les dijo que iban a leer un cuento y los niños se mostraron expectantes y emocionados. Antes de iniciar la lectura, les recordó los acuerdos del aula y enseguida les mostró y leyó el título del cuento: ¡Vaya apetito tiene el zorrillo!

DC04: Les comentó que iban a leer un cuento, los organizó sentados en el piso y los dispuso para la escucha. Les presentó el cuento titulado “Fernando el furioso”.

DC08: Luego los organizó sentados en el piso y los dispuso para la lectura del cuento. Seguidamente realizó lectura del cuento “La isla de los mimos” de Carl Norac y Claude K. Dubois.

DC09: Seguidamente realizó lectura del cuento “La sorpresa de Nandi” de Eileen Browne, utilizando imágenes de la historia que estaban pegadas en el tablero. La docente no leyó literalmente todo el texto escrito, sino que con la participación de los niños construyeron el relato haciendo lectura de imágenes.

DC11: Inmediatamente les leyó el título del cuento: ¿Qué animal? y les dijo que el protagonista de la historia sería el elefante. Realizó la lectura del cuento, haciendo preguntas a partir de las ilustraciones del mismo.

De acuerdo a los testimonios y las observaciones realizadas, la lectura de cuentos es una actividad frecuente en las clases, constituyéndose este en el tipo de texto más utilizado por los docentes, a partir del cual se trabajan emociones, se refuerzan contenidos, se amplía vocabulario y se ejercitan habilidades como la elaboración de predicciones e inferencias. La lectura de cuentos es una estrategia fundamental en el nivel inicial, ya que no solo facilita el desarrollo del lenguaje, sino que también potencia la comprensión lectora, la imaginación y la construcción de significados (Solé, 1992). De acuerdo con los registros de las observaciones de clases, los docentes recurren con frecuencia a este tipo de textos con diferentes propósitos pedagógicos. Se evidenció el uso de diversas estrategias para presentar los cuentos, tales como la lectura en voz alta, la construcción compartida del relato a partir de ilustraciones o los cuentos en audios.

Otra constante en los relatos fue el ambiente de lectura que las docentes propician en el aula cuando van a leer cuentos, creando el espacio y los acuerdos de aula que

ayuden controlar la atención. Generalmente las docentes realizaban preguntas antes de leer para que los niños anticiparan y debatieran sobre la historia. Esto responde a lo propuesto por Cassany (2006), quien enfatiza la importancia de activar conocimientos previos para una mejor comprensión textual. Se concluye entonces que la lectura de cuentos es una estrategia didáctica muy importante en este nivel escolar y, a la vez, se develó la necesidad de diversificar los géneros textuales abordados en el aula, incorporando textos informativos, instructivos, entre otros.

Un aspecto estrechamente ligado a la lectura de cuentos tiene que ver con las actividades de **comprensión lectora** que realizan las docentes, de las cuales se hicieron los siguientes registros en las clases observadas:

DC01: Finalizada la lectura, la docente realizó preguntas para constatar la comprensión de la historia, tales como: ¿De qué era mocho el rey? ¿Cómo escondía su secreto? ¿Quién más conocía el secreto del rey? ¿Qué pasó con su barbero? ¿Qué hizo el nuevo barbero con el secreto del rey? ¿Cómo se enteraron todos en el pueblo que el rey era mocho? ¿El rey volvió a utilizar su peluca? A partir de estas preguntas, que los niños respondieron de forma acertada, hicieron recuento de la historia y cantaron la canción del cuento: /El rey es mocho, no tiene oreja, por eso usa peluca vieja/

DC03: Seguidamente ubicó en el tablero ocho imágenes o escenas de la historia. Pidió a los niños que las observaran detenidamente y les propuso organizarlas de acuerdo al orden en que habían ocurrido en la historia. Asignó turnos para que los niños pasaran al tablero y fueran colocando las imágenes conservando la secuencia temporal de la historia... Propició predicciones a partir de preguntas como: ¿Este zorro será bueno o malo? ¿Qué come un zorro? ¿Dónde viven los zorros? ¿Qué tiene en la mano el zorro? ¿Para qué usamos la batidora? ¿Cómo les gustan los huevos? ¿Dónde irá a encontrar los huevos el zorro? ¿Todos los huevos son del mismo tamaño?

DC04: Finalizada la lectura, la docente realizó preguntas para constatar la comprensión de la historia, tales como: ¿Qué le sucedió a Fernando? ¿Por qué se puso furioso? ¿Qué hizo con toda esa rabia? Los niños respondieron de manera acertada.

DC05: Nancy, la nutria (personaje de los textos del programa ATAL). Realizó a los niños las siguientes preguntas: (M: maestra, N: niños) M: ¿Quién es este personaje? N: Nancy, la nutria M: ¿De qué se alimenta? N: de peces M: ¿A qué le teme Nancy? N: al agua M: ¿Qué hacen sus amigas las nutrias? N: se burlan de ella M: ¿A quién le gusta que se burlen de él? N: a mí no M: ¿Cómo nos sentimos cuando se burlan de nosotros? N: tristes M: ¿Cómo aprendió a nadar Nancy? N: la mamá.

La docente pega en el tablero una cartelera con el poema: Nancy la nutria le dice a mamá Yo no puedo nadar, mi nenita linda, si puedes nadar ¡Tú solo tienes que intentar! La docente leyó el poema, los niños repetían y luego les hizo preguntas para verificar la comprensión del mismo.

DC09: Finalizada la lectura, la docente realizó las siguientes preguntas de comprensión: ¿Cuáles animales se comieron las frutas? ¿Cuántos animales se comieron las frutas? Señalaba algún animal en las láminas y les preguntaba: ¿Qué animal es? ¿Cuántas patas tiene? propiciando que los niños realizaran descripción de los animales. ¿Qué fue lo que más les gustó de la historia? Finalmente, ¿Para quién fue realmente la sorpresa? De esa manera les siguió preguntando para que los niños organizaran la secuencia de la historia.

DC10: Luego lee realizando preguntas de tipo literal para constatar la comprensión del texto e indagar nuevo vocabulario. Al finalizar la lectura, nuevamente realiza preguntas que los niños responden en coro evidenciando comprensión del texto.

DC11: Realizó la lectura del cuento, haciendo preguntas a partir de las ilustraciones del mismo, para explorar con los niños nombres y características de los animales que mostraban en la historia. Al finalizar, realizó recuento y preguntas para recordar la secuencia en que iban apareciendo los animales en el relato.

DC16: Luego leyó el texto “Dino, el dinosaurio” y les hizo preguntas al finalizar: ¿Quién es Dino? ¿Qué tiene Dino? ¿Qué hace Dino en el día? ¿Con qué letra se escribe dinosaurio? ¿Para qué usa Dino los dientes? Las niñas respondieron de manera acertada cada una de las preguntas.

DC17: Luego les hizo las siguientes preguntas, asignando turnos por equipo para responder (P: profesora; N: niños): P: ¿Qué animal mencionan en el texto? N: Una araña P: ¿Con qué sueña la araña? N: Con una cabaña P: ¿Qué tiene la cabaña? N: Una telaraña P: Si tiene telaraña, ¿Cómo estará la cabaña? N: Sucia... desordenada... vieja... abandonada P: ¿Vivirá gente ahí? N: Nooo P: ¿Por qué se llena de telaraña? N: Porque no la limpian... porque tiene muchas arañas.

Seguidamente, les hizo preguntas sobre el segundo texto: P: ¿Cuál era el sueño de este señor? E: Que los cuatro hijos vivieran en una nación P: Una nación donde los respeten sin importar... E: Su color de piel...

Según lo observado, a partir de la lectura de cuentos los docentes realizan actividades de comprensión lectora mediante preguntas de tipo literal o inferencial, la realización de predicciones, la exploración de nuevo vocabulario o la organización de secuencias del relato escuchado. Según Solé (1992), la comprensión lectora no solo implica la decodificación de signos escritos, sino también la capacidad de interpretar, relacionar y reflexionar sobre el contenido de los textos. En la mayoría de los registros

analizados, se evidencia que los docentes formularon preguntas dirigidas a constatar la comprensión literal de los textos. Cassany (2006) destaca la importancia de estas preguntas como una estrategia inicial que permite a los niños afianzar la información básica del relato. Sin embargo, también se observó el uso de preguntas inferenciales, encaminadas a que los niños deduzcan conclusiones a partir de la información proporcionada por el texto.

De igual manera se incluyeron actividades en las que los niños debían ordenar secuencias de eventos o personajes según su aparición en el relato, lo cual ayuda a la comprensión global del texto. Otra estrategia implementada por las docentes para facilitar la comprensión fue la exploración del vocabulario, indagando con los niños el significado de nuevas palabras de acuerdo al contexto. Las preguntas de tipo predictivo antes y durante la lectura también fueron recurrentes en las clases observadas propiciando la anticipación y la generación de hipótesis sobre el contenido del texto (Pérez y Mata, 2013).

Aunque el cuento es el tipo de textos más utilizado por las docentes, también se observó la lectura de diversos tipos de textos, tal y como se registra a continuación:

DC05: la docente pega en el tablero una cartelera con el poema: Nancy la nutria le dice a mamá Yo no puedo nadar, mi nenita linda, si puedes nadar ¡Tú solo tienes que intentar! La docente leyó el poema, los niños repetían y luego les hizo preguntas para verificar la comprensión del mismo.

DC10: los organiza sentados en el piso para realizar lectura del texto “Luisa, la lagartija azul” que estaba ubicado en una lámina pegada en el tablero.

DC16: Luego leyó el texto “Dino, el dinosaurio” y les hizo preguntas al finalizar: ¿Quién es Dino? ¿Qué tiene Dino? ¿Qué hace Dino en el día? ¿Con qué letra se escribe dinosaurio? ¿Para qué usa Dino los dientes? Las niñas respondieron de manera acertada cada una de las preguntas.

DC17: “La docente anotó el siguiente texto en el tablero: Una araña sueña con una cabaña que tiene una telaraña. Si la cabaña no tuviera telaraña, la araña no soñara con una cabaña y una telaraña...”

Luego les hizo las siguientes preguntas, asignando turnos por equipo para responder (P: profesora; N: niños): P: ¿Qué animal mencionan en el texto? N: Una araña P: ¿Con qué sueña la araña? N: Con una cabaña P: ¿Qué tiene la cabaña? N: Una telaraña P: Si tiene telaraña, ¿Cómo estará la cabaña? N: Sucia... desordenada... vieja...

abandonada P: ¿Vivirá gente ahí? N: Nooo P: ¿Por qué se llena de telaraña? N: Porque no la limpian, porque tiene muchas arañas...

Seguidamente la docente leyó en voz alta el segundo texto de la clase: "Sueño que mis cuatro hijos vivan en una nación donde los respeten sin importar su color de piel" (Martín Luther King). Seguidamente, les hizo preguntas sobre el segundo texto: P: ¿Cuál era el sueño de este señor? E: Que los cuatro hijos vivieran en una nación P: Una nación donde los respeten sin importar... E: Su color de piel...

Los invitó a entonar la canción: Aunque no te conozca. Los niños cantaron muy emocionados junto a la profesora. Al finalizar, ella les preguntó si el sueño de Martin Luther King tiene alguna relación con la canción y ellos respondieron afirmativamente".

De acuerdo a lo observado, en una de las clases se leyó un poema, en otra un texto de tipo descriptivo sobre un animal y solamente en una de las clases se hizo lectura de un trabalenguas y un fragmento de un discurso, los cuales fueron utilizados por la docente para desarrollar toda la clase y hacer comprensión de los mismos, desde un nivel literal hasta el crítico-intertextual.

El uso de diversos tipos de textos en la enseñanza de la lectura es fundamental para enriquecer la experiencia lectora de los niños y fomentar el desarrollo de diferentes niveles de comprensión. En las clases observadas, se constató la utilización de poemas, textos descriptivos, trabalenguas y fragmentos de discursos, lo que refleja una variedad de géneros textuales en el aula. Sin embargo, sólo en una de las clases se hizo la lectura de textos con un enfoque más profundo y crítico, lo que sugiere la necesidad de ampliar la diversidad textual y su abordaje pedagógico. Al respecto, Cassany (2006) afirma que la lectura debe abordarse desde una perspectiva funcional, donde los niños no solo aprendan a decodificar palabras, sino que comprendan y analicen críticamente los textos en función de su tipología y propósito comunicativo.

Los poemas permiten explorar la musicalidad del lenguaje, la inclusión de trabalenguas fomenta la conciencia fonológica y el fragmento de un discurso permitió hacer conexiones intertextuales, explorar nuevo vocabulario, reflexionar sobre el mensaje del texto y trabajar un nivel de comprensión más profundo. La docente que trabajó en su clase con el trabalenguas y el discurso aplicó los niveles de comprensión lectora propuestos por Solé (1992), avanzando desde el nivel literal hasta el crítico

intertextual, al hacer que los niños relacionaran el mensaje con una canción. De esa manera se fomenta el pensamiento crítico desde edades tempranas (Pérez y Mata, 2013).

Esa diversidad textual también incluye el uso de canciones y trabalenguas que fomentan el desarrollo de destrezas orales y estimulan la discriminación auditiva. Al respecto, se registró el testimonio de una docente y se hicieron registros de clases observadas en las que las docentes hacían uso de canciones y trabalenguas:

DO02: “Motivarlos con canciones, con rondas, con cuentos, con todo lo que es la parte lúdica, que es la que hace que el niño se mantenga motivado y deseoso de conocer cada día más de lo que está en su entorno. Recordemos que la primera parte es la parte auditiva, entonces que más que con las canciones, con las rondas, con los cuentos, con el juego de sonidos”.

DC01: Cantaron la canción del cuento: /El rey es mocho, no tiene oreja, por eso usa peluca vieja/

Les enseñó la canción: Cuenta la palabra con las palmas, la palabra es... Con esa canción los niños contaban cada segmento de las palabras dadas, con un golpe de palma, un brinco o un zapatazo.

DC03: Les enseñó una canción que entonaron a diferentes ritmos.

DC04: Les comentó que iban a leer un cuento, los organizó sentados en el piso y los dispuso para la escucha. Les presentó el cuento titulado “Fernando el furioso”.

DC17: Realizó el cierre preguntándoles: ¿Qué consonante aprendimos hoy? ¿Cómo suena? Los niños respondieron acertadamente. Seguidamente les dijo: ¡Nos vamos de paseo! y cantó la canción: /Me voy para el paseo/ Yo me voy a llevar ñame lba dando turnos por equipo para que dijeran que llevarían al paseo. Si lo que mencionaban tenía el sonido /ñ/ les decía que, si iban para el paseo, de lo contrario, les decía que no iban al paseo, pero les volvía a preguntar hasta que respondieran acertadamente.

De acuerdo al testimonio compartido y lo observado en las clases, los docentes utilizan actividades lúdicas que fomentan el interés por la lectura, como juegos, rimas, canciones y trabalenguas. Estas actividades no solo ayudan a desarrollar habilidades lectoras, sino que también crean un ambiente positivo y motivador para el aprendizaje.

El uso de rimas y canciones como herramientas educativas es ampliamente reconocido en el campo de la educación infantil. Según Zacharias (2014), las rimas no

solo ayudan a los niños a desarrollar habilidades fonológicas, esenciales para la lectura, sino que también contribuyen a la mejora de su memoria auditiva y a la comprensión de las estructuras lingüísticas. Las canciones y rimas favorecen la repetición y la familiarización con los sonidos del lenguaje, lo cual resulta en una mayor confianza y disposición a leer.

El uso de canciones, rimas, rondas y trabalenguas en el nivel inicial está estrechamente ligado al juego, considerado junto a la literatura, el arte y la exploración del medio actividades rectoras de esta etapa escolar. Referente al juego, los docentes compartieron los siguientes testimonios:

DO02: “Motivarlos con canciones, con rondas, con cuentos, con todo lo que es la parte lúdica, que es la que hace que el niño se mantenga motivado y deseoso de conocer cada día más de lo que está en su entorno. Recordemos que la primera parte es la parte auditiva, entonces que más que con las canciones, con las rondas, con los cuentos, con el juego de sonidos”.

DO03: “Utilizo material manipulativo como letras magnéticas y juegos de construcción de palabras, que hacen el aprendizaje más dinámico y divertido.”

DO04: “Utilizo actividades lúdicas, diversidad de materiales que ellos puedan manipular”.

De igual manera, en las clases se observaron diversos **juegos** orientados a consolidar los precursores de lectura u otras destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura:

DC04: Luego la docente colocó en el centro del círculo que habían formado, varias imágenes cuyos nombres inician con vocal. Les pidió a dos niños que buscaran una imagen con una vocal dada. Después les mostró un dado que en cada cara tenía escrita una vocal y en la cara que sobraba había un signo de interrogación. Les dijo que con ese dado jugaría tingo-tango y que el niño que quedara con el dado en su mano debía lanzarlo y buscar una imagen que iniciara con la vocal que saliera en el dado. De esta manera jugaron y varios niños lanzaron el dado.

DC05: Seguidamente les dijo que iban a realizar un juego y les mostró tres cajas que ubicó en su escritorio una al lado de la otra. En la primera caja pegó la palabra “inicial”, en la segunda “medio” y en la tercera la palabra “final”.

DC08: la docente afianzó con los niños el predictor de lectura Principio alfabético a través de un juego de bingo con el nombre de los niños. Les explicó la dinámica del juego, que consistía en que ella sacaría de una tula letras y si su nombre contenía esa

letra, debían cubrirla o taparla con uno de los cartoncitos. Cuando ya hubiesen salido todas las letras de su nombre, debían decir en voz alta: ¡BINGO!

DC12: Finalmente, utilizó un pendón que contenía el abecedario (letras mayúsculas, minúsculas y una imagen para cada una) para realizar un juego. Colocó el pendón en el piso y asignó turnos a algunos niños a quienes ella les decía una palabra y ellos saltaban en cada letra que formaba dicha palabra, mientras decían los sonidos o fonemas. Con este juego concluyó su clase.

DC15: Luego pegó en el piso unos carteles formando una peregrina. Cada cartel tenía una palabra: tomate, tía, tele, tina, tema, túnel, topo. La docente les propuso jugar tingo-tango utilizando una pelota. El niño que quedaba con la pelota recibía una imagen y debía leer las palabras saltando la peregrina, hasta encontrar la que correspondía a la imagen recibida y colocarla en ese lugar.

El juego es una de las actividades rectoras de la educación inicial que facilita el aprendizaje de manera significativa (MEN, 2017). A través del juego los niños exploran, socializan, experimentan y construyen conocimiento. Las docentes entrevistadas reconocieron el juego y las actividades lúdicas como una estrategia pedagógica para la enseñanza de la lectura que garantiza que los niños disfrutan mientras aprenden.

A través del juego, los niños exploran, experimentan y construyen conocimientos sobre el lenguaje escrito de forma natural y placentera. Vygotsky (1978), destaca la importancia del juego en el desarrollo cognitivo y lingüístico, enfatizando su rol en la mediación del aprendizaje. Los docentes observados utilizan dicha estrategia para fortalecer habilidades precursoras de la lectura, como la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y la correspondencia grafema-fonema, contribuyendo así al desarrollo de una base sólida para la alfabetización.

Finalmente, otras actividades recurrentes en las clases observadas fueron los **dictados, transcripciones, construcción de oraciones** y los momentos para practicar lectura, tal y como se especifican en los siguientes registros:

DC05: Luego pegó en el tablero unas imágenes con sus respectivos nombres o palabras, solicitando a los niños que observaran en silencio. Las palabras fueron: sartén - nudo - tenedor - nevera - nido - luna - conejo - pan - botón. Invitó a los niños a realizar lectura de las palabras observando dónde se encontraba la letra N.

DC12: Con este último nombre les solicitó construir oraciones. Los niños voluntariamente decían una oración o frase: Víctor lee, Víctor sabe, Víctor suma,

Víctor escribe las vocales en su libreta. También les pidió construir oraciones con las palabras gato y papá. Los niños respondieron: El gato duerme, papá toma sopa, papá trabaja, papá tiene una moto.

Luego les mostró carteles con diferentes palabras para que los niños las leyeran y otros que tenían imágenes para que los niños nombraran lo que observaban.

Luego, la docente le entregó una hoja en blanco a cada niño, les solicita que la marquen con su nombre y luego les realiza dictado de las siguientes palabras: Mamá, papá, sopa, loma, lupa, tomate.

DC13: La evaluación era sobre las letras m-p-l-s y contenía las siguientes tareas: Escritura de palabras. Identificación de sonidos iniciales. Ordenar letras para formar palabras. Lectura y escritura de oraciones. Ilustración de frases. Transcripción de oraciones. Dictado de frases.

DC14: La docente les explica los pasos a realizar en la actividad: primero, transcribir el nombre de cada imagen, luego colorear las imágenes y, finalmente, decorar la letra P utilizando plastilina.

DC15: El niño que quedaba con la pelota recibía una imagen y debía leer las palabras saltando la peregrina, hasta encontrar la que correspondía a la imagen recibida y colocarla en ese lugar. Luego la docente pasó por todas las mesas con unos carteles que tenían palabras con las consonantes aprendidas (m-p-t-s) para que cada niño leyera una. Algunos niños lo hicieron de manera fluida, a otros se les dificultó hacerlo.

DC16: Finalmente, la docente realizó dictado de palabras con los fonemas vistos. Para ello todas las niñas pasaron por turno al tablero para escribir una de las siguientes palabras: mesa - loma - sapo - nena - sopa - lupa - muela - sala - mano - puma - mapa - oso - pila - tomate - tula - mami - masa.

DC17: Les pidió que sacaran la libreta N°2 y escogieran 3 palabras de las que habían escrito y construyeran una oración con cada una de ellas. Anotó la instrucción en el tablero para que los niños la transcribieran en su libreta. Al cabo de unos minutos, la docente le solicitó que leyeran de manera espontánea las oraciones que habían construido. Algunas fueron: El pañal se le pone al bebé. La araña pica. El cortaúñas corta las uñas. La bañera es para bañarse. La muñeca camina. La araña hace telaraña

El análisis de esta dimensión permite constatar que existe una gran variedad de estrategias implementadas por los docentes en el aula para enseñar a los niños a leer, lo cual coincide con los resultados de la investigación realizada por Sánchez y Santoralia (2020), quienes también hallaron que en este momento existe una complejidad de opciones posibles para la enseñanza de la lectura, que cada vez se alejan más de métodos o fórmulas cerradas prescriptivas. A propósito de esto, Dehaene (2015) afirma que la ciencia de la lectura que hoy conocemos es compatible con diferentes estrategias

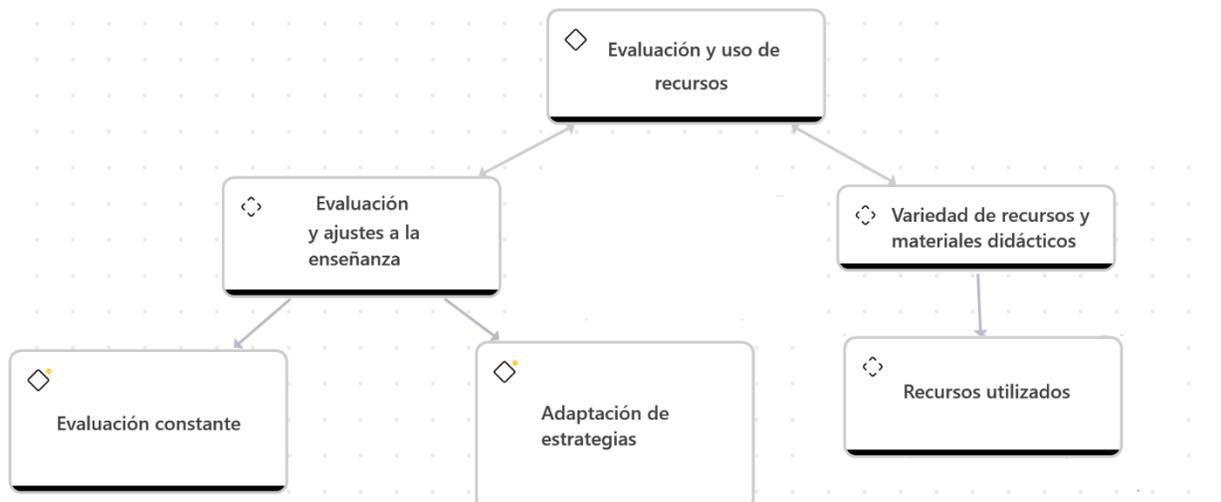
educativas y su propósito nos es develar un método óptimo para enseñar a leer. Para este autor tanto los métodos analíticos como los sintéticos son válidos, siempre y cuando se oriente la atención del niño hacia la correspondencia de grafema-fonema, no a la globalidad de las palabras.

Subcategoría: Evaluación y uso de recursos

Esta última subcategoría se refiere a las prácticas de evaluación que los docentes implementan para monitorear el progreso de los estudiantes en la lectura y a la variedad de recursos utilizados para la enseñanza y valoración de todo ese proceso. La evaluación formativa facilita ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades, avances y dificultades detectadas. El uso de una variedad de recursos en las prácticas docentes observadas permite crear un ambiente de aprendizaje estimulante que apoya el desarrollo de las habilidades lectoras en los niños. En esta subcategoría se incluyeron dos dimensiones: variedad de recursos y materiales didácticos, y evaluación y ajustes a la enseñanza:

Figura 19

Subcategoría: Evaluación y uso de recursos



Dimensión: Variedad de recursos y materiales didácticos

Esta dimensión hace alusión a los diferentes tipos de materiales y recursos que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje de la lectura en los niños. El código analizado en esta dimensión fue **recursos utilizados**. Con relación este código los docentes compartieron los siguientes testimonios:

DO01: “Utilizo diversidad de materiales o recursos para la enseñanza de la lectura, tratando siempre de variarlos para que no pierda el factor sorpresa para los niños: objetos concretos de su entorno, rompecabezas, arma todos, fichas, juegos didácticos, tarjetas, libros del método NACES, recursos tecnológicos”.

DO02: “Bueno, como le vengo diciendo, tenemos algunos recursos que nos ha dado la Secretaría de Educación, como material impreso, láminas, con las cuales le podemos mostrar a los niños las diferentes vocales y letras. También utilizando material de audio, como videos, canciones, que permiten que el niño vaya desarrollando esas habilidades y elaborando material con recursos reciclables que vamos creando en el mismo salón de clase o con el apoyo de los papás. Hemos elaborado con checas, con cartón, con tapas, abecedario, las letras, imágenes, cosas que el niño se involucre, se motive y lo utilice diariamente y con él va repasando lo que va aprendiendo”.

DO03: “Utilizo una variedad de recursos para la enseñanza de la lectura, entre los que destacan: libros ilustrados, son fundamentales para captar la atención de los niños y estimular su imaginación. Los elijo con ilustraciones coloridas y textos sencillos que fomentan la comprensión... material manipulativo como letras magnéticas y juegos de construcción de palabras, que hacen el aprendizaje más dinámico y divertido. También utilizo tarjetas didácticas para enseñar letras, palabras y sonidos, lo que ayuda a desarrollar la conciencia fonológica a través de juegos y actividades interactivas. A veces utilizo aplicaciones interactivas diseñadas para la lectura, que pueden complementar las actividades en el aula y hacerlas más atractivas”.

DO04: “Utilizo fichas o tarjetas para la enseñanza de las letras, tenemos un texto, contamos con una maleta de cuentos y diversos materiales para trabajar actividades grafomotoras que también les ayuden en este proceso. De acuerdo a lo que planeo para las clases elaboro o gestiono algún recurso o material que necesite”.

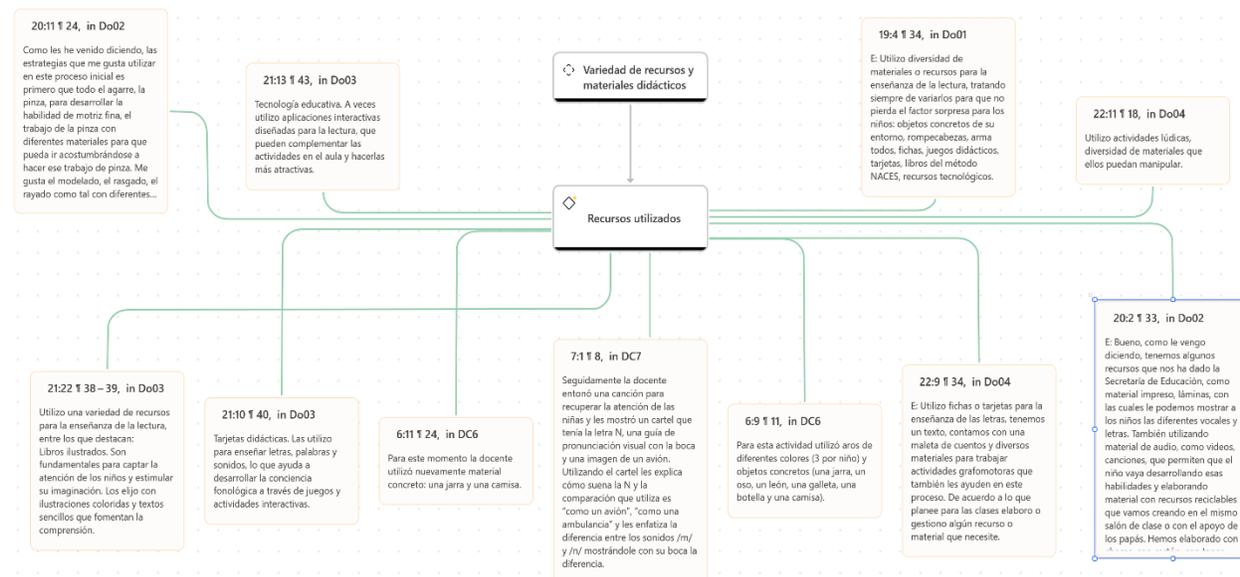
Los docentes manifestaron que utilizan una variedad de recursos para la enseñanza de la lectura, tratando siempre de crear un ambiente que motive a los niños para el aprendizaje. Entre la variedad de recursos utilizados se destacan los libros ilustrados, materiales manipulativos con los que los niños interactúan facilitándoles la comprensión de conceptos abstractos y hacen su aprendizaje más divertido. También

emplean tarjetas didácticas para enseñar letras, palabras y sonidos, y recursos tecnológicos como aplicaciones interactivas y cuentos en audio. Estos recursos ayudan a desarrollar la conciencia fonológica y el vocabulario, y logran captar la atención de la mayoría de los niños. Dos de las docentes mencionaron el uso de textos y la elaboración de recursos utilizando diversidad de materiales que tengan a su alcance.

En las clases se logró observar esa variedad de recursos enunciados por las docentes en la entrevista y eso se constituye en un factor importante para propiciar ambientes de aprendizaje motivantes en los que se puede dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes. Esto implica que los docentes deben tener un enfoque claro sobre cómo cada recurso contribuye al desarrollo de habilidades específicas.

Figura 20

Dimensión: Variedad de recursos y materiales didácticos



Dimensión: Evaluación y ajustes a la enseñanza

En esta dimensión se detallan las prácticas de evaluación que los docentes implementan para monitorear el progreso de los estudiantes en la lectura y cómo utilizan

esta información para ajustar sus estrategias de enseñanza. Los códigos analizados en esta dimensión son: **evaluación constante y adaptación de estrategias**.

Los docentes compartieron los siguientes testimonios sobre cómo desarrollan la evaluación a sus estudiantes:

DO02: “La evaluación del proceso de lectura en los estudiantes es continuo, es permanente, cada día a través de las diferentes actividades que vamos desarrollando, procuro ahí mismo irlos evaluando, ir mirando cómo van, si ya reconocen la vocal, el sonido, la escritura de lo que se está realizando en el momento, motivarlos cada día a hacerlo mejor, a cada día perfeccionar los detalles que se vayan viendo inconsistentes, me gusta mandarlos al tablero, me gusta ponerlos a leer, me gusta ponerlos a cantar con los diferentes sonidos que vamos trabajando para que ellos cada día vayan reforzando y que sea una cuestión de alimentar día a día el proceso que se va haciendo, por eso digo que la evaluación es constante y es permanente. Con todo lo que se hace ahí mismo voy mirando si el niño lo está haciendo bien, si tiene alguna falencia y tratar de ir corrigiendo”.

DO03: “Evalúo el proceso de lectura en los niños de transición a través de observaciones continuas y actividades de evaluación formativa. Realizo lecturas individuales donde observo la fluidez, la pronunciación y la comprensión del texto. Adicionalmente, implemento juegos y dinámicas que permiten evaluar la conciencia fonológica y el reconocimiento de palabras en un ambiente lúdico. Estas evaluaciones son informales, lo que ayuda a reducir la ansiedad en los niños y fomenta su participación. Los resultados obtenidos me permiten identificar las áreas donde cada niño necesita más apoyo o desafío. También utilizo registros para documentar el progreso y las dificultades que presentan los niños. Esta documentación permite identificar áreas donde cada niño necesita más apoyo, facilitando la personalización de la enseñanza”.

DO04: “Evalúo de manera constante observando los avances y dificultades que presentan las niñas en el reconocimiento de los sonidos, la asociación de fonema-grafema y la lectura y escritura de palabras y oraciones. A medida que vamos aprendiendo cada fonema les hago evaluación escrita de acuerdo a las actividades desarrolladas en clases. Refuerzo al grupo en general cuando observo que están confundiendo sonidos, realizamos dictado de palabras diariamente en el tablero y ahí observo sus avances.”

Además, en una de las clases observadas se realizó una evaluación escrita:

DC13: “La docente inició una evaluación escrita individual llamando por turno a cada niño a su escritorio. La evaluación era sobre las letras m-p-l-s y contenía las siguientes tareas: escritura de palabras, identificación de sonidos iniciales, ordenar letras para

formar palabras, lectura y escritura de oraciones, ilustración de frases, transcripción de oraciones y dictado de frases”.

De acuerdo a sus testimonios, los docentes coinciden en que la evaluación del proceso de lectura es continua y se realiza a través de observaciones diarias y actividades de evaluación formativa. En cuanto a las estrategias que utilizan para evaluar, las docentes expresaron que realizan observaciones diarias y diversas actividades en un ambiente menos formal que ayude a reducir la ansiedad de los niños y fomente su participación. También mencionaron evaluaciones escritas entre las estrategias que utilizan para valorar el aprendizaje de los niños y enfatizaron en la importancia de proporcionar retroalimentación inmediata a los estudiantes. Una de las docentes mencionó que utiliza registros para documentar el progreso y las dificultades de los niños

En definitiva, los docentes realizan un proceso de evaluación constante, sistemático y formativo haciendo ajustes a sus prácticas de enseñanza de la lectura. Utilizan una variedad de estrategias de evaluación coherentes con lo que desarrollan en clases y haciendo registro de los avances y dificultades observados. Concuerdan sus testimonios con las apreciaciones del experto en educación Maragal (2021), quien destaca la importancia de una evaluación formativa temprana que permita hacer los ajustes y remediaciones necesarias para que ningún niño se quede atrás en el aprendizaje de la lectura. De la misma manera, Palazón (2022) a partir de su investigación, recomienda la evaluación temprana y formativa con remediación a aquellos estudiantes que presenten algún tipo de dificultad, es decir, intervención en pequeños grupos con control o monitoreo del progreso de los niños. Para este autor es preferible abordar las dificultades en lectura desde la prevención, es decir, actuar en edades tempranas con aquellos niños que presenten riesgo de presentar serios problemas de aprendizaje.

El proceso de evaluación formativa permite retroalimentar la práctica docente y realizar ajustes a la enseñanza de acuerdo a los resultados observados. Referente a esto, los docentes compartieron sus esfuerzos y desafíos:

DO03: “He enfrentado varios retos en la enseñanza de la lectura en el grado transición. Uno de los principales desafíos es la diversidad de niveles de habilidad entre los niños. Algunos llegan con conocimientos previos limitados, mientras que otros tienen más experiencia. Para resolver esto, implemento grupos de lectura diferenciados, donde adapto las actividades según las necesidades individuales, permitiendo que cada niño progrese a su propio ritmo... he encontrado niños que presentan dificultades específicas de aprendizaje. He adaptado estrategias y recursos asegurando que el niño o niña reciba el apoyo necesario para superar su dificultad. Mantengo una comunicación constante para compartir el progreso de sus hijos y motivarlos a participar activamente en su aprendizaje”

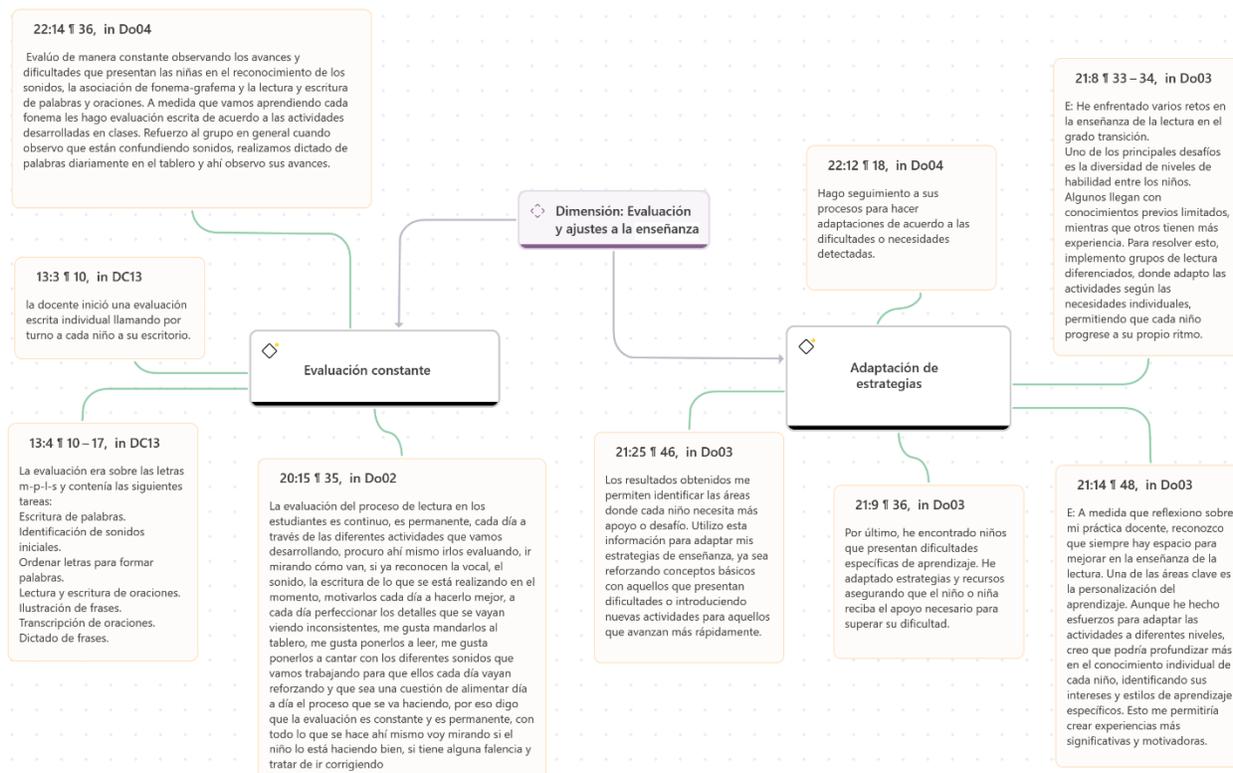
DO04: “Los resultados obtenidos me permiten identificar las áreas donde cada niño necesita más apoyo o desafío. Utilizo esta información para adaptar mis estrategias de enseñanza, ya sea reforzando conceptos básicos con aquellos que presentan dificultades o introduciendo nuevas actividades para aquellos que avanzan más rápidamente. Hago seguimiento a sus procesos para hacer adaptaciones de acuerdo a las dificultades o necesidades detectadas. Converso individualmente con los padres o acudientes de las niñas que persistan con alguna dificultad y los oriento sobre cómo deben reforzarle en casa”.

De acuerdo a lo expresado por los docentes, ellos realizan ajustes a la enseñanza para responder a las necesidades individuales de los niños, permitiendo que el aprendizaje de la lectura sea más accesible y significativo. Estos ajustes incluyen modificaciones en las estrategias pedagógicas, acompañamiento personalizado y diálogo con los padres de familia para ofrecerles orientaciones y herramientas encaminadas a mejorar el acompañamiento de los niños en casa. Para ello comparten los hallazgos de las evaluaciones con los padres, brindándoles recomendaciones sobre cómo pueden apoyar el aprendizaje en casa, lo cual refuerza el vínculo entre el hogar y la escuela y permite un enfoque más colaborativo en el proceso educativo.

Las docentes coinciden al afirmar que adaptan sus estrategias para atender la diversidad de niveles de desempeño de sus estudiantes, reforzando a aquellos estudiantes que lo requieren o aumentando el nivel de complejidad en las actividades para los que avanzan a un ritmo más rápido. Esta postura coincide con los planteamientos de Bruner (1983) en su teoría del andamiaje, según la cual el docente debe ajustar su nivel de apoyo a la capacidad del niño, proporcionando más ayuda en las primeras etapas del aprendizaje y reduciéndola progresivamente a medida que el niño gana independencia.

Figura 21

Dimensión: Evaluación y ajustes a la enseñanza



A continuación, se presentan tres tablas con los principales hallazgos de cada categoría y se muestra la contrastación con los datos obtenidos de las entrevistas y observaciones de clases, los aportes del referente teórico y la posición de la investigadora.

Tabla 7

Contrastación Categoría 1: Supuestos y concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en el nivel inicial.

Subcategoría	Hallazgos	Referente teórico	Posición de la investigadora
Concepciones sobre la lectura	Los docentes aún sostienen la concepción de que la lectura se centra principalmente en la	Cassany (2006): La lectura es un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación y que	la lectura no se limita a la decodificación, sino que permite el acceso al conocimiento,

decodificación de palabras y esto se refleja en prácticas donde se prioriza la memorización de sílabas y palabras, dejando en segundo plano la comprensión del texto.

implica la construcción de significados. Ferreiro y Teberosky (2007): leer no es sólo descifrar signos gráficos, sino generar sentido a partir de los mismos y de los esquemas de pensamiento del lector.

adoptar una postura frente al mundo y construir significados a partir de los textos y de las propias concepciones, experiencias y saberes previos, poniendo en juego habilidades de pensamiento.

Lerner (2001): “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (p.25).

Las experiencias personales de aprendizaje de la lectura parecen influir en cómo los docentes abordan la enseñanza de la lectura.

La reflexión sobre sus propias trayectorias educativas les permite ser más empáticos y efectivos en su enseñanza, buscando siempre mejorar y adaptarse a las realidades de sus estudiantes.

Pastén (2022): existe un fuerte predominio de la propia experiencia en la formación inicial de lectura, sobre la manera en que los docentes abordan la enseñanza de la lectura en el aula.

La propia biografía escolar influye en la construcción que hace el docente de su práctica pedagógica, su trayectoria formativa para el ejercicio de la docencia no inicia en realidad en la educación superior, sino que se gesta desde su vivencia en la escuela, impregnada de creencias, supuestos, tradiciones, teorías incorporadas y experiencias que marcan su quehacer pedagógico para siempre.

Los docentes tienen un enfoque integral sobre lo que se deben enseñar, que abarca desde el fomento del interés por la lectura hasta el desarrollo de

Sánchez y Santoralia (2020): para los docentes prevalece el desarrollo de la conciencia fonológica y grafo fónica, por encima de la

Las experiencias de lectura en los primeros años de vida son fundamentales para fomentar en los niños una actitud positiva hacia los

	<p>habilidades específicas como la conciencia fonológica, la comprensión lectora, la motricidad fina y funciones o procesos cognitivos.</p>	<p>enseñanza de la producción y comprensión de textos. Ehri (2005): el desarrollo de habilidades fonológicas es esencial para que los niños puedan asociar los sonidos del habla con las letras escritas, un paso crucial en el aprendizaje de la lectura. Diamond (2013): las funciones ejecutivas son procesos cognitivos que no sólo impactan en la lectura y escritura, sino en todo su desempeño.</p>	<p>libros y la lectura. Por eso es necesario fundamentar teóricamente las prácticas docentes de enseñanza de la lectura y abordar ese proceso con una visión integral que trascienda de la decodificación al desarrollo de habilidades necesarias para la comprensión y la construcción de significado.</p>
<p>Concepciones sobre el rol del docente</p>	<p>Los docentes se conciben como mediadores o facilitadores del aprendizaje. Reconocen que su rol es guiar a los niños en el desarrollo de habilidades necesarias para aprender a leer, adaptando sus estrategias a las necesidades individuales de cada estudiante y motivándolos a través de actividades lúdicas y creativas.</p> <p>Los docentes consideran que su rol incluye orientar e involucrar a los padres en el proceso</p>	<p>Vygotsky (1978): teoría del aprendizaje sociocultural. El aprendizaje es un proceso mediado socialmente. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Bruner (1983): define el papel del mediador usando el concepto de andamiaje. Piaget (1976): el aprendizaje infantil ocurre a través de la interacción activa con el entorno. Litwin (2005): enfatiza en una enseñanza mediada por experiencias significativas que potencien la autonomía del estudiante en su</p>	<p>La mediación docente es un proceso clave en la enseñanza de la lectura. Los docentes que asumen este rol contribuyen significativamente al desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades para la lectura de manera lúdica y significativa.</p> <p>El rol del docente como mediador del aprendizaje demanda un acompañamiento permanente de los estudiantes en cada proceso que se desarrolle en el aula, de tal forma que pueda orientarlos,</p>

de enseñanza de la lectura.	proceso de aprendizaje.	animarlos, motivarlos, estimularlos, corregirles si es necesario y apoyarlos en cada avance o dificultad que presenten.
-----------------------------	-------------------------	---

Fuente: Elaboración propia de la autora.

Tabla 8

Contrastación Categoría 2: Predictores de lectura en el nivel inicial.

Subcategoría	Hallazgos	Referente teórico	Posición de la investigadora
Estrategias para el desarrollo de precursores de lectura.	Los docentes reconocen la conciencia fonológica como una de las habilidades más importantes que deben desarrollarse en los niños para facilitar el aprendizaje de la lectura, ya que permite la discriminación y manipulación de los sonidos en las palabras, lo que es esencial para la decodificación.	Gallego (2006) sostiene que el entrenamiento de los precursores de manera explícita y sistemática sí favorece el aprendizaje de la lectura o ayuda a mejorar el desempeño en la misma, aunque por sí solos no son suficientes. Defior y Serrano (2011): niveles de la conciencia fonológica.	Es necesario fundamentar teóricamente la práctica docente orientada al desarrollo de las habilidades precursoras de lectura, de tal forma que se trabaje de manera sistemática e intencionada cada uno de los predictores con todas las destrezas que deben desarrollarse. Es necesario evaluar el progreso de los estudiantes en cada una de estas habilidades para valorar avances y oportunidades de mejora.
	Los docentes utilizan diversidad de actividades y materiales para la enseñanza de la correspondencia grafema-fonema.	Dehaene (2015): Principio de progresión racional.	
	La velocidad de denominación es uno de los	Wolf y Bowers (1999): existe un estrecho vínculo	La velocidad de denominación

<p>predictores menos ejercitados en las clases, pese a que facilita la automatización de procesos lectores.</p>	<p>entre la velocidad de denominación y la conciencia fonológica. González Seijas et al. (2017): el entrenamiento en habilidades fonológicas y velocidad de denominación mejora la precisión y velocidad en la lectura de palabras y pseudopalabras.</p>	<p>facilita la fluidez lectora, está relacionada con el aumento de vocabulario y permite automatizar conceptos propios de la conciencia del material impreso, específicamente en lo referente a la dirección de lectura. Resulta conveniente entonces incluir estrategias</p>
<p>Los docentes enseñan a los niños conceptos básicos relacionados con el material impreso, como el título, el autor, la portada y la dirección de lectura, pero hace falta abordar diversos tipos de textos en el aula.</p>	<p>Stole (2020): cuando los niños son expuestos de manera abundante al material impreso alcanzan un mejor desempeño en la comprensión lectora, el vocabulario y el conocimiento general.</p>	<p>orientadas al fortalecimiento y evaluación constante de este predictor.</p>
<p>Un vocabulario rico no solo facilita la comprensión de textos, sino que también está relacionado con la fluidez lectora. Sin embargo, faltan estrategias específicas para enseñar vocabulario de manera sistemática, donde se introduzcan y practiquen nuevas palabras de manera explícita e intencionada.</p>	<p>Rugerio y Guevara (2015): existe una relación directa entre el vocabulario, la estructuración del lenguaje hablado y la destreza lectora.</p>	<p>El abordaje de diversos tipos de textos enriquece las estrategias de enseñanza de la lectura, ayuda a incursionar en la cultura de lo escrito, fomenta la curiosidad y el interés por el lenguaje, enriquece el vocabulario de los niños y ejercita la comprensión, trascendiendo las simples prácticas de decodificación.</p>

Fuente: Elaboración propia de la autora.

Tabla 9

Contrastación Categoría 3: Prácticas docentes de enseñanza de la lectura

Subcategoría	Hallazgos	Referente teórico	Posición de la investigadora
Métodos y estrategias	<p>La mayoría de los docentes utiliza un enfoque fonético para enseñar a leer, orientando la mayor parte de sus estrategias al desarrollo de la conciencia fonológica. Inician con los sonidos más sencillos, como las vocales, y gradualmente introducen consonantes y combinaciones de sonidos:</p> <p>Se constató el uso de estrategias variadas o la combinación de métodos para la enseñanza de la lectura, priorizando el aprendizaje de letras, sílabas y palabras.</p> <p>Los cuentos son el tipo de texto más utilizado por los docentes, a partir del cual se trabajan emociones, se</p>	<p>Dehaene (2015): La enseñanza explícita de la correspondencia grafema-fonema es la estrategia más efectiva para aprender a leer, ya que permite la automatización del reconocimiento de palabras.</p> <p>Cassany (2006): La lectura debe abordarse desde una perspectiva funcional, donde los niños no solo aprendan a decodificar palabras, sino que comprendan y analicen críticamente los textos en función de su tipología y propósito comunicativo.</p> <p>Solé (1992): La lectura de cuentos facilita el desarrollo del lenguaje, potencia la comprensión</p>	<p>La enseñanza sistemática basada en la fonética se consolida como una estrategia eficaz para el aprendizaje de la lectura en los niños, ya que permite un desarrollo progresivo y estructurado de las habilidades lectoras.</p> <p>Los docentes han implementado estrategias efectivas para el reconocimiento de letras y sonidos, pero se evidencia la necesidad de un enfoque más integral que abarque no solo la decodificación, sino también la comprensión lectora.</p> <p>Es necesario diversificar los géneros textuales abordados en el aula, incorporando</p>

<p>refuerzan contenidos, se amplía vocabulario y se ejercitan habilidades como la elaboración de predicciones e inferencias.</p>	<p>lectora, imaginación y construcción de significados.</p>	<p>la textos informativos, instructivos, entre otros, que enriquezcan la experiencia lectora de los niños y fomenten el desarrollo de diferentes niveles de comprensión.</p>
<p>En la mayoría de los registros analizados, se evidencia que los docentes formularon preguntas dirigidas a constatar la comprensión literal de los textos. También se observó el uso de preguntas inferenciales, encaminadas a que los niños deduzcan conclusiones a partir de la información proporcionada por el texto.</p>	<p>Cassany (2006): enfatiza la importancia de activar conocimientos previos para una mejor comprensión textual. Recomienda el uso de preguntas de tipo literal como una estrategia inicial que permite a los niños afianzar la información básica del relato. Solé (1992): propuso los niveles de comprensión lectora, desde el literal hasta el crítico intertextual.</p>	<p>Tenido en cuenta que las prácticas de lectura en el aula deben trascender la sola decodificación hacia la construcción de sentido al interactuar con los textos, es necesario que al realizar tareas o ejercicios de comprensión lectora se trabajen los tres niveles de comprensión propuestos por Solé (1992). La experiencia observada en una de las clases demuestra que, si es posible alcanzar niveles de comprensión crítica intertextual en el grado Transición, siempre y cuando se haga un proceso de entrenamiento y mediación para tal propósito, que implique consolidar gradualmente las habilidades cognitivas necesarias para lograrlo.</p>
<p>En algunas clases observadas se utilizaron poemas, textos descriptivos, trabalenguas y fragmentos de discursos. Sólo en una de las clases se hizo la lectura de textos con un enfoque más profundo y crítico, lo que sugiere la necesidad de ampliar la diversidad textual y su abordaje pedagógico.</p>	<p>Pérez y Mata (2013): avanzar en los niveles de comprensión fomenta el pensamiento crítico desde edades tempranas.</p>	

Las docentes implementan el juego como una de las actividades rectoras para facilitar el aprendizaje de manera significativa. A través del juego, los niños exploran, experimentan y construyen conocimientos sobre el lenguaje escrito de forma natural y placentera.

Vygotsky (1978): destaca la importancia del juego en el desarrollo cognitivo y lingüístico, enfatizando su rol en la mediación del aprendizaje.

El juego es una de las actividades rectoras en educación inicial (MEN, 2017) y la lúdica es uno de los principios de la Educación Preescolar (MEN, 1997). Por tanto, el juego debe dinamizar toda experiencia educativa en este nivel. En el caso de la lectura, se convierte en una estrategia pedagógica para mediar el aprendizaje del lenguaje escrito de manera significativa, cultivando el gusto por explorar el mundo a través de la lectura.

Existe una gran variedad de estrategias implementadas por los docentes en el aula para enseñar a los niños a leer.

Sánchez y Santoralia (2020): hallaron que en este momento existe una complejidad de opciones posibles para la enseñanza de la lectura, que cada vez se alejan más de métodos o fórmulas cerradas prescriptivas.

Dehaene (2015): la ciencia de la lectura que hoy conocemos es compatible con diferentes estrategias educativas y su propósito no es develar un método

Toda estrategia implementada en el aula para la enseñanza de la lectura debe ser orientada por un propósito claro y un fundamento teórico que la sustenten pedagógicamente. Es necesario que el docente se forme de manera continua sobre lo que hoy se denomina la ciencia de la lectura, de tal forma que en sus prácticas logre el mayor desarrollo de habilidades en sus estudiantes

		<p>óptimo para enseñar a leer. Para este autor tanto los métodos analíticos como los sintéticos son válidos, siempre y cuando se oriente la atención del niño hacia la correspondencia de grafema-fonema, no a la globalidad de las palabras.</p>	<p>haciendo uno de las mejores estrategias para ello.</p>
Evaluación y uso de recursos	<p>Los docentes realizan un proceso de evaluación constante, sistemático y formativo haciendo ajustes a sus prácticas de enseñanza de la lectura. Utilizan una variedad de estrategias de evaluación coherentes con lo que desarrollan en clases y haciendo registro de los avances y dificultades observados.</p>	<p>Maragal (2021): destaca la importancia de una evaluación formativa temprana que permita hacer los ajustes y remediaciones necesarias para que ningún niño se quede atrás en el aprendizaje de la lectura. Palazón (2022): a partir de su investigación, recomienda la evaluación temprana y formativa con remediación a aquellos estudiantes que presenten algún tipo de dificultad, es decir, intervención en pequeños grupos con control o monitoreo del progreso de los niños. Para este autor es preferible abordar las dificultades en lectura desde la prevención, es</p>	<p>La evaluación formativa permite retroalimentar la propia práctica docente haciendo los ajustes necesarios para responder a la realidad del aula. Se coincide con los autores en la necesidad de evaluar de manera temprana para remediar oportunamente aquellos procesos que así lo requieran.</p>

decir, actuar en edades tempranas con aquellos niños que presenten riesgo de presentar serios problemas de aprendizaje.

El análisis de las clases observadas reveló que los docentes realizan ajustes a la enseñanza para responder a las necesidades individuales de los niños, permitiendo que el aprendizaje de la lectura sea más accesible y significativo.

Esta postura coincide con los planteamientos de Bruner (1983) en su teoría del andamiaje, según la cual el docente debe ajustar su nivel de apoyo a la capacidad del niño, proporcionando más ayuda en las primeras etapas del aprendizaje y reduciéndola progresivamente a medida que el niño gana independencia.

Es necesaria una actitud reflexiva y flexible por parte del docente, para que desempeñe su rol como mediador del aprendizaje, tomando decisiones, fundamentadas en los hallazgos de las prácticas evaluativas, para hacer los ajustes necesarios para que su acompañamiento lleve a los niños a ganar esa independencia referida por Bruner.

Fuente: Elaboración propia de la autora.

El análisis de las categorías emergentes de esta investigación, a partir de la contrastación de los hallazgos derivados de la práctica docente observada y de los testimonios de los informantes con los referentes teóricos y la postura de la investigadora, permitió hallar convergencias y divergencias que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado y se constituyó en un avance para la construcción de la fundamentación teórica pretendida en este estudio. Además, este proceso de análisis posibilitó la articulación de nuevas perspectivas que responden a las realidades observadas, asegurando que los hallazgos no solo sean descriptivos, sino que contribuyan a la reflexión y mejora de las prácticas pedagógicas en el contexto investigado.

CAPITULO V

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ORIENTADA A LA ENSEÑANZA DE LOS PREDICTORES DE LECTURA EN EL NIVEL INICIAL

El presente capítulo corresponde a la construcción teórica orientada a la enseñanza de los predictores de lectura en el nivel inicial, fundamentada en los hallazgos develados en el análisis de las percepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en dicho nivel y las observaciones de clases de Lenguaje en el grado Transición, que fueron registradas en diarios de campo, que a su vez fueron contrastados con los referentes teóricos y la posición de la investigadora. En primera instancia, se hace un análisis de los supuestos o concepciones predominantes sobre la lectura en el nivel inicial y cómo estas creencias influyen en la forma cómo se aborda la enseñanza en el aula. Seguidamente, se propone una reflexión sobre el concepto de lectura sustentada con autores, para desde allí exponer fundamentos teóricos orientados al desarrollo de habilidades precursoras de lectura.

Supuestos y concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en el nivel inicial.

Una concepción es un supuesto o una creencia sobre un tema o realidad específicos. Es la idea que concebimos sobre algo, fruto de la experiencia o de lo que hemos aprendido de alguna manera. Pastén (2022) define las creencias como lo que los docentes piensan, opinan o saben acerca del proceso de enseñar, y a partir de ellas, orientan las prácticas pedagógicas y la toma de decisiones en el aula. Las practicas docentes están impregnadas de supuestos o creencias, como lo afirma Ferreiro (1997), citada por Sánchez (2014): “Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están

apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (p.9). Para dicho autor, las concepciones a veces son explícitas, reflexionadas e interiorizadas, y sostiene que “una concepción reúne un conjunto de ideas, principios y acciones que mueven el trabajo diario del docente en la escuela” (Sánchez, 2014, p.10). Tal afirmación permite vislumbrar cuán valioso es comprender las prácticas pedagógicas a partir de la indagación de las creencias que subyacen en el imaginario y el accionar docente.

En cuanto al objeto de estudio de esta investigación, diversos enfoques teóricos han abordado la enseñanza de la lectura, generando diferentes perspectivas sobre cómo los niños aprenden a leer y qué metodologías son más efectivas para este propósito. Uno de los principales enfoques es el tradicional, basado en el método fonético-silábico, consistente en la enseñanza sistemática de letras, sílabas y palabras hasta la comprensión de textos. Esta concepción enfatiza en la decodificación y privilegia el uso de ejercicios mecánicos como la repetición y la memorización de palabras.

Por otro lado, el enfoque constructivista (Ferreiro y Teberosky, 1979), plantea que los niños construyen el conocimiento sobre la lengua escrita a partir de su interacción con el entorno y la exposición a textos reales. Desde esta perspectiva, se suelen utilizar estrategias como la lectura compartida y la creación de ambientes alfabetizadores donde los niños interactúan con diversos materiales escritos. Asimismo, el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978), resalta la importancia de la mediación y la interacción social en el aprendizaje de la lectura. El docente cumple un rol de guía y facilitador, proporcionando andamiajes que permitan a los niños desarrollar habilidades lectoras en contextos de colaboración y participación. Este enfoque promueve prácticas pedagógicas centradas en la conversación, la narración de cuentos y el uso de textos funcionales dentro del aula.

De acuerdo a lo expuesto, las concepciones que los docentes tienen sobre este proceso de la lectura, determinan en gran medida sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes. De igual manera influyen en la evaluación del proceso lector. Los docentes con una visión tradicional suelen centrarse en la precisión y velocidad de la decodificación, mientras que aquellos con una

orientación constructivista o sociocultural valoran la comprensión y el uso significativo del lenguaje escrito.

En el caso de los informantes clave de este estudio, su concepción de lectura se centra principalmente en la decodificación de palabras y esto se refleja en prácticas donde se prioriza la memorización de sílabas y palabras, por encima de la comprensión del texto. Esto denota la apremiante necesidad de trascender a una concepción de lectura que no se limite a la simple decodificación (Lerner, 2001), sino que sea concebida como un proceso complejo que permite el acceso al conocimiento, adoptar una postura frente al mundo y construir significados (Cassany, 2006; Ferreiro y Teberosky, 2007) a partir de los textos y de las propias experiencias y saberes previos, poniendo en juego habilidades de pensamiento.

Otro aspecto importante en la génesis de esas concepciones que orientan las prácticas educativas son las propias trayectorias educativas, es decir, las experiencias personales de aprendizaje de la lectura influyen en cómo los docentes abordan la enseñanza de la lectura (Pastén, 2022). Esto obedece a que la práctica docente es como una construcción subjetiva cuyos cimientos son la propia biografía escolar, la socialización profesional con pares o colegas, la formación académica y el desarrollo o experiencia profesional. Es decir, que la trayectoria formativa para la docencia se gesta desde la vivencia en la escuela, impregnada de creencias, supuestos, tradiciones, teorías incorporadas y experiencias que marcan el quehacer pedagógico para siempre.

En cuanto a la concepción de los informantes sobre su propio rol, se conciben como mediadores o facilitadores del aprendizaje, no solo de los estudiantes, sino también de los padres de familia. Esta concepción demanda del docente un acompañamiento permanente a sus estudiantes en cada proceso que se desarrolle en el aula, de tal forma que pueda orientarlos, animarlos, motivarlos, estimularlos, corregirles si es necesario y apoyarlos en cada avance o dificultad que presenten (Vygotsky, 1978; Bruner, 1983; Litwin, 2005). La mediación docente es un proceso clave en la enseñanza de la lectura. Los docentes que asumen este rol contribuyen significativamente al desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades para la lectura de manera lúdica y significativa.

En definitiva, Las experiencias de lectura en los primeros años de vida son fundamentales para fomentar en los niños una actitud positiva hacia los libros y la lectura. Por eso es necesario fundamentar teóricamente las prácticas docentes de enseñanza de la lectura y abordar ese proceso con una visión integral que trascienda de la decodificación al desarrollo de habilidades necesarias para la comprensión y la construcción de significado.

La lectura es una práctica cultural que permite entrar en diálogo con el texto para acceder al conocimiento y construir significados

La lectura es una actividad compleja que involucra tanto la percepción como el pensamiento. En ese sentido, la lectura implica reconocimiento de las palabras y comprensión de las mismas. Se entiende entonces que la lectura es mucho más que el acto de decodificar símbolos relacionando grafemas con sus correspondientes fonemas. A eso se refiere Cassany (2006) cuando afirma que erróneamente se cree que leer consiste en oralizar o hacer hablar la grafía, como si le devolviéramos la voz a la letra callada. Tampoco basta con decir que leer es comprender, entendiendo la comprensión como extraer el significado transmitido por el texto. Esa idea, expresa Lerner (1984), da a entender que el significado se encuentra en el texto y el rol del lector se limita a encontrarlo.

Entonces, ¿Qué significa leer? Se hace necesario asumir una postura al respecto o identificarse con un referente teórico que oriente el quehacer pedagógico al respecto, ya que muchas veces se cae en un activismo en el aula o se implementan estrategias para la enseñanza de la lectura, con buenas intenciones, pero sin un fundamento teórico que imprima rigor y de razón de lo que se hace. Condemarin y Medina (2004) conciben la lectura como una “práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector” (p.45).

La investigadora inglesa Margaret Meek dice que “vivimos en un mundo escriturado” (Meek, 2004, p.12). Esa afirmación se corresponde con el concepto de

lectura como una práctica cultural, ya que permite el acceso al conocimiento, es un factor de inclusión social determinante que permite participar como ciudadanos, crecer académicamente, entender el mundo a partir de la literatura y está incluso relacionada con la calidad de vida (Maragal, 2021).

Continuando con el análisis del concepto de lectura expuesto, los autores señalan que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado. Esta idea reafirma que la lectura no se limita a la decodificación, sino que permite el acceso al conocimiento, adoptar una postura frente al mundo y construir significados a partir de los textos y de las propias concepciones, experiencias y saberes previos, poniendo en juego habilidades de pensamiento. Al final los autores mencionan un aspecto importante: los propósitos del lector. Siempre nos aproximamos a la lectura con un propósito, con una intención. Sánchez (2014), lo explica de esta manera: “Leemos para detener el tiempo, para descubrir el mundo, conocer otros mundos, para desterrar la melancolía, para ser lo que no somos, para explorar, para entender, para evadirnos, para compartir un legado común” (p.7).

En la cotidianidad de la sociedad de lectores y escritores, como lo llama Lerner, siempre nos acercamos al texto con un propósito. Pero en la escuela no siempre se tiene una intencionalidad clara cuando se aproxima al estudiante a textos escritos o el propósito no conecta con su realidad y, por consiguiente, no se logra el impacto esperado de cultivar en él gusto por la lectura. Al respecto, Cassany et al. (1994) hacen alusión a esta realidad con el concepto de analfabetas funcionales, es decir, personas que transitaron el sistema escolar y aprendieron a leer y escribir, no saben usar esas habilidades en su vida diaria. Es por esto que Lerner (2001) insiste en que la escuela asuma plenamente su función social de formar lectores y productores de textos, y para ello, las prácticas sociales reales de uso de la lengua escrita deben ser transversales en el programa escolar.

Por último, en lo referente a la alfabetización inicial, las experiencias de lectura en los primeros años de vida son fundamentales para fomentar en los niños una actitud positiva hacia los libros y la lectura. Por eso es necesario fundamentar teóricamente las prácticas docentes de enseñanza de la lectura y abordar ese proceso con una visión

integral que trascienda de la decodificación al desarrollo de habilidades necesarias para la comprensión y la construcción de significado. Solé (1992) enfatiza que la comprensión lectora requiere estrategias que permitan a los niños interactuar con los textos de manera reflexiva, incluyendo actividades que fomenten la anticipación y la inferencia, habilidades clave en el proceso lector. Según la autora, la enseñanza de la lectura en el nivel inicial debe centrarse en la interacción del niño con los textos y en la mediación docente para potenciar su comprensión.

Por su parte, Cassany (2006) sostiene que la alfabetización es un proceso sociocultural en el que los niños deben participar activamente en prácticas letradas auténticas. Según este autor, el aprendizaje de la lectura no debe limitarse a la enseñanza de fonemas y grafemas, sino que debe incluir experiencias significativas con diversos tipos de textos. De esta manera, los niños pueden desarrollar un sentido de la lectura como herramienta de comunicación y construcción de conocimiento.

Predictores de lectura en el nivel inicial

El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que se inicia mucho antes de la decodificación de palabras. En el nivel inicial, el desarrollo de los predictores de lectura es fundamental para garantizar una base sólida en la adquisición del código escrito. Se trata de habilidades tempranas que permiten anticipar el éxito lector en etapas posteriores. Cuando se hace un entrenamiento de forma sistemática y explícita de los predictores, se facilita el aprendizaje de la lectura o se mejora el desempeño de la misma (Gallego, 2006).

Los predictores de lectura analizados en el presente estudio fueron: conciencia fonológica, principio alfabético, velocidad de denominación, vocabulario y conciencia del material impreso. Al analizar los datos se constató que estos predictores son desarrollados en las prácticas de enseñanza de la lectura, algunos en mayor medida que otros, pero falta un proceso de planificación más rigurosa que permita consolidarlos de manera sistemática, con evaluación oportuna y con un seguimiento más estricto a los avances y dificultades que presenten los niños, que a la vez permita identificar el valor

predictivo de cada habilidad precursora y de cada tarea, ejercicio o estrategia implementada. Teniendo en cuenta esta realidad, a continuación, se presentan unos fundamentos teóricos para cada predictor en los que partiendo de una idea central se exponen conceptos básicos y se proponen estrategias para la enseñanza de dichos prerrequisitos lectores.

Conciencia fonológica y Principio alfabético

El principio alfabético se refiere a reconocer que existe una correspondencia sonora a cada letra, o que a cada fonema corresponde una o varias letras que lo representan (Cotto y Arriaga, 2014). La conciencia fonológica es la capacidad de reconocer y manipular cada sonido del habla. Es considerada como una de las habilidades más importantes para facilitar el aprendizaje de la lectura, ya que permite la discriminación y manipulación de los sonidos en las palabras, lo que es esencial para la decodificación

Estas dos habilidades precursoras requieren un entrenamiento explícito en el aula y son el fundamento de la enseñanza sistemática basada en la fonética. Uno de los principales exponentes de este enfoque de la enseñanza explícita de la correspondencia grafema-fonema como la estrategia más efectiva para aprender a leer es el neurocientífico francés Dehaene (2015). Según este autor, su propósito no es develar un método perfecto para enseñar a leer, ya que esa ciencia de la lectura que hoy se conoce es compatible con diferentes estrategias educativas. Para él, tanto los métodos analíticos como los sintéticos son válidos, siempre y cuando se oriente la atención del niño hacia la correspondencia de grafema-fonema, no a la globalidad de las palabras.

La velocidad de denominación.

La velocidad de denominación se refiere a la habilidad para nombrar de manera rápida y precisa estímulos visuales familiares o conocidos como colores, números, letras, objetos (Selles, 2006; López et al., 2013). Esta altamente relacionado con el vocabulario

porque cuánta más riqueza léxica se tenga a disposición, será más fácil nombrar los estímulos presentados. Es considerado como una de las habilidades que mejor predice el desempeño lector porque se constituye en una réplica de la lectura en un contexto levemente diferente (Araujo et al., 2015). Además, los ejercicios de nombramiento rápido se realizan siguiendo la misma dirección que aplicamos al leer (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo). En ese sentido, la velocidad de denominación facilita la fluidez lectora, está relacionada con el aumento de vocabulario y permite automatizar conceptos propios de la conciencia del material impreso.

En las clases observadas, la velocidad de denominación fue uno de los predictores menos ejercitados, pese a que facilita la automatización de procesos lectores. Resulta conveniente entonces incluir estrategias orientadas al fortalecimiento y evaluación constante de este predictor. Para entrenarlo, se debe hacer una selección de estímulos visuales adecuados a la edad y contexto de los estudiantes, de tal forma que los reconozcan sin dificultad. Una vez seleccionados, se ordenan en una secuencia que incluya repetición de los estímulos y que permita recorrerlos visualmente replicando la dirección que seguimos al leer. El ejercicio se hace de manera individual registrando los tiempos y errores cometidos, para hacer seguimiento a cada estudiante. Se debe hacer de manera regular con el fin de mejorar los tiempos y aminorar los errores.

Conciencia del material impreso.

Los niños crecen rodeados de material impreso con el que interactúan y construyen significados de acuerdo a su propio contexto y a las oportunidades que este le ofrece para acceder al código escrito. El predictor conciencia del material impreso hace referencia a familiarizar al niño con diversos códigos escritos enseñándoles conceptos básicos y propios de este tipo de material, tales como, las partes del libro (portada, título, autor, ilustrador), que distinga las letras de las ilustraciones, reconociendo que estas nos dan una pista o idea de lo que dice el texto. También incluye que los niños reconozcan la dirección en que leemos (de izquierda a derecha, de arriba a abajo), lo cual les facilita el aprendizaje de la lectura.

La enseñanza de este predictor incorpora a los niños a la cultura de lo escrito en la medida en que se les permite conectar con lo impreso, aproximándoles a diversos tipos de textos en experiencias y ambientes de aprendizaje conscientemente planificados para tal propósito. Generalmente los docentes utilizan cuentos y los leen en clases para reforzar alguna temática que estén desarrollando, para extraer alguna enseñanza moral de la historia, para entretener a los niños en algún momento que quedó libre en la jornada o para motivarles al aprendizaje de la lectura. Durante dicha lectura regularmente enseñan a los niños las partes del libro anteriormente mencionadas. En concordancia con esto, al analizar los datos de esta investigación, el código correspondiente a este predictor fue “título, autor y portada”. Sin embargo, no es suficiente con eso para lograr incorporar a los niños a la cultura de lo escrito y los cuentos no son los únicos tipos de textos que rodean a los niños.

Para Lerner (2021) hoy el gran desafío para la escuela es que todos los niños y jóvenes lleguen a ser miembros de lo que ella denomina, la comunidad de lectores y escritores. Es decir, que incorporen la lectura como una práctica cotidiana, que desarrollen el gusto y el placer por leer. Para ello, es necesario que en las clases se manipulen y lean diversos tipos de textos: libros, cuentos, revistas, recetas, afiches publicitarios, invitaciones, fichas con los nombres de los estudiantes, etiquetas de productos, señales de tránsito, de tal manera que al familiarizar a los niños con el código impreso se les facilite también hacer conexiones con el contexto que le rodea.

Además, al utilizar toda esa variedad textual también se les puede ayudar a reconocer aspectos o estructuras que les ayuden a identificarlos. Por ejemplo, si utilizamos una receta se puede identificar que también tiene un título que corresponde al nombre del plato, luego un listado de ingredientes y por último las instrucciones de preparación. También incluye unas ilustraciones que nos muestran el plato a preparar y en algunos casos los ingredientes y el paso a paso. De esta manera se abordaría con los niños un texto de tipo instructivo que ofrece una variedad de opciones para trabajarlo en el aula mediante la preparación de recetas, el trabajo colaborativo, el juego de roles u otra estrategia creativa. Este tipo de experiencias propician la conexión del código

impreso con la realidad del niño, con su cotidianidad y hacen que la lectura cobre sentido o significado para ellos (Ferreiro y Teberosky, 2007).

La enseñanza de la conciencia del material impreso facilita la alfabetización inicial porque permite que el niño automatice la dirección en que leemos y eso le ayuda a adquirir fluidez lectora y, por consiguiente, favorece la comprensión textual. Una realidad con la que la escuela compite en estos momentos es el exceso de exposición a pantallas que tienen los niños en sus entornos familiares y sociales. Los aparatos tecnológicos han reemplazado el material impreso, en algunas familias lo han anulado por completo. Esto es sin duda un gran desafío y exige del docente estrategias creativas que logren motivar a los niños y captar su atención, considerada uno de los déficits más notorios en las aulas, ya que la sobreestimulación de sus sentidos con las pantallas, la poca tolerancia a la frustración generada por el manejo de estos dispositivos en las familias y todo el entretenimiento que estos les generan afectan sus intereses, motivaciones y expectativas en la escuela.

El vocabulario.

El vocabulario es un predictor importante que se refiere al conocimiento del significado de las palabras y al uso adecuado de las mismas en diferentes contextos. Cuando los niños crecen en un contexto donde su vocabulario es enriquecido constantemente se les facilita la decodificación de las palabras y por tanto logran mejores niveles de fluidez lectora. Esto a su vez facilita la comprensión textual. Rugerio y Guevara (2015) sostienen que existe una relación directa entre el vocabulario, la estructuración del lenguaje hablado y la destreza lectora. En concordancia con lo anterior, se puede afirmar que un vocabulario enriquecido también transmite a los niños seguridad y confianza para interactuar con los otros y expresar sus ideas de manera clara y fluida.

La enseñanza del vocabulario en el nivel inicial debe estar basada en la exposición frecuente a diversos tipos de textos y en la interacción oral con los mismos. Requiere estrategias específicas desarrolladas de manera sistemática, donde se introduzcan y practiquen nuevas palabras de manera explícita e intencionada. Cuando los niños se

enfrenten a palabras desconocidas no es recomendable darles el significado inmediatamente, es mucho más enriquecedor suscitar que el niño descubra o infiera el significado a partir de sus saberes previos, ayudándolo con preguntas y analizando el contexto o situación. En ese sentido, este predictor está también relacionado con la elaboración de predicciones e inferencias.

El vocabulario es una habilidad necesaria para la comprensión lectora porque ayuda a consolidar los vínculos entre ortografía, fonología y semántica (Hernández-Sobrino et al., 2023). En otras palabras, un vocabulario consolidado implica reconocer la escritura de las palabras (ortografía), la pronunciación (fonología) y el significado (semántica) de las mismas, y ese conocimiento de las palabras que componen un texto, ayuda a su comprensión. Por el contrario, si se desconoce el significado de la gran mayoría de las palabras que componen un texto es difícil alcanzar un buen nivel de comprensión. Leer es una fuente imprescindible para adquirir vocabulario (Cunningham y Stanovich, 2001), quien más lee, más posibilidades de adquirir vocabulario nuevo tiene y, al contrario. Es decir, que la escasa exposición a textos puede ser causante de un déficit de vocabulario.

Tradicionalmente se entiende el vocabulario como la cantidad de palabras o entradas léxicas que una persona conoce y utiliza. A esto se le llama vocabulario superficial. Pero en los últimos años ha tomado fuerza el concepto de vocabulario profundo, el cual se refiere a la capacidad de establecer conexiones semánticas entre palabras conocidas (Hernández-Sobrino et al., 2023). El vocabulario profundo implica relacionar palabras con temas o áreas de conocimiento y asociarlas a campos o categorías semánticas. Un vocabulario rico, profundo, con buenas conexiones semánticas, que no se limita al significado de las palabras, sino que permite interrelacionar conceptos, facilita realizar inferencias de calidad que, a su vez, permiten alcanzar buenos niveles de comprensión textual. En una de las clases observadas, por ejemplo, la docente logró hacer exploración de vocabulario y establecer relaciones semánticas a partir de la lectura de un trabalenguas, el fragmento de un discurso y una canción. Algunas palabras analizadas durante la clase fueron sueño, nación, mansión, muñeca, bañador y arroyo, reconociendo sus posibilidades de uso en diferentes

contextos y realizando inferencias que permitieron alcanzar un buen nivel de comprensión crítico intertextual.

Se puede concluir que para la comprensión textual es necesario realizar inferencias de calidad, y para ello, se requiere disponer de un vocabulario profundo que no solo permita reconocer el significado de las palabras, sino establecer relaciones entre las ideas del texto y los conocimientos previos, para alcanzar un nivel de comprensión profunda. Esto permite reconocer cuán importante es afianzar desde edades tempranas este predictor del vocabulario. El potencial de los niños para aprender palabras nuevas e incorporarlas en su discurso es enorme; movidos por su curiosidad natural y su deseo de explorar el mundo que les rodea, cada día amplían su léxico y es necesario orientarlos en el uso y profundización de esas palabras que aprenden, de tal forma que de manera gradual logren consolidarlas tanto en el nivel ortográfico, fonético y semántico.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo generar fundamentos teóricos que orienten la enseñanza de habilidades precursoras de lectura en el nivel inicial en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Barranquilla. Para esto se planteó tres objetivos específicos como derrotero para lograr su propósito principal y a partir de los hallazgos obtenidos se pueden derivar las siguientes conclusiones:

En cuanto al primer objetivo propuesto consistente en indagar las concepciones teóricas sobre la enseñanza de la lectura de los docentes del nivel inicial en instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla, se identificó que los docentes poseen concepciones variadas sobre la enseñanza de la lectura, oscilando entre enfoques tradicionales centrados en la decodificación y metodologías constructivistas que privilegian la interacción significativa con el lenguaje escrito. Sin embargo, en muchos casos, estas concepciones no se encuentran totalmente fundamentadas en teorías actualizadas, lo que evidencia la necesidad de formación continua en el área de alfabetización inicial.

Los docentes entrevistados compartieron experiencias sobre su propia trayectoria educativa de aprendizaje de la lectura, lo cual les generó ser más empáticos y efectivos en su enseñanza, buscando siempre mejorar y adaptarse a las realidades de sus estudiantes. Además, se constató que esas experiencias personales de aprendizaje de la lectura parecen influir en cómo los docentes abordan la enseñanza de la lectura, porque en esa biografía escolar se fundan creencias, concepciones o supuestos que trascienden en el tiempo y permean las prácticas pedagógicas.

En lo referente a las ideas de lo que deben enseñar en ese proceso de alfabetización inicial, los docentes tienen un enfoque integral que incluye el fomento del interés por la lectura, el desarrollo de habilidades específicas como la conciencia fonológica, la comprensión lectora, la motricidad fina y funciones o procesos cognitivos.

Por último, Los docentes se autodefinen como mediadores o facilitadores del aprendizaje. Reconocen que su rol implica guiar a los niños en el desarrollo de habilidades necesarias para aprender a leer, adaptando sus estrategias a las necesidades individuales de cada estudiante y también brindar asesoría u orientación a los padres de familia para que comprendan las metodologías implementadas en el aula y puedan realizar un acompañamiento asertivo a sus hijos en casa

El segundo objetivo propuesto fue caracterizar las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en el nivel inicial en instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla. A partir de los testimonios de los docentes y las clases observadas, se logró identificar que la mayoría de los docentes utiliza un enfoque fonético para enseñar a leer, orientando la mayor parte de sus estrategias al desarrollo de la conciencia fonológica. Inician con los sonidos más sencillos, como las vocales, y gradualmente introducen consonantes y combinaciones de sonidos. Implementan una variedad de estrategias y hacen uso de diversos recursos para la enseñanza de la lectura, priorizando el aprendizaje de letras, sílabas y palabras. Se destacan la lectura de cuentos, el uso de canciones, rimas y trabalenguas, el desarrollo de destrezas fonológicas a través de ejercicios de segmentación de palabras y la identificación de sonidos iniciales, mediales y finales en las palabras.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes aun sostienen la concepción de que la lectura se centra principalmente en la decodificación de palabras, fue común observar en las clases tareas o actividades que incluían dictados, transcripción, lectura y construcción de palabras y oraciones. Aunque también realizaban actividades para desarrollar la comprensión lectora mediante la lectura de textos y el planteamiento de preguntas de tipo literal e inferencial, la elaboración de secuencias narrativas y predicciones sobre del contenido leído. Todas las estrategias descritas siempre se desarrollaban en un ambiente motivante e implementando el juego como una de las actividades rectoras que facilita el aprendizaje significativo.

Finalmente, un aspecto importante de esa caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura es el proceso evaluativo desarrollado por el docente. De acuerdo a sus testimonios, realizan evaluación constante, sistemática y formativa haciendo

ajustes a sus prácticas de enseñanza para responder a las necesidades individuales de los niños, apoyándose en el registro de los avances y dificultades observados.

El tercer objetivo pretendió estructurar un cuerpo teórico orientado a la enseñanza de la lectura en el nivel inicial a partir del desarrollo de habilidades predictoras. Una de las categorías abordadas en la investigación la constituyeron los predictores de lectura y el análisis confirmó la necesidad de enfocar la enseñanza de la lectura en el nivel inicial en el desarrollo de habilidades precursoras como la conciencia fonológica, el principio alfabético, la velocidad de denominación, la conciencia del material impreso y el aumento progresivo del vocabulario. Aunque algunos docentes implementan actividades orientadas al desarrollo de dichas habilidades, en muchos casos estas estrategias no son aplicadas de manera sistemática ni articuladas con un enfoque pedagógico claro. Esto sugiere la necesidad de mayor capacitación para que los docentes integren estos elementos en su práctica pedagógica de manera efectiva, garantizando que los niños adquieran una base sólida para el aprendizaje lector posterior.

A partir del análisis de las concepciones y prácticas docentes, se estructuró un cuerpo teórico que ofrece lineamientos para la enseñanza de la lectura en el nivel inicial, en el cual se analizó cómo los supuestos o concepciones predominantes en los docentes sobre la lectura en el nivel inicial influyen en la forma cómo abordan la enseñanza en el aula, para luego proponer una reflexión sobre el concepto de lectura sustentada con autores y, finalmente, se presentaron fundamentos teóricos orientados al desarrollo de habilidades precursoras de lectura. Es así como esta investigación contribuye a la comprensión de las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en el nivel inicial y ofrece bases teóricas para su mejoramiento.

Referencias bibliográficas

- Avendaño, F. (2020). Animarse a la tesis. Rosario: HomoSapiens.
- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M. y Faísca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868-883. <https://doi.org/10.1037/edu0000006>
- Arias, F. (2012). El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Episteme.
- Bruner, J. (1983). El proceso de la educación. Narcea.
- Cabrejo, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Acces, Les cahiers*, 5, 12-19.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2008). Enseñar lengua. Barcelona: Edición GRAÓ.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Barcelona: Anagrama S.A.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2004). Taller de Lenguaje II. Santiago, Chile: Santillana.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Cotto, E. y Arriaga, M. (2014). El tesoro de la lectura: material de apoyo para desarrollar la lectura emergente. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Cunningham, A. y Stanovich, K. (2001). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instructions*, 1(2), 137-149.
- Defior, S. y Serrano, F (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Dehaene, S. (2015). Aprender a leer, de las ciencias cognitivas al aula. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Ehri, L. (2005). "Desarrollo de la lectura de palabras a simple vista: fases y hallazgos", en Snowling, M. y Hulme, C. (Ed.), *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell.
- Ferreiro, E. (2000, 1-3 de mayo). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. [Conferencia Plenaria]. XXVI Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires, Argentina
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI editores.
- Gallego (2006). Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México).

- García, N. y Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes* (42) pp. 43-60.
- Gil, M., y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista científica, Extra* 6(139-150).
- Goodman, y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje* 58, 29-42.
- González Seijas, R. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*, 32, 155-177.
- Gutiérrez, R. y Pozo, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y Lingüística*, 45, 281-298.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Sobrino, L., et al. (2023). ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria? *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 11-21. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.230>
- Justice, L., Chow, S., Capellini, C., Flanigan, K. y Colton, S. (2003). Emergency literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers: Relative effects of two Approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 320-332.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE.
- Ley General de Educación. Ley 115, febrero 8 de 1994. Art. 15, 104.
- Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016. Art. 5, 13.
- Litwin, E. (2005). El oficio de enseñar. Paidós.
- López, S., González, R., Vilar, J. y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de lectura. *Revista de Investigación en Educación* 11(2), 98-110.
- Maragal, J. (2021, 24 de febrero). *Aprendamos todos a Leer, una iniciativa de alfabetización inicial* [Webinar]. Eduteka, Universidad ICESI. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/webinar-bid-aprendamos-todos-a-leer>
- Marder, S. y Borzone, A. (2016). El cerebro convoca al mundo social del niño. Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* 72, 147-168.

- Márquez, A. (2021, 24 de febrero). *Aprendamos todos a Leer, una iniciativa de alfabetización inicial* [Webinar]. Eduteka, Universidad ICESI. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/webinar-bid-aprendamos-todos-a-leer>
- Márquez, A., Osuna, M., Mancilla, L., Calderón, F., Ayala, S. y Díaz, C. (2018). *Aprendamos todos a leer. Cuaderno de trabajo 1: Transición*. BID.
- Márquez, A., Osuna, M., Mancilla, L., Calderón, F., Ayala, S. y Díaz, C. (2018). *Aprendamos todos a leer. Guía para el docente: Primer semestre, Transición, Tomo 1*. BID.
- Márquez, A., Osuna, M., Mancilla, L., Calderón, F., Ayala, S. y Díaz, C. (2018). *Aprendamos todos a leer. Guía para el docente: Segundo semestre, Transición, Tomo 2*. BID.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEN (2017). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones S.A.
- MEN (1997). Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997.
- MEN (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones S.A.
- MEN (2014). *La literatura en la educación inicial*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones S.A.
- MEN (2014). *Sentido de la educación inicial*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones S.A.
- MEN (2015). *¿Qué dice aquí? ¿Cómo se escribe esta palabra? Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado Transición*. Bogotá: Panamericana formas e impresiones S.A.
- Moreno Bayardo, G. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México: Progreso.
- OECD (2019). *Colombia - Country Note - PISA 2018 Results*.
- Palacios, O. (2021). *La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas*. *Intersticios sociales*, 47-70. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4217/421769000003/html/>
- Palazón, J. (2022). *Diseño, validación y baremación de un instrumento para medir los predictores de lectura*. [Tesis doctoral. Universidad de Murcia]. Repositorio Universidad de Murcia: <https://digitum.um.es/digitum/>
- Pang, E. et al. (2006). *La enseñanza de la lectura*. Ciudad de México: IBE-UNESCO.
- Pastén, A. (2022). *Creencias y conocimiento de los futuros profesores para la enseñanza de la lectura inicial*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio cooperativo TDX: <https://www.tdx.cat/handle/10803/688285#page=1>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, J. (2023). *Producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la Educación Básica colombiana entre 2010 y 2019: un*

campo en expansión. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata Argentina].
Repositorio Universidad Nacional de la Plata:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2484/te.2484.pdf>

- Pérez, M., y Mata, M. (2013). *Comprensión lectora y pensamiento crítico en la educación primaria*. Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1976). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and Pedagogy*. Viking Press.
- Rodríguez, E., y Poveda, S., (2020). Correlación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica media. *Uniandes EPISTEME*, 7 (4), 547-559.
- Rugiero, J. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* 13: 25-42
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: MEN: Río de letras. Manuales y cartillas PNLE.
- Sánchez, S. y Santoralia, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo* 32, 229-262.
- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 2 (3): 71-84.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta* (88):53-72.
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40 (3), 3-13.
- Smart, M. (2025). *Reading for Our Lives: The Urgency of Early Literacy and the Action Plan to Help Your Child*. Avery.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* (21) p.360-407.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza, en análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Stole, H. (2020). El mito del nativo digital: ¿Por qué necesitan libros? En M. Kovac, y A. Weel (ed.), *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla* (pp.49-69). CERLALC-UNESCO.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Qualitative Sociology
- Suarez, Y. (2021). *Evaluación de un programa de intervención sobre la conciencia fonológica y valoración de factores asociados: diseño de caso*. [Tesis doctoral. Universidad de Extremadura]. Repositorio Universidad de Extremadura:
<https://dehesa.unex.es/handle/10662/12232>

- Suárez-Coalla, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de logopedia, foniatría y audiólogía*, 29(2), 131-137. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)701500](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)701500)
- UNESCO (2014). Primera entrega de resultados TERCE y SERCE. Santiago de Chile.
- UNESCO (2016). TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874/PDF/244874spa.pdf.multi>
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Pedagógica.
- Wolf, M. y Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.415>
- Zacharias, L. (2014). The importance of phonological awareness and rhyming activities in early literacy development. *Reading & Writing Quarterly*.

ANEXOS

ANEXO N°1
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS AL INSTRUMENTO

CONSTANCIA DE VALIDACION

Quien suscribe, Arellys Flórez Villamizar con título de Doctor en Educación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el guion de entrevista del participante, Martha Lucía Cervantes Coronado, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por título: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ORIENTADA A LA ENSEÑANZA DE LOS PREDICTORES DE LECTURA EN EL NIVEL INICIAL. Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos:

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la sub categoría y el indicador, y, (b) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad

En la ciudad de Rubio, a los 22 días del mes de enero de 2025

Arellys Flórez Villamizar
Nombre del validador
Documento

ANEXO N°2

ENTREVISTA A DOCENTES DEL NIVEL INICIAL SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

FECHA:

HORA:

LUGAR:

ENTREVISTADOR: Martha Lucía Cervantes Coronado

OBJETIVO: Indagar sobre las prácticas de enseñanza de la lectura en el nivel inicial de las instituciones oficiales de Barranquilla.

TIEMPO ESTIMADO: 30 minutos.

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN: Autorización para grabar la entrevista, cabe mencionar que la información brindada será tratada con la debida confiabilidad y respeto y será utilizada únicamente para fines de investigación. Los nombres de los entrevistados no se revelarán.

GUIÓN DE LA ENTREVISTA:

1. Iniciemos esta entrevista compartiendo un poco de su propia biografía escolar. Relate cómo fue su experiencia de aprendizaje de la lectura.
2. A partir de su formación y experiencia, ¿Qué se debería enseñar a los niños en el grado Transición en lo referente a la lectura?
3. ¿De qué manera ejerce su rol como mediador en ese proceso de enseñanza de la lectura?
4. ¿Cómo involucra a los padres y cuidadores en el proceso de enseñanza de la lectura?
5. ¿Qué habilidades considera que son necesarias desarrollar en los niños para facilitar su proceso de aprendizaje de la lectura?
6. ¿Cuáles estrategias implementa en el aula para el desarrollo de dichas habilidades?

7. Describa el proceso, método o estrategia que implementa en el aula para enseñar a leer.
8. ¿De qué manera fomenta el interés y motivación de los niños hacia la lectura?
9. ¿Qué retos, desafíos y dificultades ha enfrentado en la enseñanza de la lectura y cómo los ha resuelto?
10. ¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la lectura?
11. ¿Cómo evalúa el proceso de sus estudiantes en la lectura y cómo utiliza esos resultados para retroalimentar su práctica docente?
12. A manera de reflexión, ¿Qué cree usted que podría mejorar en sus prácticas docentes de enseñanza de la lectura?

ANEXO N°3
FORMATO DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

I. DIARIO DE CAMPO N°

Lugar: _____ **Localidad:** _____
Docente observado: _____ **Grado:** _____
Fecha: _____ **Horario:** _____ **No estudiantes:** _____
Actividad: _____

II. DESCRIPCION

ANEXO N°4

REGISTRO EN DIARIOS DE CAMPO DE LAS CLASES OBSERVADAS

I. DIARIO DE CAMPO No 1		
Lugar: IED Nuevo Bosque Pies Descalzos (Barranquilla).	Localidad: Suroccidente	
Docente observado: Promotora de lectura Proyecto ATAL	Grado: Transición B	
Fecha: septiembre 17/2024	Horario: 11:00 – 11:45	No estudiantes: 16
II. DESCRIPCION		
<p>En este día se observó la actividad desarrollada por la docente de la Fundación Entre Libros, entidad que acompaña y fortalece los procesos de enseñanza de lectura y escritura en los niveles de Preescolar y Primaria de las instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla.</p> <p>La docente inició con un saludo afectuoso a los estudiantes, los organizó en cuatro hileras y de esa manera se sentaron en el piso. Les explicó que les leería un cuento y los dispuso para la escucha. Les presentó el cuento titulado “El rey mocho”, mencionó el nombre del autor y del ilustrador. Les pidió que observarían la portada y les preguntó: ¿De qué será mocho el rey? Uno de los niños responde que de un pie y otro que de la mano. Luego realizó la lectura del cuento de forma amena, logrando captar la atención del grupo y explorando saberes previos sobre nuevo vocabulario. Por ejemplo, les preguntó: ¿Qué significa la palabra discreta? ¿Qué será eso de ser discreta? Uno de los niños respondió, de acuerdo al contexto del relato, que no podía decir el secreto.</p> <p>Finalizada la lectura, la docente realizó preguntas para constatar la comprensión de la historia, tales como: ¿De qué era mocho el rey? ¿Cómo escondía su secreto? ¿Quién más conocía el secreto del rey? ¿Qué pasó con su barbero? ¿Qué hizo el nuevo barbero con el secreto del rey? ¿Cómo se enteraron todos en el pueblo que el rey era mocho? ¿El rey volvió a utilizar su peluca? A partir de estas preguntas, que los niños respondieron de forma acertada, hicieron recuento de la historia y cantaron la canción del cuento: <i>/El rey es mocho, no tiene oreja, por eso usa peluca vieja/</i> Exploró con los niños sinónimos de algunas palabras, tales como “furioso”. A lo que los niños respondieron: rabioso, enojado, molesto. Los invitó a expresar rabia o enojo con su rostro.</p> <p>Luego la docente invitó a los niños a colocarse de pie y los organizó en círculo para trabajar con ellos segmentación de palabras. Les explicó que las palabras las podemos dividir o segmentar en partes llamadas sílabas y les enseñó la canción: <i>Cuenta la palabra con las palmas, la palabra es...</i></p>		

Con esa canción los niños contaban cada segmento de las palabras dadas, con un golpe de palma, un brinco o un zapatazo. Inicialmente lo hacían con palabras de 2 sílabas, luego de 3 y hasta 4 sílabas.

Después la docente propuso el ejercicio de manera inversa, es decir, ella les pronunciaba la palabra despacio y segmentada para que los niños unieran las sílabas identificando de qué palabra se trataba.

La docente realizó una tercera actividad con los niños que consistió en repartirles unas fichas o cartones con imágenes. Les explicó con ejemplos qué son las rimas y le solicitó a cada niño que dijera el nombre de su dibujo. Luego, asignándoles turnos, los niños debían formar parejas con el compañero que tuviera otra imagen que rimara con la propia. Los niños lograron emparejarse de acuerdo a las rimas.

Finalmente, la docente hizo cierre de la clase felicitando a los niños porque habían logrado realizar todas las actividades propuestas. Este momento fue breve porque ya era la hora de la salida de los niños.

I. DIARIO DE CAMPO No 2

Lugar: IED Nuevo Bosque Pies Descalzos (Barranquilla). **Localidad:** Suroccidente
Docente observado: Docente del curso **Grado:** Transición A
Fecha: septiembre 18/2024 **Horario:** 7:30 – 9:30 **No estudiantes:** 21

II. DESCRIPCION

La docente inició con las rutinas diarias: saludo, oración y cantos. Luego inició repaso de las vocales utilizando unas láminas del programa ATAL que están colgadas en una de las paredes del salón. Dichas láminas contienen los personajes que propone el programa para la enseñanza de cada sonido (título, ilustración y el pequeño relato o descripción).

La secuencia que hizo la docente para el repaso de cada vocal fue el siguiente:

MAESTRA (M): *¿Quién es este personaje?* (señalando la lámina)

NIÑOS (N): *Adela y Alina*

M: *¿Qué animal es Adela?*

N: *Una ardilla*

M: *¿Con cuál vocal inicia la palabra ardilla?*

N: *Con aaaaa*

M: *¿Y qué otras palabras inician con a?*

N: *avión, abeja, araña, almendra,...*

De esa manera lo hizo con cada una de las vocales aclarando o corrigiendo cuando era necesario. Luego utilizó una decoración, realizada con material reciclable, que se encuentra colgada en el aula y que muestra las vocales con algunas imágenes. Señalaba cada móvil preguntándoles cuál vocal tenía y solicitándoles que nombraran las imágenes que acompañaban cada vocal.

Después la docente les solicitó a los niños que sacaran de su bolso los cartones con las letras. Cada niño, con mucho entusiasmo, sacó de su bolso unas fichas elaboradas por sus padres en cartulina que contenían las vocales (mayúscula y minúscula) y cinco imágenes por cada vocal. La docente decía una vocal y los niños debían buscarla y mostrarla. El orden fue el siguiente: O - I - U - E - A

Luego les pidió buscar imágenes cuyos nombres iniciaran con la vocal que ella mencionara. El orden fue el siguiente: A - E - I - O - U

La docente se desplazaba por todo el salón acompañando y valorando la búsqueda de cada niño, los felicitaba o corregía si era necesario, nombraba las imágenes que ellos mostraban.

Finalizado este momento, la docente les pide guardar sus fichas o cartones y le entrega a cada niño una fotocopia que deben marcar con su nombre. Les da tiempo para que lo hagan. La hoja tiene las cinco vocales organizadas verticalmente y al lado de cada una se encuentran varias imágenes. La docente les explica la actividad de la siguiente manera:

M: *¿Cuál es la primera vocal?*

N: *aaaaa*

M: *¿Y al lado de la a que imagen se encuentra?*

N: *un avión*

M: *¿La palabra avión (enfaticando en el sonido inicial) se escribe con a?*

N: *siii*

M: *Bueno lo dejamos ahí quieto. ¿Y después del avión que encontramos?*

N: *Un árbol*

M: *¿Árbol (enfaticando en el sonido inicial) inicia con a?*

N: *siii*

M: *Bueno lo dejamos ahí quieto. ¿Y después del árbol que encontramos?*

N: *una vaca*

M: *¿La palabra vaca inicia con a?*

N: *noooo*

M: *Bueno le hacemos una cruz encima. ¿Y después de la vaca que encontramos?*

N: *una piña*

M: *¿La palabra piña inicia con a?*

N: *noooo*

M: *¿Qué le hacemos entonces?*

N: *una crucecita*

De esa manera la docente continuó preguntándoles por cada dibujo y vocal. Luego les dijo que colorearan las imágenes que no tenían una cruz encima, verificó con preguntas que la instrucción hubiese sido comprendida por todos. Hizo un recorrido por el aula para verificar que la actividad estaba bien realizada y trabajó de manera personalizada con dos niñas que no habían marcado correctamente todas las imágenes erradas.

Luego, mientras los niños coloreaban, la docente pegó en los cuadernos la siguiente actividad que realizarían. Al rato, los llamó uno por uno, les recibió la hoja, se las pegó también en el cuaderno y se los entregó pidiéndoles que esperaran hasta que ella explicara qué iban a hacer.

Cuando entregó todos los cuadernos, la docente les explicó que la tarea que iban a realizar consistía en completar con vocales las palabras, pero que ella no las escribiría en el tablero. En total, eran nueve palabras que estaban en la fotocopia con su respectiva imagen, pero sólo con las consonantes. Tenían los espacios para que los niños escribieran las vocales.

La docente decía la palabra que iban a completar, la escribía en el tablero (también sin las vocales) y luego pronunciaba cada sílaba enfatizando en los sonidos vocálicos para que los niños dijeran cuál vocal sonaba o escuchaban. Cuando los niños lograban responder correctamente, les pedía que escribieran la vocal en el espacio correspondiente.

Cuando completaron las nueve palabras, la docente hizo recorrido por todas las mesas para revisar la actividad y corregir si era necesario o ayudar a culminar a algunos niños. Finalizada esta actividad, la docente dio la indicación para que los niños tomaran su merienda.

I. DIARIO DE CAMPO No 3

Lugar: IED Nuevo Bosque Pies Descalzos (Barranquilla). **Localidad:** Suroccidente

Docente observado: Tutora PTA

Grado: Transición B

Fecha: septiembre 19/2024

Horario: 9:30 – 10:30

No estudiantes: 16

II. DESCRIPCION

En este día se observó la clase modelada por la docente tutora de PTA. Inició la clase saludando a los niños, los invitó a ponerse de pie, los organizó en círculo y realizó ejercicios de respiración para tranquilizarlos y captar su atención, pues había finalizado su momento de receso y merienda. Les enseñó una canción que entonaron a diferentes ritmos. Luego los invitó a sentarse en el piso, les dijo que iban a leer un cuento y los niños se mostraron expectantes y emocionados. Antes de iniciar la lectura, les recordó los acuerdos del aula y enseguida les mostró y leyó el título del cuento: ¡Vaya apetito tiene el zorro! Exploró vocabulario, impresiones y propició predicciones a partir de preguntas como:

¿Este zorro será bueno o malo?

¿Qué come un zorro?

¿Dónde viven los zorros?

¿Qué tiene en la mano el zorro?

¿Para qué usamos la batidora?

¿Cómo les gustan los huevos?

¿Dónde irá a encontrar los huevos el zorro?

¿Todos los huevos son del mismo tamaño?

Asignó turnos para que los niños respondieran las preguntas y luego realizó la lectura. Seguidamente ubicó en el tablero ocho imágenes o escenas de la historia. Pidió a los niños que las observaran detenidamente y les propuso organizarlas de acuerdo al orden en que habían ocurrido en la historia. Asignó turnos para que los niños pasaran al tablero y fueran colocando las imágenes conservando la secuencia temporal de la historia. Sólo dos niños evidenciaron dificultad para identificar la escena correcta.

Cuando los niños lograron organizar correctamente las escenas, les pidió sentarse en sus puestos y sacar el lápiz negro. Le entregó a cada niño una hoja en la que estaban ilustrados los animales del cuento para que los enumeraran de acuerdo al orden en que nacieron en la historia. Luego realiza retroalimentación de esta actividad explicándoles a los niños que va a ir mostrando las imágenes del cuento para que todos verifiquen en qué orden nacieron realmente los animales y que ellos mismos corregirán si se equivocaron. Finalmente recoge las hojas, los invita a formar nuevamente el círculo y realiza el cierre a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué les gustó del cuento? ¿Aprendimos algo nuevo hoy? Ante esta pregunta los niños curiosamente dijeron que ya ellos sabían todo. Al concluir, canta nuevamente la canción que les enseñó al inicio de la clase.

I. DIARIO DE CAMPO No 4

Lugar: IED Nuevo Bosque Pies Descalzos (Barranquilla). **Localidad:** Suroccidente
Docente observado: Promotora de lectura proyecto ATAL. **Grado:** Transición B
Fecha: septiembre 23/2024 **Horario:** 10:30 – 11:30 **No estudiantes:** 16

II. DESCRIPCION

En este día se observó la actividad desarrollada por la docente de la Fundación Entre Libros, entidad que acompaña y fortalece los procesos de enseñanza de lectura y escritura en los niveles de Preescolar y Primaria de las instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla.

La docente inició con un saludo afectuoso a los estudiantes, les comentó que iban a leer un cuento, los organizó sentados en el piso y los dispuso para la escucha. Les presentó el cuento titulado “Fernando el furioso”, mencionó el nombre del autor y del ilustrador. Les pidió que observarían la portada y les preguntó: ¿Qué significa la palabra furioso? Los niños respondieron que es estar molesto, rabioso o enojado. Seguidamente les preguntó ¿Qué los hacía sentirse furiosos? La mayoría de los niños respondió que cuando un compañero los molesta o les pega.

Luego realizó la lectura del cuento de forma amena, logrando captar la atención del grupo. Finalizada la lectura, la docente realizó preguntas para constatar la comprensión de la historia, tales como: ¿Qué le sucedió a Fernando? ¿Por qué se puso furioso? ¿Qué hizo con toda esa rabia? Los niños respondieron de manera acertada.

Luego la docente colocó en el centro del círculo que habían formado, varias imágenes cuyos nombres inician con vocal. Les pidió a dos niños que buscaran una imagen con una vocal dada. Después les mostró un dado que en cada cara tenía escrita una vocal y en la cara que sobraba había un signo de interrogación. Les dijo que con ese dado jugaría tingo-tango y que el niño que quedara con el dado en su mano debía lanzarlo y buscar una imagen que iniciara con la vocal que saliera en el dado. De esta manera jugaron y varios niños lanzaron el dado.

Finalmente, la docente hizo cierre de la clase felicitando a los niños porque habían logrado realizar todas las actividades propuestas.

I. DIARIO DE CAMPO No 5

Lugar: IED La esperanza del sur (Barranquilla).

Localidad: Suroccidente

Docente observado: Docente del curso

Grado: Transición B

Fecha: septiembre 24/2024 **Horario:** 13:10 – 14:10

No estudiantes: 27

II. DESCRIPCION

La docente inició con las rutinas establecidas: saludo, oración y acuerdos del aula. Inmediatamente le pidió a los niños que recordaran cuál letra están dando y ellos respondieron que la letra N. Enseguida pegó en el tablero la letra N-n y una imagen de Nancy, la nutria (personaje de los textos del programa ATAL). Realizó a los niños las siguientes preguntas:

(M: maestra, N: niños)

M: ¿Quién es este personaje? N: Nancy, la nutria

M: ¿De qué se alimenta? N: de peces

M: ¿A qué le teme Nancy? N: al agua

M: ¿Qué hacen sus amigas las nutrias? N: se burlan de ella

M: ¿A quién le gusta que se burlen de él? N: a mí no

M: ¿Cómo nos sentimos cuando se burlan de nosotros? N: tristes

M: ¿Cómo aprendió a nadar Nancy? N: la mamá

Los niños respondieron las preguntas y la docente les dijo que se regalaran un aplauso. Seguidamente les dijo que iban a realizar un juego y les mostró tres cajas que ubicó en su escritorio una al lado de la otra. En la primera caja pegó la palabra “inicial”, en la segunda “medio” y en la tercera la palabra “final”. Luego pegó en el tablero unas imágenes con sus respectivos nombres o palabras, solicitando a los niños que observaran en silencio. Las palabras fueron:

sartén - nudo - tenedor - nevera - nido - luna - conejo - pan - botón

Invitó a los niños a realizar lectura de las palabras observando dónde se encontraba la letra N. Les propuso fragmentar las palabras con palmadas para ubicar donde sonaba la N y contar cuántas sílabas tiene cada palabra. Luego les dijo que ella mencionaría una palabra y que levantara la mano quien quisiera pasar al frente y decir dónde estaba el sonido /n/ (inicio, medio o final de la palabra). De esa manera lo hizo e iban pasando los niños al frente ubicando las palabras en la caja correspondiente. Siempre cuando un niño respondía, le preguntaba al grupo si estaban de acuerdo con el compañero. Cuando algún niño se equivocaba, preguntaba quien quería ubicar la palabra nuevamente y pasaba a otro niño. De las nueve palabras, hubo errores inicialmente en cuatro de ellas.

Finalizada la actividad, la docente le entregó una fotocopia a cada niño que contenía unas imágenes y debajo de cada una de ellas tres sílabas con la letra N. Les preguntó por el nombre de cada imagen y con qué sílaba iniciaban. Luego les dijo que colorearan

el recuadro que tuviera la sílaba inicial de cada palabra. Las imágenes eran: nido, nube, nave, nueve y naranja. La docente verificó que el grupo hubiese comprendido la instrucción y luego realizó acompañamiento, especialmente a los niños que requieren más ayuda.

La docente finalizó la clase con una actividad de trabajo cooperativo. Primero les recordó las normas o acuerdos establecidos para el trabajo en equipo y enseguida realizaron la elección de los líderes. Para el trabajo en equipo la docente pega en el tablero una cartelera con el poema:

Nancy la nutria le dice a mamá
Yo no puedo nadar,
mi nenita linda, si puedes nadar
¡Tú solo tienes que intentar!

La docente leyó el poema, los niños repetían y luego les hizo preguntas para verificar la comprensión del mismo. Las palabras con N tenían esa letra escrita con marcador rojo. La docente las mostró y realizaron fragmentación de las mismas dando palmadas. Luego entregó a cada líder esas mismas palabras escritas en diferentes cartones y les pidió que las ubicaran en su mesa. Luego, ella decía y mostraba una de esas palabras para que en equipo la buscaran entre sus cartones y los líderes pasaran al frente para mostrarla y guardarla en una de las tres cajas de acuerdo a la ubicación del sonido /n/ (inicio, medio o final). Cuando ya ubicaron todas las palabras, la docente les pidió que buscaran en el poema otra palabra que también tuviera el sonido /n/ aunque no estuviera resaltado. Uno de los niños logró identificar dicho sonido en las palabras: no y tienes. De esa manera la docente dio por finalizada la clase.

I. DIARIO DE CAMPO No 6

Lugar: IED Cívica 7 de abril (Barranquilla).

Localidad: Metropolitana

Docente observado: Docente del curso

Grado: Transición B

Fecha: septiembre 26/2024 **Horario:** 7:10 – 8:40

No estudiantes: 15

II. DESCRIPCION

La docente inició la jornada con la rutina establecida: ¿Qué vamos a hacer hoy? Consiste en hacer un listado en el tablero de todo lo que van a hacer en el día utilizando convenciones que ya los niños identifican. De acuerdo a ese listado, los niños entregan los cuadernos, se saludan, ubican la fecha en el calendario del salón, entonan canciones y hacen oración. Luego, realizó las siguientes actividades:

1. ENTRENAMIENTO CEREBRAL: DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

La docente les entregó los cuadernos solicitándoles que buscaran una tarea que tenían ahí pegada, verificó que todos los niños estaban ubicados en la página correcta y les entregó unos stickers de carita feliz. Utilizando el TV escucharon sonidos de diferentes animales para que los niños identificaran cuál animal emitía dicho sonido y colocaran una carita feliz sobre su imagen en el cuaderno. A medida que escuchaban cada sonido, la docente supervisaba que los niños realizaran bien la actividad.

2. JUGANDO CON LAS PALMAS: SEGMENTACIÓN DE PALABRAS

Para esta actividad utilizó aros de diferentes colores (3 por niño) y objetos concretos (una jarra, un oso, un león, una galleta, una botella y una camisa).

La docente pasó al frente a 7 niños, les entregó tres aros (uno de color diferente) y les pidió que se los colocaran como collar. Luego, les mostró la jarra y segmentaron esa palabra en sílabas dando palmadas. Les preguntó cuántas partes tenía. Los niños respondieron que dos y, entonces, les pidió que colocaran dos aros en el piso (el de color diferente primero). Segmentaron nuevamente la palabra jarra dando un salto dentro de cada aro por cada sílaba. Les preguntó cuántas partes tenía y cuál era el sonido inicial. De esa manera lo hicieron con las palabras oso, león y galleta, identificando sonidos iniciales, medios y finales.

Después pasó al segundo grupo conformado por 8 niños y realizaron lo mismo con las palabras botella y camisa. En cada palabra la docente modela y supervisa que ubiquen bien los aros. El color diferente de los aros lo ubican de acuerdo al sonido que quiera que los niños identifiquen (al inicio, en el medio o al final). Finalizado este momento la docente les regaló un dulce por hacerlo muy bien.

3. ENTRENAMIENTO CEREBRAL: DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

La docente utilizó el TV para una actividad llamada ¿Qué es lo que suena? consistente en que los niños identificaran el sonido que escuchaban, escogiendo entre las tres opciones que allí le mostraban por cada sonido. La dinámica fue la

siguiente: observaban las imágenes y escuchaban el sonido, la docente pausaba para que ellos dieran su respuesta estando atenta si había respuestas diferentes para generar expectativa sobre cuál sería la correcta. Luego nuevamente escuchaban el sonido y esperaban que mostraran la respuesta correcta.

4. CONCIENCIA FONOLÓGICA: REPASO DE LOS SONIDOS

Para este momento la docente utilizó los grafemas que están ubicados encima del tablero. Les mostraba las letras y los niños decían el sonido expresándose también con kinemas o movimientos de su cuerpo que los asocian a cada fonema.

Los sonidos que ya han aprendido y repasó la docente fueron 16 en total:

/o/ /a/ /i/ /u/ /e/ /m/ /p/ /n/ /s/ /t/ /l/ /f/ /c/ /ll/ /ch/ /j/

Luego la docente entregó a cada niño un plato y les echó serpentina, explicándoles que iban a escribir el sonido que ella dijera. Así lo hizo con algunos de los sonidos aprendidos y haciendo recorrido por el salón para verificar que los niños lo hicieran bien.

5. ENTRENAMIENTO CEREBRAL: MEMORIA

Para este momento la docente utilizó una canción acumulativa en la que se iban adicionando animales a medida que transcurría el relato de la misma. La proyectó en la TV y la escucharon y observaron dos veces. Luego les preguntó: *¿Quién no quería salir de la casa?* Los niños respondieron: *La chiva*. Entonces la docente pegó la imagen de una chiva en el tablero y les preguntó: *¿A quién llamaron?* De esa manera continuaron pegando las imágenes de los animales en el tablero para organizar la secuencia en que fueron mencionados en la canción. Cuando los niños se equivocaban o dudaban, la docente reproducía nuevamente la canción.

6. CONCIENCIA FONOLÓGICA: HABLANDO COMO CARACOL

Para este momento la docente utilizó nuevamente material concreto: una jarra y una camisa. Mostró primero la jarra y segmentaron dicha palabra en fonemas muy lentamente. La docente tenía en sus manos un marcador de colores diferentes y con sus brazos marcaba el ritmo para pasar de un sonido a otro. A este ejercicio ellos lo llaman "hablar como caracol". Luego lo hicieron con la palabra camisa y finalmente les entregó una fotocopia en la que estaba la imagen de una jarra y un ojo. Ellos debían armar esas palabras utilizando unos cartoncitos en los que estaban los grafemas, menos la rr porque aún no lo identifican. En su lugar, los niños colocaron un cartoncito que tenía dibujado un punto.

La docente realizó acompañamiento individual durante esta actividad y, por último, los pasó a todos por turno para que hablando como caracol dijeran las palabras que habían armado en la fotocopia. De esta manera finalizó la sesión y llegó el momento de la merienda.

I. DIARIO DE CAMPO No 7

Lugar: IED Marie Poussepin (Barranquilla- Colombia). **Localidad:** Suroccidente
Docente observado: Docente del curso **Grado:** Transición B
Fecha: septiembre 26/2024 **Horario:** 13:50 – 14:30 **No estudiantes:** 19

II. DESCRIPCION

La docente inició la clase con la rutina establecida en el aula: oración y cantos de alabanza. Luego les dijo que en ese día trabajarían en el cuaderno de color amarillo y les preguntó qué habían visto en ese cuaderno. Las niñas respondieron mencionando algunas letras aprendidas y la docente inició un repaso anotando en el tablero las siguientes letras: Mm - Pp - Ss - Ll - Nn. Cada letra la escribió tanto en mayúsculas como minúsculas en cursiva y script. Les preguntó el nombre y el sonido de cada letra, explicándoles cómo producir cada sonido y asociándolo a diferentes situaciones, por ejemplo: la letra M suena “como cuando comemos arequipe”, la S “como la serpiente”, la P “como si se explotara una bomba”. Les explicó la diferencia entre las letras mayúsculas y minúsculas, haciendo alusión al tamaño.

Seguidamente la docente entonó una canción para recuperar la atención de las niñas y les mostró un cartel que tenía la letra N, una guía de pronunciación visual con la boca y una imagen de un avión. Utilizando el cartel les explica cómo suena la N y la comparación que utiliza es “como un avión”, “como una ambulancia” y les enfatiza la diferencia entre los sonidos /m/ y /n/ mostrándole con su boca la diferencia.

Luego la docente les dijo: *La N necesita ayuda ¿A quién debemos traer?* Las niñas respondieron: *a las amigas*. La docente les dijo que todas las letras tienen unas amigas que andaban perdidas en el bosque (refiriéndose a las cinco vocales) y trazó en el tablero una letra N con cinco flechas que salían de la misma y en cada una escribió una vocal. Realizaron lectura de las sílabas: na - ne - ni - no - nu.

Finalmente, la docente les dijo a las niñas que todas las letras tienen un nombre, un sonido y una escritura (trazo o forma). Les entregó plastilina para hacer modelado de la letra, tanto mayúscula como minúscula. Primero les mostró en el tablero cómo hacerlo y luego hizo acompañamiento en las mesas orientando a las que presentaban dificultad para hacerlo.

I. DIARIO DE CAMPO No 8

Lugar: IED Nuevo Bosque Pies Descalzos (Barranquilla). **Localidad:** Suroccidente

Docente observado: Promotora de lectura Proyecto ATAL **Grado:** Transición B

Fecha: septiembre 30/2024 **Horario:** 10:00 – 11:00 **No estudiantes:** 17

II. DESCRIPCION

En este día se observó la actividad desarrollada por la docente de la Fundación Entre Libros, entidad que acompaña y fortalece los procesos de enseñanza de lectura y escritura en los niveles de Preescolar y Primaria de las instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla.

La docente inició con un saludo afectuoso a los estudiantes y luego se presentó porque era su primer día con ellos. Le preguntó el nombre a cada niño y expuso los acuerdos o normas para el desarrollo de la actividad. Luego los organizó sentados en el piso y los dispuso para la lectura del cuento.

Seguidamente realizó lectura del cuento “La isla de los mimos” de Carl Norac y Claude K. Dubois. Reforzó conceptos del material impreso y realizó preguntas para explorar vocabulario nuevo y propiciar predicciones a medida que leía el texto. Al finalizar la lectura, hizo preguntas para constatar la comprensión del cuento y reconstruir el relato del mismo.

Luego, la docente afianzó con los niños el predictor de lectura Principio alfabético a través de un juego de bingo con el nombre de los niños. Para ello, le entregó a cada niño un cartón que tenía su nombre escrito con las letras separadas en cuadros. Por ejemplo:

S	O	F	Í	A
---	---	---	---	---

También les entregó pedacitos de cartulina para cubrir las letras. Les explicó la dinámica del juego, que consistía en que ella sacaría de una tula letras y si su nombre contenía esa letra, debían cubrirla o tajarla con uno de los cartoncitos. Cuando ya hubiesen salido todas las letras de su nombre, debían decir en voz alta: ¡BINGO!

Los niños demostraron comprensión de la instrucción y se mostraron muy entusiasmados durante la actividad. Todos lograron completar el bingo con sus nombres. Finalmente, la docente evaluó la experiencia preguntándoles a los niños si les había gustado la actividad realizada.

I. DIARIO DE CAMPO No 9

Lugar: IED Nuestra Señora del Rosario

Localidad: Norte – Centro Histórico

Docente observado: Docente del curso

Grado: Transición B

Fecha: octubre 1/2024

Horario: 13:30 – 14:30

No estudiantes: 22

II. DESCRIPCION

La docente inició con las rutinas establecidas: saludo, oración y acuerdos del aula. Seguidamente realizó lectura del cuento “La sorpresa de Nandi” de Eileen Browne, utilizando imágenes de la historia que estaban pegadas en el tablero. La docente no leyó literalmente todo el texto escrito, sino que con la participación de los niños construyeron el relato haciendo lectura de imágenes. Finalizada la lectura, la docente realizó las siguientes preguntas de comprensión:

¿Cuáles animales se comieron las frutas?

¿Cuántos animales se comieron las frutas?

Señalaba algún animal en las láminas y les preguntaba: ¿Qué animal es? ¿Cuántas patas tiene? propiciando que los niños realizaran descripción de los animales.

¿Qué fue lo que más les gustó de la historia?

Finalmente, ¿Para quién fue realmente la sorpresa?

Los niños respondieron de manera acertada las preguntas realizadas por la profesora. En este momento de la clase, intervino la tutora PTA, quien también estaba observando, para realizar otros interrogantes a los niños orientados a transversalizar la experiencia con el área de Matemáticas. Sus preguntas fueron:

¿Cuántas frutas había?

¿Cuántos animales se comieron las frutas?

¿Cuál fue el primer animal que se comió la fruta?

¿Cuántas frutas quedaron?

¿Cuál fue el segundo animal que se comió la fruta?

¿Cuántas frutas quedaron?

De esa manera les siguió preguntando para que los niños organizaran la secuencia de la historia y realizaran conteo regresivo.

Por último, la docente le mostró una hoja de block donde estaban dibujadas unas frutas. Les dijo que debían colorearlas y encerrar en un círculo sólo aquellas que fueron mencionadas en el cuento La sorpresa de Nandi. Verificó que la instrucción hubiese sido comprendida y le entregó una hoja a cada niño con la actividad.

Los niños realizaron la actividad y de esa manera culminó la clase.

I. DIARIO DE CAMPO No 10

Lugar: IED Nuestra Señora del Rosario

Localidad: Norte – Centro Histórico

Docente observado: Docente del curso

Grado: Transición C

Fecha: octubre 1/2024

Horario: 14:30 – 15:30

No estudiantes: 19

II. DESCRIPCION

La docente inició con las rutinas establecidas: saludo, oración y acuerdos del aula. Luego les dijo que en la clase conocerían un nuevo fonema, un nuevo sonido y anotó en el tablero la letra L-l, mostrándoles el trazo tanto en mayúscula y minúscula y diciéndoles el sonido de dicho grafema.

Seguidamente les solicitó que se colocaran la máscara de la lagartija azul que habían traído elaborada de sus casas y los organiza sentados en el piso para realizar lectura del texto “Luisa, la lagartija azul” que estaba ubicado en una lámina pegada en el tablero. Refuerza conceptos del material impreso tales como el título y la dirección en que leemos. Luego lee realizando preguntas de tipo literal para constatar la comprensión del texto e indagar nuevo vocabulario.

Al finalizar la lectura, nuevamente realiza preguntas que los niños responden en coro evidenciando comprensión del texto. Luego dos niños realizaron exposición sobre la lagartija azul compartiendo generalidades sobre dicho animal, tales como características físicas, hábitat y alimentación. La docente refuerza lo expuesto por los niños y les pide a todos que se ubiquen nuevamente en sus sillas. Los invita a “trazar en el aire” con su dedo índice las letras L-l (tanto script como cursiva). Luego realizan ese trazo sobre arena. Para eso, la docente utiliza una ponchera llena de arena que va pasando de puesto en puesto para que cada niño trace allí la letra. Después, le entrega a cada niño una hoja de block donde están las letras L-l para colorearlas y luego rellenarlas con la técnica del boleado utilizando papel cometa. En dicha hoja también los invita a dibujar a Luisa, la lagartija azul. Finalmente, les entrega plastilina para que realicen el modelado de la letra L y de la lagartija.

I. DIARIO DE CAMPO No 11

Lugar: IED Nuevo Bosque Pies Descalzos (Barranquilla). **Localidad:** Suroccidente

Docente observado: Promotora de lectura Proyecto ATAL. **Grado:** Transición B

Fecha: octubre 2/2024

Horario: 8:30 – 9:10

No estudiantes: 16

II. DESCRIPCION

La docente inició con el saludo habitual y organizando a los niños sentados en el piso para el momento de lectura. Recordó los acuerdos establecidos: escucha atenta, pedir la palabra y ojos bien abiertos para observar el texto.

Antes de leer, reforzó conceptos propios del predictor de conciencia del material impreso, tales como la portada, el título, el autor y la dirección para leer (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). Inmediatamente les leyó el título del cuento: ¿Qué animal? y les dijo que el protagonista de la historia sería el elefante.

Realizó la lectura del cuento, haciendo preguntas a partir de las ilustraciones del mismo, para explorar con los niños nombres y características de los animales que mostraban en la historia. Al finalizar, realizó recuento y preguntas para recordar la secuencia en que iban apareciendo los animales en el relato.

Luego, realizó una actividad cuyo propósito fue afianzar el predictor de lectura rapidez de nombramiento. Primero les mostró una imagen con diferentes colores. Preguntó a los niños el nombre de cada color, pidiéndoles que mostraran objetos en el salón de clases que fueran de ese color. Después los puso a decir el nombre de cada color que estaba en la lámina de manera rápida. Seguidamente les mostró otra lámina que tenía imágenes de animales. Les preguntó el nombre de cada animal y enseguida los puso a nombrarlos de manera rápida. De esa manera concluyó la sesión.

I. DIARIO DE CAMPO No 12

Lugar: IED Jesús de Nazareth (Barranquilla).

Localidad: Metropolitana

Docente observado: Docente del curso.

Grado: Transición A

Fecha: octubre 3/2024

Horario: 8:10 – 9:10

No estudiantes: 13

II. DESCRIPCION

La docente inició con el saludo habitual, la oración y los acuerdos del aula. Luego les mostró carteles con diferentes palabras para que los niños las leyeran y otros que tenían imágenes para que los niños nombraran lo que observaban. Seguidamente colocó en su escritorio una caja que contenía fichas elaboradas en cartulina con las letras. Llamó al frente al estudiante Alan para que utilizando las fichas armara su nombre en el tablero a medida que todo el grupo muy lentamente le decía los sonidos o fonemas que lo conformaban. Cuando el niño armó su nombre, le preguntó cuántas letras tenía y cuántas eran vocales. Así lo hizo con dos nombres más: Daniela y Víctor. Con este último nombre les solicitó construir oraciones. Los niños voluntariamente decían una oración o frase:

Víctor lee, Víctor sabe, Víctor suma, Víctor escribe las vocales en su libreta.

También les pidió construir oraciones con las palabras gato y papá. Los niños respondieron:

El gato duerme, papá toma sopa, papá trabaja, papá tiene una moto.

Luego, la docente le entregó una hoja en blanco a cada niño, les solicita que la marquen con su nombre y luego les realiza dictado de las siguientes palabras:

Mamá, papá, sopa, loma, lupa, tomate.

Los niños repetían lentamente cada palabra para discriminar y escribir los fonemas que las conformaban. La docente hacía acompañamiento, corrigiendo si era necesario y les solicitaba que cada palabra la escribieran cinco veces. Después de realizar el dictado, la docente pasó a un niño al tablero para que escribiera la frase: *María toma sopa de pollo.*

Seguidamente, utilizando una lámina grande del abecedario pasó a varios niños para que realizaran lectura de las letras, diciendo nombre y sonido de cada una de ellas.

Finalmente, utilizó un pendón que contenía el abecedario (letras mayúsculas, minúsculas y una imagen para cada una) para realizar un juego. Colocó el pendón en el piso y asignó turnos a algunos niños a quienes ella les decía una palabra y ellos saltaban en cada letra que formaba dicha palabra, mientras decían los sonidos o fonemas. Con este juego concluyó su clase.

I. DIARIO DE CAMPO No 13

Lugar: IED María Auxiliadora (Barranquilla).

Localidad: Suroriente

Docente observado: Docente del curso.

Grado: Transición C

Fecha: octubre 3/2024

Horario: 12:45 – 13:30

No estudiantes: 24

II. DESCRIPCION

La docente inició la clase con una canción de las sílabas la-le-li-lo-lu e inmediatamente hace repaso del nombre de la letra L y su sonido, haciendo uso de unas letras elaboradas en foami (mayúscula y minúscula) que pegó en el tablero. Escribió las sílabas la-le-li-lo-lu en el tablero para que los niños las leyeran y les pidió mencionar palabras que iniciaran con cada una de esas sílabas. Ellos respondieron de manera acertada.

Seguidamente les mostró unas láminas que contenían las siguientes imágenes: luna, lápiz, loma, lupa, lámpara, loma, león. Los niños nombraban cada imagen y decían su sílaba inicial.

Luego la docente anotó en el tablero los inversos con la letra L: al-el-il-ol-ul. Los niños leyeron dichas sílabas y la docente les mostró unas láminas que contenían imágenes, que, según su criterio, son ejemplo de inversos: aleta, elote, albañil, ola, elefante.

Finalizadas estas actividades cuyo propósito era repasar los fonemas aprendidos, la docente inició una evaluación escrita individual llamando por turno a cada niño a su escritorio. La evaluación era sobre las letras m-p-l-s y contenía las siguientes tareas:

Escritura de palabras.

Identificación de sonidos iniciales.

Ordenar letras para formar palabras.

Lectura y escritura de oraciones.

Ilustración de frases.

Transcripción de oraciones.

Dictado de frases.

I. DIARIO DE CAMPO No 14

Lugar: IED Nuevo Bosque Pies Descalzos (Barranquilla). **Localidad:** Suroccidente

Docente observado: Docente del curso.

Grado: Transición A

Fecha: octubre 15/2024

Horario: 7:30 – 8:10

No estudiantes: 22

II. DESCRIPCION

La docente inició la clase preguntándoles a los niños cuál es la letra que están aprendiendo. Los niños responden que es la letra P. La docente realiza un breve repaso sobre el sonido de dicha letra y seguidamente les muestra la actividad escrita que realizarán y les pregunta por el nombre de las imágenes que observan. Los niños responden nombrando correctamente cada imagen: papá, pez, mariposa. La docente les explica los pasos a realizar en la actividad: primero, transcribir el nombre de cada imagen, luego colorear las imágenes y, finalmente, decorar la letra P utilizando plastilina.

Para la transcripción, la docente les dice la palabra que van a escribir y le pregunta a los niños cuáles son los sonidos que la conforman. A medida que ellos dicen cada sonido o fonema, ella anota la letra o grafema en el tablero y los niños lo transcriben al lado de la imagen correspondiente en la fotocopia recibida. Luego de esto, colorearon las imágenes y decoraron la letra P, tal y como ella les explicó que harían.

I. DIARIO DE CAMPO No 15

Lugar: IED Las Flores (Barranquilla).

Localidad: Riomar

Docente observado: Docente del curso.

Grado: Transición C

Fecha: octubre 15/2024

Horario: 13:30 – 14:40

No estudiantes: 15

II. DESCRIPCION

La docente inició la clase con las rutinas establecidas de cantos y oración. Luego pegó en el piso unos carteles formando una peregrina. Cada cartel tenía una palabra: tomate, tía, tele, tina, tema, túnel, topo.

La docente les propuso jugar tingo-tango utilizando una pelota. El niño que quedaba con la pelota recibía una imagen y debía leer las palabras saltando la peregrina, hasta encontrar la que correspondía a la imagen recibida y colocarla en ese lugar. Luego la docente pasó por todas las mesas con unos carteles que tenían palabras con las consonantes aprendidas (m-p-t-s) para que cada niño leyera una. Algunos niños lo hicieron de manera fluida, a otros se les dificultó hacerlo. Cuando ya todos los niños habían leído, la docente hizo repaso del fonema /t/ y les entregó conchas de caracol para que armaran en sus mesas la letra T (mayúscula y minúscula). La docente pasó nuevamente por las mesas para revisar y hacer registro fotográfico de los niños y las letras armadas. Seguidamente recogió las conchas de caracol y les entregó la libreta para hacer una actividad escrita.

Antes de explicar la actividad, realizó una pausa activa con una canción que incluía gestos y movimientos con las manos. La actividad escrita contenía cinco imágenes (teléfono, tomate, taza, tiburón y tortuga) y frente a cada una de ellas se encontraban las sílabas ta-te-ti-to-tu. Los niños debían colorear la sílaba inicial correspondiente a cada imagen. A medida que los niños finalizaban, se acercaron al escritorio de la docente para que ella les revisara y después realizaron otra actividad que consistía en leer e ilustrar las palabras auto, lata, pato y maleta. La docente realizó los dibujos en el tablero como guía para los niños. De esa manera finalizó la clase y los niños fueron a su descanso.

I. DIARIO DE CAMPO No 16

Lugar: IED Hogar Mariano (Barranquilla).

Localidad: Suroccidente

Docente observado: Docente del curso.

Grado: Transición B

Fecha: octubre 16/2024

Horario: 13:40 – 15:10

No estudiantes: 17

II. DESCRIPCION

La docente inició la clase con las rutinas establecidas de saludos y cantos. Luego las dispuso para dar inicio a la clase motivando a las niñas a escuchar atentamente y les dijo que aprenderían una nueva letra. Dibujó en el tablero la letra D mayúscula, tanto script como cursiva. Les preguntó si sabían cómo se llamaba y las niñas respondieron diciendo el nombre de la letra. La docente les pidió que mencionaran palabras que inicien con la D y las niñas respondieron: dedo, dinosaurio y Deymar. La docente les comentó que con esa letra se escribe su nombre y lo escribió en el tablero, al igual que las palabras que las niñas habían dicho.

Seguidamente la docente les mostró en el libro una página donde se encontraba la letra D mayúscula, tanto script como cursiva, junto a unas imágenes de unos dados y un dedo. Les pregunta nuevamente el nombre de la letra y les pide que nombren los dibujos que observan. Les pregunta cuántos dedos tienen en sus manos, propiciando que las niñas realizaran conteo y escribe en el tablero el número 10 y su nombre al lado, indicándoles que la palabra “diez” también inicia con la letra D. En la siguiente página del libro había un texto titulado “Dino, el dinosaurio” con su respectiva ilustración. La docente les preguntó: ¿Dónde han visto los dinosaurios? y ¿Ustedes creen que aún existen los dinosaurios? Una de las niñas comentó que estuvo en Medellín y que allá había estado en un lugar donde vio dinosaurios. La docente les propuso decir los sonidos que conforman la palabra Medellín y de esa manera les hizo caer en cuenta que la palabra Medellín tiene el fonema /d/ en el medio. Luego leyó el texto “Dino, el dinosaurio” y les hizo preguntas al finalizar: ¿Quién es Dino? ¿Qué tiene Dino? ¿Qué hace Dino en el día? ¿Con qué letra se escribe dinosaurio? ¿Para qué usa Dino los dientes? Las niñas respondieron de manera acertada cada una de las preguntas. Después la docente le entregó a cada niña su libro explicándoles que debían rellenar las letras D con plastilina y colorear las imágenes de los dados y el dedo, al igual que la del dinosaurio que ilustraba el texto leído. Mientras las niñas realizaban la actividad, la docente les hacía acompañamiento observando lo que hacían.

Finalmente, la docente realizó dictado de palabras con los fonemas vistos. Para ello todas las niñas pasaron por turno al tablero para escribir una de las siguientes palabras:

mesa - loma - sapo - nena - sopa - lupa - muela - sala - mano - puma - mapa - oso - pila - tomate - tula - mami - masa.

Para el cierre de la clase la docente les preguntó a las niñas cuál letra habían trabajado. Las niñas respondieron: la D y la docente la escribió en el tablero. Luego les preguntó qué palabras escribimos con esa letra y respondieron: dado, dedo, diez, dinosaurio. Las felicitó por sus respuestas y de esa manera la clase finalizó.

I. DIARIO DE CAMPO No 17

Lugar: IED Etnoeducativo Paulino Salgado Batata.

Localidad: Suroccidente

Docente observado: Docente del curso.

Grado: Transición

Fecha: octubre 24/2024

Horario: 12:45 – 14:30

No estudiantes: 27

II. DESCRIPCION

La docente inició la clase con las rutinas establecidas de saludos, cantos y oración. Luego les comunicó a los niños qué trabajarían en la clase, explicándoles que iban a conocer una nueva consonante y leer dos textos. El primero lo anotaría en el tablero para leerlo, identificar qué tipo de texto es e identificar el fonema nuevo. Luego realizarían un trabajo individual y otro grupal. Dicho esto, la docente anotó el siguiente texto en el tablero:

*Una araña sueña
con una cabaña
que tiene una telaraña.
Si la cabaña
no tuviera telaraña,
la araña no soñara
con una cabaña
y una telaraña.*

Mientras la docente escribía el texto, sugirió a los niños que podían ir leyendo y ellos en coro realizaron la lectura a medida que ella lo anotaba en el tablero. La docente los puso a leer el texto tres veces, de la siguiente manera: primero, en coro junto con ella, luego en coro solos y, por último, asignando turno a un niño de cada mesa o equipo para que leyera una línea. Finalizadas las tres lecturas, la docente les preguntó qué tipo de texto era y ellos respondieron que era un trabalenguas. Cuando la docente les pidió razones de su respuesta, uno de los niños explicó: “*Porque se dice rápido, se repite y se traba la lengua*”. La docente aprobó su respuesta y les dijo que ahora lo iba a leer ella de manera rápida. Luego les hizo las siguientes preguntas, asignando turnos por equipo para responder (P: profesora; N: niños):

P: ¿Qué animal mencionan en el texto?

N: Una araña

P: ¿Con qué sueña la araña?

N: Con una cabaña

P: ¿Qué tiene la cabaña?

N: Una telaraña

P: Si tiene telaraña, ¿Cómo estará la cabaña?

N: Sucia... desordenada... vieja... abandonada

P: ¿Vivirá gente ahí?

N: Nooo

P: ¿Por qué se llena de telaraña?

N: Porque no la limpian... porque tiene muchas arañas.

Finalizadas estas preguntas sobre el texto, la docente realizó otras que los niños respondieron de manera espontánea pidiendo la palabra para participar:

P: ¿Qué es un sueño?

N: Cuando uno está dormido

P: ¿Con qué sueñan?

N: “con ángeles”, “con perros”, “con gatos”, “sueño que estoy rodeada de perros bonitos de Barbie”, “sueño con todos mis amigos, que están con Dios”.

P: ¿La araña estaba dormida o despierta?

N: Dormida... despierta...

P: ¿Será que ustedes sueñan despiertos?

N: “Yo me quedo así viendo lejos y siento que estoy volando” (abriendo los brazos)

P: Hay sueños cuando estamos dormidos y hay sueños de lo que queremos. ¿Qué sueñan para cuando sean grandes?

N: Ser doctora... policia... futbolista... una gran doctora... ser militar... tener alas de ángel...

P: Ahora les voy a leer el sueño de alguien. La lectura se llama: Tengo un sueño.

Seguidamente la docente leyó en voz alta el segundo texto de la clase:

“Sueño que mis cuatro hijos vivan en una nación donde los respeten sin importar su color de piel” (Martín Luther King).

Luego de la lectura, la docente anotó en el tablero la palabra nación, diciéndoles que se trataba de una palabra nueva e indagó si los niños conocían su significado. Uno de ellos expresó que era una casa grande, bonita, ... Ante su comentario, la docente aclaró que la palabra nueva no era mansión, sino nación y que lo que el compañero describía se refería a una mansión. Al darse cuenta que los niños desconocían el significado, les propuso la siguiente pregunta: ¿Cuál es tu nacionalidad? ¿De qué país eres? Algunos niños expresaron ser venezolanos y la mayoría se reconoció colombiano. De esa manera los llevó a concluir que nación es lo mismo que país y que el país donde nacemos nos concede la nacionalidad. Seguidamente, les hizo preguntas sobre el segundo texto:

P: ¿Cuál era el sueño de este señor?

E: Que los cuatro hijos vivieran en una nación

P: Una nación donde los respeten sin importar...

E: Su color de piel...

La docente les dijo que el autor de ese texto fue un señor llamado Martín Luther King y los invitó a entonar la canción: Aunque no te conozca. Los niños cantaron muy emocionados junto a la profesora. Al finalizar, ella les preguntó si el sueño de Martin Luther King tiene alguna relación con la canción y ellos respondieron afirmativamente.

Seguidamente, la docente les propuso regresar al primer texto y les pregunta cuál será la consonante del día. Algunos niños respondieron que se trataba de la letra Ñ. La

docente asintió y les enseñó el sonido de dicha letra, explicando y modelando los movimientos que hacemos para producir dicho sonido. Les pidió que produjeran el sonido y se tocaran la nariz para comprobar si vibraba y, por consiguiente, si estaban emitiendo bien el sonido.

La docente había escrito la letra Ñ en el tablero y con una canción que entonaron en este momento anotó las sílabas ña-ñe-ñi-ño-ñu mientras eran mencionadas en la canción. Luego les dijo a los niños que la Ñ tiene una prima hermana muy parecida y ellos dijeron que era la letra N. La docente aprobó su respuesta y les dijo que se diferencian “por el sombrero” haciendo alusión a la línea que lleva la Ñ.

Después la docente les recordó que según la agenda que les había comunicado ahora seguían el trabajo individual y luego el grupal. Les explicó que les entregaría una hoja con unas imágenes y debían colorear las que tengan el sonido /ñ/ en su nombre. Les dio la instrucción de pronunciar el nombre de cada imagen y escucharse atentamente para darse cuenta si pronunciaban la Ñ. Dos niños repartieron las fotocopias y mientras realizaban la actividad, la docente repitió la instrucción, aclaró dudas sobre el nombre de algunas imágenes e hizo seguimiento en cada mesa. Cuando había transcurrido un rato, la docente les avisó que iba a dar tiempo, es decir, mirar su reloj, decir qué hora era y a qué hora debían finalizar. Era la 1:26 y les dijo que trabajarían hasta la 1:30. Les preguntó: ¿Cuánto le falta al 26 para llegar al 30? Ellos respondieron: cuatro. Entonces les anunció que les quedaban 4 minutos para finalizar la actividad.

Luego, a medida que en cada mesa finalizaban los 3 niños su actividad individual, la docente se acercaba para explicarles el trabajo que iban a realizar en equipo, entregarles el material y escoger el líder. Para la actividad la docente les entregó una hoja donde los niños debían organizar unas letras que estaban en desorden para escribir una palabra con sentido que tuviera la letra Ñ. En la parte inferior de la hoja se encontraban las imágenes que representaban lo que ellos debían escribir. La docente hizo seguimiento a la actividad en cada equipo y les solicitó concentración para lograr el objetivo propuesto.

Mientras los niños finalizaban, la docente dibujó en el tablero los cuadros para escribir las palabras con el fin de socializar la actividad. Les explica que va a asignar turnos por equipo para que pase un integrante a escribir una palabra y ellos debían revisar si su trabajo estaba bien, corregir si se habían equivocado y autocalificarse con un chulo si lo habían escrito bien. Las palabras fueron:

*araña - castañas - pañuelos - piña - bañador - bañera - uña - muñeca
leñador - pañal - cortaúñas - pestañas*

Con la palabra bañador les explicó que es la prenda que usamos para bañarnos en el mar, la piscina, el río o el arroyo, aclarándoles que no se refería a los arroyos que se forman con la lluvia de aguas sucias y peligrosas. Les explicó que ella es de San Basilio de Palenque y que allá hay río y los arroyos son brazos del río, corrientes de agua donde allá acostumbran bañarse e ir a lavar la ropa.

Con la palabra muñeca algunos niños dijeron que en las imágenes no había ninguna muñeca. La docente entonces les solicitó alzar y bajar los brazos con la siguiente instrucción:

“Arriba, abajo... y nos vamos a tocar la muñeca”

De esa manera les explicó que en la actividad la palabra muñeca no se refería al juguete, sino a la parte de nuestro cuerpo.

Luego de la socialización, la docente hizo una pausa activa y les dijo a los niños que cotejaran o revisaran sus respuestas. Les pidió que sacaran la libreta N°2 y escogieran 3 palabras de las que habían escrito y construyeran una oración con cada una de ellas.

Anotó la instrucción en el tablero para que los niños la transcribieran en su libreta.

Al cabo de unos minutos, la docente le solicitó que leyeran de manera espontánea las oraciones que habían construido. Algunas fueron:

El pañal se le pone al bebé.

La araña pica.

El cortaúñas corta las uñas.

La bañera es para bañarse.

La muñeca camina.

La araña hace telaraña.

Después de la lectura de las oraciones, la docente les solicitó que pegaran en la libreta la actividad que habían realizado en equipo y se acercaran para revisarles las oraciones. Los niños atendieron su instrucción y todos se acercaron de manera organizada para que ella les revisara. La docente les hizo retroalimentación individual.

Finalmente, les dijo que la tarea de la clase era que cuando llegaran a la casa debían contarles a sus mamitas el sueño del señor Martín Luther King, que habían leído. Realizó el cierre preguntándoles: ¿Qué consonante aprendimos hoy? ¿Cómo suena? Los niños respondieron acertadamente. Seguidamente les dijo: ¡Nos vamos de paseo! y cantó la canción:

*/Me voy para el paseo/
Yo me voy a llevar ñame*

Iba dando turnos por equipo para que dijeran que llevarían al paseo. Si lo que mencionaban tenía el sonido /ñ/ les decía que, si iban para el paseo, de lo contrario, les decía que no iban al paseo, pero les volvía a preguntar hasta que respondieran acertadamente. De esa manera finalizó la clase.

I. DIARIO DE CAMPO No 18

Lugar: IED Distrital Cívica 7 de abril (Barranquilla).

Localidad: Metropolitana

Docente observado: Docente del curso.

Grado: Transición B

Fecha: noviembre 17/2024

Horario: 7:10 – 8:40

No estudiantes: 5

II. DESCRIPCION

En este día la docente realizó actividad de refuerzo y nivelación con un grupo pequeño de estudiantes. Inicialmente, le entregó un rompecabezas a cada niño para que lo armaran. Luego colocó, sobre la mesa frente a cada niño, tres gomitas con forma circular (dulces). Dos gomitas del mismo color y una diferente. Realizaron segmentación de las palabras *ventana* y *zapato* identificando los sonidos iniciales, mediales y finales. Para ello, ubicaban la gomita de color diferente en el lugar correspondiente al sonido que debían identificar y segmentaban las palabras dando palmadas.

Para la siguiente actividad utilizaron cuatro fotocopias que contenían una sílaba y unas imágenes:

-En la primera hoja se encontraba la sílaba JA y los niños debían encerrar las imágenes donde sonara dicha sílaba al final. Las imágenes eran: *oreja, zapato, hoja, ojo, patineta*.

- En la segunda hoja estaba la sílaba GA y debían encerrar las imágenes donde sonara al inicio. Las imágenes eran: *galleta, globo, gusano, gallina*.

-En la tercera hoja la sílaba fue CHI y debían buscar en cuál palabra se encontraba dicho sonido en el medio. Las imágenes fueron: *búho, oso, chocolate, salchicha*.

-En la última hoja se encontraba la sílaba DA y debían identificar la imagen donde sonaba dicha sílaba al inicio. Las imágenes fueron: *dama, diente, dedo, delfín*.

Seguidamente, la docente jugó con los niños utilizando una lotería en la que debían discriminar siluetas de juguetes, prendas de vestir, objetos de la casa y frutas. Luego les anotó en el cuaderno todos los sonidos vistos para que ellos los leyeran: /o/ /a/ /i/ /u/ /e/ /m/ /p/ /n/ /s/ /t/ /l/ /f/ /c/ /ll/ /ch/ /j/ /ñ/ /g/ /z/ /x/ /r/

También realizaron lectura de palabras utilizando un libro que contenía imágenes y que es propio de la metodología desarrollada por la docente.

Finalmente, realizaron escritura de palabras en un tablero pequeño. La docente les mostraba la imagen y los niños debían nombrarlas, decir lentamente los sonidos e irlos escribiendo en el tablero. Las palabras fueron: *xilófono, momia, rosa, patilla, zapato, pan, gusano, muñeca*.

ANEXO N°5

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS INFORMANTES CLAVE

DOCENTE N°1 (DOO1)

1. Iniciemos esta entrevista compartiendo un poco de su propia biografía escolar. Cuéntenos cómo fue su experiencia de aprendizaje de la lectura.

E: Bueno, yo aprendí a leer a los seis años, o sea, mi formación en cuanto a la lectura y a la escritura que yo me acuerdo fue en el primero de primaria, con una maestra que todavía la recuerdo, porque fue, digamos que emocionalmente, pues, amable. O sea, me tocó como una de las profesoras, como quien dice, amable en su momento. Recuerdo que fue memorizando sílabas con ma-me-mi-mo-mu, pa-pe-pi-po-pu, sa-se-si-so-su, da-de-di-do-du y con la cartilla Coquito, la infaltable... Eehhh ¿Cómo lo logramos? Memorizando sílabas en el colegio y reforzándolas a su vez en casa. Igual manera, mi mamá, yo me acuerdo de que siempre me reforzaba de manera constante y a cada rato, eso sí me acuerdo, que a cada rato me ponía a hacer dictados, dictados y dictados. Yo creo que me terminaba memorizando las palabras porque las mismas que me dictaba ella, terminaban dictándome en el colegio.

2. A partir de su formación y experiencia, ¿Qué saberes se debería enseñar a los niños en el grado Transición en lo referente a la lectura?

E: Bueno, en el grado de transición, y realmente de cualquier grado, lo primero y principal que uno tiene que afianzar para que el niño tenga un buen proceso de lectura y escritura es la conciencia del habla, es decir, que el niño reconozca que en su habla está, o sea, cómo funciona, cómo manipularla, que hay una estructura, que esa estructura está conformada por frases, que esas frases están conformadas de palabras, que esas palabras a su vez están conformadas por golpes de voz, lo que llamamos sílabas, y que a su vez esas sílabas están conformadas por las unidades más pequeñas del habla, que son los sonidos. También se deben tener en cuenta en la lectura y la escritura habilidades o destrezas que se requieren y son indispensables para el aprendizaje, como son las

funciones ejecutivas o dispositivos básicos, como memoria, atención, discriminación visual, discriminación auditiva, memoria visual, memoria auditiva, el agarre en pinzas, la psicomotricidad como la tiene el niño, porque a partir de lo que de pronto necesita potencializar el niño, uno debe enfocarse para que él pueda tener un buen proceso.

3. ¿De qué manera ejerce su rol como mediador en ese proceso de enseñanza de la lectura?

E: Defino mi rol como una mediadora o facilitadora del aprendizaje de los niños a partir del desarrollo de sus habilidades, siendo consciente de que todos son capaces de aprender a leer siempre y cuando sea orientado adecuadamente.

4. ¿Cómo involucra a los padres y cuidadores en el proceso de enseñanza de la lectura?

E: Bueno, así con reuniones, con capacitaciones con sensibilización sobre todo esa parte de sensibilización y más aquí de pronto desde bueno de pronto desde este lado del sur pasa algo con los padres de que a veces son muy arraigados a lo tradicional pero de una u otra forma también tu palabra la respetan mucho a diferencia por ejemplo de colegios que he trabajado en el norte donde los papás pues digamos tienen una formación académica mucho más elevada y por tenerla a veces creen que también tienen la última palabra entonces muchas veces lo que tú les dices no es verdad más elevada y por tenerla, a veces creen que también tienen la última palabra, entonces muchas veces lo que tú les dices no lo escuchan tanto como en este sector, entonces esa es una ventaja de que en este sector es muy educable, muy moldeable, pero sí hay que de pronto saber cómo llegar al padre de familia, pero el padre de familia va teniendo la satisfacción cuando va viendo poco a poco los resultados, tanto así que digamos en este grupo, este año, en las primeras tres semanas ya se sabían todas las vocales, entonces ahí fue cuando empezamos a creerle a la señora porque hay algo que está funcionando.

5. ¿Qué habilidades considera necesarias desarrollar en los niños para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura?

E: Funciones ejecutivas o dispositivos básicos como la atención, discriminación visual, discriminación auditiva, memoria visual, memoria auditiva, el agarre en pinzas, la psicomotricidad y habilidades predictoras como la conciencia fonológica, el principio alfabético y la rapidez de nombramiento.

6. ¿Cuáles estrategias implementa en el aula para el desarrollo de dichas habilidades?

E: Esto es un proceso que es progresivo, o sea, empezamos desde lo inicial hasta el final empezamos con la conciencia, en donde el niño tiene que ser consciente de la sílaba, que hay una segmentación en las palabras, que hay un tiempo en cada palabra que, al decir, por ejemplo, paloma, hay tres tiempos. Seguimos trabajando en cuanto a la ubicación de esa sílaba, que hay una sílaba inicial, una sílaba medial, una sílaba final, a la manipulación de esa sílaba que él sea capaz de eliminar. Por ejemplo, tú le digas pelota y vas a decir, elimina la última. Y él te va a decir, ah, queda pelo. Que sea capaz de invertir, o sea, de jugar y manipular esa sílaba que tú le digas. Bueno, si yo te digo lobo, ahora cámbialas, que sea capaz de decir bolo. Que, si tú le digas, vamos ahora a crear, por ejemplo, salió mapache, quítale la última, que quedó mapa. Ahora, bueno, con esa que le quitamos che, invéntate una palabra, checa. En fin, que elimine, que cree, que agregue y que invierta. Después de eso, cuando el niño ya tenga todo eso, que sean después capaces de tener, bueno, trabajamos también la conciencia léxica. La conciencia léxica, pero bueno, este año no la alcance a trabajar. El otro año, primero ellos van a trabajar eso, que sean capaces de decir, entender, de que en las palabras hay unos tiempos y hay unos espacios como paloma, en las frases también hay esos tiempos. Y esos espacios si van a decir: la, casa, es, roja, por ejemplo. Y así de manera natural empezar a separar las palabras. Y no con rayita, espacio, rayita, rayita, rayita, que siempre los niños, pues, tradicionalmente se les ha indicado de esa manera y lo que hacemos es obstruir la producción textual de ellos.

7. Describa el proceso, método o estrategia que implementa en el aula para enseñar a leer.

E: Bueno, yo inicialmente pues estaba implementando lo que tradicionalmente conocemos, que en su momento pues digamos que sí funcionó porque también tiene su investigación y sus prácticas, pero una investigación basada en eso, en la práctica, no en la luz de una teoría de cómo realmente funciona el cerebro. Desde hace poco, porque realmente esto es reciente, con los avances de la neurociencia que le han entregado a la educación, pues se creó un método que se llama método NACES, lo creó la psicopedagoga Karen Ortiz y yo lo estudié. Ese método tiene las bases neuropsicológicas y atiende la realidad neurofuncional en la cual uno enseña al niño cómo realmente su cerebro lo necesita y haciendo al protagonista el habla, que es realmente la base y lo que el cerebro necesita para aprender a leer y escribir porque utiliza esas mismas rutas del lenguaje hablado para poder leer y escribir. Incluso cuando nosotros aprendemos a leer y escribir, nuestro cerebro hace un cambio totalmente anatómico, o sea se transforma, no va a ser igual, nunca va a ser el mismo, porque hace lo que llamamos el reciclaje neuronal. Incluso lo descubrió Stanislas Dehaene, que es un neurocientífico, donde nos dice que una parte de las neuronas que estaba especializada para el reconocimiento de caras, de objetos, de rostros, se especializa ya no para eso, sino para el reconocimiento visual de las letras, es decir, como si tuviéramos una caja de zapatos y ya no va a ser para guardar zapatos, sino va a ser para guardar letras, entonces hasta anatómicamente hay un cambio y el cerebro se apoya en la ruta del lenguaje hablado. Así es que de esa manera es que empecé a enseñar y realmente es que han tenido los frutos que hoy por hoy tuve.

8. ¿De qué manera fomenta la motivación de los niños hacia la lectura?

E: Bueno, entre los principios de neurodesarrollo está que la motivación parte de activar el SARA, que es el sistema atencional. Y ese sistema atencional siempre se va a activar basado en la innovación, basado en la sorpresa, basado en algo nuevo. Siempre se va a activar ese sistema de alerta para enfocar y sostener la atención en eso nuevo que nosotros le mostramos al niño. Si nosotros siempre le mostramos lo mismo, lo mismo, lo

mismo, pues al principio va a causar el efecto sorpresa. Pero ya después no va a ser sorpresa porque ya va a ser conocido. Entonces, la magia de esto es que en cada sesión se traigan elementos nuevos. O sea, podemos estar estimulando lo mismo porque estamos estimulando conciencia fonológica, conciencia semántica, conciencia incluso morfosintáctica y hasta pragmática, pero siempre con diferentes mediaciones.

9. ¿Qué retos, desafíos y dificultades ha enfrentado en la enseñanza de la lectura y cómo los ha resuelto?

E: Bueno, más que el reto, de pronto en cuanto a los niños, de pronto con aquellos que tienen problemas de lengua, porque la base de esto es el habla. Y obviamente si tienes problemas en el habla vas a tener dificultades también en la lectura y en la escritura. Sin embargo, pues esto con apoyo fonoaudiológico se supera. De todas maneras, a estos niños que aprenden de esta manera, esto les resulta más provechoso porque es un apoyo en su habla, pero desde la parte pedagógica, no fonoaudiológica, pero sí digamos que se les ayuda mucho. Y en cuanto a los padres de familia, he tenido también el reto de que al principio es un poco, digamos, que choca con lo que ellos tradicionalmente ven y aprendieron. Porque muchas veces incluso al principio padres de familia que me decían, pero yo quiero que, porque le pregunto a la niña, ¿cuál es este? Y ella me hace /s/ como una serpiente. Yo quiero que me diga: esa es la S de Sapo. Y la otra, incluso tengo una mamá que me decía, y le pregunto sobre la otra y me hace /c/, yo quiero que me diga: esa es la otra S de casa. Y yo, gracias a Dios no te dice así, gracias a Dios no te dice así. Y así muchas veces al principio estaban como que ¿Pero por qué así? ¿Por qué no sa-se-si-so-su? ¿Por qué? Pero desde el principio, digamos que también me enfoqué en educar a la familia y hacerla consciente, hacer como ese proceso de sensibilización incluso con ciertas actividades que me inventaba y que trabajaba con ellos, pero lastimosamente siempre en las reuniones, digamos que de 20 familias que debían estar, siempre estaban 7, 8 y obviamente las otras quedaban, digamos que en el aire pues no iban a entender de igual manera como aquellos que sí estuvieron en la reunión. Otro reto es que los acompañaran como realmente tenían que acompañarlos en casa.

Tienes que estar haciendo videos, grabaciones, explicándoles y enviándoselos por WhatsApp de qué manera tenías que explicarle, qué manera tenía que decirle y enfatizando siempre desde el principio que jamás les dijera el nombre de la letra y se los explicaba y se los explicaba y lo lograron y lo entendieron porque al final más de uno quedó oye sí, realmente de manera natural y sin darse cuenta empezaron a leer todo porque al principio nada más veían sonidos pero ya tenían como 20 sonidos más o menos cuando empezaron y cuando quisieron ver los que agarraron enseguida empezaron casa, lapa, defensa, lana, pato o sea enseguida otros se demoraron un poquito pero lo lograron en el camino todos lo lograron a su ritmo

10. ¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la lectura en el aula?

E: Utilizo diversidad de materiales o recursos para la enseñanza de la lectura, tratando siempre de variarlos para que no pierda el factor sorpresa para los niños: objetos concretos de su entorno, rompecabezas, arma todos, fichas, juegos didácticos, tarjetas, libros del método NACES, recursos tecnológicos.

11. ¿De qué manera evalúa la lectura en los estudiantes?

E: bueno este método también cuenta con eso de que este método desde antes de iniciarlo se les realiza un proceso de valoración a los niños ¿desde antes para qué? para saber inicialmente de manera por decirlo así inconsciente que saben ellos para serlos conscientes o sea para uno evaluar de qué manera ellos son tan capaces de manipular su habla sin incluso saberlo entonces a principio de año yo les hago una prueba de si experimentan, si reconocen la sílaba inicial de las palabras pero solamente desde su habla si la reconocen al final, si son capaces de invertir pero a modo de juego, ellos ni siquiera se dan cuenta y les pregunto ¿qué sonidos conocen y qué grafías conocen? y partiendo de los sonidos iniciales que conocen a los que la gran mayoría conocen empiezo por ahí por ejemplo por lo general iniciar un O es con la l y realmente uno debería de empezar es con la O porque ese es el desarrollo uno tiene que empezar con las letras que se pronuncian o con las que se producen desde el posterior hasta el

anterior O, U, A, I y luego la E y me di cuenta de que a los niños ya la gran mayoría conocía la O entonces empecé con la O luego vi que casi todos sabían la I bueno empecé con la I entonces teniendo en cuenta siempre el recurso cognitivo que ellos tienen y además estos son 30 sesiones en el aula se convierten en 60 porque son al doble de tiempo pero en cada 10 sesiones, o sea en cada 20, cada 10 sesiones hay una valoración pero de igual manera, una valoración a nivel general pero de igual manera a uno de manera de igual se va dando cuenta como está cada niño y le va como reforzando y también le va dando como ciertas pautas e indicaciones o recomendaciones al padre o familia para que le ayude a lograr ese proceso que todos queremos.

I: ¿Y la evaluación es con las mismas estrategias que utiliza la clase así de manera lúdica?

E: Exacto, son sencillas, pero son lúdicas.

12. A manera de reflexión, ¿Cómo podría mejorar en sus prácticas de enseñanza de la lectura?

E: Bueno, sí, todavía hay varias partes donde tienen que seguir mejorando. Sobre todo, por ejemplo, de igual manera, digamos que este fue como mi primer año en donde me concedí lleno a enseñarles a un grupo, porque es diferente enseñarles de manera individual a un niño cuando está teniendo a uno que enseñarles a 22. Entonces digamos que uno también en el camino se va dando cuenta de qué estrategias sí y qué estrategias no, y de qué estrategias seguir las alimentando para que sean aún más potentes y poderosas. Pero sí que de pronto algo que súper mejoraría y que de pronto también en todas las instituciones uno le podría aplicar es material. Porque para nadie es un secreto que muchas veces sí tienen maravillas, pero no hay material. Este año, digamos que de mi bolsillo he comprado bastante material, pero yo sé que es material que es duradero, o sea que no va a ser de un solo momento y se desecha ya, sino que va a continuar y que a los niños nuevos pues va a ser una sorpresa para ellos.

DOCENTE N°2 (DOO2)

1. Iniciemos esta entrevista compartiendo un poco de su propia biografía escolar. Cuéntenos cómo fue su experiencia de aprendizaje de la lectura.

E: Buenos días, bueno como todos los niños desde su primera etapa de infancia fui muy inquieta y llamada a explorar, a conocer más sobre el medio en que me desenvolvía y sobre todo a querer conocer sobre la lectura, sobre lo que veía, los libros. Fui muy inquieta para este proceso, desafortunadamente en mi inicio de infancia no tuve un acompañamiento en este proceso porque hace muchos años inicié mi etapa de formación ya en la transición a los cinco años, no como ahora que los niños empiezan desde párvulo, pre jardín, jardín. Yo inicié ya a los cinco años y no tuve ese proceso de motivación en casa como otros niños que ahora están más llamados desde pequeñitos a coger libros, a leer, a mirar, a explorar ese medio. Como les digo anteriormente no era así y yo no tuve esa facilidad, pero sí cuando llegué a la transición fui una niña muy deseosa de conocer qué era lo que traían los libros que me decían y bueno como fui de un hogar de recursos económicos bajos no tenía mucho el contacto con los libros tampoco. Entonces empecé un poco tarde a ese proceso, pero gracias a Dios tuve una buena docente que me motivó a explorar a conocer y prácticamente mi etapa de aprendizaje en el proceso de lectura casi toda fue en el colegio porque como como te digo no tuve en casa ese acompañamiento debido a que mis padres no eran no eran letrados, los dos eran analfabetas. Entonces ese proceso lo inicié y fui forjándolo fue en el colegio. Le doy gracias a Dios que me dio una buena docente que me animaron y que me llevaron paso a paso en ese proceso y logré avanzar prontamente en esta en este mundo maravilloso de la lectura.

2. A partir de su formación y experiencia, ¿Qué saberes se debería enseñar a los niños en el grado Transición en lo referente a la lectura?

E: Bueno, en mi experiencia en el grado de transición, recomiendo que lo primero que nosotros debemos hacer es motivar mucho a nuestros niños a desarrollar sus habilidades motoras, la fina y la gruesa, que exploren mucho su medio, que conozcan todo lo que

hay en su entorno, que utilicen diferentes materiales para que los niños desarrollen esa habilidad en sus manos que luego los involucre en este proceso lecto escritor. Motivarlos con canciones, con rondas, con cuentos, con todo lo que es la parte lúdica, que es la que hace que el niño se mantenga motivado y deseoso de conocer cada día más de lo que está en su entorno. Recordemos que la primera parte es la parte auditiva, entonces que más que con las canciones, con las rondas, con los cuentos, con el juego de sonidos para los niños en esta etapa inicial va a hacer que el niño se motive a conocer más sobre ese entorno en el que está viviendo y para hacerse partícipe activo de él ir aprendiendo más sobre esos sonidos que está escuchando cada día en su entorno.

3. ¿De qué manera ejerce su rol como mediador en ese proceso de enseñanza de la lectura?

E: Bueno, mi rol como docente en este proceso de lecto-escritura es de un rol activo. Me gusta hacer que los niños participen mucho en su aprendizaje, por eso vuelvo y repito, me encanta trabajar mucho todo lo que es la parte lúdica, todo lo que es trabajo manual, todo lo que es exploración del medio, porque pienso que con eso los niños se mantienen motivados y con deseos de estar activos en este proceso, y a medida que ellos elaboran con sus manos y con diferentes materiales trabajos artísticos, van buscando la manera de expresarse, también escucharlos, escuchar día a día cómo se expresan, su vocabulario sencillo que a la vez se va enriqueciendo con el trabajo mutuo que se hace diariamente, porque al escuchar a los niños cómo se expresan, pues uno puede ir corrigiendo las palabras que estén mal dichas o las expresiones, y lo contrario también, cuando ellos traen muchas cosas de su casa, muchas inquietudes, al escucharlos pues uno les va enriqueciendo su vocabulario y va haciendo hincapié en la pronunciación correcta de esas palabras. Recordemos que estamos con unos niños que tienen muchos todavía un lenguaje muy tierno, con unas palabras todavía no muy bien pronunciadas, entonces es en esta etapa donde nosotros comenzamos a escuchar los sonidos de cada palabra y corrigiendo el sonido correcto, ya entonces en la medida que nosotros los escuchamos los dejamos hablar libremente, espontáneamente, su experiencia diaria de vida, pues se le va corrigiendo esa forma de expresarse y enriqueciendo su vocabulario.

También me gustan mucho las canciones y las onomatopeyas, porque permite que los niños escuchen y también vayan preguntando las inquietudes que tienen y uno puede ir enriqueciendo ese vocabulario.

4. ¿Cómo involucra a los padres y cuidadores en el proceso de enseñanza de la lectura?

E: Como docente del preescolar me gusta involucrar mucho a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos porque considero que es una pieza importante y fundamental el que sus papás estén involucrados en este proceso porque los niños pasan cinco horas con nosotros en clase pero pasan el resto del día con sus papás y si ellos no se involucran en el proceso que están llevando los niños pues va a ser una ruptura muy grande lo que se hace en el colegio con lo que se vive en la casa, entonces por eso me gusta que ellos estén al tanto del trabajo que se está haciendo en el colegio para que ellos participen activamente las tareas. Que sean unas tareas que el niño realice pero que el padre esté consciente de por qué se está haciendo esa tarea, que ellos son unos intermediarios, pero activos en ese proceso en el que ellos hagan un acompañamiento de mucha tranquilidad permitiendo que el niño sea quien realice su trabajo. Muchas veces los papás se afanan con que si el niño tiene que presentar algo en el colegio tiene que ser perfecto lo más lindo y muchas veces eso no se lleva porque lo hacen los papás y no los niños y la idea es que sea el niño quien realmente se involucre en la elaboración de esa tarea y entonces por eso me gusta que el padre de familia esté activo en este proceso para que no lo interrumpa sino lo contrario lo enriquezca. Yo les digo mucho a los papás dejen que el mismo escriba si es escribir, si es colorear, si es recortar, si es rellenar que sea él el que lo haga ustedes simplemente ayudan a que el niño haga el trabajo como se le está pidiendo con las indicaciones que se les pide pero que sea el niño el protagonista inicial de esa actividad y que ustedes los papás sean quienes enriquezcan el trabajo embelleciéndolo o propiciándoles a ellos dándoles el material que necesitan, las herramientas que necesitan en casa para que ellos hagan sus tareas y también les digo que los motiven porque muchas veces cuando los papás son los que hacen las tareas entonces el niño dice sí, ya hice la tarea, hiciste la tarea, sí,

mi mamá me la hizo o sea el niño se siente triste porque en realidad no fue él quien lo hizo en cambio cuando el niño hace la tarea porque ellos son muy sinceros ellos enseguida dicen sí yo la hice seño, mire yo coloreé, yo pinté, yo hice entonces eso motiva al niño y lo hace que él cada día esté con el deseo de seguir haciendo más cosas y que ahí en ese proceso va aprendiendo.

5. ¿Qué habilidades considera necesarias desarrollar en los niños para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura?

E: Bueno, para facilitar el proceso de lectoescritura en los niños de preescolar considero que las primeras habilidades que debemos incentivar y desarrollar es la conciencia fonológica para que el niño comience a escuchar los sonidos y tenga una conciencia de cada sonido que lo va a relacionar con una letra y ahí vamos a hacer la conciencia alfabética para que ellos no sientan eso como tan lejano a su realidad. Considero que es lo más importante y ahí iniciamos el proceso de la palabra. Cuando ya el niño tiene la conciencia de lo que escucha, eso que escucha tiene una forma gráfica y lo va a incitar a él también a que eso que vea por escrito le llame la atención y aprenda a interpretarlo ya en los textos. Desarrollar la habilidad motora fina porque considero que es importante que él desarrolle su motricidad fina para que ahí pueda él ir expresándose, el agarrar, el coger una pinza, va a facilitar a que él se sienta un miembro activo de su proceso de aprendizaje en la lectoescritura. Desarrollar también en ellos la habilidad de escuchar y organizar sus ideas, que él mismo se exprese con facilidad lo que él escuchó, lo que él entendió e incluso preguntar lo que él no entendió porque a veces los textos tienen palabras que para ellos no están dentro de su vocabulario habitual y entonces así se les puede ir enriqueciendo también su vocabulario. Esa habilidad de escuchar, interpretar lo que escucha, organizar sus ideas en la mente y luego poder expresarla a sus compañeritos o a las personas que lo estén rodeando y así enseñarlo poco a poco a construir sus propias oraciones, sus propias frases porque estamos en un proceso inicial y a veces ellos dicen las palabras mochas o no saben expresarlas bien entonces ahí en la medida en que él se va expresando pues puede ir construyendo sus propias frases y sus propias oraciones.

6. ¿Cuáles estrategias implementa en el aula para el desarrollo de dichas habilidades?

E: Como les he venido diciendo, las estrategias que me gusta utilizar en este proceso inicial es primero que todo el agarre, la pinza, para desarrollar la habilidad de motriz fina, el trabajo de la pinza con diferentes materiales para que pueda ir acostumbrándose a hacer ese trabajo de pinza. Me gusta el modelado, el rasgado, el rayado como tal con diferentes materiales, sean crayolas, colores, témperas, para que el niño vaya teniendo su fluidez en la mano, vaya soltándola y luego pueda tener un mejor agarre y un mejor trazo. El ir involucrándolo en el espacio, que conserve su entorno, que no se salga de las líneas. Me gusta todo tipo de trabajo manual, porque con ello considero que desarrollo primero esa parte de motricidad fina, que es la base para que ellos puedan tener un mejor trabajo en su expresión escrita. Al mismo tiempo que, como les dije, escuchar canciones, escuchar rimas, invitarlos a tener el deseo de hacer pequeños trabalenguas para que se expresen con más facilidad. El trabajo de escuchar adivinanzas sonoras a través de los diferentes sonidos de animales, para que ellos identifiquen. La poesía, me encanta que la escuchen. Me gustan mucho los cuentos, los canti-cuentos, que también los motivan mucho. El juego con música, hacer un karaoke, permitir que ellos canten. El bailar, me encanta ponerlos a bailar también, porque pienso que toda esa parte de la corporalidad lo ayuda, lo motiva a buscar cómo expresarse. Y también el trabajo de manualidad como tal, ya cuando se hacen trabajos manuales, con la plastilina, con el modelado, el trazar con tizas, toda esa parte ayuda a que el niño se exprese y busque cómo expresarse.

7. Describa el proceso, método o estrategia que implementa en el aula para enseñar a leer.

E: Bueno, la estrategia que utilizo para enseñar a los niños a leer es sistemática, basada en la fonética, que se va graduando paulatinamente y de una forma estructurada, comenzando con los sonidos más sencillos, especialmente los de las vocales y poco a poco se va avanzando con los sonidos más complejos que vienen siendo los de las consonantes. Gracias a esto podemos ir dando pasos lentos, pero bastante seguros en

el reconocimiento de los sonidos para que pueda llegar a formar palabras más adelante. Practicamos lectura con libros o con imágenes que contengan patrones de letras y de sonidos, de los sonidos que se van a ir enseñando. Por ejemplo, presentarle la imagen de la vocal y además objetos que empiecen con esa letra. Se le pronuncia el nombre de ese objeto, se le hace hincapié en cómo se pronuncia el sonido inicial, se practica varias veces y así sucesivamente, gradualmente se va incorporando más y más sonidos para que ellos los vayan reconociendo y se le van mostrando las imágenes para que ellos asocien la imagen con el sonido. Y paulatinamente se van haciendo actividades grafomotoras para que realicen la parte de la escritura después que reconozcan el sonido inicial. Cuando ya reconocen las vocales, los sonidos, objetos que empiecen con esa letra, con esa vocal, vamos involucrando las consonantes poco a poco hasta que vaya enriqueciendo un gran campo en el sonido y así paulatinamente vaya formando la palabra. Esa es la estrategia que utilizo para enseñar a leer y bueno cuando ya el niño reconoce el sonido de las vocales y comienza a reconocer sonidos de consonantes, puede hacer la unión de esos sonidos para formar sílabas y luego palabras.

8. ¿De qué manera motiva a los niños hacia la lectura?

E: Bueno, incentivo a los niños en este proceso, creando ambientes que potencialicen y propicien los procesos de lectoescritura en los niños, mostrándole textos sencillos, cortos, que a ellos les llame la atención y que los involucren en este proceso y tengan el deseo de saber qué dice ahí. También elaborando materiales con el medio, incluso materiales de objetos reciclables, que les llame la atención a ellos y que también los motiven a saber qué es eso. Hemos elaborado diferentes materiales en el aula con ellos mismos y los van involucrando en este proceso.

9. ¿Qué retos, desafíos y dificultades ha enfrentado en la enseñanza de la lectura y cómo los ha resuelto?

E: En la enseñanza de la lectoescritura, debido al lugar donde trabajamos que la mayoría de los niños vienen con muy pocos conocimientos en cuanto a este proceso lectoescritor y sus habilidades muy poco desarrolladas tanto la motricidad como la de la conciencia

fonológica es un desafío bastante grande el tener que desarrollar todo esto en un solo grado. En cambio, en otras instituciones pues se vienen ya desarrollando desde los dos, tres, cuatro años y cuando ya el niño llega a este grado de transición de cinco años tiene muchas de estas habilidades bastante fortalecidas. En nuestro caso pues tenemos que arrancar la mayoría de las veces casi que desde cero y correr con el tiempo de un año para fortalecer esas habilidades lo más que se pueda entonces el reto es bastante grande pero en los últimos años hemos notado que gracias a los diferentes medios se puede se ha logrado que ellos desarrollen ciertas habilidades más rápido como es el escuchar canciones el poder participar de cuentos que ellos mismos van creando el poder hacer los karaoke es esas herramientas que nos está dando actualmente en nuestro medio han podido agilizar ese proceso que en ellos venía un poco atrasado y el reto de involucrar a los papás en este proceso porque muchos de ellos consideran que el preescolar sólo es para ir a jugar y tenemos que tener claro de que sí, que el niño juega pero gracias a ese juego él va fortaleciendo sus habilidades y va dejando una enseñanza enriquecedora para su aprendizaje en los próximos años si lo hacemos correctamente. Entonces ahí el reto es también enseñar e involucrar al padre de familia que desde ese juego que desde esa actividad sencilla es una base fundamental para su proceso en la primaria de los niños y el hecho de que se involucre activamente el niño sin materiales porque desafortunadamente son pocos los materiales de libros de cuentos que podemos tener en este grado entonces también es un reto el poder facilitarle cuentos a los niños el poder facilitarle materiales que los inciten a la lectura cuando tenemos muy pocos en realidad ahí nos toca hacer un mano de todo lo que es la creatividad del docente y de los padres de familia para aportarles a ellos material escrito material gráfico que los incite a la lectura gracias a Dios en algunas oportunidades hemos tenido padres muy creativos que apoyan este proceso, otros un poco más pasivos pero ahí vamos en ese proceso.

10. ¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la lectura en el aula?

E: Bueno, como le vengo diciendo, tenemos algunos recursos que nos ha dado la Secretaría de Educación, como material impreso, láminas, con las cuales le podemos mostrar a los niños las diferentes vocales y letras. También utilizando material de audio,

como videos, canciones, que permiten que el niño vaya desarrollando esas habilidades y elaborando material con recursos reciclables que vamos creando en el mismo salón de clase o con el apoyo de los papás. Hemos elaborado con checas, con cartón, con tapas, abecedario, las letras, imágenes, cosas que el niño se involucre, se motive y lo utilice diariamente y con él va repasando lo que va aprendiendo, dejando a su alcance todo este material para que día a día se le vaya convirtiendo en un material muy reconocido y que él se vaya incentivando a pronunciarlo, a reconocerlo y deseoso de elaborar también otros que enriquezcan cada día más su material de medio de trabajo.

11. ¿De qué manera evalúa la lectura en los estudiantes?

E: La evaluación del proceso de lectura en los estudiantes es continuo, es permanente, cada día a través de las diferentes actividades que vamos desarrollando, procuro ahí mismo irlos evaluando, ir mirando cómo van, si ya reconocen la vocal, el sonido, la escritura de lo que se está realizando en el momento, motivarlos cada día a hacerlo mejor, a cada día perfeccionar los detalles que se vayan viendo inconsistentes, me gusta mandarlos al tablero, me gusta ponerlos a leer, me gusta ponerlos a cantar con los diferentes sonidos que vamos trabajando para que ellos cada día vayan reforzando y que sea una cuestión de alimentar día a día el proceso que se va haciendo, por eso digo que la evaluación es constante y es permanente, con todo lo que se hace ahí mismo voy mirando si el niño lo está haciendo bien, si tiene alguna falencia y tratar de ir corrigiendo, no es una evaluación de allá cada mes o dos, trato de que sea constante, si al final de cada uno del proceso que se está haciendo, de cada letra procuro hacer una final, pero día a día se está haciendo permanente, constantemente la retroalimentación del trabajo que se hace y nutrirlo de acuerdo a las falencias que en general se van presentando.

12. A manera de reflexión, ¿Cómo podría mejorar en sus prácticas de enseñanza de la lectura?

E: Pienso que, a nivel general, para mejorar sería el manejo del tiempo, porque si el padre de familia se involucra más y de una manera activa y permanente en este proceso,

podríamos avanzar más en este día a día del trabajo con los niños. A veces el tiempo es un poco corto, como lo dije en un inicio, porque nosotros en un año desarrollamos muchas cosas que en otros colegios se desarrollan en tres años y en cuatro años. Nos toca correr con el tiempo para poder desarrollar estas habilidades en los niños. Y si el padre de familia se involucra más de una forma activa, de una forma permanente, constante, animado, pienso que el proceso se puede hacer mucho más fácil y más productivo, tanto para los niños como para el colegio y de forma general para todo el grupo. Porque a veces hay unos papás que sí se comprometen, pero otros no, entonces nos aguantan un poquito el proceso y eso hace que el tiempo, al final, no se logre avanzar todo lo que uno desearía que los niños alcanzaran. Entonces, algo por mejorar sería eso, el tiempo, pero involucrando también a los padres de familia de manera activa.

DOCENTE N°3 (D003)

1. Iniciemos esta entrevista compartiendo un poco de su propia biografía escolar. Cuéntenos cómo fue su experiencia de aprendizaje de la lectura.

E: Cuando estaba en el preescolar, mi experiencia de aprendizaje de la lectura se basaba principalmente en métodos tradicionales. Recuerdo que las clases se centraban en la memorización de letras y palabras. Las maestras solían dictar palabras y frases, y nosotros teníamos que copiarlas en nuestros cuadernos. Realizábamos muchas planas de palabras y frases. Aunque no había tantas actividades lúdicas como se hacen hoy en día, recuerdo momentos especiales cuando leíamos cuentos en grupo. A pesar de que el enfoque era más rígido, creo que esa base tradicional fue importante para desarrollar mis habilidades iniciales de lectura y escritura. Aprendí a reconocer letras y a formar palabras, aunque me hubiese gustado tener más oportunidades para explorar la lectura de manera creativa.

2. A partir de su formación y experiencia, ¿Qué saberes se debería enseñar a los niños en el grado Transición en lo referente a la lectura?

E: Creo que lo primero sería fomentar el interés por la lectura a través de cuentos y actividades lúdicas que estimulen creatividad e imaginación. Desarrollar habilidades de comprensión básica cómo identificar personaje, secuencias, por ejemplo. Esto ayudará a crear una base sólida para su futura lectura. También es esencial enseñar a los niños a reconocer letras y sonidos (grafía - fonema) así como desarrollar la conciencia fonética, fundamental en el proceso de lectura.

3. ¿De qué manera ejerce su rol como mediador en ese proceso de enseñanza de la lectura?

E: Como mediadora en el proceso de la lectura, mi rol consiste en crear un ambiente acogedor y agradable donde los niños se sientan motivados a la exploración de la literatura. Facilitar actividades interactivas, como lecturas en voz alta y juegos que

fomentan la participación. También ofrecer apoyo individualizado, guiando a los niños en el reconocimiento de letras y palabras. Animando a la participación activa a través de preguntas y juegos, ayudándoles a conectar con el texto y desarrollar su comprensión.

4. ¿Cómo involucra a los padres y cuidadores en el proceso de enseñanza de la lectura?

E: Involucro a los padres organizando talleres donde les presento estrategias para leer con sus hijos en casa y el explico la metodología para la enseñanza de las letras para que ellos pueden reforzar en casa. Hacemos actividades con los padres donde ellos asisten al colegio y participan de las actividades de las lecturas, ya sea leyendo o narrando historia. También envío recomendaciones de libros y actividades que pueden realizar juntos. Mantengo una comunicación constante para compartir el progreso de sus hijos y motivarlos a participar activamente en su aprendizaje.

5. ¿Qué habilidades considera necesarias desarrollar en los niños para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura?

E: La decodificación, vocabulario, atención y memoria, construcción de oraciones y cohesión, razonamiento y conocimiento previo.

6. ¿Cuáles estrategias implementa en el aula para el desarrollo de dichas habilidades?

E: Escribir y reconocer letras mayúsculas y minúsculas, relacionar letras con sonido, hacer rimas, aprender y usar palabras nuevas para expresar ideas, hacer y responder preguntas sobre una historia, mencionar lo que observa en una imagen y participar en actividades de lectura y escritura compartidas.

7. Describa el proceso, método o estrategia que implementa en el aula para enseñar a leer.

E: Para enseñar a leer utilizo diversas estrategias. Primero, comienzo con la conciencia fonológica, donde los niños aprenden a asociar letras con sus sonidos correspondientes a través de tarjetas y canciones. En esta actividad los niños conocen palabras nuevas porque deben identificar palabras que se escriban con el fonema que estamos trabajando.

Continuamos la lectura compartida, donde leo en voz alta y animo a los niños a participar identificando palabras y predecir lo que sucederá en la historia. También utilizo libros ilustrados para fomentar la comprensión y el vocabulario, haciendo preguntas sobre los personajes y la historia.

Además, creo un rincón de lectura donde los niños pueden explorar libros a su propio ritmo, y realizo actividades de escritura sencilla para reforzar la conexión entre la lectura y la escritura. Finalmente, mantengo una comunicación constante con los padres para que puedan apoyar el aprendizaje en casa.

8. ¿De qué manera fomenta la motivación de los niños hacia la lectura?

E: Fomento el interés y la motivación hacia la lectura creando un ambiente divertido y acogedor. Utilizo cuentos interactivos y dramatizaciones para hacer las historias más atractivas. Organizo actividades temáticas, como "días de cuento", donde los niños pueden venir disfrazados de sus personajes favoritos. También les ofrezco una variedad de libros que reflejan sus intereses y contexto. Incentivo la lectura mediante pequeños premios o reconocimientos. Promuevo la lectura en grupo, donde pueden compartir sus opiniones sobre las historias. Además, invito a padres y familiares a participar en sesiones de lectura.

9. ¿Qué retos, desafíos y dificultades ha enfrentado en la enseñanza de la lectura y cómo los ha resuelto?

E: He enfrentado varios retos en la enseñanza de la lectura en el grado transición.

Uno de los principales desafíos es la diversidad de niveles de habilidad entre los niños. Algunos llegan con conocimientos previos limitados, mientras que otros tienen más experiencia. Para resolver esto, implemento grupos de lectura diferenciados, donde adapto las actividades según las necesidades individuales, permitiendo que cada niño progrese a su propio ritmo.

Otro desafío es mantener la atención y motivación de los niños durante las actividades de lectura. Para abordarlo, utilizo recursos lúdicos y dinámicos, como juegos interactivos y cuentos con elementos visuales atractivos. Además, he encontrado dificultades en la falta de apoyo familiar en algunos casos. Para superarlo, organizo talleres para padres donde les enseño estrategias para fomentar la lectura en casa, creando un vínculo entre el aprendizaje escolar y el hogar.

Por último, he encontrado niños que presentan dificultades específicas de aprendizaje. He adaptado estrategias y recursos asegurando que el niño o niña reciba el apoyo necesario para superar su dificultad.

10. ¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la lectura en el aula?

E: Utilizo una variedad de recursos para la enseñanza de la lectura, entre los que destacan:

Libros ilustrados. Son fundamentales para captar la atención de los niños y estimular su imaginación. Los elijo con ilustraciones coloridas y textos sencillos que fomentan la comprensión.

Tarjetas didácticas. Las utilizo para enseñar letras, palabras y sonidos, lo que ayuda a desarrollar la conciencia fonológica a través de juegos y actividades interactivas.

Cuentos en audio. Incorporo cuentos grabados que los niños pueden escuchar, lo que les permite disfrutar de historias mientras desarrollan su habilidad auditiva y vocabulario.

Material manipulativo como letras magnéticas y juegos de construcción de palabras, que hacen el aprendizaje más dinámico y divertido.

Tecnología educativa. A veces utilizo aplicaciones interactivas diseñadas para la lectura, que pueden complementar las actividades en el aula y hacerlas más atractivas.

Estos recursos me permiten crear un ambiente de aprendizaje variado y estimulante que apoya el desarrollo de las habilidades lectoras en los niños

11. ¿De qué manera evalúa la lectura en los estudiantes?

E: Evalúo el proceso de lectura en los niños de transición a través de observaciones continuas y actividades de evaluación formativa. Realizo lecturas individuales donde observo la fluidez, la pronunciación y la comprensión del texto. También utilizo registros para documentar el progreso y las dificultades que presentan los niños. Adicionalmente, implemento juegos y dinámicas que permiten evaluar la conciencia fonológica y el reconocimiento de palabras en un ambiente lúdico. Estas evaluaciones son informales, lo que ayuda a reducir la ansiedad en los niños y fomenta su participación. Los resultados obtenidos me permiten identificar las áreas donde cada niño necesita más apoyo o desafío. Utilizo esta información para adaptar mis estrategias de enseñanza, ya sea reforzando conceptos básicos con aquellos que presentan dificultades o introduciendo nuevas actividades para aquellos que avanzan más rápidamente. Además, comparto estos hallazgos con los padres, brindándoles recomendaciones sobre cómo pueden apoyar el aprendizaje en casa.

12. A manera de reflexión, ¿Cómo podría mejorar en sus prácticas de enseñanza de la lectura?

E: A medida que reflexiono sobre mi práctica docente, reconozco que siempre hay espacio para mejorar en la enseñanza de la lectura. Una de las áreas clave es la personalización del aprendizaje. Aunque he hecho esfuerzos para adaptar las actividades a diferentes niveles, creo que podría profundizar más en el conocimiento individual de cada niño, identificando sus intereses y estilos de aprendizaje específicos. Esto me permitiría crear experiencias más significativas y motivadoras.

Además, considero que podría integrar más tecnología educativa. Las herramientas digitales pueden ofrecer recursos interactivos que captan la atención de los niños y hacen el aprendizaje más dinámico. Incorporar aplicaciones y plataformas digitales específicas para la lectura podría ser una forma efectiva de enriquecer el proceso.

También es fundamental fomentar un ambiente de colaboración entre padres y educadores. Implementar talleres regulares donde los padres puedan participar y aprender estrategias para apoyar la lectura en casa puede fortalecer el vínculo entre el hogar y la escuela.

Por último, es importante seguir formándome profesionalmente. Asistir a cursos y seminarios sobre nuevas metodologías y enfoques en la enseñanza de la lectura me permitirá actualizar mis técnicas y adquirir nuevas herramientas para apoyar a mis estudiantes.

DOCENTE N°4 (D004)

1. Iniciemos esta entrevista compartiendo un poco de su propia biografía escolar. Cuéntenos cómo fue su experiencia de aprendizaje de la lectura.

E: Mi experiencia de aprendizaje de la lectura fue con el método silábico tradicional. Comenzamos aprendiendo las vocales y luego fuimos combinándolas con las consonantes para formar sílabas. Por ejemplo, aprendíamos ma-me-mi-mo-mu, y luego formábamos palabras como mamá o mesa. Era un proceso de mucha repetición, con ejercicios de escritura y lectura constantes. Aunque el método era mecánico, me permitió aprender a leer, aunque la lectura no siempre estaba conectada con actividades creativas o significativas, como cuentos o juegos. Fue una experiencia positiva, pero rígida y poco dinámica.

2. A partir de su formación y experiencia, ¿Qué saberes se debería enseñar a los niños en el grado Transición en lo referente a la lectura?

E: "En el grado de Transición es fundamental sentar las bases para el aprendizaje de la lectura, con actividades que desarrollen la conciencia fonológica y la relación entre los sonidos del habla y las letras del alfabeto. Es importante enseñar a los niños a identificar y discriminar los sonidos individuales, es decir, los fonemas en las palabras, a reconocer las letras y sus correspondencias con esos sonidos, y a combinarlos para formar sílabas y palabras sencillas.

También es necesario hacer juegos de rimas, canciones, cuentos interactivos y ejercicios manipulativos, siempre buscando que los niños desarrollen interés y amor por la lectura. Se debe fomentar la comprensión lectora a un nivel inicial, a través de conversaciones sobre los cuentos o imágenes, y el uso de vocabulario que amplíe su conocimiento del mundo.

3. ¿De qué manera ejerce su rol como mediador en ese proceso de enseñanza de la lectura?

E: Como mediadora del aprendizaje de los niños, mi rol es guiarlos y acompañarlos en la construcción de los conocimientos y habilidades necesarias para aprender a leer, utilizando estrategias que se ajusten a su nivel de desarrollo. Utilizo actividades lúdicas, diversidad de materiales que ellos puedan manipular. Hago seguimiento a sus procesos para hacer adaptaciones de acuerdo a las dificultades o necesidades detectadas.

4. ¿Cómo involucra a los padres y cuidadores en el proceso de enseñanza de la lectura?

E: En las reuniones les ofrezco orientaciones sobre el proceso que llevo, les explico cómo pueden hacer un adecuado acompañamiento en casa y colocando tareas que los involucren en todo esto.

5. ¿Qué habilidades considera necesarias desarrollar en los niños para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura?

E: Despertar su interés por la lectura a través de la literatura, desarrollar la conciencia fonológica, su motricidad fina y el reconocimiento de las letras con sus correspondientes sonidos.

6. ¿Cuáles estrategias implementa en el aula para el desarrollo de dichas habilidades?

E: Para la conciencia fonológica la enseñanza de las letras y sus sonidos con diferentes actividades que sean motivadoras y que involucren movimiento, juegos, manualidades, competencias y el desarrollo de su grafomotricidad. Utilizo cuentos y un texto que manejamos en la institución.

7. Describa el proceso, método o estrategia que implementa en el aula para enseñar a leer.

E: Primeramente, se enseñan las vocales: su trazo, sonido y vocabulario de palabras que inicien por vocal. Luego comenzamos a hacer lo mismo, pero con las consonantes, una por una. A medida que se enseñan se hace formación de sílabas y palabras. Con estas palabras hacemos dictado, transcripción y diferentes actividades.

8. ¿De qué manera fomenta la motivación de los niños hacia la lectura?

E: Les leo cuentos u otros textos para despertar su interés por la lectura. Organizo concursos para ellos en el aula, pequeñas competencias.

9. ¿Qué retos, desafíos y dificultades ha enfrentado en la enseñanza de la lectura y cómo los ha resuelto?

E: Un reto siempre es la diversidad de niveles o avances que se dan en el grupo en cuanto a su desempeño en la lectura. Cumplir con la programación respetando esos diversos ritmos de aprendizaje no es fácil. La falta de un adecuado acompañamiento en casa de algunas niñas que facilite el proceso o les ayude a superar sus dificultades.

10. ¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la lectura en el aula?

E: Utilizo fichas o tarjetas para la enseñanza de las letras, tenemos un texto, contamos con una maleta de cuentos y diversos materiales para trabajar actividades grafomotoras que también les ayuden en este proceso. De acuerdo a lo que planee para las clases elaboro o gestiono algún recurso o material que necesite.

11. ¿De qué manera evalúa la lectura en los estudiantes?

E: Evalúo de manera constante observando los avances y dificultades que presentan las niñas en el reconocimiento de los sonidos, la asociación de fonema-grafema y la lectura y escritura de palabras y oraciones. A medida que vamos aprendiendo cada fonema les hago evaluación escrita de acuerdo a las actividades desarrolladas en clases. Refuerzo al grupo en general cuando observo que están confundiendo sonidos, realizamos dictado de palabras diariamente en el tablero y ahí observo sus avances. Converso individualmente con los padres o acudientes de las niñas que persistan con alguna dificultad y los oriento sobre cómo deben reforzarle en casa.

12. A manera de reflexión, ¿Cómo podría mejorar en sus prácticas de enseñanza de la lectura?

E: Creo que podría optimizar el uso de diversidad de recursos, ampliar las opciones o enriquecer ese aspecto, incluyendo recursos tecnológicos u otros que estimulen sus sentidos. También mejorar la atención personalizada a aquellas niñas que requieran mayor apoyo o ayuda.

ANEXO N°6

EJEMPLO DE UN DIARIO DE CAMPO CON CODIFICACION ABIERTA

I. DIARIO DE CAMPO N°1	
<p>Lugar: IED Nuevo Bosque Pies Descalzos (Barranquilla). Localidad: Suroccidente</p> <p>Docente observado: Promotora de lectura Proyecto ATAL Grado: Transición B</p> <p>Fecha: septiembre 17/2024 Horario: 11:00 – 11:45 No estudiantes: 16</p>	
II. DESCRIPCIÓN	CODIFICACIÓN
<p>En este día se observó la actividad desarrollada por la docente de la Fundación Entre Libros, entidad que acompaña y fortalece los procesos de enseñanza de lectura y escritura en los niveles de Preescolar y Primaria de las instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla.</p> <p>La docente inició con un saludo afectuoso a los estudiantes, los organizó en cuatro hileras y de esa manera se sentaron en el piso. Les explicó que les leería un cuento y los dispuso para la escucha. Les presentó el cuento titulado “El rey mocho”, mencionó el nombre del autor y del ilustrador. Les pidió que observarían la portada y les preguntó: ¿De qué será mocho el rey? Uno de los niños responde que de un pie y otro que de la mano. Luego realizó la lectura del cuento de forma amena, logrando captar la atención del grupo y explorando saberes previos sobre nuevo vocabulario. Por ejemplo, les preguntó: ¿Qué significa la palabra discreta? ¿Qué será eso de ser discreta? Uno de los niños respondió, de acuerdo al contexto del relato, que no podía decir el secreto.</p> <p>Finalizada la lectura, la docente realizó preguntas para constatar la comprensión de la historia, tales como: ¿De qué era mocho el rey? ¿Cómo escondía su secreto? ¿Quién más conocía el secreto del rey? ¿Qué pasó con su barbero? ¿Qué hizo el nuevo barbero con el secreto del rey? ¿Cómo se enteraron todos en el pueblo que el rey era mocho? ¿El rey volvió a utilizar su peluca? A partir de estas preguntas, que los niños respondieron de forma acertada, hicieron recuento de la historia y cantaron la canción del cuento: /El rey es mocho, no tiene oreja, por eso usa peluca vieja/ Exploró con los niños sinónimos de algunas palabras, tales como “furioso”. A lo que los niños respondieron: rabioso,</p>	<p>Lectura de cuentos</p> <p>Título, autor y portada</p> <p>Exploración de nuevas palabras</p> <p>Comprensión lectora: preguntas</p> <p>Canciones y trabalenguas</p> <p>Exploración de nuevas palabras</p>

<p>enojado, molesto. Los invitó a expresar rabia o enojo con su rostro.</p> <p>Luego la docente invitó a los niños a colocarse de pie y los organizó en círculo para trabajar con ellos segmentación de palabras. Les explicó que las palabras las podemos dividir o segmentar en partes llamadas sílabas y les enseñó la canción: <i>Cuenta la palabra con las palmas, la palabra es...</i> Con esa canción los niños contaban cada segmento de las palabras dadas, con un golpe de palma, un brinco o un zapatazo. Inicialmente lo hacían con palabras de 2 sílabas, luego de 3 y hasta 4 sílabas. Después la docente propuso el ejercicio de manera inversa, es decir, ella les pronunciaba la palabra despacio y segmentada para que los niños unieran las sílabas identificando de qué palabra se trataba.</p> <p>La docente realizó una tercera actividad con los niños que consistió en repartirles unas fichas o cartones con imágenes. Les explicó con ejemplos qué son las rimas y le solicitó a cada niño que dijera el nombre de su dibujo. Luego, asignándoles turnos, los niños debían formar parejas con el compañero que tuviera otra imagen que rimara con la propia. Los niños lograron emparejarse de acuerdo a las rimas.</p> <p>Finalmente, la docente hizo cierre de la clase felicitando a los niños porque habían logrado realizar todas las actividades propuestas. Este momento fue breve porque ya era la hora de la salida de los niños.</p>	<p>Desarrollo de destrezas fonológicas</p>
---	--