

A close-up photograph of various colorful, fuzzy letters scattered on a dark surface. The letters are in shades of red, yellow, blue, green, purple, and pink. The text 'El conocimiento didáctico de contenido en la enseñanza de la lectura que construye el docente de educación inicial' is overlaid in white, bold font.

El conocimiento didáctico de contenido en la enseñanza de la lectura que construye el docente de educación inicial

Foto de Magda Ehlers / Fuente: www.pexels.com

Recibido: 17- 11- 2023
Aprobado: 27- 12- 2023

Isabel Escalante Roa¹
Universidad de Los Andes, Venezuela
isabel.8888@hotmail.com

Resumen: La presente entrega es parte de una investigación más amplia. Tiene por objetivo describir el conocimiento didáctico de contenido en la enseñanza de la lectura que construye el docente de educación inicial, etapa preescolar en el Centro de Educación Inicial Colegio Carlos Soubllette. El conocimiento profesional del docente se sustenta desde la propuesta de Shulman (2005) y la propuesta integradora para la enseñanza de la lectura de Clemente (2001). Es una investigación cualitativa que utilizó la entrevista y la observación como instrumentos para triangular información, se aplicó el método de la teoría fundamentada planteado por Strauss y Corbin (2002). Participaron cinco docentes como sujetos de investigación en el nivel de preescolar. Entre los principales hallazgos están: la integralidad del conocimiento y la importancia de la literatura infantil en la enseñanza de la lengua escrita. Se concluye que, los maestros deben usar y enseñar desde estas edades las estrategias cognitivas de lectura y el desarrollo de la consciencia fonológica, acercarse a estos procesos de manera placentera a través de la literatura infantil. Los profesores hacen actividades por tradición y no tienen muy claro cómo se articulan con la enseñanza de la lectura.

Palabras claves: Enseñanza de la lectura; conocimiento didáctico de contenido; educación inicial.

¹Licenciada en Educación Geografía y Ciencias de la Tierra (Universidad de Los Andes), Especialista en Lectura y Escritura (Universidad de Los Andes), Especialista en Educación Especial (Universidad Valle del Momboy), Candidata a Doctora en Pedagogía (Universidad de Los Andes). Directora del C.E.I. Colegio Carlos Soubllette (Sonrisitas), San Cristóbal - Estado Táchira, Venezuela. Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1903-7632>

The didactic knowledge of content in the teaching of reading constructed by the early childhood education teacher

Abstract: This paper is part of a broader research. Its objective is to describe the didactic knowledge of content in the teaching of reading constructed by the preschool early childhood education teacher at the Carlos Soubllette College Early Childhood Education Center. The teacher's professional knowledge is based on Shulman's proposal (2005) and Clemente's (2001) integrative proposal for the teaching of reading. It is a qualitative research that used interviews and observation as instruments to triangulate information; the grounded theory method proposed by Strauss and Corbin (2002) was applied. Five teachers participated as research subjects at the preschool level. Among the main findings are: the comprehensiveness of knowledge and the importance of children's literature in the teaching of written language. It is concluded that teachers should use and teach from these ages the cognitive strategies of reading and the development of phonological awareness, approaching these processes in a pleasant way through children's literature. Teachers do activities by tradition and are not very clear about how they are articulated with the teaching of reading.

Keywords: Reading instruction; didactic content knowledge; early education.

1. Introducción

El conocimiento del educador es una construcción compleja que está estructurado por muchos elementos a lo largo de su vida profesional en el ejercicio de su trabajo. Específicamente, se tienen variadas impresiones dentro de la comunidad del docente del nivel inicial por ser de los primeros contactos con la formalidad de la educación, entre ellas, que es muy elemental su conocimiento. Sin embargo, es otra la realidad por tratarse de un nivel muy vulnerable. Atiende a un niño que está en pleno desarrollo biológico y de manera simultánea avanza en la construcción de la lengua oral y escrita.

El docente se adapta a los medios, a sus intereses y necesidades, enriqueciéndose de experiencias novedosas y significativas que propician la ampliación y construcción de nuevos conocimientos. Así lo plantea Marcelo (2013). "Hemos cambiado nuestra manera de relacionarnos de comunicarnos, de trabajar y de comprar, de informarnos y aprender [...]" (p.25). La sociedad espera que el profesor fortalezca su práctica pedagógica hacia la construcción de modernos senderos, que aporten a través de la generación del conocimiento mejoras en el sistema educativo, que su actuación lo evidencie en la sociedad del conocimiento.

En esta oportunidad se presenta una investigación realizada en el nivel de educación inicial con la intención de hacer un acercamiento a los docentes en su realidad y se planteó el siguiente objetivo: Describir el conocimiento didáctico de contenido en la enseñanza de

la lectura que construye el docente de educación inicial, en el Centro de Educación Inicial Colegio Carlos Soublette. Esta institución está ubicada en la ciudad de San Cristóbal. El estudio se desarrolló con cinco maestros que cubrieron los siguientes criterios: Profesores de la etapa preescolar, con formación técnica o título universitario en docencia, cinco o más años de servicio activo en el momento del estudio y participación voluntaria.

Como en toda institución los problemas de la práctica en el aula surgen en la cotidianidad, el educador es quien hace su escenario lo construye y reconstruye con el ánimo de mediar el conocimiento apoyándose en su fundamentación epistemológica y axiológica. Como el docente cree que se enseña así lo hace, como se valora el hacer y aprender así lo ejecuta. De igual forma, se proyecta el docente de la educación inicial que requiere una actitud reflexiva y crítica para comprender al infante que está aprendiendo a comunicarse a través de la lengua oral y escrita.

Por eso es importante que tenga espacios de lectura, los cuales le permitan estar en formación permanente y ayuden a generar estrategias cognitivas de lectura, con recursos novedosos, a fin de mediar la enseñanza y reorientar el quehacer que favorezca su aprendizaje y el de los infantes de manera significativa.

Es el nivel inicial, el primer contacto del niño con la enseñanza formal, por lo que, el desarrollo curricular es intencional; es decir, el docente planifica sus estrategias de enseñanza y para socializar culturalmente al aprendiz con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que propone el currículo nacional.

2. Bases teóricas

Durante el proceso de revisión teórica sobre conocimiento del docente se advirtió que siempre parten de la alfabetización inicial. Con respecto a la enseñanza se diferencian dos tendencias, la primera hace referencia a la evaluación de los estudiantes como vía para valorar a los profesores, es decir, el rendimiento de los alumnos calificaba al docente. La segunda trata el pensamiento del profesor (Grossman, Wilson y Shulman 1989). Esta investigación surge a partir de la década de los 60 y hace hincapié a los procesos de pensamiento del docente desde (a) la planificación del profesor, (b) los pensamientos interactivos y las decisiones (c) teorías y creencias de los maestros en relación con el conocimiento que poseen, bajo este enfoque se circunscribe la investigación que se realizó.

2.1. Conocimiento profesional del docente

La formación para enseñar del maestro de educación inicial define el estilo del ejercicio profesional del docente, en el que prevalecen de acuerdo con Shulman, (2001), una serie de conocimientos, destrezas, habilidades y ética, así como la responsabilidad en las funciones que desempeña, quien ejerce la labor pedagógica, tiene objetivos de enseñanza enmarcados en la búsqueda y acceso progresivo a nuevas habilidades mentales adaptadas a la edad, desarrollo, intereses y necesidades del infante. Por consiguiente, las competencias de enseñanza dependen de la formación del profesor para

construir la base de conocimientos que permiten la planificación y ejecución de actividades educativas.

La construcción de la base de conocimientos del docente, se articula con creencias, concepciones y los saberes que pueden aprenderse en la actividad práctica de la enseñanza, aspectos estos que son necesarios para alcanzar los fines de la misma, que se cimientan en fuentes constituidas por la comprensión del saber académico y la experiencia del educador.

Para Shulman (2005), el conocimiento del docente lo organiza en la siguiente forma:

a. *Conocimiento de contenido.* Plantea que el profesor debe tener un conocimiento profundo de los contenidos conceptuales y procedimentales sobre la materia que facilita, para poder mediarlos de forma adecuada.

b. *Conocimiento didáctico general.* Se refiere a las diversas estrategias pedagógicas que se llevan a la práctica, con el fin de mediar el proceso de enseñanza.

c. *Conocimiento didáctico del contenido.* Se trata de la selección rigurosa de las estrategias didácticas, de acuerdo al contenido a desarrollar, se eligen según la evolución del niño, sus intereses y necesidades.

d. *Conocimiento curricular.* Es la habilidad y capacidad del docente para preparar los materiales para el proceso de enseñanza de los contenidos, de acuerdo al currículo.

e. *Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje.* Se refiere al conocimiento que tiene el profesor sobre las diversas teorías psicopedagógicas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, las características de los estudiantes según edades, fundamental para el éxito de la práctica pedagógica.

f. *Conocimiento de los objetivos y finalidad educativa.* Implica la comprensión filosófica que organiza y representa los diversos objetivos trazados en el sistema educativo del país.

g. *Conocimiento del contexto.* Conceptualiza los saberes del profesor en relación con los lineamientos explícitos o implícitos, que tiene la institución en la cual se desempeña y el entorno en el que se desenvuelve el niño.

Es importante, destacar que estas categorías de conocimiento citadas son necesarias para desarrollar las funciones del docente de manera competente, asimismo es oportuno hacer énfasis a los planteamientos expuestos por Shulman (1989), con respecto a los tres tipos de *conocimiento de contenido*: *Conocimiento de la materia*: se relaciona con la comprensión acerca de la disciplina específica, en este caso la lengua escrita.

Conocimiento pedagógico: hace referencia al grado de dominio de un tema en particular, de un principio o concepto adaptado a la formación del estudiante; y conocimiento curricular: este aspecto trata las maneras de organizar y dividir el conocimiento según lo prevé el currículo. El autor en la integración teórica que hace, en relación al *conocimiento de contenido*, esboza la vinculación entre contenido y pedagogía y hace notar la capacidad que asume el docente en el arte de transformar el conocimiento del contenido en su praxis, en la cual entran en juego las habilidades, destrezas, intereses y necesidades, tanto del profesor como del niño.



Foto de RDNE Stock project / Fuente: <httpswww.pexels.com>

Como quiera que el aprendiz a edad temprana, o sea antes de los 6 años, está en condiciones de aprender a leer, corresponde al profesor, planificar e implementar el proceso vinculado a la enseñanza de la lectura. Para cumplir esta función de manera competente, se necesita de un educador creativo, investigador, innovador, con actitudes positivas hacia los procesos de lectura y escritura que se caracterice por estar en constante actualización con respecto, a los conocimientos pedagógicos indispensables en los procesos de enseñanza de la lengua escrita, por lo cual es imprescindible realizar prácticas específicas en los espacios de aprendizaje y a la vez motivar a la familia para que en el hogar se incentive al educando al contacto permanente con el texto escrito.

El alumno en este nivel, está en pleno desarrollo, presenta sus propias características físicas, psicológicas y sociales. Su personalidad se encuentra en proceso de construcción, aunque posee una historia individual y social producto de las relaciones que establece con su familia y miembros de la comunidad en la que vive. Clemente (2009-2010) señala que el niño de educación inicial, incluso antes de los 3 años, puede aprender a leer y así lo confirman estudios como los de Vygotsky (1979), que hacen referencia al aprendizaje de la función simbólica del lenguaje escrito por parte del infante (p.38). Por ello, las autoras afirman que esperar para la enseñanza de la lectura cuando el infante cumpla los seis años de edad no tiene fundamento.

La autora Clemente (2009-2010) propone atender cuatro dimensiones para la enseñanza de la lengua con actividades específicas para cada una, entendiendo que las dimensiones no son sucesivas. Las dimensiones: funcional, representacional, de aprendizaje del código y comprensión lectora se van encontrando a lo largo del aprendizaje entrelazadas y son propuestas *desde los tres hasta los siete años*. Período recomendado para la enseñanza inicial de la lengua escrita (p.47).

La dimensión *funcional* atiende las funciones de la lengua escrita: comunicarse con otros, leer por placer, obtener conocimiento e información; con actividades precisas como hacer avisos, contar cuentos, leer etiquetas, seguir instrucciones, hacer notas, entre otras. La *representacional* se ocupa del juego simbólico, el dibujo, y el lenguaje oral. Así se propone representación de cuentos, gestos, dibujo libre, desarrollo del léxico a través de nombrar y describir; desarrollo morfosintáctico mediante frases, nexos; desarrollo fonológico por medio de la discriminación fonética.

La dimensión de *aprendizaje del código* se refiere a las habilidades metalingüísticas mediante conciencia léxica al identificar palabras, separar unidades básicas; conciencia silábica a través de recuento, omisión, adición o sustitución de sílabas y la enseñanza explícita del código nombrando, dibujando el alfabeto; sistema, reglas y correspondencia; leer y escribir palabras frases y textos, y la dimensión de la *comprensión lectora* se trata de activar los saberes previos a través de explicar sobre lo que se va a leer, recordar cosas y relacionar experiencias; la interpretación del texto propiciar reconocimiento de microestructuras, poner títulos y promover procesos de autorregulación a través de preguntas cómo para qué leemos, y preguntas sobre el texto para expresar de diferentes formas de significado.

De manera que, cuando se revisa el conocimiento de contenido que se requiere para la enseñanza de la lectura desde el nivel de la educación inicial se advierte la cantidad de información y de pasos que implican este proceso. En definitiva, es una construcción cognitiva compleja que el docente necesita construir en su práctica pedagógica.

3. Marco metodológico

La investigación se desarrolló dentro del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y en concordancia con lo que señalan Latorre Del Rincón y Arnal (1997), cuando afirman que: “El investigador cualitativo intenta penetrar en el interior de las personas y, entenderlas *desde dentro*, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado” (p.199). Así se planificó y desarrolló, con el fin de ofrecer un estudio que presenta un nivel teórico explicativo e interpretativo sobre las categorías estudiadas según los datos recolectados dentro del contexto seleccionado.

El proceso contó con cinco etapas. La *primera* se dedicó al estudio del problema desde la fundamentación teórica de la investigación y la construcción del marco teórico en relación al problema planteado. En la *segunda* etapa se diseñó la metodología y acorde al estado del arte en construcción se decide por el método de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Se continúa con la construcción y validación de la entrevista

semi estructurada con preguntas abiertas para las que se utiliza un equipo de grabación. Se aplicó prueba piloto en contexto semejante. Igualmente se diseñó un guion para la observación de actividades desarrolladas en los espacios de aprendizaje, así transcurrió la tercera etapa. Se continuó con el análisis de datos con apoyo de la herramienta ATLAS. Ti. versión 8.2, triangulación y construcción de la aproximación teórica en la *cuarta* etapa; y para finalizar en la quinta etapa se presentó el informe.

El análisis de la información obtenida a través de la entrevista y la observación registrada en el diario de campo se procesa con el software ATLAS. Ti. Se sigue la metodología propuesta por la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), y se preparan los datos de cada instrumento aplicado e independientemente uno de otro. Se inicia con la *codificación abierta* para el primer nivel de análisis y organización conceptual. En ese contraste constante que señala el muestreo teórico se hace la segunda *codificación axial* en función del análisis minucioso hecho a la data, así se van generando los códigos y las dimensiones.

Con el tercer nivel de *codificación selectiva* a la luz del muestreo teórico se reagrupan códigos y dimensiones para generar las subcategorías y categorías mayores; así emerge la unidad o matriz hermenéutica para cada instrumento aplicado. Con las dos unidades hermenéuticas, y analizados cada uno de los códigos de acuerdo a las citas halladas en la data, se procede a realizar una triangulación de resultados por instrumentos de recolección. Según Rodríguez, Gil y García (1996), se trata de la contrastación con respecto a las diversas interpretaciones elaboradas desde los datos expuestos, en este caso, la información proveniente de los docentes permite delimitar la congruencia entre los resultados, en consecuencia, la rigurosidad desarrollada otorga confiabilidad a los resultados.

4. Resultados y discusión

Realizado el contraste entre las unidades hermenéuticas de las entrevistas y las observaciones respectivamente se hallaron los siguientes resultados: 66 códigos relacionados con las diferentes dimensiones de la propuesta que plantean Clemente (2009-2010) y Shulman (2005). En los resultados de la observación se detectaron los siguientes códigos diferentes a los generados por la entrevista: *Creatividad, dramatización, exploración, uso de canciones, trabajo en pequeños grupos, conocimiento fonológico, lectura de adivinanzas*. Es un indicador en el cual la investigadora percibió características del conocimiento en las situaciones observadas que no eran valoradas por las docentes. Se anexa la unidad hermenéutica de las entrevistas para mostrar los diferentes niveles de codificación abierta, axial y selectiva. Después de un proceso de muestreo teórico, revisión y reagrupación de códigos, queda como aparece en el cuadro 1. Y la coincidencia entre las subcategorías y dimensiones que arrojaron las unidades hermenéuticas de los dos instrumentos aparece en el cuadro 2.

Presentados los códigos, las dimensiones y las subcategorías se explican a continuación de los mismos, la síntesis teóricamente alcanzada para los conocimientos de contenido didáctico que los docentes de preescolar mostraron a través de este análisis.

Cuadro 1. Unidad hermenéutica generada del análisis de las entrevistas

No	Código	No. de Citas	Dimensiones	Sub categorías	Categoría	
1	Uso de conocimientos previos	7	Estrategias Cognitivas de Lectura	Comprensión Lectora	Conocimiento Didáctico de Contenido	
2	Inferencia	3				
3	Predicción	9				
4	Hipótesis	2				
5	Relacionar	7	Interpretación del Texto			
6	Imaginación	5				
7	Aporte de ideas	5				
8	Uso de vocabulario	3	Procesos de Autorregulación			
9	Incorporación de nuevas palabras	3				
10	Describir imágenes	5				
11	Formulación de preguntas	3	Comunicarse con Otros	Función Social		
12	Creación de cuentos	8				
13	Escritura de cartas	4				
14	Escritura de tarjetas	3				
15	Actividades lúdicas	5	Función Estética y Recreativa			
16	Leer por placer	3				
17	Emociones generadas por la lectura	2				
18	Dibujo	2	Representación Simbólica	Estrategias de Enseñanza		
19	Imitan prácticas de lectura y escritura	3				
20	Estimular el lenguaje	2				
21	Motivación	8	Acciones Pedagógicas			
22	Involucrar padres y adultos significativos	7				
23	Animación de la lectura	5				
24	Espacios de acercamiento	3	Lectura Como Derecho Ciudadano			
25	Incorporación de la lectura en planes y proyectos pedagógicos	6				
26	Conocimiento ortográfico	10	Conocimiento Fonológico y Ortográfico			Codificación
27	Integración de la lectura y la escritura en los planes y proyectos pedagógicos	4				
28	Prácticas de lectura	5				
29	Narración de cuentos	5	Uso de Géneros Literarios.	Literatura Infantil		
30	Lectura de leyendas	3				
31	Omisión de lecturas	3				
32	Lectura de rimas	2				
33	Lectura de mitos	2				

Fuente: Escalante (2023)

Cuadro 2. Coincidencias entre sub categorías y dimensiones de los dos instrumentos

Coinciden en la entrevista y la observación	
Sub categorías	Dimensiones
<ul style="list-style-type: none">• Estrategias Cognitivas de Lectura• Interpretación del Texto• Procesos de Autorregulación• Comunicarse con Otros• Función Estética y Recreativa	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión Lectora• Función Social
<ul style="list-style-type: none">• Representación Simbólica• Acciones Pedagógicas• Lectura Como Derecho Ciudadano	<ul style="list-style-type: none">• Estrategias de Enseñanza
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento Fonológico y Ortográfico	<ul style="list-style-type: none">• Codificación
<ul style="list-style-type: none">• Uso de Géneros Literarios.	<ul style="list-style-type: none">• Literatura Infantil

Fuente: Escalante (2023)

El conocimiento didáctico de contenido, emerge producto del proceso de síntesis en la fase de teorización, para la construcción del nivel de aproximación teórica, se representa a través de *la entrevista y la observación* con 10 subcategorías y 5 dimensiones teóricas, respectivamente.

En el proceso de triangulación, se conceptúa como una interpretación hermenéutica, la cual, a través de teorías relacionadas con esta investigación, permiten analizar y comprender la realidad del estudio. Martínez (2007) señala, que en la triangulación “[...] se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio proveniente de diferentes fuentes de información” (p. 200). La interpretación que se haga al detectar los datos que coinciden y aquellos que son diferentes, contribuyen para asumir una interpretación más objetiva del hallazgo.

Una decisión fundamental que se advierte en este estudio es por qué enseñar desde las edades tempranas la lengua escrita. Cada informante clave, en los diferentes espacios

de aprendizaje promueven estrategias particulares de enseñanza de la lectura, en las que se refleja el *conocimiento pedagógico* especializado (Shulman, 2005), requerido de las profesionales que ejercen esta labor en la formación integral del niño y en la misma, la lectura es un proceso de trascendencia, así lo confirman en sus testimonios como en el ejercicio de la práctica pedagógica. Todas las maestras expresan que enseñar a leer en educación inicial a los niños es importante, Clemente (2009-2010) lo denomina aprendizaje temprano de la lectura y expresa:

Si no hay motivos generalizables de tipo psicológico para retrasar el aprendizaje de la lectura, sí hay argumentos psicológicos para defender su aprendizaje temprano. Tal proposición podemos justificarla además desde las teorías bastante distintas en sus planteamientos, como en el caso de la psicología de corte experimental, por un lado, y de la teoría sociohistórica representada por Vygotsky [...]. (p. 37)

Lo anterior, revela la trascendencia de la enseñanza de la lectura a partir del nivel de educación inicial, en el cual las docentes tienen el *conocimiento didáctico de contenido*, para llevar a la práctica algunas estrategias cognitivas de lectura que permiten al aprendiz desarrollar sus capacidades de manera progresiva y facilitan el proceso de decodificación e identificación de símbolos escritos y la comprensión de las palabras, para el alumno poder establecer ciertas relaciones, interpretar y construir conocimiento.

En las unidades hermenéuticas tanto de las entrevistas como en las observaciones, la dimensión comprensión lectora, presentan una relación estrecha con las siguientes subcategorías: *estrategias cognitivas de lectura, interpretación del texto y procesos de autorregulación*, estas se encuentran integradas por los códigos: uso de conocimientos previos, inferencia, predicción, hipótesis, relacionar, imaginación, aporte de ideas, uso de vocabulario, incorporación de nuevas palabras y describir imágenes; es de destacar que en el proceso de *observación*, además de estos códigos surgen otros, *la creatividad y dramatización*.

Es importante señalar que, en ambos instrumentos, se revela que las informantes clave, incorporan en su quehacer pedagógico la comprensión lectora. Además, se detecta que en la entrevista la mayoría de docentes hacen mención al *uso de los conocimientos previos en la subcategoría estrategias cognitivas de lectura*, siendo este código uno de los que presentan mayor frecuencia, mientras que en el proceso de observación surge con mayor recurrencia el código *relacionar y el uso de conocimientos previos*, no es muy evidente en la práctica pedagógica. Tanto los conocimientos previos, inferencia, predicción, hipótesis y codificar son estrategias cognitivas de lectura, que las profesoras en las entrevistas hacen referencia, pero no las denominan por su nombre y en la observación se refleja que las median con los alumnos y tampoco las conceptualizan desde el punto de vista teórico. En acuerdo con Solé (1998), quien señala:

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos [...] la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando esta como consecuencia de su actividad [...]. (p. 33)

Aunque las docentes participantes en la investigación desconocen la terminología propia de los procesos cognitivos que apoyan la comprensión lectora, ha sido fundamental observar su implementación en la práctica, sin embargo, es esencial, que, así como lo hacen, sepan para qué lo hacen y puedan evaluar sus objetivos de enseñanza de la lectura.

La dimensión función *social de la lectura*, se encuentra en íntima relación con las subcategorías comunicarse con otros y la función estética y recreativa, las cuales tienen gran importancia en el proceso de construcción de nuevos significados y se devela en las diversas situaciones didácticas. En estas subcategorías, se toman en cuenta los intereses y necesidades del niño, así como su desarrollo evolutivo para poder planificar las *estrategias de enseñanza*, que impulsan la creatividad, el desarrollo de lenguaje oral y escrito; se realizan actividades lúdicas, además de incorporar la parte estética y recreativa a través de la dramatización, se incita al infante a contemplar la belleza de algunas frases del cuento narrado.

Esta dimensión es fundamental cuando el docente tiene la intencionalidad suficientemente consciente del proceso de construcción de la lectura, de cómo se actúa en la mediación con el niño y el logro que espera. Como todo proceso de aprendizaje es paulatino y tendrá que fortalecer el proceso con estrategias acertadas que contribuyan en el desarrollo de la competencia comunicativa. Las estrategias de enseñanza están conformadas por el conjunto de acciones que se articulan para alcanzar los objetivos que se plantea el docente.

En esta investigación los códigos *dibujo, imitan prácticas de lectura y escritura como también estimular el lenguaje* contribuyen a que los educandos desarrollen la representación simbólica, muy importante en el aprendizaje de la lectura, porque estos sistemas de representación se construyen a través de variadas prácticas de lectura y escritura en la sociedad para hacer uso de los diferentes códigos que tiene en el entorno cada infante. El dibujo como representación es una primera etapa del sistema de escritura, así progresivamente incorpora otros sistemas como el numérico. Bajo esta perspectiva Clemente (2001) manifiesta:

Se trata dar sentido a lo escrito como sistema de representación en relación con otros sistemas simbólicos, como los gestos, el dibujo y desde luego en los sistemas alfabéticos al lenguaje oral, al que representa. También... la confluencia de la teoría sociocultural, en este caso sobre todo la idea de Vygotsky (1979) acerca de los sistemas simbólicos y de la teoría constructivista que, si bien de otro modo, propugna la evolución del dibujo a la escritura. (p. 46)

La dimensión codificación, la cual está conformada por los códigos conocimiento ortográfico, conocimiento fonológico, integración de la lectura y la escritura en los planes y proyectos pedagógicos y prácticas de lectura, elementos que contribuyen a que los niños desarrollen el conocimiento fonológico y conocimiento ortográfico, procesos muy importantes en el aprendizaje de la lectura y escritura, porque se construyen a través de dos vías, la primera es decir la fonológica es la que ocurre en la relación fonema-grafema y la vía ortográfica, se trata del conocimiento global de la palabra. Al respecto, Clemente y Rodríguez (2014) plantean:



Foto de Artem Podrez / Fuente <https://www.pexels.com>

[...] identificación letra-sonido es una tarea difícil para muchos niños, por lo que debemos realizarlas lo más lúdicas posibles, por ejemplo, las letras del propio nombre, utilizar letras móviles para componer palabras; recortar letras grandes de revistas o periódicos, reconocerlas, nombrarlas y ver si podemos formar nuevas palabras [...]. (p. 116)

Por tanto, en el proceso lector, el infante debe aprender a relacionar los fonemas concernientes al lenguaje oral y grafemas del lenguaje escrito, todo esto como lo explican las autoras, es una tarea compleja que las educadoras requieren de un conocimiento especializado para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje, siempre a través de la lúdica. Se trata de motivar al alumno, en primer lugar, a estimular su lenguaje, llevando las docentes a la práctica un conjunto de acciones pedagógicas de enseñanza de la lectura y la escritura.

El proceso de codificación, es esencial hacerlo en los espacios de aprendizaje de manera permanente, para que así los niños tengan la oportunidad de aprender a leer y escribir, como también reconocer que estos procesos son importantes en su vida y pueden comenzar mediante la identificación de los sonidos individuales (fonemas) y las estructuras del lenguaje, lo cual es crucial a partir de temprana edad. Si esta enseñanza se lleva

a cabo de forma sistemática y secuencial, respetando la individualidad de cada alumno, comenzando con los sonidos más básicos y luego hacia combinaciones de sonidos más complejos, será exitoso el proceso.

Los educandos aprenden las reglas fonéticas y ortográficas que les permiten asociar los sonidos con las letras correspondientes. En este proceso de enseñanza de la lectura y escritura, las informantes clave promueven pistas visuales, contextuales y fonéticas que incitan al aprendiz a descubrir, así como descifrar ciertas palabras y comprender a la vez su significado. Estos procesos no son tan inmediatos en el aprendizaje y si como estas docentes, que no lo hacen sistemáticamente, porque tienen la presión social de quienes creen que es muy rápido iniciar la codificación y de padres que sí desean que sus hijos aprendan la codificación del código lo más pronto posible.

Las maestras deben tomar en cuenta el desarrollo evolutivo del niño, sus necesidades e intereses que permitan la consolidación de nuevos y significativos conocimientos, a través de diversas estrategias cognitivas de lectura y distintos materiales, siempre con el acompañamiento de manera permanente de las mediadoras como motivadoras, que impulsan las capacidades y habilidades que facilitan la construcción del aprendizaje significativo y una de las vías para hacerlo es mediante la literatura infantil a la que hace referencia Cervera (1989), cuando señala:

Existe una visión en alza de la literatura infantil que se caracteriza por su afán de globalización. Según esta concepción, bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño. (p.157)

De lo anterior, se desprende que la literatura infantil, permite que el educando, desde la educación inicial pueda interesarse en el aprendizaje de la lectura y construir significados a partir de textos literarios, bien sean orales o escritos, a la vez construir aprendizajes significativos valiéndose del potencial creativo que tiene el niño al fomentar su imaginación, el enriquecimiento de su lenguaje es desarrollar la capacidad de comunicarse, tanto en los espacios de aprendizaje, como en su entorno familiar.

Estar en contacto con materiales de lectura le incita a explorar, disfrutar y acercarse a diversos tipos de libros que contengan variados géneros literarios, en los cuales el niño comience a diferenciar códigos e imágenes, las describa y progresivamente se inicie en la decodificación y comprensión lectora.

Este estudio ha permitido rescatar el trabajo dedicado que hace el docente para orientar al niño por los caminos de la lectura desde edades tempranas. Son notorias las necesidades de formación y de concienciación para fortalecer los procesos de enseñanza de la lengua escrita sistemáticamente en el nivel de preescolar, además el entorno familiar y social también deberían contribuir en los procesos de valorar y practicar la lectura como un valor cultural. Bajo esta perspectiva, Shulman (2005) hace referencia al *conocimiento didáctico* de contenido, como de la disciplina que enseña el docente quien debe tener la suficiente competencia de los contenidos conceptuales y procedimentales que facilita, lo cual implica la organización de los mismos y la forma de hacerlos llegar a los alumnos.

5. Conclusiones

El conocimiento constituye una representación cognitiva compleja que es posible estudiar y comprender a partir de sus diversas categorías, pero en la práctica pedagógica se articulan. Se determinan cinco subcategorías las cuales describen el conocimiento que tienen las profesoras: estrategias cognitivas de lectura, interpretación del texto, procesos de autorregulación, comunicarse con otros y la función estética y recreativa. Se evidencia que la integralidad del conocimiento, no surge parcelado, tanto la entrevista como en el proceso de observación, demuestran la propuesta de Shulman (1989), todos son de gran importancia y se requiere que las docentes profundicen sobre los mismos, esto permitiría mejorar su práctica pedagógica.

El conocimiento sobre la enseñanza de la lectura de las profesoras coincide en la forma de mediar en la práctica pedagógica y guarda relación con la implicación cognitiva que manifiestan las informantes clave, al conjugar la teoría con la práctica. También se evidencia que las informantes focalizan la atención en los planes y proyectos pedagógicos en actividades relacionadas con el proceso de lectura.

Las docentes de educación inicial, etapa preescolar, en sus prácticas pedagógicas potencian el pensamiento infantil, a través de la enseñanza de la lectura, se activa el pensamiento del niño, se conjuga el conocer, con el hacer, a fin de que se inicie de forma progresiva de acuerdo a su desarrollo evolutivo en el aprendizaje de la lengua escrita.

Se requiere de la formación permanente de todos los docentes de educación inicial para que así cada día sean más competentes, y de esta manera superar las dificultades en las cuales hacen frente al gran reto que implica en la formación integral la enseñanza de los procesos de lectura y escritura. Es necesario implementar el estudio sobre el conocimiento didáctico de contenido, el mismo conlleva a un proceso de reflexión acerca de cuánto deben saber las profesoras, como parte del desarrollo profesional para comprender la función que tienen en la mediación de la enseñanza de la lengua escrita, proceso en el cual según Clemente (2001), plantea que las docentes al asumir la responsabilidad de la enseñanza del leguaje escrito, finalmente esta constituye un compromiso ineludible.

Referencias

- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12. 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Clemente, M. (2009-2010). La enseñanza inicial de la lengua escrita. Una perspectiva integradora. En Melgar, S. y Botte, E. (Editoras). *La formación docente en alfabetización inicial*. (35-42)

- Clemente, M. y Rodríguez (2014). *La enseñanza de la lectura*. Enfoque sociocultural. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching". En: M.C. Reynolds (ed.), *Knowledge base for beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 23-36. Edic. cast.: Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona; España: Hurtado ediciones.
- Marcelo. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de educación* (52).
- Martínez, M. (2007). *El Paradigma Emergente. Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Rodríguez, Gil F y García J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (págs. 9-84). Barcelona, España: Paidós Educador.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Documento en línea. Disponible: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona. España: Editorial GRAÓ. Libro en línea <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. Impreso.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Antioquia, Colombia: Contus.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.