

# La experiencia del Proyecto Pequeños Encaminados a la Lectura (PEL): Reflexiones y prácticas de las maestras

*Carmen Cintrón de Esteves*

*Jorge Luis Cruz Velázquez*

*Julio E. Rodríguez Torres<sup>1</sup>*

## RESUMEN

Mediante el análisis que realizan tres especialistas en las áreas de educación temprana, lenguaje e investigación, respectivamente, se documentan las reflexiones y prácticas de diez maestras del proyecto piloto Pequeños Encaminados a la Lectura del Programa de Educación Temprana que lleva a cabo el Departamento de Educación (DE). Se documentan las prácticas didácticas en la enseñanza de las destrezas de lenguaje, destrezas cognitivas y de lectura necesarias para tener éxito con niños preescolares entre las edades de 2.5 a 5 años.

**Descriptor:** Reflexión, prácticas didácticas, niñez temprana, preescolares, proceso de alfabetización

## ABSTRACT

Three specialists in early childhood teaching, language and research, respectively, documents and analyze the reflections and experiences of ten early childhood teachers. These preschool teachers were participants in a pilot project called Early Reading First at the Department of Education of Puerto Rico (DEPR). Their experiences in teaching language skills, cognitive and reading skills to 2.5 to 5 year old children are documented.

**Keywords:** Reflections, teaching practices, early childhood, preschoolers, literacy process

*“Me encanta... y el modo como ellos juegan con la plasticina y reconocen sus letras y saben las letras de los nombres de sus amiguitos... eso me encanta y eso es el modelo que nosotros les damos a ellos. Es lo que más me gusta aportar, el ver todos esos frutos al final del semestre.”*

Ayudante de maestra en uno de los centros de PEL

## Trasfondo y problematización

El supuesto del que parte este artículo es que las competencias de lenguaje desde la niñez temprana son el punto de partida del desarrollo cognitivo de todo individuo, ya que es el mecanismo estructurador y condicionante del pensamiento. El interés que esto ha suscitado en el campo de la educación de la niñez temprana, dentro de amplios sectores del tejido social puertorriqueño, obliga a atender el tema desde múltiples perspectivas. No obstante, para efectos de este artículo (en el que resumimos la investigación realizada), nos propusimos documentar las prácticas didácticas que implantan las maestras<sup>2</sup> preescolares del Proyecto Pequeños Encaminados a la Lectura (PEL) del Departamento de Educación de Puerto Rico (DE) en la enseñanza de las competencias lingüísticas, cognitivas y de lectura y escritura basadas en el Scientifically Based Reading Research (SBRR<sup>3</sup>) que promueve la Ley No Child Left Behind (2001), como abordaremos más adelante.

Cuatro supuestos respaldan la exposición y análisis que realizamos. En primer lugar, la atención a la niñez temprana es un tema que ha atraído a maestros, psicólogos y neurobiólogos, quienes se adentran en la importancia del aprendizaje desde los inicios de la gestación en el vientre de la madre y su posterior desarrollo cognitivo y emocional durante los primeros años. En segundo lugar, este interés de los profesionales de la educación, a su vez, plantea la necesidad de atender la educación de estas poblaciones desde el nacimiento hasta los 5 años, por tratarse de las etapas más fértiles para el aprendizaje, dado el desarrollo temprano del cerebro (Cintrón, 1999). En tercer lugar, el tema se inserta dentro del circuito económico, al estudiar el papel de la familia en la educación y, posteriormente, dentro de la fuerza laboral, así como en el amplio campo de la salud pública para individuos y familias. En cuarto lugar, estos entrecruces en el tejido social nuestro plantean, a su vez, la necesidad de capacitar a los diversos profesionales que atienden a estas poblaciones. Ello obliga a los gobiernos, a niveles públicos y

privados, a asumir posturas más proactivas en aras de atender las necesidades de esta población escolar.

Este proceso de intervención gubernamental en la educación de estas edades tempranas se evidencia con la reciente creación de la Ley No Child Left Behind (NCLB) (“No Child Left Behind Act,” 2001) que promulga el Congreso de los Estados Unidos. Dicha ley afecta varios programas escolares, tanto para las escuelas elementales, como las secundarias. La misma se crea con el fin de educar a los estudiantes provenientes de familias de bajo ingreso y se les exige a los estados y territorios norteamericanos —en estos se incluye a Puerto Rico— que formulen y evidencien los niveles de rendimiento estudiantil. Dentro de esta propuesta, también se espera que los maestros estén igualmente cualificados en sus áreas de especialidad. En esta ley, se inserta otra iniciativa programática conocida como el Programa de Early Reading First, la cual pretende transformar los centros preescolares en centros de excelencia, que provean a los niños y las niñas que entran al kindergarten las destrezas cognitivas y de lenguaje necesarias para prevenir dificultades futuras en su aprendizaje.

El interés por la educación temprana en torno a las interpretaciones del proceso apropiado de la alfabetización y sus diversas etapas de desarrollo dirigió a asociaciones profesionales, como la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y la International Reading Association (IRA), a establecer sus posiciones con mucha firmeza (Neuman, Copple, & Bredekamp, 2000). El aprendizaje de leer y escribir es un aspecto de extrema importancia para el éxito escolar y para la vida misma. Es por esto que ambas asociaciones se dieron a la tarea de elaborar un documento en el cual se recogieran las prácticas más apropiadas para aprender a leer y a escribir en la educación temprana, término que abarca desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. Emerge, así, la necesidad de diferenciar los programas académicos tradicionales dirigidos a la niñez, frente a los que promueven una atención total u holística que puedan ofrecer a esta niñez la oportunidad de un desarrollo alfabetizador pertinente y apropiado. Se reconoce que los procesos de leer y escribir como medios alfabetizadores son los mejores predictores para el funcionamiento competente en la escuela. Por otro lado, existe literatura profesional e investigación contundente que demuestra que la etapa más importante para optimizar el aprendizaje de la niñez es la edad preescolar, desde el nacimiento hasta los cinco años (Cintrón, 1999; Cooper & N.D., 2003; Garton & Pratt, 1991; Halliday, 1985; Hendrick, 1996; Hildebrand, 2002; Ibáñez,

1996; Maxim, 1997; Morrison, 2003; Owocki, 2001; Reusche, 1997; Rodríguez, 1999; Schickedanz, Schickedanz, Hansen, & Forsyth, 1998; Short, 1997).

La niñez define sus manifestaciones a través de su trayecto en la vida social, académica, profesional y humana que recorreremos los seres humanos. Ninguna de sus manifestaciones es una parcela de desarrollo separada de la otra, sino que se integran durante el proceso de definir la identidad de todo ser humano. De hecho, en el reciente *VIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura* que se celebró en San Juan de Puerto Rico en el 2005, hubo diversos e interesantes paneles y ponencias sobre visiones de los procesos lectoescriturales en los niños desde perspectivas tan variadas como el arte, la música, las inteligencias múltiples y el juego, entre otros. La literatura profesional documenta la integración de ese proceso, tanto en Puerto Rico, como en el exterior (Berk & Winsler, 1995; Bou 2005; Brites de Vila & Almoño de Jeichen, 2002; Brodsky, 1998; Escudero, 2001; Gardner, 1990; Irizarry, 2004; Isenberg & Jalongo, 2001; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999; Lara, 2000; Owocki, 2001; Sullivan, 1982; Torrech, 2000).

El Programa de Educación para la Niñez del Departamento de Educación de Puerto Rico (DE) reconoce la visión holística e integral del niño como ser humano al desglosar los once estándares de contenido que rigen sus prácticas y las que recomienda a las maestras que participan en el Proyecto Pequeños Encaminados a la Lectura (Departamento de Educación, 2003). Es decir, que las funciones de la escuela como institución social y el papel de la familia como el núcleo central e inicial coadyuvan para el desarrollo de las competencias cognitivas y las competencias de lenguaje en las áreas del lenguaje hablado, los conocimientos del lenguaje impreso, la conciencia fonológica y la adquisición de vocabulario (“No Child Left Behind Act,” 2001). Estas competencias deben situarse en contextos significativos de comunicación, tal como señalan las estándares que postula el DE. A saber:

**Estándar de contenido 7:** El niño es capaz de comprender los aspectos esenciales de la lengua oral de su entorno y de utilizarlos para escuchar y expresar mensajes con la intención de comunicar sus necesidades, sentimientos, emociones y preferencias, así como para descubrir e interactuar con el mundo que le rodea.

**Estándar de contenido 8:** El niño es capaz de explorar y descubrir el lenguaje por medio de experiencias significativas en

las que observa y reconoce la lectura y escritura como medios de comunicación.

Las acciones de un niño o una niña cuando utilizan creyones, bolígrafos, lápices marcadores de colores, rasgan o recortan papeles o dibujan, no sólo son destrezas de coordinación visual y motricidad fina, sino también de lenguaje y comunicación contextual. Son actos que llevan implícitos, concomitantemente, otras competencias, como la apreciación artística, el autoconocimiento y sus posibilidades, y el descubrimiento de adueñarse de conocimientos insospechados. De hecho, señala Olerón (1981) que cuando un niño aprende el lenguaje, lo que aprende en la cotidianidad de su uso es a vencer los obstáculos que le presenta el propio lenguaje. Esto garantiza en el niño la reciprocidad fundamental en la génesis precursora del lenguaje. De ahí que la emisión de sonidos desde etapas tan tempranas como las holofrásticas y la telegráfica, por mencionar sólo dos, se dan en contextos sociales inseparables de las emisiones mismas y suponen, aún en el niño, un conjunto de relaciones complejas, tanto en la comprensión, como en la emisión de mensajes (Barrera Linares & Fraca de Barrera, 1991; Fraca de Barrera, 1999). Halliday (1984), quien realizó estudios del lenguaje con su hijo desde su nacimiento, señala que, en cualquier evento significativo del lenguaje, el niño tiene la oportunidad de aprender el lenguaje, aprender sobre el lenguaje y aprender a través del lenguaje. Por otro lado, no podemos dejar de mencionar la aportación tan valiosa que nos dejó Vygotsky, como lo exponen Luis Moll (1990) y Molina Iturrondo (1999), al destacar la importancia del elemento social y cultural en el entronque del desarrollo del pensamiento y el lenguaje que teoriza el psicólogo ruso. Tanto Moll como Molina Iturrondo destacan su concepto de “desarrollo de la zona próxima” en el que el niño se mueve de su desarrollo actual a su zona de desarrollo potencial, de modo que pueda realizar por sí mismo las tareas con la ayuda de un adulto o un par competente.

El desarrollo del lenguaje también abarca otros elementos como los siguientes:

1. el cognitivo, a nivel de la corteza cerebral, donde se recibe, procesa y elabora la información y donde se ponen en marcha procesos, como la atención y la memoria.
2. el social-afectivo, porque el lenguaje implica comunicarse con otras personas.

3. el auditivo, para la percepción auditiva adecuada y la comprensión del lenguaje.
4. el motriz, para la articulación de los sonidos y la adecuada expresión verbal.

Además, el desarrollo del lenguaje y del habla requiere aptitudes sensoriales y perceptivas que tienen que ver con la capacidad de dar significado a las sensaciones que se reciben. Owocki (2001) establece unos principios que rigen el desarrollo alfabetizador en la prescolaridad. Estos son:

1. El proceso alfabetizador se da como una práctica social y cultural.
2. El proceso alfabetizador se da través de probar hipótesis.
3. El proceso alfabetizador se da de manera idiosincrática.
4. Los conceptos alfabetizadores se dan de manera simultánea.

La investigación, particularmente de los ochenta hasta entrado el siglo XXI, ha demostrado, una y otra vez, que desde los primeros trazos que realiza el niño mucho antes de ir a la escuela, ya se ha comprobado que emiten significados en los que se relacionan, simultáneamente, el lenguaje oral y el escrito (Ferreiro, 1997; Goodman, 1997; Molina-Iturrondo, 1999; Sulzby, 1996).

En los grados escolares intermedios y superiores, la tendencia es a descomponer el conocimiento o el lenguaje en sus correspondientes partes mediante las propuestas analíticas que postulan las gramáticas generativa y transformativa. Conocidos son los diagramas arbóreos que todos tuvimos que realizar durante nuestros años escolares. Sin embargo, la construcción del mundo —como fenómenos de lenguaje y significación— durante los primeros años de la niñez tiene dimensiones integrales que requieren sensibilidad y adiestramiento especializado en el maestro y la maestra para que estén atentos al lenguaje y a los modos que tiene el niño de construir significados. De hecho, ya para 1922, decía, con tono burlón, Don Américo Castro, conocido lingüista y estudioso español, en torno a las pretensiones de enseñar lengua a través de la gramática, que:

La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta (citado en Garrido Moraga, 1991)

En Puerto Rico existen estudios lingüísticos que se han encargado de todas las particularidades estructurales del lenguaje en su aplicación a la enseñanza de la lengua materna (Vaquero, 1991). Cualquier visión del lenguaje requiere una conceptualización integral que trascienda la dimensión exclusivamente lingüística. Reconocemos la importancia que tiene cada una de las etapas para los procesos de enseñanza aprendizaje en los que situamos a los niños desde su nacimiento hasta los cinco años en su movimiento desde su núcleo familiar, los centros de cuidado y las escuelas maternas, hasta que llegan al kindergarten. Educarse es un proyecto de vida para el cual el ser humano se prepara como un todo integral. No obstante, en las etapas tempranas de la vida, participan todas aquellas personas que llevan a ese ser humano al desarrollo de sus zonas próximas o zonas potenciales.

Sabemos que, dentro de las prácticas de enseñanza del lenguaje, coexisten muchas maneras de acercarse al lenguaje de acuerdo con la idiosincrasia misma del lenguaje (Solé, 1999). Podríamos acercarnos a la didáctica del lenguaje mediante modos analíticos o modos sintéticos, globales o fonéticos, con tales o cuales modelos; de igual manera, podríamos privilegiar áreas didácticas, como el manejo léxico o la madurez sintáctica de los estudiantes. Conviene señalar que la Ley NCLB exige métodos particulares, que no necesariamente aplican en su estricto sentido al funcionamiento de la lengua española. De hecho, en el área de Educación Especial, se ha cuestionado esta aplicabilidad, también requerida por la ley NCLB, para poblaciones sordas, que carecen de una base fonética (Rodríguez, Sabalier, & Rodríguez, 2005). En los estudios de estas investigadoras, también se puntualiza que alinearse a un sólo método también dejaría al descubierto a los estudiantes con problemas de aprendizaje, para quienes los métodos fonéticos tampoco son alternativos. De ahí que concurrimos con Emilia Ferreiro cuando señala certeramente —mucho antes de que surgieran las propuestas de la Ley NCLB— que hay la necesidad de plantearse las cuestiones metodológicas sobre bases nuevas porque el método “no puede crear conocimiento” (Ferreiro, 1997). Puntualiza la estudiosa una interrogante de la cual nos hemos apropiado para guiar este estudio con las maestras preescolares del Departamento de Educación y de la Agencia de Head Start New York Foundling que participan en este estudio piloto en Puerto Rico:

Es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto en el contexto escolar. Hay prácticas que llevan al niño a la con-

vicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que sólo se puede obtener en la boca de esos otros, sin que nunca participe en la construcción del conocimiento (p. 22).

Ferreiro privilegia la importancia de destacar las prácticas sobre los métodos porque son más perdurables, según sean las reflexiones que realizan los profesionales de la enseñanza sobre la relación entre el sujeto (el niño o niña) y el objeto del conocimiento, así como de los procesos de enseñanza. En consecuencia, los procesos enseñanza—aprendizaje, a lo largo de los diversos momentos en el crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, requiere conocimientos particulares, tanto de la familia y los cuidadores en general, como de los maestros y las maestras que tienen a su cargo la importante tarea de educar.

Un estudio de Wilcox-Herzog y Ward (2004) sobre las creencias de 71 maestras de educación temprana que trabajaban con niños entre 3 a 5 años de edad lleva a las investigadoras a señalar la importancia de la educación y la capacitación en educación temprana como buenos predictores en la realización de prácticas apropiadas de parte de los maestros. Apuntan que la experiencia sola no es un buen predictor de calidad en la sala de clases de estos maestros (Wilcox-Herzog & Ward, 2004). Desde las perspectivas del peritaje de mentoras, se destaca el estudio de otras investigadoras en torno a la necesidad de que las maestras preescolares mejoren sus conocimientos y destrezas de modo que puedan ejecutar nuevas ideas en el contexto de sus salones de clases (Ryan, Hornbeck, & Frede, 2004).

No todos los maestros tienen las mismas concepciones sobre la naturaleza de la teoría y la práctica de lo que significa trabajar en la educación de la niñez temprana. En este contexto de reflexión y definición del papel de las maestras se insertó una de las tareas del Grupo Asesor (TAG), según se explica en una nota al finalizar este estudio. Como parte del desarrollo de esta investigación, se esperaba documentar las prácticas didácticas que implantan las maestras del Proyecto PEL en Puerto Rico a través de actividades, estrategias y metodologías basadas en el SBRR.

### Propósitos de la investigación

Como señalamos, esta investigación se propuso documentar las prácticas didácticas que implantan las maestras del Proyecto PEL en la



enseñanza de las competencias lingüísticas, cognitivas y de lectura y escritura basadas en el SBRR.

## Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron nuestro propósito son:

1. ¿Cuáles son las estrategias y actividades didácticas que implantan las maestras del Proyecto PEL basadas en el SBRR?
2. ¿Qué reflexión hacen sobre su función dentro del Proyecto PEL?
3. ¿Cómo comparan las reflexiones que realizan las maestras según las funciones de los participantes en el Proyecto PEL?

## Diseño de la investigación

La metodología que se utilizó fue la cualitativa mediante diversos modos de allegarnos los datos. Fuente principal fueron los grupos focales; éstos nos ayudaron a explorar las experiencias de vida profesional de las participantes del Proyecto PEL en torno a sus estrategias y actividades didácticas que implantan basadas en el SBRR. Esta estrategia investigativa de grupos focales ha sido ampliamente sustentada por diversos investigadores dentro de contextos didácticos, sociales y culturales (Knodel, 1993; Krueger, 1994). La técnica de la entrevista debe cobijarse bajo una formulación de preguntas o estímulos para el diálogo directo y claro que le den confianza al participante. De esta manera, se tiene acceso directo a la voz y experiencia de los participantes como uno de los registros más importantes de este estudio. No obstante, como detallamos más adelante en el procedimiento que seguimos, estos datos se triangularon con el uso de otras fuentes (la voz de las mentoras y las directoras del Programa, las evaluaciones escritas de las mismas maestras, las visitas de los miembros del TAG a los centros), que nos ayudaron a recuperar las prácticas cotidianas de estas maestras en lo que respecta a cómo abordan ciertos aspectos del lenguaje con sus niños.

## Perfil de las participantes

Los participantes de la investigación del proyecto piloto Pequeños Encaminados a la Lectura (PEL) del Programa de Educación Temprana fueron diez maestras, diez ayudantes de maestras, tres supervisores y un coordinador de las participantes del proyecto piloto. Sin embargo, el DE invitó a las maestras de kindergarten de las escuelas que pos-

teriormente recibirán la matrícula que egresará de estos salones participantes, los cuales pertenecen al Departamento de Educación y al Proyecto Head Start de la Agencia New York Foundling, más dos bibliotecas. Estas maestras trabajan con niños entre las edades de 2.5 a 5 años. Dichos participantes tienen un perfil demográfico variado, en términos de años trabajando como maestra o años como maestra preescolar, preparación académica, entre otros aspectos. Diez y seis (16) de ellas participaron voluntariamente (con el debido consentimiento por escrito) del protocolo de entrevistas en las sesiones de retiro profesional que se celebraron del 28 al 30 de octubre de 2005 en el Hotel Condado Plaza durante la Primera Academia de Otoño.

## Procedimientos

El proceso de investigación siguió los siguientes pasos:

### *A. Fase administrativa*

Luego de varias reuniones de planificación entre el personal directivo del Proyecto PEL y el TAG, se acordó iniciar la sesión de entrevistas durante los tres días de la Primera Academia de Otoño. De este modo, obtuvimos la autorización del Departamento de Educación para realizar estas entrevistas. La participación de las entrevistadas fue voluntaria. Cada maestra que participó firmó un documento de consentimiento informado, en el cual: a) se le informaba a la participante los propósitos de la entrevista, b) las preguntas de investigación que nos guiaron y c) se le solicitó su autorización para grabar las entrevistas. Se les informó que cada una tendría acceso a la grabación en todo momento, de ser necesario.

### *B. Instrumentos y fase de entrevistas para recoger los datos*

Con propósitos de triangular el proceso investigativo, nuestro estudio recopiló información de diversas fuentes, a saber: a) grupo focal, b) análisis de las demostraciones de los centros presentados en la Segunda Academia de Otoño, c) diálogo con el personal directivo y d) visitas a algunos de los salones participantes. Destaquemos cada una en detalle.

En primer lugar, se celebraron dos grupos focales durante la Primera Academia de Otoño. El protocolo de preguntas para los dos grupos focales se utilizó durante el fin de semana (28 al 30 de octubre de 2005). Una vez contamos con los consentimientos informados, iniciamos el proceso de entrevistas en audio con dos grupos focales.

Participaron 10 maestras en cada grupo. Se impartieron las instrucciones a los participantes, y los tres investigadores del TAG estuvimos presentes en el diálogo. Cada entrevista duró aproximadamente una hora, en un clima de diálogo durante el taller de mejoramiento profesional. Por ello, se les explicó que, en medio de la entrevista, se podrían aclarar señalamientos o conceptos (“probes”, Maykut & Morehouse, 1994) cuando fuese necesario. Igualmente, se les indicó que podían preguntar cualquier aspecto adicional que desearan en torno a las preguntas que se les formularon. Las entrevistas no interrumpieron los talleres, pues se celebraron en momentos disponibles. El protocolo constó de cinco preguntas abiertas, que buscaban documentar los testimonios y reflexiones de los participantes en las siguientes áreas: a) funciones que realiza dentro del PEL; b) estrategias específicas implementadas para la enseñanza del lenguaje oral, el lenguaje escrito, la comprensión fonológica, el conocimiento del alfabeto; c) organización del salón, y d) las estrategias para identificar niños con riesgo de tener problemas de aprendizaje. Se decidió explorar estas áreas, ya que son parte de los componentes de la Propuesta Federal de Early Reading First. Enfocamos en auscultar las prácticas y las reflexiones de las maestras a partir de la propuesta analítica que sugiere Emilia Ferreiro en párrafos anteriores. Al finalizar las sesiones de entrevistas, los investigadores se reunían para compartir y hacer anotaciones analíticas de grupo que posteriormente se incorporaron al análisis e interpretación de los datos.

En segundo lugar, además del grupo focal, pensamos que era conveniente darles una tarea práctica a las maestras participantes, a los fines de que se comenzara un proceso para que se apoderasen de su propio proceso (*empowerment*). Dicha tarea constó en que cada centro realizaría una presentación de una hora en la que describiera y demostrara ante los demás compañeros sus maneras de incorporar los componentes del SBRR en el horario de un día de trabajo. La misma se asignó —junto a los turnos correspondientes seleccionados por sorteo— para que se realizara en la Segunda Academia de Otoño, del 11 al 13 de noviembre de 2005. Para ello, los centros participantes tuvieron dos semanas de preparación. Para la evaluación de esta tarea, se preparó una rúbrica. Evaluaron cada presentación: a) tres maestras seleccionadas al azar (diferentes para cada centro y que no fuesen del centro que evaluarían), b) las dos mentoras y c) los miembros del TAG presentes en esa ocasión. Las presentaciones de los centros se distribuyeron en dos días de trabajo.

En tercer lugar, durante la sesión de la noche del 12 de noviembre, una vez realizadas todas las presentaciones, tuvimos una sesión de diálogo y análisis entre la Directora de PEL, las mentoras en el proyecto y la Directora del Programa de Educación Temprana. Tuvimos la oportunidad de analizar con este personal administrativo una guía de preguntas que dirigirían el conversatorio y la autorreflexión que realizarían las maestras a raíz de sus presentaciones. De hecho, al día siguiente en la mañana, para el cierre de la Segunda Academia de Otoño, los miembros del TAG dirigimos la sesión de análisis bajo el título *Conversación y autorreflexión*.

En cuarto lugar, semanas más tarde, los miembros del TAG programamos dos días de visitas a cuatro salones. El 28 de noviembre de 2005, visitamos dos centros de Head Start de la Agencia New York Foundling en el sector Cantera, junto a la mentora de ese centro, y el 29 de noviembre de 2005 visitamos dos salones en Cataño, junto a la otra mentora de esos salones.

### *C. Fase de análisis de los datos*

Una de las acciones que permite la investigación cualitativa, a medida que se recopilaban los datos, es que los investigadores podían compartir y hacer anotaciones analíticas como grupo. Dichas anotaciones se incorporaban al análisis e interpretación de todos los datos. Las entrevistas se escucharon en varias sesiones de reunión a los fines de generar un sistema de categorizaciones generales que nos permitieran organizar los contenidos alineados con las preguntas de investigación. La primera de estas tareas de análisis correspondió a la segmentación de la información en la que se puntualizaron aquellos fragmentos de testimonios, temas, conceptos o principios significativos y pertinentes para los propósitos de la investigación. Este proceso de codificación inicial se alineó con las mismas preguntas del protocolo, las cuales nos guiaron en la preparación de una matriz que organizara todo este conjunto de datos. La preparación de una matriz de categorías pasa por un proceso emergente de definición de aquello que permanece, se elimina, se transforma o se subsume en otra categoría.

A este análisis se sumaron las evidencias de las evaluaciones que se realizaron de las presentaciones recogidas en las rúbricas y las apreciaciones críticas del personal administrativo, así como del grupo asesor. Por ello, para nuestro trabajo final, la visita a varios de los centros fue fundamental en el proceso de triangular los datos y calibrarlos con la evidencia de la sala de clases y por los datos que nos pudieron dar las

mentorras, quienes trabajan más directamente con las participantes. De esta manera, a medida que emergieron los datos, se fue conformando el análisis y la interpretación de los investigadores, siempre a la luz del propósito, de las preguntas de investigación y de los planteamientos que sedimenta la literatura profesional.

Tabla 1. Resumen del estudio

<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Modos de recoger los datos</b>	<b>Modos de analizar los datos</b>
1. ¿Cuáles son las estrategias y actividades didácticas que implantan las maestras del Proyecto PEL basadas en el SBRR?  2. ¿Qué reflexión hacen sobre su función dentro del Proyecto PEL?  3. ¿Cómo comparan todas estas concepciones según las funciones de los participantes en el Proyecto PEL?	Entrevistas grabadas en audio  Anotaciones de los investigadores  Presentaciones de las maestras  Conversaciones y diálogos con el personal administrativo	Reflexiones de los investigadores  Reducir información  Categorización de datos  Interpretación de datos  Creación de Matriz de datos  Cotejo de los datos vis a vis la Revisión de la literatura profesional  Rúbricas

### Hallazgos y análisis de los datos

Debemos puntualizar que dada la naturaleza cualitativa de esta investigación, la integración de los hallazgos obtenidos mediante nuestras cuatro fuentes de datos —a) el proceso de entrevistas, b) los diálogos con el personal directivo, c) los procesos de evaluación de las presentaciones y d) las visitas a los centros— se dan dentro de procesos de crecimiento y mejoramiento profesional. Profundizar en el conocimiento y en los cambios de las prácticas del personal docente, sea el nivel que sea, requiere acercamientos multidisciplinarios y enfoques de mayor complejidad metodológica. De modo que los análisis que presentamos a partir de esta sección no tienen interés fiscalizador ni evaluativo, pues la tarea del TAG fue asesorar y aconsejar para los mejores intereses de los niños que se involucraron indirectamente en este proceso, así como

el desarrollo profesional de las maestras participantes. Para facilitar la lectura, agrupamos nuestra argumentación a base de las tres preguntas de investigación que dirigieron ese estudio.

*1. ¿Cuáles son las estrategias y actividades didácticas que implantan las maestras del Proyecto PEL basadas en el SBRR?*

En cada una de las instancias de investigación en las que nos ubicamos, fuesen las sesiones de entrevistas del grupo focal, como en las presentaciones que realizaron los centros o en las visitas a la sala de clases, observamos un gran entusiasmo hacia el trabajo con los niños preescolares. Las participantes ubicaron sus estrategias para la enseñanza del lenguaje oral y escrito, así como las de comprensión fonológica y conocimiento del alfabeto, como los límites y márgenes establecidos por la Propuesta de Early Reading First. Compartieron, con mucha seguridad, los modos de abordar estas competencias. Prestamos atención especial a los propios testimonios que hicieron las maestras de sus intervenciones con los niños pues señala certeramente Diana Grunfeld (2004) que “las intervenciones docentes son un eje fundamental de la tarea didáctica, es por eso que tendrían que ocupar un lugar de análisis preponderante en los procesos de formación y capacitación”. Para ubicar algunos de los testimonios, es conveniente escuchar algunos de los planteamientos de las participantes en torno a algunas de sus estrategias. Debemos puntualizar que, para efectos de claridad en el mensaje, nos tomamos la libertad de insertar frases entre corchetes.

Yo como maestra cojo todos los nombres, según todas las letras... / *los escribe en franjas/...*, los van escribiendo. Los ponemos en franjas, los ponemos en las sillitas por grupitos y cogemos unas panderetas en el cerco para dividir en sílabas.

Se van haciendo juegos de palabras y cómo sonaría si fuera con esta letra.

Del mismo nombre del estudiante voy introduciendo el alfabeto a través de los nombres.

En las áreas yo tengo letras, lápices, papeles y... en las áreas ellos mismos cogen cualquier letra. Yo cuando escribo la fecha... pregunto: ¿cuál es esa...? ¡¡¡Es mayúscula!!! Como la que usamos con los nombres porque todos los nombres empiezan con mayúsculas...Entonces cuando termino la oración ellos dicen “maestra el puntito. Es una rutina... es algo que lo tienen grabado.

La comprensión que tienen de las palabras... a través de los juegos, de las canciones.

Me encanta como los niños responden a lo que hacemos... y el modo como ellos juegan con la plastilina y reconocen sus letras y saben las letras de fulanito... eso me encanta y eso es el modelo que nosotros les damos a ellos es lo que más me gusta aportar, el ver todos esos frutos al final del semestre.

Desde que los nenes llegan a las siete o a las ocho de la mañana nosotros comenzamos a trabajar en los diferentes componentes del SBRR, desde que llegan hablando y expresándose uno va dando el modelaje.

Como se desprende de estos y otros testimonios, para el lenguaje hablado, fundamentalmente, destacaron el uso de estrategias, como la conversación, la lectura de cuentos, la dramatización, las presentaciones de los niños sobre un tema, el juego de papeles, las canciones, el juego y las grabaciones de audio. Para el desarrollo fonológico, se recalcaron estrategias como: el trabajo individualizado; alguna que otra recalca el uso de las palmadas para marcar la división silábica de las palabras. En el área de lectura —que es auditivo y algo visual, según el tamaño del libro—, señalaron estrategias como el uso de “lectura de cuentos”, el uso de láminas rotuladas y el análisis de la palabra como práctica oral con preguntas al estilo de: “¿Con qué letra empieza *teatro*? Respecto al lenguaje escrito, se mencionaron aspectos como la rutina de firmar al llegar al salón, el uso de la pizarra y el uso de la plastilina con moldes de letras. Todas sus expresiones convergieron en el marco de un repertorio de actividades situadas en el contexto que les ha enseñado la experiencia y en muchas de las estrategias que han aprendido de las academias y los talleres sabatinos.

Tanto en el grupo focal como en las presentaciones de los centros, y en nuestros diálogos con el personal administrativo, hemos observado que las prácticas y estrategias con los componentes lingüísticos del SBRR (la conciencia fonológica, el desarrollo del vocabulario, la conciencia de lo impreso y la lectura) se produjeron con un acento extremadamente marcado dentro de los requerimientos de la propuesta Early Reading First. Implantaron el SBRR como mandato de la propuesta o como requisito de una prueba o como estrategia única de acercarse al lenguaje, a la lectura y la escritura. Podría perderse la perspectiva del desarrollo holístico en el aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, las maestras reiteraron, una y otra vez, que “integran” los

componentes y materiales en todas las áreas. No obstante, la operacionalización de muchas de las estrategias reveló la necesidad de incorporar discusiones más amplias, y no de seguir estrictamente un enfoque únicamente dirigido al SBRR. A medida que proseguimos en este análisis, iremos identificando estas instancias de mayor amplitud que se debieron incorporar a las prácticas inmediatas de las maestras en este periodo de investigación.

Según plantearon las maestras y se desprendió de las presentaciones de los centros, en más de una ocasión, se observó un interés muy puntualizado por el trazado y el copiar, según el texto que proveyó la maestra: ya sea la fecha o algún nombre o palabra en una franja. Veamos esta intervención de una de las maestras:

Bueno las estrategias que yo implemento en mis niños, nosotros utilizamos la pizarra, en esa pizarra pues nosotros escribimos la fecha, ahí está el lenguaje escrito y oral *porque también ponemos al niño a que nos diga lo que escribimos...* ( el énfasis es nuestro)

Observamos un acento en el papel directivo del maestro, como se revela en la cita anterior. Igual se desprende de la siguiente cita:

Le entrego un papel donde van a escribir. Yo les digo vamos a escribir, no es para dibujar. Vamos a escribir... Estamos trabajando con la O pues traigo muchas láminas que empiezan con la O.

En las prácticas idóneas de un salón de clases, se dio un doble modelaje: aquel que proviene del maestro y aquel que provino del niño. Vemos —en los anteriores testimonios— que la maestra parte de su modelaje, pero no se refleja cómo utilizó el modelaje del niño. Nos pareció importante esta función del maestro, pero se requiere más estructuración del modelaje a partir de las mismas expresiones de los niños y, además, que el maestro tomara mayor conciencia de las instrucciones que les impartía a los niños. En una de las visitas realizadas a los salones, vimos un excelente manejo de este doble proceso de modelar realizado por una de las asistentes de uno de los salones participantes. En esa ocasión, se trabajaba con unas piezas del Nacimiento Navideño. Los niños le hacían comentarios a la maestra y, mediante preguntas, ella abundaba con las ideas que aportaban los mismos niños. A la misma se incorporaba el proceso de escribir como una invitación a uno de los niños que demostraba mayor interés.



Las intervenciones del maestro en el proceso didáctico ya reflejaban intenciones y fueron claves en el resultado de lo que se busca. Diana Grunfeld estudia la intervención de los maestros en el trabajo con el nombre propio en jardines de infantes en la Ciudad de Buenos Aires (2004). Nos apunta la necesidad de una actividad de naturaleza múltiple, en la que son importantes las intervenciones del maestro, las invitaciones a que el mismo niño reflexione para avanzar el conocimiento, a restarles algo de importancia a los aspectos figurativos del lenguaje para dar interés a lo constructivo, a dar oportunidad a otros textos más allá del nombre, más allá de las letras, entre otras.

Nos parece que las próximas academias deberían llevar a las maestras a que superen esa perspectiva técnica del lenguaje, en la cual se valora el aprendizaje de las letras del alfabeto, el conocimiento de las letras iniciales, así como las formas y los sonidos de las letras, aspectos de la construcción como el punto final, las mayúsculas o minúsculas u otros aspectos figurativos del lenguaje. Hay que reconocer que las maestras tienen gran interés en cumplir con las tareas que les requiere la propuesta respecto al SBRR. De hecho, la prueba que maneja la agencia participante NYF confirmó este hecho del énfasis directivo hacia la letra y el nombre de la letra, pues lo evalúan dos veces al año, como parte de sus requisitos programáticos. Tanto las maestras como los supervisores de la Agencia puntualizaron la necesidad de atender el nombre de la letra dadas las pruebas nacionales a las que se someten.

Cuando estamos trabajando vocabulario, hacemos conciencia fonológica porque estamos reconociendo las letras... dividimos las palabras en sílabas, cuando escribo la fecha reconocen alguna letra, ¿qué letra es esa?, ¿por qué es mayúscula?, ¿por qué es minúscula?

Mis estudiantes llegan por la mañana y tienen que hacer un pareo de nombres, ahí ellos están identificando la letra inicial de su nombre.

No hay que esperar a que estén muy grandes para uno enseñar lo que es una mayúscula y una minúscula.

Aún cuando las maestras revelaron interés en poner en práctica lo que elaboraron en los talleres sabatinos y aquellos conocimientos y estrategias que les sugirieron los recursos durante los adiestramientos de las academias, nos pareció que ponían demasiado acento en la tarea de transmitir conocimientos. Como dato interesante, en las visitas a

dos de los salones, cambiamos el orden de dos nombres que aparecían en una de las paredes (asumimos que se trataba de los niños presentes ese día), pero los niños concernidos no pudieron relocalizar sus nombres cuando se les solicitó. Asumimos, igualmente, que el niño memoriza el lugar donde se encuentra regularmente su nombre, pero no necesariamente reconoce su nombre. Estos ejemplos sugieren que las maestras aún se encuentran en un periodo inicial en su proceso de transformación profesional. Nadie duda del interés y el entusiasmo que reflejaron continuamente; no obstante, como discutiremos más a fondo a partir de la segunda pregunta de investigación, hace falta mayores niveles de análisis sobre el aprendizaje, ventajas y desventajas de las rutinas, la formulación de preguntas, entre otros.

Se infiere de los testimonios de las maestras y de sus presentaciones, la necesidad de trabajar el componente de conciencia fonológica más allá del conocimiento del alfabeto y deslindar entre trabajar con letras y con sílabas como parte del texto mayor que es la producción global del niño. Son acertadas las palabras de Grunfeld (2004) cuando señala:

El trabajo con el nombre propio, sin embargo, no es suficiente para formar hablantes, lectores y escritores competentes; es indispensable completarlo con muchos otros donde una y otra vez los sujetos interactúen con diversidad de textos, hablando, leyendo y escribiendo en instancias compartidas de reflexión y discusión con su maestro y compañeros (p. 59).

El fuerte acento en aspectos como el nombre desde la perspectiva del alfabeto, la sílaba y los elementos figurativos del lenguaje, podría descuidar el valor de la gran producción lingüística y psicolingüística de los niños. Los componentes lingüísticos requieren mayores parámetros de contextualización que rebasen los cuatro componentes. A modo de ejemplo, el interés por nombrar la letra con la que inicia el nombre de los niños pudo descuidar importantes aspectos didácticos en el trabajo con los niños, tales como: los niveles de gramaticalidad que trae el niño a la clase; los niveles de codificación que hacen los niños de los mismos procedimientos de los maestros, sin que éstos últimos se den cuenta; los procesos cognitivos y metacognitivos que permiten despertar el trabajo con el lenguaje, entre otros. Operativamente, el conocimiento de las letras y sus formas es importante, pero estas prácticas deben surgir del conocimiento conceptual que ya vislumbran los niños cuando comienzan a gramaticalizar su lenguaje. Nos dice más de

su conocimiento del lenguaje un niño cuando dice “cabió”, que cuando repite o copia la palabra correcta de la franja que le dio la maestra. Mientras alcanza la capacidad fonoarticulatoria necesaria para expresarse “correctamente”, debemos estimular tanto el habla como el resto de los aspectos que hemos mencionado anteriormente para su desarrollo holístico, las aptitudes sensoriales y perceptivas básicas.

Dentro del área comunicativa, particularmente durante los primeros cinco años, hay que fortalecer el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo, así como también el intercambio de afecto y sentimientos entre el niño y otras personas. Este es un elemento muy susceptible y al que hay que darle prioridad ya que la relación del lenguaje y su aprendizaje van ligados al proceso afectivo, sin olvidar que aún el afecto es lenguaje.

Si hay algo muy propio de los niños preescolares es que no necesitan, en la mayoría de los casos, que el maestro o la maestra les cree oportunidades para conversar. Los niños las crean espontáneamente. Lo que sí es tarea del maestro es convertir estas oportunidades de conversación espontánea en procesos de reflexión. Nos comentó una de las participantes en la Primera Academia de Otoño una anécdota personal muy reveladora, por la que le solicitamos que la repitiera ante el grupo en la sesión evaluativa de cierre durante la Segunda Academia de Otoño. Se trata de la anécdota del niño cuya maestra —sentados a la mesa— le solicitaba que reconociera la letra W. Luego de unos minutos de incertidumbre, el niño dio la vuelta a la mesa para colocarse frente a la letra y entonces señaló que esa es la letra M. Esta anécdota de la vida real presenta un preclaro momento de solución de problema de parte del niño. Momentos como estos no deben pasarse por alto en aras del reconocimiento de la letra W, ni de ninguna otra letra. Cuando Linda Gambrell (2004) estudia el papel de la conversación en el aula, señala certeramente cuán importante es valorar un buen “proceso de razonamiento antes que la respuesta correcta”. Creemos que este proceso de razonamiento no debe ser distinto para los niños preescolares del proyecto PEL.

2. *¿Qué reflexión hacen sobre su función dentro del Proyecto PEL?*
3. *¿Cómo comparan las reflexiones que realizan las maestras según las funciones de los participantes en el Proyecto PEL?*

En el siguiente inciso incorporamos el análisis conjunto de las preguntas dos y tres de investigación sobre los ejes centrales: función y reflexión. Una de las preguntas claves en el protocolo del grupo focal

fue la que inquiría sobre la función que desempeñaron las maestras y cómo se veían dentro del proyecto. Se trata de una pregunta que buscaba darle forma a uno de los procesos más difíciles por los que pasa cualquier maestro, es ese momento opaco de abrir una brecha hacia la introspección y evaluar con honestidad lo que se hace. Esta etapa de autorreflexión en el Proyecto PEL, al momento de esta investigación (2005) aún se encontraba como posibilidad, aunque no del todo como un hecho. Es natural que fuese así pues la propuesta descansaba sobre el interés de llevar los cuatro componentes del SBRR desde la perspectiva metodológica, al conocimiento procesal del cómo se realiza la tarea. No obstante, resultó interesante que muchas participantes destacaban su función de maestra, ayudante o supervisor o supervisora, según fuera el caso de su nombramiento en el DE o en la Agencia New York Foundling. Esta función se destacó durante las presentaciones con el reconocimiento que hacían las maestras del trabajo colaborativo de sus ayudantes. En esta dimensión del análisis, encontramos gradaciones y diferencias entre las manifestaciones. Una maestra destacó su función en términos de verse “como una parte bien importante dentro del proyecto... soy la maestra y voy a llevar a cabo los diferentes componentes que hemos estado trabajando...esto va a estar en ayuda con mi asistente y pues todo va a depender de las necesidades que tenga el niño... se trata del primer andamiaje que tiene con un adulto, sus compañeros y sus padres.” Otra de las maestras reconoció su función de “darle continuidad en kinder a lo que realizan las maestras del pre-escolar”. Otra se vio como “un ente en constante movimiento”. Una de las ayudantes de maestras señaló que para ella es importante ser el “modelaje a estos niños y ver desde el inicio cuando ellos empiezan a agarrar el lápiz para escribir su nombre, cuando van reconociendo las letras en el abecedario... y al final del semestre ver cuando ellos te dicen misi , ya yo sé escribir mi nombre”.

Del interés de las participantes, de su disposición y su constante asombro ante los aprendizajes de los niños, inferimos que, de trabajar con mayor formalidad, los procesos didácticos, como parte de una ecología del salón de clases, o si se ofrecieran mayores espacios de reflexión de la práctica, se hubiesen visto mejores y más grandes logros. Destacamos dos testimonios que tocaban el momento de la autorreflexión de la práctica desde la perspectiva de lo que había realizado la propuesta. Uno de esos momentos fue cuando una de las maestras señaló: “Yo entiendo que antes del Proyecto quizás muchas de nosotras subestimábamos lo que los niños podían hacer y a lo mejor

pensábamos que no podían llegar adonde los tenemos ahora”. Otro momento podría ser cuando el supervisor señaló: “Uno está viendo las ejecutorias de los maestros y ver cómo la propuesta ha ayudado a profesionalizarlos más, a ampliar sus conocimientos en términos de teoría y prácticas apropiadas”. Interpelar la experiencia como autocrítica o como proceso de autorreflexión no es tarea fácil. Aunque estos dos testimonios son dos instancias aisladas, el interés y entusiasmo que mostraron las maestras al integrarse a los talleres que diseñó el DE abrieron posibilidades de descubrir nuevos significados a la práctica didáctica.

Una de las expectativas de los asesores (TAG) al incorporar la pregunta sobre su función y cómo se veían fue detectar —de las acciones, los comentarios y sus participaciones en general— cuál es el nivel de autorreflexión que realizaban las maestras en torno a su práctica y su inserción dentro del trabajo didáctico con los componentes del SBRR. Es interesante destacar la marcada ausencia de la autorreflexión sobre la práctica desde el plano conceptual de la pedagogía. Prácticamente todas sólo señalaron su función docente como maestro, supervisor o ayudante. Aunque pocos destacaron el aspecto del modelaje durante la explicación con las estrategias, no hicieron la conexión entre su función como maestros y el desarrollo de la niñez como concepto más allá de lo estipulado por la propuesta. Es incuestionable el gusto y el asombro que sienten las maestras ante el aprendizaje de los niños. Por ello, surgieron expresiones que apuntaban a la adquisición del conocimiento, a la experiencia de que los niños realizaran lo que la maestra les ofrecía.

No hay que esperar a que estén muy grandes *para uno enseñar* lo que es una mayúscula y una minúscula (énfasis nuestro).

...escribimos la fecha, ahí está el lenguaje escrito y oral porque también ponemos *al niño a que nos diga lo que escribimos...* (énfasis nuestro).

Recordamos nuevamente que Emilia Ferreiro (1997) señala que, a veces, el niño tiene la convicción de que el conocimiento es algo que “*otros poseen*”. Las respuestas para que señalaran su función y cómo se veían dentro del proyecto descansaban en función del nombramiento, pero no atada a su papel como un agente de cambio, a su papel como provocador del pensamiento, a su conciencia plena del acto didáctico. Generalmente, las participantes se vieron dentro de la cotidianidad de la propuesta, sin visos mayores de problematizar sus prácticas.

Entendemos que la fortaleza de la propuesta —según puntualizaron las mismas participantes— ha sido destacar el énfasis en los cuatro componentes del SBRR, ofrecer alternativas de adiestramientos en sus metodologías y la provisión de innumerables y diversos materiales para el salón de clases. Sin duda alguna, entendemos que el Proyecto PEL inició un proceso importante para que estas participantes encontraran una identidad profesional en el ámbito de ciertas prácticas y metodologías para con niños preescolares y de kindergarten, así como para que se viesen entre ellas mismas como una comunidad profesional que comparte propósitos. Hacia esta apreciación apuntaban los comentarios anteriores de una de las maestras y de uno de los supervisores al hablar elogiosamente de la propuesta. No obstante, la fortaleza de la propuesta podría ser su misma debilidad, pues podría desatender otros fenómenos igualmente importantes en la ecología del salón de clases. Uno de estos fenómenos importantes son los espacios de problematización e indagación sobre la práctica misma y el diálogo de pares. Por ello, el TAG sugirió un giro más reflexivo-práctico para la Segunda Academia. Se les requirió una presentación a cada una de las maestras participantes. Este procedimiento se orientaba más hacia el proceso de que las maestras se apoderasen de sus propias prácticas didácticas respecto al SBRR y que rebasaran la noción de que se realizan porque “la propuesta así lo dispone”.

Por otra parte, esta necesidad de mayor reflexión que articule la teoría con la práctica se evidenció en una de las categorías de la rúbrica que se utilizó para evaluar las presentaciones. En ese instrumento, incluimos la categoría *Razonamiento pedagógico de sus actividades*. Se les había señalado a las participantes que todo proceso didáctico debe tener un componente de razonamiento pedagógico que permitiera al maestro o maestra argumentar informadamente —provisto un proceso de autorreflexión de la práctica— sobre sus procedimientos en tal o cual actividad con los niños. Señalaba uno de los supervisores participantes que observaba “el proceso desde el punto de vista más macro de cómo uno está viendo las ejecutorias de los maestros y ver cómo la propuesta ha ayudado a profesionalizarlos más, a ampliar sus conocimientos en términos de teoría y prácticas apropiadas.” No obstante, resultó interesante que, durante las presentaciones de los centros en la Segunda Academia de Otoño, se pudo observar que muchas de las intervenciones sobre el razonamiento pedagógico se presentaban con citas directas de los teóricos. Estos razonamientos no se articulaban, sin embargo, al contexto real de lo que se realizaba en los salones, sino

en función de la presentación que se hacía ante los demás compañeros y en respuesta al criterio de la rúbrica. Este aspecto no era negativo, sino que mostraba la necesidad de mayor reflexión de parte de los participantes, provisto una previa preparación en este componente del conocimiento teórico. Esto pudo apuntar al hecho de que las maestras se veían sólo como maestras que tienen que cumplir con el SBRR y no como parte del proceso de investigación. Como cuestión de hecho, el SBRR tiene un componente investigativo implícito del que las maestras no se han adueñado. Se confirma en algo el planteamiento de las investigaciones de Wilcox-Herzog y Ward (2004) cuando señalan la importancia de la educación y la capacitación en educación temprana como buenos predictores en la realización de prácticas apropiadas. Apuntan que la experiencia solamente no es un buen predictor de calidad en la sala de clases de estos maestros. Ryan y otros (2004) también apuntaban a la necesidad de que las maestras preescolares mejoren sus conocimientos y destrezas, de modo que puedan ejecutar nuevas ideas en el contexto de sus salones de clases. El proceso de planificar las próximas academias debería encaminarse a desarrollar más este proceso de apoderamiento mediante esfuerzos de naturaleza más formal.

## Recomendaciones y conclusión

Señalábamos que nuestro interés no era fiscalizador ni evaluativo, sino asesor. Observamos, cada vez más, cómo la propuesta y las academias han reforzado un sentido de comunidad académica con propósitos en común que les ha dado a las maestras una identidad profesional cada vez más en proceso de solidificarse. A tales efectos, recomendamos —en su momento— incorporar a las próximas agendas de trabajo de la Propuesta los siguientes temas:

1. Consolidar el sentido de grupo y pertenencia, aspectos que ya han comenzado como resultado de las iniciativas de desarrollo profesional que gestiona la propuesta.
2. Refinar las estrategias de trabajo didáctico con los componentes del SBRR, de modo que trasciendan sus cuatro elementos.
3. Potenciar a las maestras hacia mayores niveles de reflexión crítica sobre su práctica diaria.
4. Privilegiar enfoques más comunicativos en materia de lenguaje.
5. Abordar el componente de evaluación.

6. Profundizar, con la participación de expertos, temas como educación especial, el aprendizaje, ventajas y desventajas de las rutinas, la formulación de preguntas, entre otros.

En resumen, las participantes de los centros del Proyecto PEL que forman parte de este estudio se sintieron responsables ante el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños que atienden diariamente en sus salones de clases. Esta responsabilidad se evidenció en el interés que muestran en cada una de las academias, su asistencia y en el orgullo que sienten al mostrar las tareas que componen su horario de trabajo en el día a día.

## REFERENCIAS

- Barrera Linares, L., & Fraca de Barrera, L. (1991). *Psicolingüística y el desarrollo del español*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: NAEYC.
- Bou, G. (2005). *Canciones y cantos juegos infantiles del folklore puertorriqueño*. Tesis inédita de Maestría en educación preescolar., Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Brites de Vila, G., & Almoño de Jeichen, L. (2002). *Inteligencias múltiples*. Argentina: Bronum.
- Brodsky, M. (1998). *Creative experiences for young children*. Texas: Harcourt Brace.
- Cintrón, C. (1999). El cerebro, la lectura y la literatura infantil: Realidades conexas. En: Sáez,R.; Cintrón de Esteves, C.; Rivera Viera, D.; Guerra, C.; Ojeda, M. I. (1999). *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura*. Santo Domingo: Editora Centenario, S.A.
- Cooper, J. D., & N.D., K. (2003). *Literacy: Helping children construct meaning* (5ta ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Departamento de Educación, P. (2003). *Manual: Pequeños Encaminados a la Lectura* (2005 ed.). San Juan: Programa de Educación para la Niñez, Secretaria Auxiliar de Servicios Académicos.
- Early Reading First Title 1, Part B, Subpart 1 (2001).
- Escudero, J. M. (2001). *Ya cé leer: La lectura y las producciones escritas en un niño de kindergarten identificado como futuro fracaso escolar*. Tesis inédita de Maestría en lectura, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica* (Vol. 15). México: Editorial Siglo XXI.
- Fraca de Barrera, L. (1999). La conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 20(4), 20-25.



- Gambrell, L. (2004). El papel de la conversación en el aula. *Lectura y Vida*, 25(4), 54-57.
- Gardner, H. (1990). *Art education and the human development*. California: The Getty Center for the Education in the Arts.
- Garton, A., & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, K. (1997). La lectura, la escritura y los textos escritos. In IRA (Ed.), *Textos en contexto*. Buenos Aires: IRA.
- Grunfeld, D. (2004, junio). La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires (segunda parte). *Lectura y Vida*, 25(2), 48-61.
- Halliday, M. (1985). *Learning how to mean*. London: Elsevier.
- Hendrick, J. (1996). *The whole child: Developmental education for the early years*. New Jersey: Merrill/ Prentice Hall.
- Hildebrand, V. (2002). *Fundamentos de educación infantil, jardín de niños y primaria*. México: Limusa.
- Ibáñez, C. (1996). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Irizarry, A. (2004). *Con los animales y sus ecosistemas: integro, juego, aprendo y me divierto. Una unidad basada en las inteligencias múltiples para niños preescolares*. Tesis inédita de Maestría en Educación Preescolar., Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Isenberg, J., & Jalongo, M. (2001). *Creative expression and play in early childhood* (3ra. ed.). New Jersey: Merrill /Prentice Hall.
- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Knodel, J. (1993). The design and analysis of focus group studies. En D.L. Morgan (ed.) *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park, CA: Sage.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lara, A. (2000). *El patio de mi escuela: Una experiencia puertorriqueña*. Tesis inédita de Maestría en Educación Preescolar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Maxim, G. (1997). *The very young: Guiding children from infancy through the early years*. New Jersey: Merrill.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Molina-Iturrondo, A. (1999). *Leer y escribir con Adriana*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Moll, L. (Ed.). (1990). *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrison, G. (2003). *Child development*. New York: Delmar.

- Neuman, S., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- No Child Left Behind Act. (2001).
- Olerón, P. (1981). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Owocki, G. (2001). *Make way for literacy: Teaching the way young children learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Reusche, R. (1997). *La niñez construyendo identidad*. Perú: UNIFE.
- Rodríguez, G. (1999). *Criando a nuestros niños: Educando a niños latinos en un mundo bicultural*. New York: Simon & Schuster.
- Rodríguez, J., Sabalier, M., & Rodríguez, Y. (2005). Estudiantes con necesidades especiales: Enseñanza o remediación de la lectoescritura. Conferencia presentada en el VIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, San Juan, PR.
- Ryan, S., Hornbeck, A., & Frede, E. (2004). Mentoring for change: A time use study of teacher consultants in preschool reform. *Early Childhood Research and Practice*, 6(1). Recuperada en <http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/ryan.html>
- Schickedanz, J., Schickedanz, D., Hansen, K., & Forsyth, P. (1998). *Understanding children* (2da ed.). California: Mayfield.
- Short, K. (1997). *Literature as a way of knowing*. New York: Stenhouse.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Sulzby, E. (1996). Roles of oral and written language as children approach conventional literacy. En C. Pontecorvo & M. Orsolini & B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Childrens early text construction* (pp. 3-46). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Sullivan, M. (1982). *Movement exploration for young children*. Washington: NAEYC.
- Torrech, L. (2000). *Abrí la caja de Pandora: El lenguaje de las artes visuales en el currículo preescolar*. Tesis inédita de maestría en educación preescolar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Vaquero, M. (1991). Estudios puertorriqueños de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna: estado de la cuestión. En H. López Morales (ed.) (1991), *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 17- 28). Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Wilcox-Herzog, A., & Ward, S. L. (2004). Measuring teachers perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research and Practice*, 6(2). Recuperada en <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html>

## NOTAS

- 1 El grupo asesor del Proyecto Pequeños Encaminados a la Lectura del Programa de Educación Temprana del Departamento de Educación (DE) se compone de tres especialistas en las áreas de educación temprana, lenguaje e investigación, respectivamente. Es un grupo de asesores técnicos (Technical Advisory Group, TAG, por sus siglas en inglés) que exige la Propuesta de **Early Reading First**. Este grupo se dio a la tarea de realizar una investigación que documente las prácticas didácticas que implantan las maestras del Proyecto PEL en la enseñanza de las destrezas de lenguaje, cognitivas y de lectura necesarias para tener éxito, según estipula la Propuesta de Early Reading First ("Early Reading First," 2001).
- 2 Nos referimos a **las participantes** en femenino —como "las maestras"— con un carácter inclusivo que se refiere a maestras y maestros.
- 3 SBRR se refiere a los componentes que informó el Panel Nacional de Lectura en torno a la enseñanza de la lectura, según la propuesta Early Reading First, secuela de la propuesta No Child Left Behind (2001). Los componentes que trabajamos con las maestras son: a) lenguaje oral, b) conocimiento del lenguaje impreso, c) conciencia fonológica y d) adquisición de vocabulario.

**Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en enero de 2007 y se aceptó para su publicación en mayo del mismo año.**