

**Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de  
escritura en ciclo uno, un estudio de caso**

**Carolina Peña Rodríguez**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Facultad de Ciencias y Educación  
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna  
Bogotá, D.C  
2017**

**Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de  
escritura en ciclo uno, un estudio de caso**

**Carolina Peña Rodríguez**

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la  
Lengua Materna**

**Directora**

**Sandra Maritza Moreno Cardozo**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

**Facultad de Ciencias y Educación**

**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**

**Bogotá, D.C.**

**2017**

Nota de aceptación:

---

---

---

Jurado 1

---

---

---

Jurado 2

---

---

---

Bogotá D.C, 22 de febrero del 2017

A mi madre: Bertha,  
por ser mi apoyo, soporte, fuerza y motivación  
a lo largo de este arduo proceso.

A mis hijos: Santiago y Johan,  
por comprender y aceptar,  
mis reiteradas ausencias durante este proceso.

A mi hermano: Juan  
por ser quien me guío, aconsejo y apoyo  
durante los momentos difíciles.

A mis amigos: Edward y Martha  
por sus palabras de apoyo y aliento,  
en los momentos de debilidad.

## **AGRADECIMIENTOS**

Manifiesto mis agradecimientos a:

A las docentes de ciclo uno participantes de este estudio investigativo, durante el periodo comprendido entre 2014-2017, por su disposición, colaboración, motivación y comprensión.

A la maestra, Sandra Moreno por su asesoría, acompañamiento y comprensión durante este proceso de investigación.

A los docentes; Sandra Quitián, Éder García, Ivoneth Lozano, Raquel Pinilla, Miguel Maldonado, Blanca Bojacá, Gladys Jaimes y Yamile Suárez, por sus aportes, interés y compromiso en el proceso de formación.

A Esperanza Gómez, secretaria de la maestría quien, con su colaboración y amabilidad, hizo más fácil este arduo proceso.

A mi familia por su colaboración y paciencia.

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**  
**Facultad de Ciencias y Educación**  
**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**  
 Resumen Analítico en Educación  
 RAE MPLM No.111 /2017  
**Aspectos formales**

Tipo documento	de	Trabajo de grado en Maestría
Tipo divulgación	de	Digital
Acceso documento	al	Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Titulo		Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso
Autor		Carolina Peña Rodríguez
Directora		Sandra Maritza Moreno Cardozo

**Aspectos de investigación**

Palabras Claves	Concepciones, docentes, lenguaje, escritura, evaluación, estrategias, enseñanza, aprendizaje
Descripción	La investigación, adelantada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, es de carácter cualitativo, se desarrolla en una Institución Educativa Distrital del suroriente de Bogotá. Con ella, se busca el reconocimiento de las relaciones existentes entre las concepciones docentes sobre escritura y la practicas de enseñanza y evaluación que se evidencian en el hacer y decir dos maestras de ciclo uno.
Fuentes	En estudio se citan 66 referencias dentro de las cuales se destacan los siguientes autores: Baena, L. A. (1987), Berieter, C. y M. Scardamalia (1977), Braslavsky, B. P. (1962), Cassany, D. (1990 y 1999), Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991), Flórez, R. & Gómez, D. (2013), Flower, L., & Hayes, J. (1996), Marcelo, C. (1987), Perafán Echeverri, G. A. (2005), Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1997), Pozo, J. I. (2006), Rodrigo, M. J., Pérez, A. R., & Marrero, J. (1993), Vygotsky, L. S. (1995).
Contenidos	El trabajo de investigación se organiza en cinco capítulos que corresponden: primero, al problema de investigación donde se evidencian las concepciones, prácticas y desempeños, de los estudiantes, padres y docentes de ciclo uno, frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura; también se analizan los antecedentes investigativos entorno a las concepciones docentes y la escritura en los niveles de primaria, secundaria y

	<p>universidad, que permiten dar respuesta la pregunta problema y establecer los objetivos. El segundo, aborda los referentes conceptuales de la investigación, son cuatro los conceptos fundamentales que nutren el marco teórico en el presente estudio; lenguaje, concepciones, escritura, perspectivas teóricas y prácticas de enseñanza. En el tercer capítulo, se muestra el recorrido metodológico de la investigación, fundamentado en el enfoque cualitativo, desde el paradigma interpretativo y el diseño de investigación estudio de caso, los cuales permiten el desarrollo del ejercicio de análisis e interpretación. En el cuarto capítulo, se dan a conocer el análisis, comprensión e interpretación de los datos de investigación y sus resultados. En él se evidencia los alcances, las dificultades y las proyecciones. Finalmente, el quinto capítulo presenta los resultados y conclusiones obtenidos en relación con los objetivos planteados, las dificultades presentadas durante el proceso de investigación. Además se plantean las recomendaciones propuestas de mejoramiento para orientar el trabajo de las docentes de ciclo 1 en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura y de esta manera poder articular y hacer coherente el discurso y las prácticas de las docentes al interior del aula.</p>
<p>Metodología</p>	<p>La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, teniendo en cuenta que con él se busca profundizar el conocimiento y la comprensión, así como permitir que el investigador analice las interpretaciones, intenciones y acciones que se gestan en el proceso de investigación y ofrezca respuestas a los diferentes problemas que surgen de las mismas. Además, el <i>diseño estudio de caso</i>, se constituye en una oportunidad para comprender a profundidad hechos sociales o educativos únicos, ya que implica un proceso de indagación que se caracteriza por una observación sistemática y rigurosa, en este caso las concepciones.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>La caracterización de las concepciones docentes, facilitó reconocer las relaciones que se tejen en el proceso de enseñanza, aprendizaje y de evaluación y demuestra que es una problemática común al interior de la escuela que determina de manera directa el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. El ejercicio de análisis, comprensión e interpretación de las concepciones y sus relaciones, evidenció la necesidad del reconocimiento y reflexión de las mismas, por parte de las docentes y la urgencia de que la escuela asuma la escritura como una práctica sociocultural, que acerca la escuela al mundo de la vida y asigna sentido y significado a las actividades escriturales propuestas en su interior.</p>

## **Resumen**

La presente investigación de corte cualitativo se inscribe en la línea “*Concepciones de los Docentes y Prácticas Pedagógicas*”, ofrecida por el programa de formación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, busca el análisis, comprensión e interpretación de las concepciones docentes sobre escritura en ciclo uno de enseñanza básica primaria, y reflexiona sobre las relaciones que se establecen entre las concepciones y los procesos de enseñanza y evaluación de la escritura al interior de la escuela.

El ejercicio de investigación se desarrolló a través de un estudio de caso con dos docentes, iniciando con la selección y definición del caso, pasando por la elaboración de la lista de preguntas, localización de las fuentes de datos, el análisis e interpretación hasta la elaboración del informe final, en donde se presentan tanto el análisis y conclusiones como algunas recomendaciones para abordar la escritura desde la perspectiva sociocultural. Los datos se recogen con entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, observaciones no participantes y análisis de documentos, con el fin de realizar la triangulación de la información. Los hallazgos dan cuenta de la discrepancia entre el decir y el hacer de estas dos docentes, así como la relación directa que existe entre las concepciones y el proceso de enseñanza y evaluación. Con el desarrollo de esta investigación se busca contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el contexto en el cual se desarrolló este estudio y aportar elementos que les permitan a las docentes proponer estrategias eficaces para tal fin.

## **Abstrac**

The present investigation of cualitativas cut has been inscribe on line as “*Conceptions of Teachers and Pedagogical Practices*”, offered by the Master formation program on Pedagogy on the Native Language, this investigation looks for the analysis, comprehension, and interpretation of the teachers conceptions about the cycle writing one of the basic elementary teaching. It also reviews the relations that are set between concepts, the process of teaching, and the evaluation of writing within school.

The work of investigation was developed from a study about two teachers, starting with the selection and definition of the case, going through the elaboration of

questions, the localization of data and the analyzation and interpretation all the way up to the final report. In this final report there will be the analysis, the conclusions along with some recommendations about how to address the writing from the sociocultural perspective. The data was taken from semi structural interviews, diaries from the campus, nonparticipant observations, and the analysis of documents so that all the information could be triangulated. The findings show the discrepancy between the saying and the doing of these two teachers, along with the direct relation that exist between the concepts and the process of teaching, evaluating and learning. The development of this investigation looks to contribute with the process of teaching and learning of writing in the context on which it was developed this study, the study also wants to provide elements that help the teachers to propose effective strategies for that end.

## Tabla contenido

	<b>Introducción</b>	1
1	<b>Problemática de la investigación</b>	5
1.1.	Planteamiento de problema	5
1.1.1.	Concepciones de escritura	6
1.1.2.	Prácticas de enseñanza de la escritura	14
1.1.3.	Desempeños	20
1.2.	Antecedentes Investigativos	23
1.2.1.	Primaria	26
1.2.2.	Secundaria	27
1.2.3.	Universidad	28
1.2.4.	Etnografía	28
1.2.5.	Estudio de caso	29
1.2.6.	Investigación acción	29
1.2.7.	Teoría fundamentada	29
1.3.	Justificación del problema	30
1.4.1.	Pregunta general de investigación	32
1.4.2.	Subpreguntas de investigación	32
1.4.3.	Objetivos de investigación	32
1.4.3.1.	Objetivo General	32
1.4.3.2.	Objetivos Específicos	32
2.	<b>Referentes teóricos</b>	33
2.1.	El lenguaje	34
2.2.	Funciones del lenguaje	35
2.3.	La escritura: perspectivas teóricas relacionadas con el aprendizaje.	35
2.3.1.	Teorías conductistas	36
2.3.2.	Teorías de la psicogénesis	37
2.3.2.1.	Constructivismo psicogenético operacional	38
2.3.3.	Ciencias cognitivas y psicología del procesamiento de información	39

2.3.3.1. Modelo cognitivo procesual	39
2.3.3.2. Modelo de escritores novatos y expertos	40
2.3.3.3. Modelo contextual	41
2.3.4. Constructivismo histórico cultural	42
2.4. Métodos de enseñanza de la escritura	43
<b>3. Referentes metodológicos</b>	<b>50</b>
3.1. El paradigma de investigación: Interpretativo	50
3.2. El enfoque de investigación: Cualitativo	51
3.3. Diseño de la investigación: Estudio de caso	53
3.4. Instrumentos	55
3.4.1. La entrevista	55
3.4.2. Diario de campo	56
3.5. Contexto de estudio	57
3.6. Los casos	57
3.7. La ruta de construcción de la investigación	58
3.7.1. Fase 1: la selección y definición del caso.	59
3.7.2. Fase 2: formulación de preguntas	60
3.7.3. Fase 3: localización de fuentes de datos	60
3.7.3.1. Herramientas de recolección del corpus	61
3.7.4. Fase 4: el análisis e interpretación	62
3.7.5. Fase 5: la elaboración del informe.	64
<b>4. Análisis y discusión de resultados</b>	<b>65</b>
4.1. Discursos	65
4.2. Las prácticas	66
4.3. Concepciones docentes de escritura	67
4.3.1. Enseñanza	67
4.3.2. Aprendizaje	78
4.3.3. Evaluación	84
<b>5. Conclusiones</b>	<b>95</b>
5.1. Sugerencias	98
5.1.2. Desde lo didáctico	98

5.1.2. Desde lo pedagógico	99
<b>Bibliografía</b>	101
<b>Lista de anexos</b>	107

## Lista de tablas

Tabla 1. Análisis documentos institucionales.	8
Tabla 2. Análisis malla curricular.	12
Tabla 3. Análisis malla curricular.	13
Tabla 4. Diario de campo, grado preescolar.	19
Tabla 5. Análisis del decir, hacer y la evaluación de las docentes.	21
Tabla 6. Métodos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.	43
Tabla 7. Teorías implícitas.	49
Tabla 8. Caracterización de casos.	58
Tabla 9. Fases de la investigación.	58
Tabla 10. Categoría, subcategorías y unidades de análisis.	62
Tabla 11. Plan de análisis.	62
Tabla 12. Codificación de los instrumentos de recolección de los datos.	66
Tabla 13. Codificación de categoría, subcategorías y unidades de análisis.	66
Tabla 14. Estrategias reseñadas desde el discurso, planeador y prácticas, de las docentes MP y MS.	68
Tabla 15. Registro de saberes de las docentes MP y MS.	70
Tabla 16. Codificación de datos docente MP y MS.	71
Tabla 17. Registro de consignas y de entrevistas de las docentes MP y MS.	76
Tabla 18. Diario de campo de las docentes MP y MS.	78
Tabla 19. Registros de diarios y segmentos de entrevistas, docentes MP y MS.	80
Tabla 20. Segmentos de diarios de campo y entrevistas de las docentes MP y MS.	83
Tabla 21. Diarios de campo y segmento de entrevista docente MP para los criterios, instrumentos y función de la evaluación.	85
Tabla 22. Diarios de campo y segmento de entrevista docente MS para los criterios, instrumentos y función de la evaluación.	87
Tabla 23. Registros de evocación del recuerdo de las docentes MP y MS.	91

## Introducción

Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso, es una investigación, que surge en la línea “*Concepciones de los Docentes y Prácticas Pedagógicas*”, ofrecida por el programa de formación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se inscribe en esta línea, pues el estudio ha identificado que las prácticas son permeadas por las concepciones que los docentes tienen tanto de la enseñanza como de la evaluación de escritura, al igual que las investigaciones realizadas por los miembros del grupo de la maestría, lo cual determina que se realicen procesos descontextualizados, centrados en la concepción nominalista.

Este estudio al igual que la línea de investigación pretende observar, identificar, caracterizar y analizar las concepciones docentes, a través de las cuales se orienta, organiza y apoya la enseñanza y la evaluación de la escritura. Se busca con esto que los resultados de este trabajo tengan impacto tanto en el campo educativo como social aportando elementos de reflexión que posibiliten la interpretación y comprensión de dichas concepciones, y que en este ejercicio los maestros sean agentes propositivos para la cualificación de su hacer. Del mismo modo, que la línea de investigación lo señala, este trabajo investigativo reconoce la conveniencia de promover la divulgación de este tema, pues posibilita la comprensión del decir y hacer del profesor en el aula, constituyéndose así en un referente para pensar y repensar perspectivas diferentes de trabajo que incidan en la toma autónoma de decisiones en relación con su práctica educativa. Asimismo, se busca evidenciar que las concepciones no se transforman con la instrumentalización de la enseñanza, es decir, con la puesta en marcha de una serie de métodos, sino que es necesario problematizar las concepciones, a través de una actitud investigativa, entendida ésta como la mirada crítica, permanente y sistemática sobre la propia práctica y sobre las concepciones que la fundamentan.

El análisis realizado en esta investigación evidencia la prevalencia de la tendencia tradicional para la enseñanza de la escritura, así como el rol protagónico del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma, y el desarrollo de

actividades y estrategias que aíslan a los niños y niñas, imposibilitando que realicen un proceso reflexivo, activo y formativo tanto en la formulación como en el desarrollo de las actividades.

Este estudio de investigación de corte cualitativo, se desarrolló con dos docentes de ciclo uno, en una Institución Educativa Distrital del Suroriente de Bogotá. A partir de la caracterización y reconocimiento de las relaciones entre las concepciones docentes sobre escritura y el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se plantean una serie de recomendaciones, que buscan orientar el trabajo en el aula y de esta manera desarrollar practicas fundamentadas en la perspectiva socio cultural, desde la cual se reconoce que la escritura es adquirida por los niños y niñas, gracias a la participación activa en la interacción social y en actividades culturalmente significativas.

De acuerdo con el propósito anterior, esta investigación se organiza en cuatro capítulos. El primero; el problema de investigación y las concepciones docentes sobre escritura; en él se abordan el planteamiento del problema, su delimitación y los antecedentes investigativos. Para el desarrollo de este capítulo, se realizaron la lectura etnográfica del contexto y el rastreo de antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional, así como el ejercicio de triangulación de datos, los cuales fueron suministrados por la lectura etnográfica, el campo cartográfico y el político, estableciéndose tres categorías para el análisis: concepciones, desempeños y prácticas.

Por otra parte, en este capítulo se manifiesta de forma detallada, clara y progresiva, la descripción del problema que le otorga validez a la situación abordada en el estudio. De igual manera, al finalizar el mismo, se presentan las preguntas y objetivos que orientan el ejercicio de investigación.

El segundo capítulo aborda los referentes teóricos, se fundamentan en cuatro conceptos principales: lenguaje, concepciones, escritura, perspectivas teóricas y prácticas de enseñanza. En primer lugar, se hace referencia al concepto de lenguaje, desde la perspectiva socio-cultural de acuerdo a los planteamientos de Vygotsky (1995). Posteriormente, las concepciones serán definidas desde la línea de investigación del pensamiento del profesor, fundamentada en los planteamientos de Marcelo (1987). Desde donde se busca describir y comprender los constructos y procesos que orientan la conducta del profesor. Esta línea de investigación ha tenido desarrollos desde dos

enfoques teóricos y metodológicos. Uno de los cuales es el modelo de integración, en el cual se investiga conjuntamente las acciones de los profesores como sus procesos de pensamiento. En este modelo es en el que se instala el presente estudio de investigación desde la perspectiva de la psicología social, se opta por esta, ya que brinda un margen más amplio para el ejercicio de análisis e interpretación de las concepciones y sus relaciones con el proceso de enseñanza y evaluación de la escritura. Desde esta perspectiva las concepciones se equiparán con representaciones, estas serán definidas desde los postulados de Castorina et al. (2006) y Porlán et al. (1997); quienes señalan que las representaciones abarcan lo social y lo psicológico, de aquí, que de igual manera se tengan en cuenta las concepciones implícitas planteadas por Pozo et al. (2006).

El tercer concepto, escritura y perspectivas teóricas, se abordó desde la perspectiva sico-socio-cultural, de acuerdo a los postulados teóricos de Flórez (2006), Vygotsky (1995), Cassany (1990), Ferreiro & Teberosky (1991), Bereiter & Scardamalia (1987), Flower & Hayes (1996). Se describirá como en diferentes momentos científicos, históricos, sociales y culturales la escritura se ha concebido de manera diversa partiendo de referentes teóricos psicológicos y otros más interdisciplinarios y cómo estos determinan la manera cómo se concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

En la parte final de este capítulo, se presentan de manera general las prácticas de enseñanza, desde los postulados de Braslavsky (1982) quien identificó los métodos sintéticos, que se relacionan con los aportes de las corrientes conductistas y cognitivistas; y los métodos analíticos, relacionados con principios cognitivos y constructivistas, estas agrupaciones dan cuenta de una serie de propuestas didácticas, denominadas métodos. Dado que el interés particular de este estudio de investigación es la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura como proceso cognitivo, comunicativo, social y complejo, este enfoque recibe la influencia de la psicología cognitiva, así como de otras ramas, en este enfoque lo primordial es enseñar los pasos intermedios que permiten el proceso de creación y redacción.

El tercer capítulo, está dedicado a los fundamentos metodológicos, en él se presentan: el paradigma, el enfoque y el método (estudio de caso). A partir de allí, se muestran las fases de la investigación que de acuerdo a los planteamientos teóricos de

Stake (1998) son: La selección y definición del caso, elaboración de una lista de preguntas, localización de las fuentes de datos, el análisis e interpretación y la elaboración del informe, estas fases establecen la ruta del presente estudio de investigación.

El cuarto capítulo, Análisis: Estrategias y verificación de datos, presenta de manera detalla y analítica las voces y las prácticas de las docentes participantes de este estudio, en relación tanto con las categorías teóricas y las unidades de análisis, como con las preguntas y objetivos de investigación sobre las concepciones de escritura y su relación con el proceso de enseñanza y evaluación. Luego, en el quinto capítulo se exponen los resultados y conclusiones de investigación, dando cuenta de las implicaciones, alcances y limitaciones. De igual manera se dan a conocer una serie de recomendaciones que permitan abordar la enseñanza y evaluación de la escritura desde la perspectiva sociocultural.

## 1 Problemática de la investigación

### 1.1. Planteamiento de problema

El aprendizaje de la lengua escrita inicia a edades tempranas, en el contexto familiar, mucho antes de que las niñas y los niños ingresen en el sistema escolar, continúa en los procesos formales de escolarización, y se extiende a lo largo de toda la vida. La escuela por ser el espacio reconocido socialmente como el encargado de vincular a los niños y niñas a la cultura escrita, está llamada a continuar desarrollando lo que éstos ya han empezado a aprender acerca del lenguaje, es decir, que los maestros, por ser los actores que deben acompañar este proceso, tienen que reconocer los niveles de conceptualización que el niño tiene a propósito de la lengua escrita. Los estudios de Ferreiro & Teberosky (1991), señalan la importancia de tener presente las hipótesis en los procesos de construcción de la escritura.

Sin duda, para que esto sea posible, es necesario reconocer y comprender las concepciones que los docentes tienen a propósito de la escritura, y la influencia que estas ejercen en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, pues su reconocimiento permitirá, por un lado, comprender las dificultades con las que tienen que lidiar al interior del aula a diario los niños y por otro promover cambios dirigidos a las transformaciones deseadas por los sistemas educativos. Sin embargo, para lograr cambiar las prácticas, es necesario redescubrir las concepciones de los profesores que dan sentido a las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este escenario se ha impulsado el desarrollo de investigaciones que generalmente buscan identificar, caracterizar, analizar y movilizar las concepciones docentes de escritura y con ello transformar sus prácticas de enseñanza.

La lectura etnográfica permitió recoger datos descriptivos, de diferentes fuentes, los cuales fue necesario poner a dialogar a través del proceso de triangulación con el fin de situar el problema que se deseaba abordar, para realizar este ejercicio en esta etapa de la investigación se consideraron los planteamientos que a propósito de la escritura se enuncian en los documentos públicos, institucionales y las concepciones que tienen los docentes, padres y estudiantes sobre la escritura, Desde allí, se organiza la información en tres categorías; concepciones, prácticas y desempeños y desde ellas se hace el planteamiento del problema.

### 1.1.1. Concepciones de escritura

Frente a la concepción de escritura, el proceso de codificación y triangulación posibilitó establecer la concurrencia de varias concepciones, en la IED. Tanto en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), como en Los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer Ciclo (2010), se observó que coinciden al señalar que los niños y niñas al ingresar a la escuela ya han tenido un encuentro con la cultura escrita, es decir que los estudiantes tienen unos conocimientos previos desde los cuales pueden identificar que este proceso tiene funciones sociales y poseen ideas sobre cómo funciona el lenguaje escrito. Esto se puede observar en lo planteado en los referentes:

El primer encuentro de los niños con la cultura escrita no es en la escuela, ni cuando el docente propone. Desde mucho antes los niños ven que la gente lee y escribe y van descubriendo que estos dos procesos cumplen con importantes funciones en la vida social, incluso se han percatado de la manera como la cultura escrita permea todos los ámbitos de la vida de un sujeto y se han planteado hipótesis sobre cómo funciona el lenguaje escrito (Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer Ciclo, 2010, p.5).

En la anterior cita, se observa la concepción de escritura como actividad socio-discursiva y en ella se recogen los postulados de Ferreiro & Teberosky, (1991) y Vygotsky (1995), para señalar que escribir es un proceso social e individual que posibilita configurar el mundo y que en este proceso se ponen en juego saberes, competencias e intereses y está definido por el contexto socio-cultural y pragmático.

A pesar de ser los documentos públicos claros frente a la concepción de escritura como actividad socio-discursiva; las voces de los docentes frente a estos referentes demuestran el desconocimiento de las políticas educativas y cómo se emplea el discurso del “aprendizaje significativo”, sin las bases conceptuales que permitan reconocer el conocimiento de este. De acuerdo a Ausubel (1976), el aprendizaje significativo implica la reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, esto quiere decir que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, pues los niños en su construcción lo estructuran y transforman. Asimismo, se observa a través del discurso, un conocimiento de los planteamientos carente de reflexión, haciendo evidente

la disociación entre el decir y el hacer, por un lado, se reconoce la escritura como una actividad compleja y socio-discursiva, pero a la vez se validan prácticas que enuncian una concepción de escritura nominalista.

Lo anterior se puede observar en el siguiente fragmento de una entrevista semiestructurada, en donde se les pregunta a los docentes por: ¿conoce usted los planteamientos que en los Referentes para la Didáctica del lenguaje en el primer ciclo se hacen sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita? Los profesores contestaron:

*D1 ciclo 1: “Realmente no he tenido la oportunidad de leerlo, pero creería yo que en ellos se afirma que se debe enseñar de manera significativa”.*

*D2 ciclo 2: “Este es un documento que tuve la oportunidad de leer en el marco del proyecto, en este momento no recuerdo el nombre, ahí se afirma que la escritura es un proceso complejo, social y cultural, es por esto que desde grado preescolar se debe acostumbrar a los niños a escribir de manera correcta, manejando adecuadamente la ortografía, la caligrafía y el espacio, para que luego en grados como tercero incluso segundo puedan producir sus propios textos”. (Anexo 3.1).*

La concepción enunciada en la respuesta de una de las docentes permite reconocer una ruptura entre su discurso y su praxis, evidenciando que no establece relaciones entre la teoría y la práctica de manera consciente, autocrítica y reflexiva. De acuerdo a lo anterior, la teoría educativa se entiende como “el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad de enseñar que se desarrolla en los centros educativos en general” (Álvarez, 2012, p. 11). De igual manera la respuesta permite ver la coexistencia de concepciones contradictorias.

Asimismo, los documentos institucionales como el PEI (2012), PILEO (2011) y Mallas Curriculares (2013), develan concepciones de escritura como un instrumento de comunicación, como objeto de conocimiento y medio para nominar el mundo, cabe señalar que esta última es la que prevalece en la IED.

**Tabla 1.** Análisis documentos institucionales.

		Documentos institucionales		
PEI	PILEO	MALLA		
Escritura como instrumento de comunicación: <i>“Somos una institución educativa distrital que centra sus procesos de formación integral en el desarrollo de las habilidades comunicativas desde los distintos campos de pensamiento”.</i> (2012; p. 43)	Escritura como objeto de conocimiento: instrumento de comunicación: <i>“Implementar y desarrollar en la IED el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad, buscando la apropiación de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) para el desarrollo académico de los estudiantes”</i>	<b>TEMÁTICAS PRIMER CICLO</b>		
		<b>PREESCOLAR</b>	<b>PRIMERO</b>	<b>SEGUNDO</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grafías (garabateo, rayones, pseudolettras, sílabas y palabras)</li> <li>• Regularidad de escritura convencional</li> <li>• Sílaba (división silábica oral y escrita)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grafías (sílabas y palabras)</li> <li>• Reglas ortográficas (mayúsculas y punto aparte)</li> <li>• Segmentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación de palabras según sus sílabas</li> <li>• El acento</li> <li>• La oración simple</li> <li>• Categorías gramaticales (nombre, acción, cualidad)</li> <li>• Reglas ortográficas (punto, coma, signos de admiración e interrogación)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los documentos institucionales, posibilita identificar la coexistencia de diversas concepciones de escritura al interior de la IED. En este sentido, se encuentran las siguientes: en el PEI (2012), y a partir del análisis del objetivo, presentado en la tabla anterior, donde se asume el lenguaje como eje transversal en los diferentes campos de pensamiento, se observa que de manera general se toman las habilidades comunicativas como las herramientas que van a permitir a los educandos acceder al conocimiento, leer la realidad y transformarla. Desde los planteamientos presentados aquí se observa que la escritura se concibe como transformación de conocimiento, según lo señalado por Berieter & Scardamalia (1982), quienes plantean un escritor experto que reelabora el texto; toma decisiones sobre el contenido (creencias, deducciones, hipótesis) y sobre aspectos retóricos (lector, objetivos, representaciones). En este sentido, se pudo establecer que en el enfoque de enseñanza que fundamenta la concepción de escritura, es el cognitivo.

En relación con el PILEO (2011), se observó que la institución centra su interés en las características, funciones y normas de la escritura e integra estos elementos, con el fin de promover la producción de diferentes textos. Otro aspecto importante, es el énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), pero apuntando exclusivamente a lo académico, olvidando que el lenguaje tiene un doble valor: el individual y el social, siendo el primero el que le posibilita al estudiante afirmarse como persona y constituirse como ser individual, y el segundo, permite conocer la realidad social, natural y cultural de la que son miembros y participan en su construcción y transformación.

De lo planteado en los documentos institucionales mencionados anteriormente, se observó divergencias de concepciones, por un lado, del PEI (2012), se puede inferir una concepción de escritura como proceso, desde la cual se considera el lenguaje como mediador de la interacción, a través de ella los niños y niñas participan de formas diversas de comunicación en situaciones cotidianas. Por otro lado, en el PILEO (2011), se concibe la escritura como mediadora de procesos de construcción de conocimiento, en la cual se reflejan las expectativas de la comunidad educativa de esta IED, donde la escritura es la condición necesaria para participar en ciertas actividades.

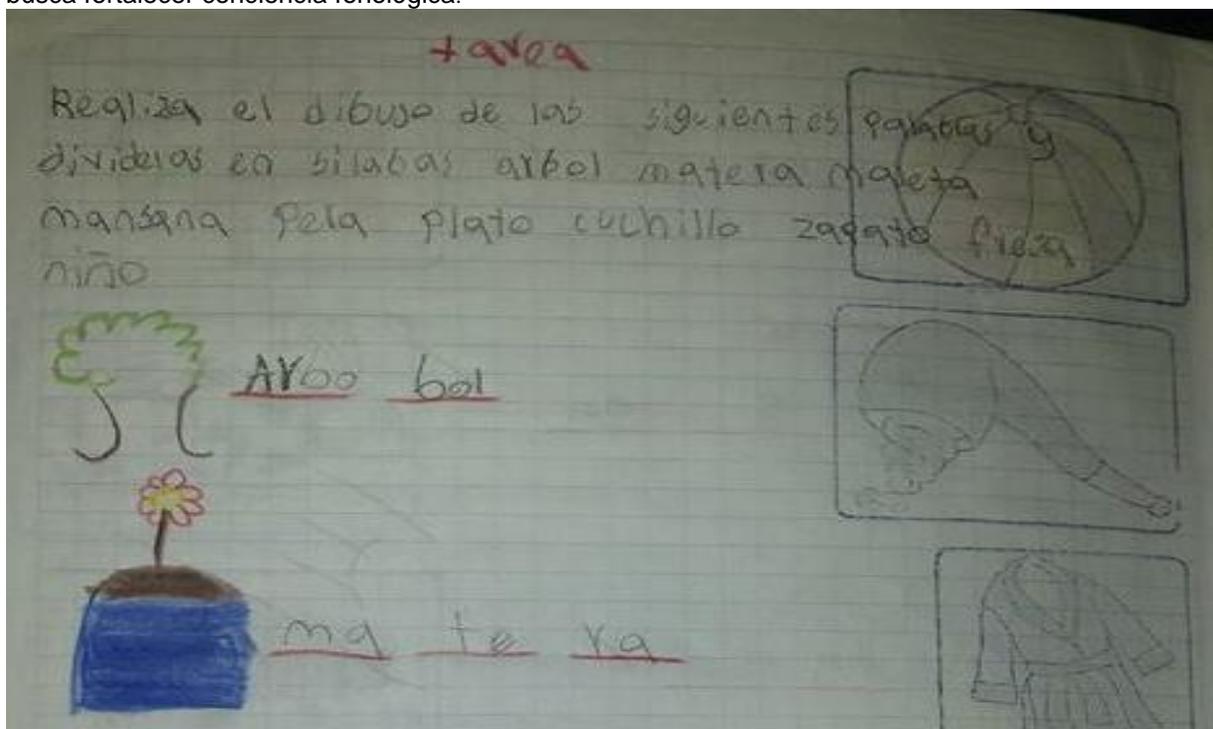
Al analizar la Malla Curricular (2013), se establece que da cuenta de tres ámbitos del lenguaje: el lingüístico, el artístico y el semiótico. En el primero se aborda la fonética, sintaxis, semiótica, pragmática y gramática, es decir el conocimiento de la estructura y del uso de la lengua. Para grado preescolar en este ámbito se establece como tema las grafías y como subtemas: garabateo, rayones, pseudoletas, sílabas y palabras, se puede observar que se asumen los postulados teóricos de las investigadoras Ferreiro & Teberosky (1991), sobre la génesis del proceso lectoescritor, específicamente las ideas infantiles acerca de la escritura, como temas a enseñar, desconociendo que estas etapas no se dan gracias a la instrucción, sino que son niveles de conceptualización de la escritura que deben ser reconocidos para propiciar actividades que favorezcan la movilización y el avance de un nivel al siguiente, en el marco de una estrategia pedagógica significativa, respetando los tiempos y ritmos de cada niño y evitando homogenizar.

Desde la lectura contextual de las mallas se evidencia como la escritura en ciclo 1 es concebida como adquisición del código, de acuerdo a lo planteado por Tolchinsky (1993).

1. El privilegio de la enseñanza de sus elementos constitutivos alejados del campo real de acción del proceso escritor.
2. Desde el aprendizaje se espera que el estudiante logre acumular estos elementos a lo largo de un proceso repetitivo, memorístico y motriz.
3. La escritura entonces se convierte en una tarea escolar alejada del carácter social, cultural, comunicativo e intelectual que la rodea.

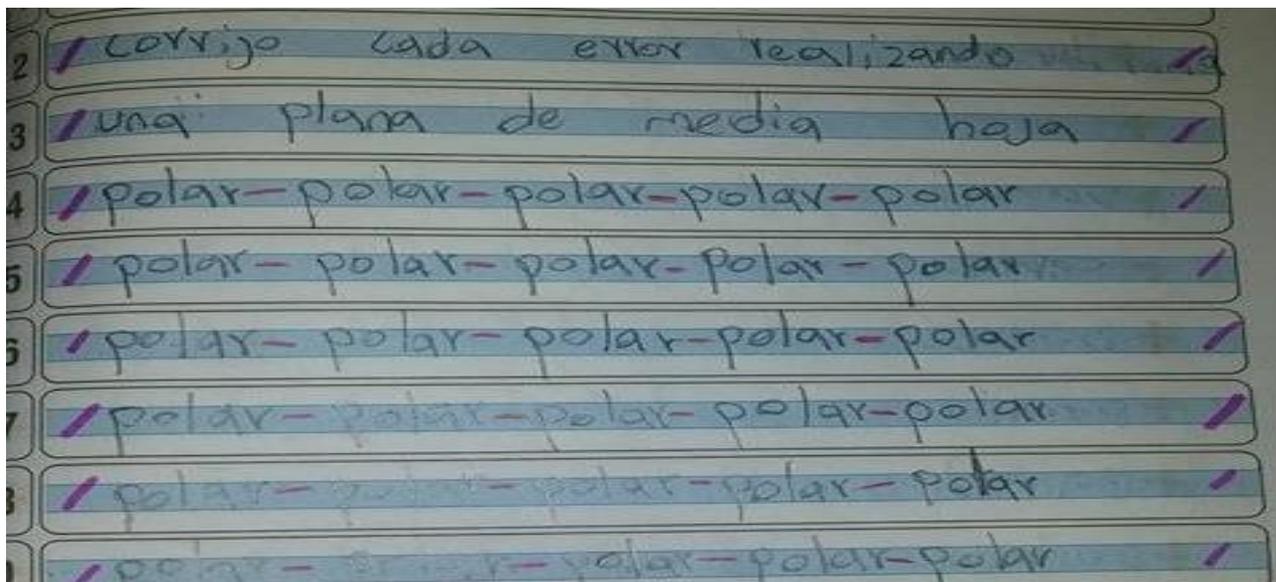
Como se observa en los registros de los cuadernos y en las consignas de los maestros.

Registro 1. Tomado de un cuaderno, de grado primero, donde se observa que la consigna de la docente busca fortalecer conciencia fonológica.



Fuente: Resultado de la observación de clase.

Registro 2. Tomado de un cuaderno de grado primero, donde se observa que la evaluación docente se centra en la forma y la norma.



Fuente: Resultado de la observación de clase.

En este ámbito, el lingüístico, para grado primero se organizan como temas: silabas, palabras, reglas ortográficas y segmentación, abordando la escritura desde lo normativo y estructural. Mientras que para grado segundo los temas son: la clasificación de las palabras, el acento, la oración simple, categorías gramaticales y reglas ortográficas, la enseñanza de la escritura se da nuevamente desde la norma y la estructura superficial, no como actividad socio-discursiva.

Es notorio como desde la malla curricular (2013), en este ámbito emerge la concepción de escritura fundamentada en las teorías de lengua nominalista y convencionalista. Desde la primera, la escritura es considerada la manera de materializar y representar los sonidos del habla, en tanto que, la segunda entiende la escritura como la construcción de relaciones lógicas entre los términos que la componen, es decir, la constitución de parámetros a partir de los cuales se producen textos correctos. Dichas teorías se relacionan de manera directa con teorías de aprendizaje, es así, como la nominalista se basa en los presupuestos del método fonético, en donde la enseñanza de la escritura se inicia con el trazo de grafemas vocálicos aislados, a los cuales le siguen los consonánticos, las combinaciones, las palabras, las frases para por último llegar a la oración, es decir que la enseñanza de la escritura se propone como una serie de pasos, que van de lo simple a lo complejo, de la parte al todo, mientras que el convencionalismo se fundamenta en el enfoque normativista que fija el foco de interés de enseñanza en las

categorías gramaticales, priorizando en la evaluación el respeto a la norma ortográfica y la forma caligráfica.

El segundo ámbito, el artístico, cabe aclarar que en los estándares este aparece como estético, en la institución se asume la denominación de artístico porque se pretende abordar la literatura desde la parte “creativa”, en los tres grados se trabaja el género narrativo, enunciándose la producción textual, pero no se especifica ésta como proceso ni se determinan estrategias didácticas para desarrollarla, en cambio centrados en los aportes de la texto lingüística, se trabajan algunas características formales del texto narrativo (superestructura), ni siquiera se exponen nociones textuales como la cohesión y la coherencia. Esto se puede identificar en el segmento de la malla en el que se enuncia el ámbito artístico.

**Tabla 2.** Análisis malla curricular

		TEMATICAS PRIMER CICLO		
		PREESCOLAR	PRIMERO	SEGUNDO
Artístico Estética del lenguaje	Literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuentos infantiles</li> <li>• Manejo del espacio</li> <li>• Juegos de rol</li> <li>• Producción de textos sencillos de forma gráfica y escrita</li> <li>• Entonación y vocalización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narraciones infantiles</li> <li>• Proporcionalidad en las grafías</li> <li>• Producción de textos sencillos en forma oral, escrita y gráfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género narrativo</li> <li>• Momentos de la narración</li> <li>• Producción y comprensión de textos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Además, se puede observar que, tanto para la producción textual como para la lectura, la concepción de la modalidad escrita del lenguaje que emerge es la nominalista, específicamente el enfoque mecanicista, desde el cual se asocia que saber leer es pronunciar correctamente y vocalizar con nitidez, en tanto que la composición escrita se concibe como una habilidad de lateralidad, espacialidad y coordinación visomotora. Asimismo, el ejercicio de composición escrita no se enmarca en situaciones comunicativas significativas, en las cuales se reconozca una audiencia real. Estas concepciones se pueden evidenciar a continuación.

### Decir de los docentes. Entrevista

D1: *“La escritura es la representación gráfica de las letras en una hoja que componen palabras y frases y estas se deben presentar con letra clara y buena ortografía”.*  
/Anexo19.)

*Hacer de los docentes. Consignas escrituras y orales*

D1: *Imagina que quieres hablar con James Rodríguez, inventa una carta.*

D2: *Lee la carta que escribiste con buena entonación y vocalización (Anexo 19)*

Al analizar tanto el decir como el hacer de las docentes, emerge que la escritura es concebida como un producto: el texto terminado, olvidando que esta es un proceso complejo cuyo dominio requiere del manejo de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas: como planear, revisar y reescribir, así como reconocer el modo en el que el contexto determina la tanto la interpretación como la construcción de significado y sentido. De igual modo se puede observar que la escritura es concebida como una herramienta que posibilita decir el conocimiento, desde lo cual se restringe la función de la misma al registro de información, con el fin de retener un contenido.

El tercer ámbito que se plantea es el semiótico y en él los medios de comunicación y sus características quedándose nuevamente en la parte estructural.

**Tabla 3.** Análisis malla curricular.

		TEMÁTICAS PRIMER CICLO		
		PREESCOLAR	PRIMERO	SEGUNDO
SEMIÓTICO Sistemas simbólicos y ética de la comunicación	MEDIOS DE COMUNICACIÓN. OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de imágenes.</li> <li>• Clasificación de medios de comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de marcas y símbolos</li> <li>• Señales y formas de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios de comunicación y su función</li> <li>• Teléfono</li> <li>• Televisor</li> <li>• Internet</li> <li>• Señales de tránsito</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que el plan de estudios se fundamenta en los estándares básicos de competencias en lenguaje, en tanto asume los tres ejes fundamentales en la formación en lenguaje, pero plantea un enfoque reduccionista, de corte estructural, normativo y formalista, según lo planteado por Tolchinsky (1993), en donde la construcción de la escritura se asume como el desarrollo de un acto motor, en el cual se da prioridad al entrenamiento de una serie de habilidades como la discriminación visual y auditiva, motricidad fina, lateralidad, espacialidad y coordinación

viso motora, olvidando que la escritura es una actividad donde los estudiantes productores de textos, son agentes que negocian los significados y que en el proceso de aprendizaje de esta habilidad comunicativa, se construye identidad y se reproducen valores, es decir, se construye sociedad y cultura, de acuerdo a los postulados de Vygotsky (1995). Así mismo se nota el interés por el punto de llegada, cuando los niños adquieran el código escrito, ignorando el punto de partida en el que los niños y niñas ya tienen construido conocimientos acerca de la escritura mucho antes de que se les enseñe formalmente. Es evidente que la Malla Curricular (2013), es la suma de temas que corresponden a las distintas teorías lingüísticas, que son transmitidos por los docentes dando prioridad y relevancia a lo que desde su concepción de escritura consideran importante.

### **1.1.2. Prácticas de enseñanza de la escritura**

Partiendo de las observaciones de las prácticas pedagógicas, evaluativas, del análisis de las consignas, y de los documentos políticos se evidencian los siguientes aspectos en relación con las prácticas docentes en la construcción de la lengua escrita: Los Lineamientos Curriculares (1998), los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje (2006) y los Referentes para la Didáctica (2010), concuerdan al afirmar que las prácticas en la escuela deben propender por experiencias significativas, en las cuales no se excluya el dominio del sistema escrito sino que su enseñanza se dé en función de situaciones comunicativas concretas.

En la práctica las docentes de ciclo 1 centran el foco de interés en el fortalecimiento de la habilidad de discriminación y en la correspondencia fonema-grafema, prueba de ello es la institucionalización del Programa Letras, para lo cual se contó con la capacitación por parte de H y G Editorial, desde el punto de vista teórico, este modelo recoge los planteamientos y aportes de autores de la psicología genética especialmente los de Vygotsky (1995) y Luria (1987), de estos, el valor de la socialización del acto lingüístico referidos a la primera etapa del desarrollo de la escritura; de Piaget & Inhelder (1997), toman la idea de la etapa de desarrollo autónomo de los niños y que éstos poseen esquemas cognitivos diferentes a los del adulto. En tanto, que de Emilia

Ferreiro & Teberosky (1991), pioneras del trabajo en el campo de la escritura inicial, la idea de un niño que tiene hipótesis sobre la escritura.

Sin embargo, a pesar que el Programa Letras, por lo menos desde su fundamentación teórica concibe la escritura como una modalidad de la lengua que se desarrolla tanto de manera social como individual, que su internalización se logra gracias a la participación en actividades significativas en donde se tienen en cuenta los conocimientos previos que poseen los niños. En la práctica esto no resulta ser así, ya que en una jornada de evaluación del impacto del programa en la institución y frente a la queja de algunas docentes de que este desgastaba mucho la voz, pues requería de acompañamiento permanente y personalizado, la respuesta de la capacitadora fue:

*“Mi profe; en H y G sabemos el cúmulo de experiencia que todas ustedes tienen, por eso en ningún momento hemos dicho que abandonen la práctica que han realizado siempre, lo único que se les pide es que tengan en cuenta los pasos que señalan las herramientas (libros Alfa, Gamma y Beta) y con estos los tiempos para que los niños no se estanquen, ustedes en el momento vocálico pueden poner sus planitas, a que los niños decoren la vocales, si eso les ha funciona, por qué no usarlo”.*

La respuesta suministrada permite observar una concepción de escritura tradicional en la cual se plantea la adquisición del código escrito a través del desarrollo de habilidades motoras, es decir que se supone que basta con tener un nivel básico y funcional para afirmar que el niño sabe escribir. El discurso de la capacitadora va y viene entre la escritura como proceso, adquirida a través de situaciones significativas y la escritura como producto, que se alcanza de manera acumulativa desde lo vocálico hasta la oración, predominio del desarrollo de la conciencia fonológica, los fonemas, las sílabas, recalca siempre que lo importante son los pasos que se establecen en las cartillas, pasos que suponen tiempos específicos para evitar que los niños encuentren zonas de confort y se queden “estancaditos”. Después de realizar afirmaciones tales como: que el programa posibilita entrenar el oído, para a partir de allí adquirir una escritura legible con segmentación y buenos trazos, que el programa también acepta las planas, el moldeado y la decoración, en últimas el desarrollo de habilidades motoras, se percibe a un vendedor persuadiendo al cliente para que adquiriera su producto, es importante señalar que la implementación de este programa tiene unos costos.

Es notable que para algunos docentes las prácticas pedagógicas se centran en enseñar el sistema de escritura, es decir, el dominio de la forma de las letras y su relación con la sonoridad, para esto se da prioridad al desarrollo de habilidades de discriminación visual y auditiva, motricidad fina, lateralidad, espacialidad y coordinación viso motora. En estos casos lo importante es la adquisición del código, desconociendo que la escritura es mucho más que el acto de trazar letras, (habilidad motora), es un conocimiento complejo que incluye un saber instrumental, formal, discursivo y social.

El registro de una clase de grado preescolar que se transcribe a continuación permite ilustrar la situación que se acaba de enunciar.

P: /se dirige a la pizarra y dibuja una serie de imágenes a saber: manzana, lápiz, pelota y casa/, *“vamos a decir el nombre de los dibujos pero dando palmitas y a quien yo señale va a pasar al tablero y por cada palmita va a dibujar una rayita, ¿mis amores todos entendieron?”*.

Ns: *“si profe”*

/La profesora junto a los niños empieza a mencionar el nombre de las imágenes dando palmas man-za-na y mientras hacen esto señala a un niño para que en el tablero dibuje una raya por cada palma, una vez lo hace le pregunta/.

P: *“¿cuántas palmas fueron?”*

N: *“tres”*

P: *“qué bien, ahora dime que vocal suena en cada palma”*.

N: *“no sé”*.

P: *“no te preocupes con calma que entre todos te ayudamos, bueno”*.

/El niño asiente con la cabeza/

P: *“da la primera palma, man, que vocal te sonó”*.

N: *“no sé”*.

P: *“escucha, maaaaan”*.

/Varios niños gritan aaaa/. (Anexo 2.)

La práctica se centra en el desarrollo de la conciencia fonológica, reforzada con la palma y el trazo de una raya por palma, para finalizar con alargamientos de las vocales, incluso con el aislamiento de la vocal para que halle el reconocimiento de la misma. Se puede observar una práctica fundamentada en la concepción nominalista de la escritura.

Otro hecho que es importante recalcar lo constituyen las prácticas de escritura centradas en el dictado, la copia y las planas. Tras el análisis de cuadernos, encuestas a niños y padres se pudo constatar que en estas, el niño cumple un papel pasivo, ya que se limita a desarrollar una habilidad motora, circunscrita en el acto de trazar las letras. Las siguientes consignas son tomadas de cuadernos de estudiantes e

ilustran las instrucciones dadas por algunos docentes para potenciar el proceso de escritura.

Tarea:

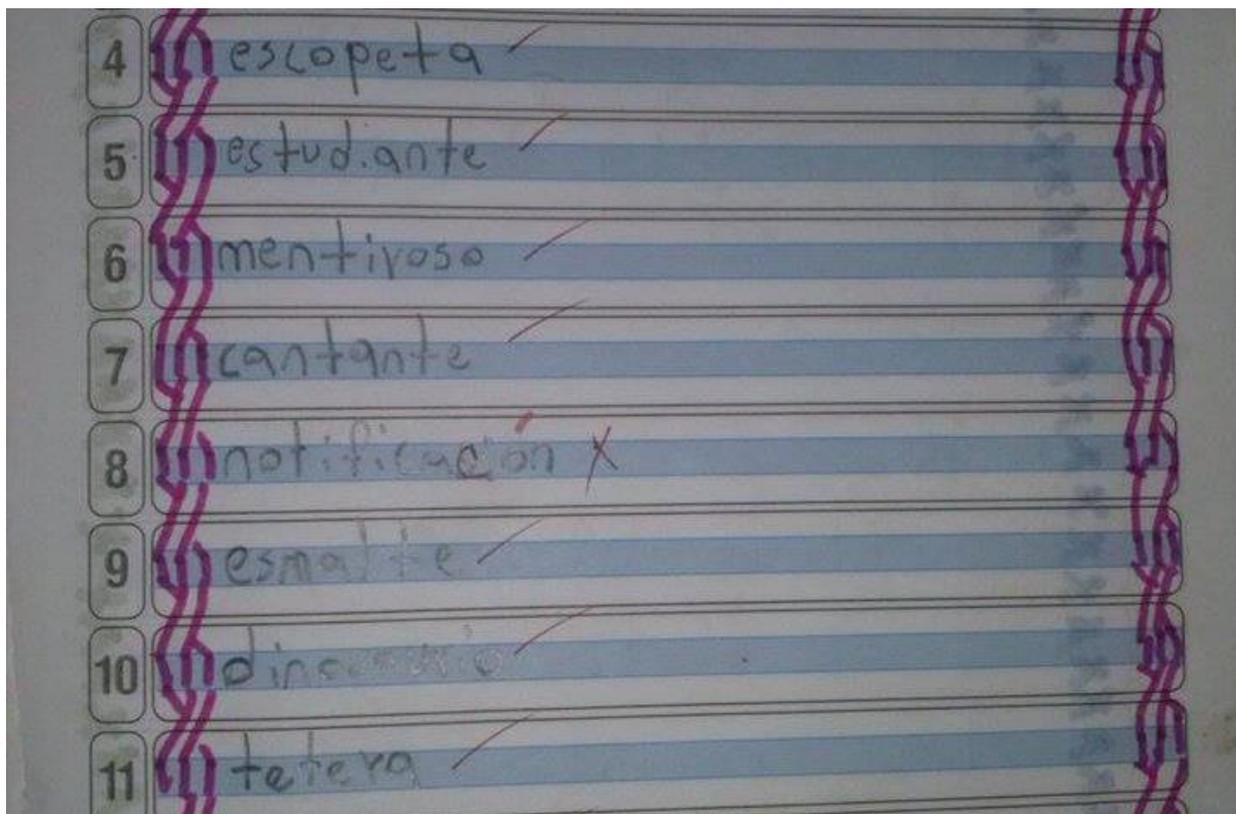
C.D.1. Copia el poema del Rin Rin renacuajo y separa y clasifica sus palabras en sílabas según corresponda.

C.D.2. Escribo el coro del himno del colegio y clasifico sus palabras en sílabas.

C.D.3. Copia en tu cuaderno el decálogo del buen trato y subraya con rojo las palabras que indican acciones.

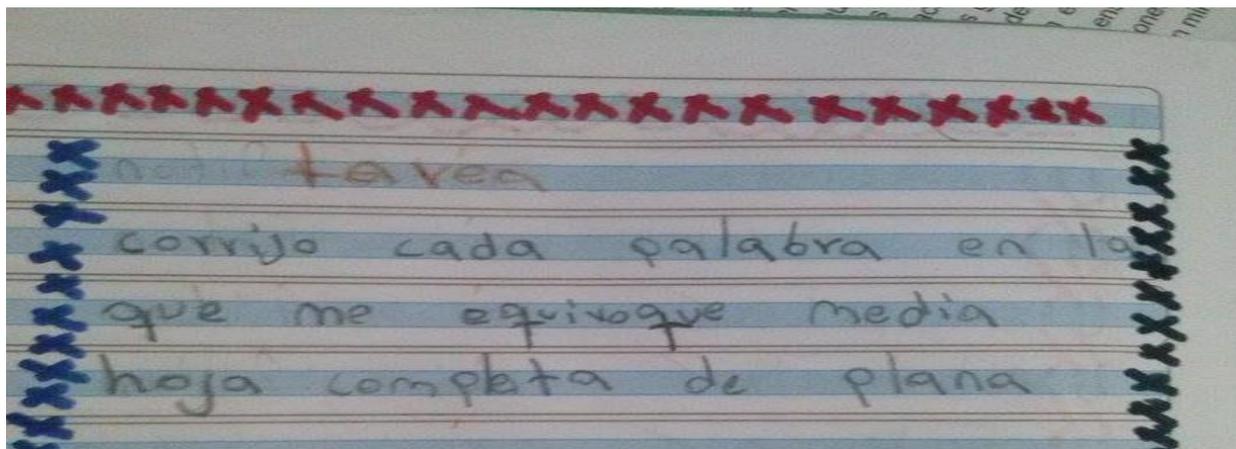
En los cuadernos también se puede confirmar que para los docentes saber escribir es tomar dictado con buena ortografía, caligrafía y de manera rápida, prueba de esto, son las siguientes actividades:

Registro 3. Cuaderno grado primero, en él se puede determinar que la escritura está relacionada de manera directa con la toma de dictado.



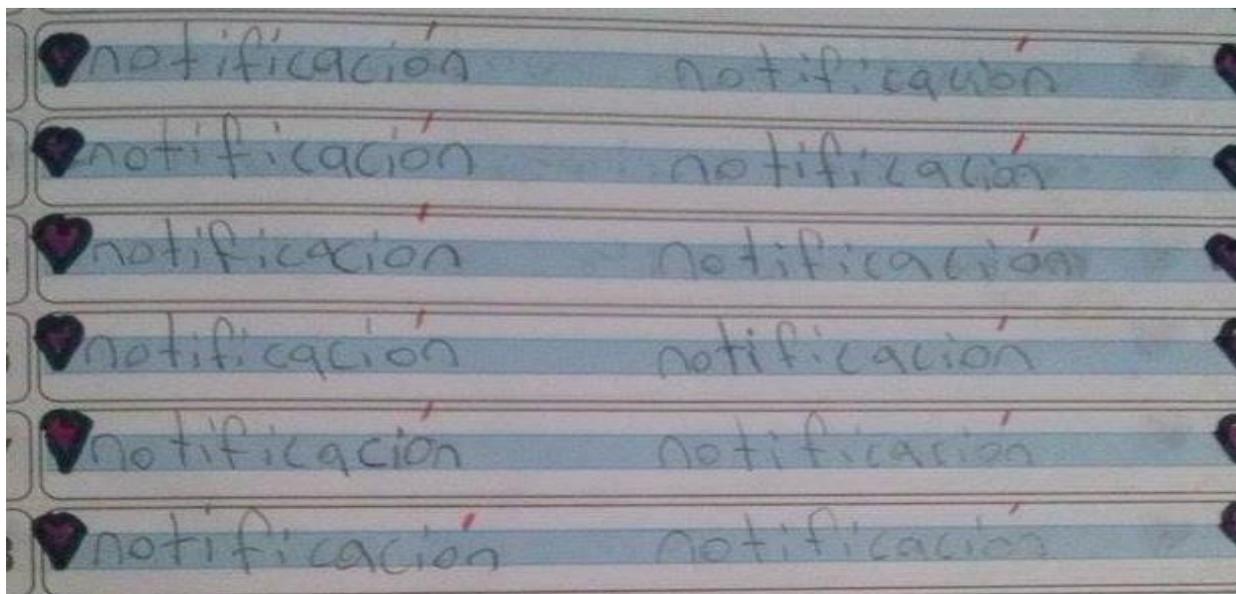
Fuente: Resultado de observación de clase.

Registro 4. Cuaderno grado primero, en él se puede determinar que la escritura está relacionada de manera directa con la norma y el correcto escribir.



Fuente: Producto de observación de clase.

Registro 5. Cuaderno grado primero, en él se puede determinar que la escritura está relacionada de manera directa con la norma y la ejercitación de procesos motrices.



Fuente: Producto de la observación de clase.

La concepción docente sobre la escritura que subyace a este tipo de actividades. Morales & Bojacá (2002) la expresan así:

Desde el **nominalismo**, y a partir de los presupuestos del **método fonético**.....para el logro eficiente y rápido de esta "destreza" es necesario un refuerzo con planas, copias y otros ejercicios asociativos. Es común observar la ejercitación de planas con las cuales se cree reforzar unos modelos que, al repetirse con frecuencia son

asimilados por el niño para después reproducir y aplicar en nuevas situaciones (p.46).

Toda esta situación se corrobora también en las respuestas suministradas por los padres a la pregunta ¿Qué actividades de lectura y escritura, desarrolla usted en casa con sus hijos? A lo que contestaron:

A1: *“La más común es ponerlo a leer un cuento y que nos escriba que entendió y que luego lo lea, o hacemos dictado y planas”.*

A2: *“Practicando dictados”.*

A3: *“Se le hace un dictado, se le corrige y luego se le pone a hacer planas para que corrija errores”.*

A4: *“Con muchas planas para que vuelva la letra bonita y sin errores, además para que pueda escribir rápido se le hace dictado”.* (Anexo 3.2).

Estas respuestas dan cuenta de cómo los padres aprendieron a escribir, pero también permiten develar que estas son las prácticas que se realizan en la escuela y que son las que han perdurado, resistiéndose al cambio, desde las cuales se concibe la escritura como una habilidad cognitiva cuya enseñanza se concentra en el dominio de la mecánica de escritura.

Asimismo, las prácticas centradas en estrategias que enfatizan lo perceptivo motriz, posibilitan develar que las profesoras consideran que los niños no están preparados para iniciar el proceso de adquisición de la escritura, es decir que suponen que es inmaduro para el aprendizaje, es necesario un periodo de tiempo para que se alcance dicha madurez, tiempo dedicado para el aprestamiento, para el cumplimiento de unos prerrequisitos necesarios antes de aprender a escribir. Esto se puede observar en un registro de clase realizado en preescolar, en donde la profesora niega que los trazos realizados correspondan a conjeturas, supuestos o hipótesis que los niños se plantean frente al sistema escrito.

**Tabla 4.** Diario de campo, grado preescolar.

---

/Cuando todos los niños ya han ubicado la página les solicita que cojan las crayolas y empiecen a rayar, muchos niños se quedan sin hacer nada y uno pregunta/  
*“¿Pofe, qué es rayar?”.*  
*“Lo que ustedes siempre quieren hacer cuando tienen un lápiz en la mano, frente a esto un niño contesta: ahh escribir, y otro dice dibujar y la docente dice, no ni escribir ni dibujar rayar es trazar líneas en desorden por toda la hoja y sin sentido y se dirige al tablero y comienza a rayarlo, todos los niños dicen ahh.. Y ella repite ahh, si ven que ustedes si saben pero les gusta que todo se lo den como a los pajaritos recién nacidos, masticado.”.* (Anexo 3.)

---

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las interacciones establecidas entre los niños, la docente y el objeto de enseñanza (la escritura) permite observar que la docente desconoce en las prácticas de enseñanza las hipótesis que los niños y niñas se plantean con relación a la escritura, pues consideran que estas son marcas que no tienen significado ni sentido, ya que no se corresponden con los saberes convencionales de los letrados. Por esta razón sus prácticas se focalizan en el desarrollo de habilidades visuales, motoras y auditivas, pues consideran que estas son la base para la adquisición de la escritura, es decir, que conciben la escritura como un acto motor, al cual se debe acceder a través de ejercicios repetitivos, de copia, transcripción y dictado. Ignorando así, que la escritura es un proceso complejo y sociodiscursivo, que exige reconocer los diferentes niveles de conceptualización de los niños respecto a la escritura.

### 1.1.3. Desempeños

En la exploración del problema se logró observar que en el marco de los desempeños de los niños y niñas las docentes centran el interés en la evaluación, la cual no da cuenta de procesos, sino que ésta se centra en un único producto final. Ejemplo de esto lo constituye el siguiente registro de una actividad de escritura desarrollada en el cuaderno:

Consigna:

Escribe una narración de un hecho imaginario, teniendo en cuenta las partes de la narración (inicio, nudo y desenlace).

Como se puede observar en el texto anterior se propone la actividad de composición textual, como un producto único, desconociendo que la escritura es un proceso complejo que exige unos subprocesos diferenciados, tal como afirma Tolchinsky, (1993, p. 44). “*la producción textual como un proceso que incluye distintas fases: generación de ideas, consulta a otras fuentes o <expertos>, selección y decisión, pre-texto, revisión*”, cada uno de estos exige no solo la utilización de los conocimientos previos, sino de la intertextualidad, pues se actualizan e integran lecturas realizadas con anterioridad.

De igual manera, se centra la evaluación en la caligrafía y ortografía. Esto hace que los niños tengan que focalizar la atención en la forma de las letras, en el uso de las mayúsculas, las tildes y los signos de puntuación, en lugar de concentrarse en la composición, en trazar ideas o planes para el desarrollo del escrito.

Las actividades de escritura propuestas por las docentes permiten develar la concepción de escritura como producto, pues dan más importancia al resultado de la escritura, es decir, al texto en sí. Otorgando un énfasis especial en el desarrollo de la competencia textual de los aprendices desde una perspectiva principalmente lingüística en los niveles micro-estructural y macro-estructural en la cual no se tiene en cuenta las fases de planeación, textualización y revisión de los textos, así como la exploración de la escritura de distintas tipologías textuales en las que los niños antes, durante y después de la escritura se pregunten por qué, para qué, y para quién se escribe. Los hechos señalados anteriormente se pueden constatar en el siguiente cuadro en el que se abordan las voces de las maestras, sus prácticas y la manera como se evalúan.

**Tabla 5.** Análisis del decir, hacer y la evaluación de las docentes.

Voces de los maestros	Desde las practicas	Desde las evaluaciones
<p>Qué se evalúa</p> <p>D1: P1: <i>“Se debe evaluar la caligrafía, ortografía, el enlace entre las ideas y su relación con el tema a tratar.”</i></p> <p>D2: <i>“contenido, coherencia, ortografía, caligrafía y organización gráfica” (Anexo 19.)</i></p>	<p>Consignas:</p> <p>C1: La página 26 del libro lenguaje significativo. Recuerda hacerlo con buena letra y ortografía.</p> <p>C2: Observa las imágenes di su nombre en voz alta</p>	<p>Indicadores de desempeño</p> <p>Discrimina e identifica nominación y escritura de vocales a través de las palabras, frases y producción de escritos.</p> <p>Escribe en forma individual o colectiva palabras y-o frases a partir de aspectos formales de la escritura; tales como uso del renglón y tamaño de la letra</p> <p>Reconoce las letras que suben y que bajan, mayúsculas y minúsculas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas proporcionadas aportan nuevos elementos como coherencia y cohesión, pero estos se enuncian únicamente en el discurso ya que en la práctica se plantean actividades que exigen copiar atendiendo exclusivamente a

aspectos formales de la escritura tales como caligrafía y ortografía, los cuales se establecen como criterios de evaluación, es decir que se evalúa la parte superficial de la escritura, la forma más que el contenido, enfocándose en la caligrafía, ortografía y estructura. Según esto la escritura se concibe como la producción de textos gramaticalmente correctos, centrando el interés en lo ortográfico, de esta manera un complejo proceso cognitivo queda restringido a la forma, alejando del aula la posibilidad de reconocer que la escritura constituye un proceso laborioso que involucra tres grandes tipos de operaciones mentales: la planificación, la textualización y la revisión. Estos procedimientos se dan de forma recursiva y variable según el sujeto que escribe, la intención comunicativa y el tipo de texto, como lo mencionan Flower & Hayes, (1996).

Todos estos hechos permiten reconocer la falta de investigación, análisis, reflexión, interpretación y comprensión, en las concepciones de escritura en los niveles iniciales. Se puede observar que las actividades propuestas no son planeadas, ni discutidas con los niños y niñas para que estas sean significativas y funcionales. Estos criterios de evaluación posibilitan reconocer una concepción normativista y convencionalista de la escritura. Donde parece ser que la preocupación fundamental en la escuela es el enseñar a escribir en el mínimo tiempo posible, y en la premura por hacerlo, escribir pasa a ser una actividad repetitiva y mecánica, a pesar de la emergencia de perspectivas teóricas que plantean alternativas diferentes, pero que con el tiempo y con la cotidianidad se desdibujan y se distancian de la práctica.

Lo señalado anteriormente continuará ocurriendo, si el rol del maestro no se transforma, si este no se concibe como fuente de iniciativas, si se sigue pensando que solo requiere de un buen diseño institucional y de políticas educativas rígidas e impuestas, si se persiste en reducir los espacios de formación a espacios de “capacitación” en los cuales alguien que sabe dicta o reproduce conocimiento a alguien que no sabe, si no se piensa la enseñanza de la escritura como un proceso a la vez investigativo y pedagógico. De igual manera, si no se reflexiona sobre la acción, tal como lo refiere Schön (1992), si no se reconoce la escuela como un sistema complejo, conformado por elementos diversos que interactúan unos con otros, que permiten establecer relaciones e interacciones, desde las cuales es necesario e importante cambiar la mirada y transformar la práctica docente, hacia un praxis mediada por la

reflexión de la acción, el contexto y las políticas públicas educativas, como posibilidad real para articular la teoría y la práctica.

Esto perdurará si el niño se concibe desprovisto del conocimiento que, desde el punto de vista de la escuela, requiere; si se le considera como carente de saberes sobre la escritura antes de ingresar a la educación formal, si se piensa que a todos se les enseña lo mismo y que, en consecuencia, deben aprender de manera homogénea; si se piensa en las diferencias como dificultades y en los errores como algo a evitar. De igual manera no se vislumbran cambios, si la escuela no se concibe como un proyecto cultural, si en esta la lengua escrita no se concibe como instrumento fundamental para la transformación del conocimiento y si no se plantean situaciones donde la escritura sean medios para fortalecer las funciones del lenguaje.

## **1.2. Antecedentes Investigativos**

Hace ya unos cuantos años que las concepciones de los docentes se convirtieron en centro de interés para los investigadores, puesto que no se pueden considerar cambios a nivel educativo sin determinar cuáles son y las funciones que cumplen estas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En los años setenta, los estudios de investigación en este campo se enmarcaban en el paradigma proceso- producto, desde el cual se consideraban principalmente las acciones que realizaban los profesores y que influían en el desempeño de los estudiantes, los estudios que se desarrollan desde este paradigma buscan evidenciar las características de las prácticas docentes, desde este marco conceptual se concibe al docente como un reproductor de conocimiento. Hacia la década del ochenta, se produce un giro paradigmático y el interés investigativo se concentra en el pensamiento del profesor, señalando que el hacer del docente está orientado por sus creencias, intenciones y la forma de percibir la realidad, así las cosas, el docente se transforma en un profesional que piensa y actúa. Es decir, que en estas dos décadas se puede evidenciar que las investigaciones pasaron de analizar las concepciones de enseñanza a las concepciones de aprendizaje.

Con el fin de dar cuenta del estado actual de este campo de estudio, la revisión de antecedentes permitió distinguir investigaciones a nivel de formación postgradual en contextos locales (Colombia); e internacionales (Latinoamérica y Europa). Esta búsqueda, arrojó un total de 14 documentos, diferenciados entre tesis de maestría, resultados o avances de investigaciones y

libros; que fueron consultados en bases de datos como Dialnet, Redalyc y Scielo. El rastreo se constituyó en una tarea compleja y ardua, en la medida que los resultados no fueron abundantes ni muy recientes, pues si bien hay un número significativo de estudios de investigación en torno a las concepciones docentes, estos no se relacionan con escritura en ciclo uno, constituyéndose esta en una de las razones que indican la importancia de investigar en este campo. Por lo señalado anteriormente, la indagación se realizó en un periodo comprendido entre 2005 y 2014.

Al realizar la exploración, se pudo determinar también que, a pesar de ser un campo poco indagado, se ha investigado en los diferentes niveles académicos (primaria, secundaria y universidad), observándose un mayor interés por investigar las concepciones en el ámbito universitario, ya que es en este nivel en donde se pueden desarrollar los principales cambios en los programas de formación tendientes a la transformación de las mismas. De igual manera se pudo determinar que son pocos los estudios que se encuentran de docentes de primer ciclo, lo cual, sin lugar a dudas es un hecho que marca la relevancia de la presente investigación. También se pudo constatar que los estudios adelantados en los últimos 8 años por el grupo de investigación de concepciones de la Universidad Autónoma de Madrid han centrado su interés en las concepciones de los niños. Cabe señalar que todos los estudios analizados se enmarcan dentro del enfoque cualitativo.

La revisión de los antecedentes sobre concepciones docentes, se organizó desde una categoría principal el pensamiento del profesor como paradigma investigativo, desde ésta se desplegaron otras subcategorías de análisis: las concepciones docentes sobre escritura. Las concepciones de los estudiantes sobre escritura. Desde estas categorías se plantearon algunas preguntas que orientaron el análisis.

¿Qué se investiga sobre concepciones docentes en el pensamiento del profesor como paradigma investigativo?

¿Cuáles son las concepciones docentes sobre escritura?

¿Cuáles las concepciones de los estudiantes?

¿Qué tipo de estudio se han realizado?

El análisis se desarrolla en tres apartados, en primer lugar, se presenta el panorama actual sobre el estudio del pensamiento del profesor como paradigma investigativo, precisando algunos conceptos que se han planteado como representaciones y concepciones en las investigaciones, de los cuales se logró observar que se hace un uso sinonímico e indiscriminado, porque son complejos y no se han establecidos límites claros entre ellos, la comunidad científica no ha establecido acuerdos frente a esto, pero señalan que tanto las representaciones como las concepciones son producto de la herencia cultural y social y son de naturaleza cognitiva.

El estudio revisado que aborda el concepto de representaciones las define como una forma de conocimiento colectivo que expresa el saber de un grupo, esto según Jodelet (2008). En él se observaron los siguientes hallazgos: la falta de promoción de la escritura en las aulas, las pocas producciones no responden a una situación comunicativa ni real ni significativa, no se trabajan de manera integral las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), no se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas ni metacognitivas en el proceso escritor.

De igual manera se logró identificar que lo que se busca en las investigaciones sobre concepciones docentes en el pensamiento del profesor como paradigma investigativo es la descripción y comprensión de los constructos y procesos mentales tanto explícitos como implícitos que tienen los docentes, dando cuenta del pensamiento del profesor, sus creencias sobre el proceso de enseñanza, las concepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de las interacciones que se establecen durante el aprendizaje y cómo todo esto influye y determina la conducta y acción en el aula.

En segundo lugar, se exponen las concepciones docentes sobre escritura, presentando inicialmente los hallazgos realizados en el nivel de primaria, luego en secundaria y finalmente en el nivel universitario.

### 1.2.1. Primaria

Estos estudios evidencian que existe una concepción predominante de escritura, en donde se privilegia el reconocimiento y producción de letras, silabas y palabras para pasar luego a las oraciones, es decir que la enseñanza de la escritura se centra en la adquisición del código, va de lo particular a lo general y de manera acumulativa. El aprendizaje se da gracias a la repetición de procesos perceptivos y motrices, o sea que la escritura es reproductiva. De igual manera estos estudios destacan tres métodos predominantes para la enseñanza de la escritura: el método alfabético, el método silábico y el método fónico, los cuales son descontextualizados e ignoran la intención comunicativa en la cual se participa, asumiendo para esto los planteamientos de Braslavsky (1982).

Las investigaciones aquí referenciadas son: Rodríguez (2005), Medina & Bruzal (2006), Gómez (2010), Monró (2010), Duque & Ramírez (2014), Del Valle (2007), Ortiz, López, García, Molina, Pernía, Busto, Rosales & Araujo (2009), Ríos, Morales & Zapata (2014)). El estudio de Rodríguez (2005) plantea que las discusiones en torno a este campo deben trascender los métodos y que es momento que los gobiernos reconozcan que los cambios educativos no se gestan con el decreto de reformas ya que generalmente éstas no responden al ritmo, al tiempo ni a las necesidades de la comunidad. En otra investigación Medina y Bruzal (2006) se concluyen que no es posible transformar las representaciones de los maestros ni sus prácticas, sino se revisan de manera profunda y analítica las diferentes metodologías utilizadas en la formación docente y si los docentes en servicio no participan de programas de actualización. Finalmente, Ríos et al. (2014) buscan ahondar en las implicaciones didácticas que trae para las maestras sus experiencias individuales acerca del aprendizaje en la enseñanza de la lectura y la escritura, en él se evidencia la escasa información que se encuentra tanto sobre de la lectura como de la escritura, en este nivel, en los últimos doce años principalmente a nivel nacional. De igual manera realiza la propuesta del diseño de un taller que permita el acercamiento a los postulados básicos de la psicogénesis de la lengua escrita, para que a partir de ellos se puedan generar espacios de reflexión y transformación.

### 1.2.2. Secundaria

Los estudios aquí mencionados, se desarrollan con maestros que acompañan áreas diferentes a la de Lengua Castellana, se ubican las siguientes investigaciones; Pimiento (2012), Botello (2013), Doria & Pérez (2008) y Alba, Casas & Novoa (2009); estos estudios concluyen que los educadores reconocen la importancia de la escritura, aunque consideran que son los docentes del área de lengua castellana los que deben establecer estrategias para su desarrollo y aprendizaje. De igual manera la concepción sobre escritura que tienen es que esta es un contenido temático propio del área de lengua, desconociendo que este es un saber transversal a todas las áreas, desde las cuales es más fácil su abordaje en tanto desde ellas se generan situaciones reales de escritura fundamentadas en la necesidad.

De la misma manera estos estudios establecen que las concepciones docentes sobre lenguaje, escritura y lectura se fundamentan en experiencias cotidianas carentes de reflexión crítica, prevalecen las prácticas normativas, desconociendo las propuestas actuales de las ciencias del lenguaje, las cuales plantean la perspectiva sociocultural, desde la cual se señala que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe fundamentarse en realizaciones auténticas, concretas y significativas. El análisis de los datos recolectados en estas investigaciones permitió concluir que los docentes que participan de programas de actualización integran todo lo que ven en dichos programas sin una reflexión previa de los aportes reales tanto para los niños como para el área de conocimiento, lo cual enriquece a nivel teórico el discurso pero no transforma su práctica, de la misma manera se evidenció el uso exclusivo de los textos narrativos incluso en áreas diferentes a lengua castellana, lo cual le resta rigor disciplinar a las producciones. Seguramente este dato permita evidenciar que cuando los docentes enseñan escritura no recurren a un conocimiento explícito adquirido en su formación profesional, sino que este se acerca más a la teoría directa, relacionada con su experiencia como estudiante, desde la cual emerge una concepción tradicional.

### **1.2.3. Universidad**

Las investigaciones realizadas en este nivel educativo son dos; López (2014) y Jiménez (2010). Permiten dar cuenta de las concepciones de los futuros maestros, posibilitando inferir su origen y cómo estas inciden en sus propuestas de intervención en el aula. Estos estudios concluyen que la concepción dominante de escritura es como codificación, específicamente como una técnica, es decir, como una herramienta que permite conseguir un producto, de igual manera determina que dicha concepción está íntimamente relacionada con la manera en que ellos aprendieron a escribir. También señalan que se deben propiciar niveles reflexivos, que le permitan al docente ahondar más en su pensamiento, para develar situaciones cada vez más complejas, razonamientos más elaborados, si es que realmente la reflexión pretende ser formativa y transformadora. El segundo estudio aquí analizado se queda corto a nivel teórico, pues no aborda el término de concepciones dejando un vacío conceptual en el lector.

Para concluir el análisis, también se tuvo en cuenta qué tipos de estudio se han realizado, encontrando cuatro diseños metodológicos; el etnográfico, el estudio de caso, la investigación acción y la teoría fundamentada.

### **1.2.4. Etnografía**

En este diseño se ubican ocho trabajos de investigación, cinco de docentes de primaria, dos de docentes de secundaria y uno de docentes de universidad, todos estos estudios tienen en común que únicamente realizan descripción y caracterización de las concepciones. Los ocho estudios aportan información importante para el proyecto de investigación en curso en la medida que, para realizar el ejercicio comprensivo e interpretativo, efectúa una revisión exhaustiva de la tradición teórica tanto de las concepciones como de la escritura, es decir que permiten comprender a profundidad estas dos categorías. Adicional a esto en la mayoría se presentan sugerencias y proyecciones que permiten establecer referentes para futuras investigaciones.

### **1.2.5. Estudio de caso**

Las investigaciones realizadas con este diseño, son tres y todas con docentes de primaria, al adoptar estos trabajos el mismo diseño del presente proyecto de investigación, se puede decir que la principal contribución se da desde lo metodológico, en tanto se centran en casos particulares con el fin no solo de realizar una indagación rica en detalles, intensiva y sistemática sino principalmente aportar elementos para la comprensión e interpretación de las concepciones y de esta manera plantear propuestas que posibiliten la transformación.

### **1.2.6. Investigación acción**

Dentro de este diseño únicamente se ubica una investigación, lo cual evidencia la necesidad de desarrollar estudios que no solo describan, analicen y caractericen sino que generen movilización y transformación de las concepciones con el fin de posibilitar cambios sociales, así mismo la investigación señala la pertinencia del empleo de este diseño ya que permite a los docentes participantes ser actores principales en el proceso de identificación, caracterización y análisis de las concepciones, para que las movilizaciones y transformaciones que se generen respondan a un ejercicio reflexivo y crítico y no como la mayoría de las cosas en educación, a algo impuesto.

### **1.2.7. Teoría fundamentada**

En este diseño se ubican tres investigaciones, estas corresponden a primaria, secundaria y universidad. Apuntan a desarrollar teoría sobre el objeto de estudio, trazando vínculos entre los conceptos teóricos y los datos, lo cual realizan a partir de la observación. Los estudios buscan elaborar teoría sustantiva en torno a la construcción de la escritura, y a partir de ella realizar el análisis e interpretación de los datos.

Una vez realizada la revisión referente al estado de la investigación en concepciones docentes sobre escritura, se logran evidenciar varias ausencias a nivel investigativo, la primera es; los escasos estudios dirigidos a indagar las concepciones de

docentes en primer ciclo; por lo tanto, esta investigación pretende que sus resultados se constituyan en un punto de referencia para la reflexión y debate sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en este ciclo. La segunda, los pocos estudios sobre este campo realizados actualmente, convirtiéndose esta en una razón importante que justifica el desarrollo de la investigación en tanto se convertiría en punto de inicio de futuros estudios. La tercera, el interés de los investigadores en la actualidad por develar las concepciones de los niños, por ser esta una perspectiva poco explorada.

En suma, el presente ejercicio de revisión permitió reconocer que la investigación que se está llevando a cabo es necesaria, en la medida que pretende investigar en este campo de manera participativa, activa y reflexiva sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura de los maestros. De no hacerlo así, resultará incoherente, realizar una propuesta curricular para ciclo 1, si las docentes que participan de este estudio no son conscientes de sus concepciones para poder transformar sus prácticas y desestabilizar sus marcos teóricos interpretativos, y terminaría siendo una política impuesta

Esta investigación servirá además para generar reflexión y debate en el espacio institucional en el cual emerge, y de esta manera contribuirá en la conformación de un grupo crítico de docentes, capaz de dinamizar y jalonar procesos de transformación y de innovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, coherentes con el enfoque sociocrítico de la I.E.D.

### **1.3. Justificación del problema**

Los procesos que generan cambio en el ámbito educativo, indiscutiblemente deben estar mediados por el análisis de las concepciones y su papel en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura, ya que conocer dichas concepciones posibilita tanto comprender las dificultades que se gestan al interior del aula, como promover cambios que permitan redescubrir las concepciones, como una apuesta real para mejorar el trabajo de los docentes y así garantizar la calidad educativa.

Para lograr este objetivo, el docente debe asumir el rol de investigador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues de esta manera develará las concepciones que a propósito de la escritura tenga. En consecuencia, es necesario reconocer que las

concepciones que tienen los docentes sobre la escritura, determinan de manera significativa la forma como se orienta, organiza y apoya la escritura en la institución escolar, lo anterior, es de vital importancia para lograr redescubrir dichas concepciones, es por esto que este estudio de investigación, indaga por las concepciones que predominan en la escuela, las cuales según los resultados del rastreo de antecedentes, son de corte tradicional, perviven en el tiempo y se resisten al cambio, por ser poco permeables a la asimilación de nuevas perspectivas teóricas, determinando que las prácticas de los docentes no estén sujetas a la reflexión continua que posibilite el avance en la construcción de conocimiento.

Los criterios que justifican este estudio de investigación son; el uso de la interpretación en busca de significado y sentido de las concepciones que orientan tanto el decir como el hacer de las docentes en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura, el reconocimiento de las relaciones que se tejen entre las concepciones y el proceso de enseñanza y evaluación de la escritura. Los pocos estudios de concepciones de escritura en ciclo uno que se han desarrollado a nivel nacional e internacional. Los aportes e impacto que busca generar en el contexto, en el cual emerge. De igual manera este estudio busca contribuir al campo investigativo, en primer lugar, al constituirse en material de consulta para futuras investigaciones y al develar las relaciones que se establecen entre las concepciones docentes y el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura, se genera la posibilidad de comprender las formas actuales de aprender, enseñar y evaluar, que distan significativamente de la manera como las maestras lo hicieron.

Por todas estas razones, es importante el desarrollo de la presente investigación y conducen a plantear las siguientes preguntas que orientaran este estudio investigativo.

## **1.4. Preguntas de investigación**

### **1.4.1. Pregunta general de investigación**

¿Qué relaciones se pueden reconocer entre las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación y las concepciones de escritura de dos maestras de ciclo 1 en una IED del suroriente de Bogotá?

### **1.4.2. Subpreguntas de investigación**

¿Cuáles concepciones orientan las prácticas y el discurso de dos docentes de ciclo 1 sobre la escritura en una IED del suroriente de Bogotá?

¿De qué manera inciden las concepciones de dos docentes de ciclo 1 en la construcción de estrategias para la enseñanza y evaluación de la escritura?

¿Qué sugerencias se pueden proponer a la institución que posibilite trabajar la escritura como una situación comunicativa y cómo proceso?

### **1.4.3. Objetivos de investigación**

#### ***1.4.3.1. Objetivo General***

Reconocer las relaciones entre las prácticas de enseñanza y evaluación y las concepciones de escritura de dos maestras de ciclo 1 en una IED del suroriente de Bogotá.

#### ***1.4.3.2. Objetivos Específicos***

Caracterizar las concepciones que orientan las prácticas y el discurso de dos docentes de ciclo 1 sobre la escritura en una IED del suroriente de Bogotá.

Analizar la incidencia de las concepciones de dos docentes de ciclo 1 en la construcción de estrategias para la enseñanza de la escritura.

Proponer sugerencias a la institución que posibilite trabajar la escritura como una situación comunicativa y cómo proceso.

## 2. Referentes teóricos

En este capítulo se presentan los referentes conceptuales que permiten la comprensión e interpretación de las concepciones docentes sobre la escritura. En primer lugar, se hace referencia al lenguaje como instrumento de significación y mediación de la acción social del sujeto, ejercicio que se fundamentará en los planteamientos teóricos de Vygotsky (1995) y Baena (1987). En segundo lugar, la escritura y sus perspectivas teóricas, exponiendo las perspectivas psicológicas y cognitivas; el conductismo y empirismo, la teoría psicogenética, la ciencia cognitiva y psicología del procesamiento de la información. En tercer lugar, se describirán las prácticas relacionadas con la enseñanza de la escritura, todo lo anterior fundamentado en los planteamientos teóricos de Flórez (2013), Vygotsky (1995), Cassany (1990), Ferreiro & Teberosky (1991), entre otros.

Finalmente, se abordarán las concepciones de enseñanza y aprendizaje, haciendo un breve recorrido sobre la línea de investigación del pensamiento del profesor, desde una concepción de profesional reflexivo, que toma decisiones y tiene creencias y actitudes, esto en contraposición al enfoque de proceso producto, desde el cual se concibe al docente como un técnico que aplica el currículo. De igual manera se explicará la relación entre concepciones y representaciones, fundamentada para esto en los planteamientos de Pozo et al (2006), Moscovici (1981), Porlán et al. (1997) y Castorina et al. (2006). La línea del pensamiento del profesor y su producción investigativa, ha tenido amplios desarrollos desde diversos enfoques teóricos y metodológicos, estos se plasman en diversas publicaciones como las de Rodrigo et al. (1993), Porlán et al. (1997), y Pozo et al. (2006), entre otros. Uno de estos enfoques es el del perfil del docente y el análisis de la práctica, el cual es alternativo y cuya naturaleza es cognitiva-constructivista y se enriquece con perspectivas crítico sociales. En este enfoque se concibe la realidad educativa a partir una perspectiva sistémica y compleja, desde la cual se debe comprender y analizar las interacciones entre los diferentes elementos que la componen, es desde los planteamientos de este enfoque que se desarrolla el presente estudio de investigación.

## 2.1. El lenguaje

Es innegable la presencia del lenguaje en todas las actividades del hombre, razón por la cual la reflexión acerca de él ha permeado las esferas de diversas disciplinas, a partir las cuales se aborda este objeto de estudio teniendo en cuenta tanto su estructura, funcionamiento y su función, elementos que permiten conocer las complejas relaciones que se tejen entre el hombre, el lenguaje y las funciones que este cumple en los procesos de conocimiento, de interacción social, de recreación del mundo y de la significación. En este estudio de investigación se abordará el lenguaje desde la perspectiva sociocultural.

De acuerdo a los planteamientos de Vygotsky (1995), el origen del lenguaje es esencialmente social, gracias a la intervención de los sujetos en actividades compartidas es que se desarrollan las funciones psicológicas superiores, entre ellas el lenguaje, para luego interiorizarlas, no desconoce la importancia de la dotación biológica e incluso indica que esta apoya muchos de los universales desarrollados sobre la cognición. Según la concepción de este autor el lenguaje posibilita la negociación de significados ya que es una herramienta simbólica, que combina la función de comunicar con la de pensar.

Un elemento importante en la teoría Vygotskyana es la consideración de los niños como agentes activos en el desarrollo, los cuales contribuyen a la creación de los procesos mentales internos gracias a la participación con otros en actividades socioculturales significativas. Es decir, que el lenguaje aparece primero como un mediador social externo (interpsicológico) para pasar a ser luego un proceso psicológico interno (intrapsicológico). En otras palabras, los niños construyen sus interpretaciones basadas, tanto en las experiencias e interacciones individuales con el medio social, como con los otros que asumen el rol de mediadores, contribuyendo a la construcción del plano social y desde allí mediante la participación activa, dicha interpretación se individualiza, pasando al plano psicológico de forma constructiva y dinámica.

Cualquier función mental superior necesariamente atraviesa por una etapa externa en su desarrollo porque es inicialmente una función social. Éste es el centro de todo el problema de la conducta interna y externa... Cuando hablamos de un proceso, 'externo' nos referimos al aspecto 'social'. Toda función mental superior fue externa

porque fue social en algún punto antes de convertirse en una función interna, verdaderamente mental (Vygotsky, 1995, p. 162).

De acuerdo a lo anterior, el lenguaje tanto desde su función como desde su constitución inicia siendo social, en palabras de (Vygotsky .1995, p. 21). “el lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión”.

## **2.2. Funciones del lenguaje**

El lenguaje tiene diferentes funciones, estas se definen como unidades abstractas y amplias, que hacen referencia a la intencionalidad que tiene el hablante al hacer uso de la lengua que habla. Existen diversas clasificaciones propuestas por lingüistas como Jakobson (1960) y Halliday & Raventós (1982). Baena (1987), refiere que la función principal es la de significación, entendida esta como el proceso de transformación de la experiencia humana, mediada por la intervención del lenguaje. Desde esta perspectiva, se amplía la noción de "acto de habla" para incluir, además de la comunicación, la producción de conocimiento sobre el mundo y la producción-disfrute de objetos estéticos. Se trata de una perspectiva que considera la utilización que el hombre hace del lenguaje, para entender sus consecuencias en el proceso de constitución de lo humano.

Es por esto que el lenguaje se constituye en generador de cultura y en un elemento que enlaza la educación y la escuela, ya que es un constructor de significados y representaciones sociales. De ahí, que el abordaje del lenguaje en la educación no debe considerarse como algo trivial, pues la función comunicativa trasciende el desciframiento de símbolos y signos. De lo anterior se puede concluir, de acuerdo a lo planteado por Baena (1987), que es labor de la enseñanza lograr la óptima utilización de la lengua, por parte de los estudiantes, como instrumento de significación y mediación en el proceso de conocimiento, interacción y estético.

## **2.3. La escritura: perspectivas teóricas relacionadas con el aprendizaje.**

En este apartado se presentan las perspectivas teóricas fundamentadas en la psicología, psicolingüística y la sociolingüística que han aportado a la manera como se conciben la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la forma como se da este proceso. El objetivo es dar a conocer cómo en distintos momentos científicos, históricos, sociales y culturales la escritura se ha concebido de diferente manera.

### 2.3.1. Teorías conductistas

Estas son teorías psicológicas, que centran su foco de interés en el estudio del comportamiento observable, tuvieron importantes aportes en el área del aprendizaje, desde esta teoría se explica el aprendizaje en términos de eventos ambientales, desde los cuales se considera el aprendizaje como un proceso de formación de asociaciones entre estímulos y respuestas. Si bien es cierto la teoría conductista no abordó el aprendizaje de la escritura, si planteó formas para su enseñanza, esta corriente describió el comportamiento humano, afirmando que los eventos mentales no son observables, lo único que lo puede evidenciar es la conducta, con estos planteamientos, la perspectiva conductista dio un giro a la psicología experimental, desde esta teoría el aprendizaje es visto como un cambio observable de la conducta del individuo y según Rincón (2007 como se citó en Flórez & Gómez, 2013, p. 61) la escritura es descrita como el “aprendizaje de habilidades observables y medibles que implican básicamente procesos psicológicos de tipo perceptual y motriz”. Es decir, que escribir es una actividad de carácter perceptivo motriz, desde la cual se da prioridad a la forma, la exactitud de las grafías, discriminación del código y direccionalidad.

De igual manera desde esta perspectiva el aprendizaje de la escritura es concebido como una habilidad para codificar y decodificar los grafemas en fonemas, pues la escritura es entendida como un “sistema de transcripción gráfica del lenguaje oral” según Flórez & Gómez (2013, p. 61) también en esta corriente teórica se reconocen momentos que hacen parte del aprendizaje como lo son: habilidades motrices, preescritura y escritura, de acuerdo a lo señalado por Solé & Teberosky (2010) cada uno de estos momentos exigen el desarrollo de una serie de prerrequisitos que posibilitan el aprendizaje.

Según Solé & Teberosky (2010) la enseñanza de la escritura desde esta perspectiva va de lo particular a lo general, de lo simple o fácil (letras y silabas) a lo compuesto o global (palabras o frases), así las cosas, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura es progresivo y acumulable y se da a partir del desarrollo repetitivo de procesos psicológicos perceptivos y motrices, luego se dan a conocer de manera gradual las letras y los sonidos, estos se organizan de los más simple a los más complejos, estableciendo relaciones entre ellos y formando las silabas. En la enseñanza,

algunos principios de esta perspectiva son: el uso repetitivo garantiza la memorización a partir de la reproducción (planas, dictados, transcripciones). Se hace énfasis en actividades motrices, antes de iniciar el proceso de adquisición de la escritura y se utilizan refuerzos que buscan impactar en los desempeños.

### **2.3.2. Teorías de la psicogénesis**

Estas teorías se fundamentan en la perspectiva de la psicología genética, hacen énfasis en procesos cognitivos complejos, tales como: el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje y la formación de conceptos. Se caracteriza por otorgar un papel preponderante al sujeto en el proceso de aprendizaje y considera que el motor del conocimiento está dado en la organización de la acción, reconoce al sujeto cognitivo que construye de manera activa las estructuras de conocimiento, además expone que el origen del mismo se da gracias a la interacción que surge entre sujeto y objeto de conocimiento. Desde esta perspectiva se reconoce la importancia de la guía cultural en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, la cual se garantiza por la interacción con pares o adultos más capacitados.

Los principios y presupuestos de esta perspectiva teórica se fundamentan en los planteamientos de Piaget (1997), quien considera al niño como un investigador activo, quien plantea problemas y busca comprender la naturaleza de la escritura. De acuerdo a Solé & Teberosky (2010) estos son algunos de los elementos que caracterizan el constructivismo: los niños tienen conocimiento sobre la escritura, mucho antes de ingresar a la escuela, así mismo afirman que el lenguaje, la escritura y la lectura se desarrollan de manera independiente y finalmente plantean que el desarrollo de la escritura está directamente relacionado con el contexto social y cultural en el cual se encuentra el niño.

Conviene subrayar, que el aprendizaje se da gracias a un cambio cognitivo, en el cual la perturbación que produce un nuevo conocimiento lleva a la acomodación y posterior equilibrio y todo esto conduce a un proceso interno de construcción. Desde esta perspectiva el desarrollo prevalece sobre el aprendizaje. En cuanto a la enseñanza, esta se garantiza con el diseño de situaciones y experiencias relevantes que provoquen en los niños es despliegue de actividades auto estructurantes y la reelaboración de

contenidos. Lo dicho hasta aquí conduce afirmar que la escritura es un proceso natural que se da gracias a la madurez e interacción con un entorno impreso, que sufre cambios cualitativos a medida que el niño se desarrolla.

### ***2.3.2.1. Constructivismo psicogenético operacional***

Esta corriente del constructivismo se centra en el aspecto cognitivo y desde ella se plantea que los niños deben explorar su contexto para poder entender el mundo y los fenómenos propios de él. Surgió a finales de los setenta, y fue liderado por Ferreiro & Teberosky (1991), quienes realizaron una descripción de la psicogénesis de la escritura, posibilitaron una mejor y mayor comprensión del marco evolutivo del desarrollo de la escritura y evidenciaron que los niños asumen el lenguaje escrito como objeto de conocimiento. El constructivismo psicogenético operacional, permitió reconocer el proceso de adquisición del código escrito desde el actor principal, el niño, quien es el que aprende a leer y a escribir, dando a conocer la forma como asimilan la información, las hipótesis que se plantean y las soluciones que se dan en el proceso, esto sin desconocer que los niños están inmersos en una comunidad letrada, desde la cual tienen contacto y pueden experimentar con este sistema.

La teoría del constructivismo psicogenético operacional tuvo repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, de él se desprenden premisas como: el reconocimiento de que el niño no es una “tabula rasa”, que apropia letras y palabras, que determina un método. Así mismo, que es necesario otorgarle significado a la escritura, de manera tal que no se reduzca a un ejercicio de codificación del lenguaje oral, sino que es un proceso de construcción de sentido. Además, comprender que la enseñanza de la escritura, no se da exclusivamente en el marco de la escuela, sino que esta hace parte del contexto de niño, mucho antes de que éste ingrese al colegio.

Es pertinente presentar los aportes de otra ciencia cognitiva, que permiten la comprensión del proceso escritor y que involucran el concepto de metacognición, el cual está relacionado con el aprendizaje y la enseñanza de la escritura.

### **2.3.3. Ciencias cognitivas y psicología del procesamiento de información**

En los estudios de esta perspectiva intervienen por lo menos seis disciplinas; psicología, lingüística, neurociencias, computación, antropología y filosofía, hacia las décadas de los ochenta y noventa, la psicología cognitiva realizó grandes aportes y planteó modelos de procesamiento para lectores y escritores competentes.

A la escritura como proceso cognitivo le subyacen tres modelos que serán descritos con el fin de reconocer su complejidad, estos modelos buscan dar cuenta de qué es escribir, proporcionando diferentes ángulos y posicionamientos que explican esta habilidad comunicativa. En términos generales, los modelos de procesamiento de la información han aportado al proceso de escritura tres supuestos: la escritura es un proceso, compuesto de subprocesos, que son empleados para realizar tareas especializadas. Tanto lectores como escritores, realizan diferentes subprocesos a lo largo de la tarea. La competencia en escritura está dada por el grado de atención para operar los subprocesos.

#### ***2.3.3.1. Modelo cognitivo procesual***

Surge en los años setenta de la psicología cognitiva, ha sido objeto de varias reformulaciones, se constituyó en los últimos años en la fuente de los trabajos sobre didáctica. Es planteado por Flower & Hayes (1996) quienes refieren los procesos cognitivos y metacognitivos realizados por los escritores “expertos”. Para estos autores, la escritura es un proceso en el que se pueden distinguir tres etapas, planificación o pre-escritura, textualización o puesta en texto y revisión o corrección, estas etapas no son lineales, sino que se interrelacionan entre sí, Para ellos la escritura se relaciona con procesos psicológicos y operaciones cognitivas, tales como: (recuperación de ideas a través de la memoria, inferencias, creación y relación de conceptos).

Flower & Hayes (1996) describen el actuar de los escritores expertos así: Durante la pre-escritura o planeación identifican la información que ya conocen sobre el tema a escribir, así como la que deben consultar, tienen en cuenta el propósito, el destinatario, los posibles efectos, el género discursivo, entre otros aspectos. Luego realizan un esquema o trazan un mapa mental, a partir del cual inician la producción de los diferentes borradores que producirán. Finalmente, revisan y leen las diversas

versiones, para poder verificar los objetivos, efectos, propósitos, etc. Cabe señalar que como estas etapas no son lineales, que se realizan para la consecución de un producto final, sino que es un proceso cognitivo y flexible es escritor puede volver sobre alguna de ellas, según lo considere necesario.

El modelo planteado por Flower & Hayes (1996) permitió instalar en la escuela una concepción de escritura diferente a la tradicional, dicho modelo tuvo una fuerte incidencia tanto en la investigación como en la educación. Sin embargo, presentó algunas limitaciones en la descripción del proceso y en el análisis de la actividad de los escritores inexpertos, atendiendo a esta falencia Bereiter & Scardamalia (1982) proponen dos modelos que buscan dar cuenta, precisamente, de las diferencias entre los escritores novatos y expertos. “Decir el conocimiento”, que explica la escritura en etapas tempranas y “transformar el conocimiento”, que da cuenta de los procesos de composición escrita en escritores maduros.

### ***2.3.3.2. Modelo de escritores novatos y expertos***

Propuesto por Bereiter & Scardamalia (1982), este modelo también hace parte de la psicología cognitiva, en él, estos autores presentan una clasificación de los tipos de escritores de acuerdo a su nivel de experiencia: plantean el escritor novato y el escritor experto. El novato desarrolla el modelo “decir el conocimiento”, y sus características son las siguientes; el escritor reconstruye mentalmente el tema, localiza los elementos que lo recrean y los que caracterizan al género, a partir de allí empieza la producción hacia adelante, con nada o poca planificación, construyen ideas solo en el momento inicial.

En tanto que en el modelo “transformar el conocimiento” realizado por el experto, se incluyen los procesos del modelo anterior y se producen operaciones de mayor complejidad que suponen la solución de problemas. El escritor experto reconoce dos espacios de problemas; el de contenido y el retórico, para reelaborar el texto; toma decisiones sobre el contenido (creencias, deducciones, hipótesis) y sobre aspectos retóricos (lector, objetivos, representaciones). Para conseguir la transformación del conocimiento es necesaria la interacción entre el espacio de contenido y el retórico, esto se consigue con un trabajo intencionado y consciente, con la continua revisión durante

el proceso de producción, que sigue un plan y objetivos. Simulan situaciones parecidas a la realidad y a partir de ellas se elaboran textos, y en estas el destinatario, el propósito y las consecuencias poco o nada importan.

### **2.3.3.3. Modelo contextual**

Como este estudio busca dar cuenta de la adquisición de la escritura, reconoce las particularidades de la escritura infantil y las habilidades que tienen los niños en el contexto escolar, el cual debe propender porque los escritos trasciendan a contextos sociales externos a la escuela. Fundamentado en los postulados teóricos de Vygotsky (1995), este modelo busca describir la naturaleza social de la escritura, redimensionando la noción de la misma, para esto se sostiene que es una tarea individual de toma de decisiones, aplicación de estrategias y solución de problemas, planificación, textualización, revisión, metacognición y reflexión permanente, sin embargo, esto no es lo único, se reconoce de igual manera, como un proceso de intercambio social.

Se le atribuye significado y sentido a escribir en ámbitos delimitados (sociales, físicos y culturales), a partir de los cuales se debe tener en cuenta las circunstancias sociales, los fines comunicativos, el destinatario y las motivaciones de quien escribe, es decir que en el proceso de escritura es necesario reconocer componentes textuales y contextuales. Al respecto Dolz (como se citó en Cassany, 1999), sostiene que el proceso de escritura se debe generar en circunstancias concretas, identificando tres clases de situaciones comunicativas: las auténticas, los productos de escritura que se originan en estas son dirigidos a espacios extraescolares de carácter real; las del discurso escolar: estas también son auténticas, se diferencian de las primeras en que las producciones escritas circulan dentro de la institución; para finalizar las de funcionalización; en las cuales se crean situaciones para realizar las producciones escritas.

Al analizar lo expuesto en las líneas anteriores se puede observar como el interés se ha trasladado del producto, a lo que piensa, hace y reflexiona quien escribe, es decir al proceso; y de éste a la necesidad de ajustar tanto el contenido como la forma textual a las condiciones y requerimientos externos, ósea al contexto.

### **2.3.4. Constructivismo histórico cultural**

Esta corriente del constructivismo tiene sus bases teóricas en los planteamientos realizados por Vygotsky (1995), quien refiere que, a través de las interacciones con otros, que tienen más experiencia o dominio de las actividades, es que los individuos construyen el conocimiento, el cual se adquiere y transmite de manera social y cultural, es decir, que el fundamento del desarrollo cognitivo, es la actividad social. Esta perspectiva comparte con la psicogenética la idea de que “la historia de la escritura en el niño comienza mucho antes de que un maestro ponga un lápiz en sus manos y comience a enseñarle como se dibujan las letras”, de acuerdo a Tolchinsky (como se citó en Flórez & Gómez, 2013, p. 70). De igual manera hace énfasis en la importancia de un mediador que permita el acceso a la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura y el desarrollo de procesos de cognición y meta cognición para la comprensión de textos.

En esta propuesta sociocultural, se considera la escritura como un modo de acción social, más que un simple medio de comunicación, ósea, que es un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica. Teniendo en cuenta la naturaleza interactiva del conocimiento, se considera que el aprendizaje de la escritura inicia por la interacción ya sea con un adulto o un par más capacitado, lo que se conoce como zona de desarrollo próximo. Vygotsky (1995), piensa que, el aprendizaje se da primero en un plano interpsicológico y luego a nivel intrapsicológico, es por esto que el diálogo y la interacción son elementos importantes que facilitan el aprendizaje sobre las funciones del texto y las convenciones que posibilitan que este comunique.

Esta corriente teórica reconoce la escritura como mediadora de los procesos psicológicos que activa y permite el desarrollo de otras funciones, que también están involucradas en el proceso de escritura. De acuerdo a lo anterior se establece que la escritura es un instrumento poderoso que elabora el pensamiento.

Se debe agregar que desde este enfoque la escritura implica procesos psicológicos avanzados, los cuales se conectan gracias a los usos sociales y a la interacción. De igual manera, abordar la enseñanza de la escritura desde esta perspectiva teórica posibilita tanto la construcción de significados como la reconstrucción de los mismos, pues el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de ésta se da

inmersa en situaciones de interacción, tanto de ideas, personas como acontecimientos. Así las cosas, se reconoce que la escritura tiene fines e intenciones, que requiere de una serie de condiciones y medios para su realización.

## 2.4. Métodos de enseñanza de la escritura

Analizar lo que sucede en la práctica de los docentes exige reconocer los métodos sobre los cuales fundamentan su hacer, pues son ellos los que materializan las perspectivas teóricas que a propósito de la escritura poseen los maestros, dando cuenta de la forma como los profesores conciben el proceso de escritura y mostrando el paso a paso del proceso elegido para la enseñanza y aprendizaje de la misma. Es así como el método se constituye en un conjunto de principios teóricos, metodológicos, herramientas, materiales y estrategias de acción empleados por los educadores para la enseñanza y aprendizaje. En este apartado dará una mirada a los distintos métodos que se han aplicado en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Bralavsky (1982) hace una descripción de los métodos tradicionales, clasificándolos en métodos de la vertiente analítica y sintética.

**Tabla 6.** Métodos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Métodos de marcha analítica	<p>En estos se parte de la palabra o unidades mayores para luego analizar los elementos que la constituyen; silabas, letras y fonemas. Entre los planteamientos de estos métodos se encuentran: el reconocimiento global de palabras y oraciones, seguir un cierto orden de las grafías, se da una correspondencia entre lo oral y lo escrito, énfasis en la comprensión de la frase u oración, se presta atención a las palabras para luego descomponerlas. Se inscriben en esta línea los métodos global y de palabras normales.</p>	<p><b>Método de palabras normales:</b> De acuerdo a lo planteado por Bralavsky (1962), en él se presenta al niño una serie planeada de palabras, generalmente aquellas cuyo significado pertenecen al medio social del niño; luego se descomponen hasta llegar a las letras. Este método comprende dos etapas: una etapa analítica y una etapa sintética.</p> <p><b>Método global:</b> En este se parte de la frase o de la oración, se enuncia, ya sea una acción o algún objeto relacionado con el niño o la niña. Se trata de crear una asociación entre la formula escrita y la acción enunciada. El método global asocia la observación de una cosa, de un objeto, de un evento, con la manera de expresarlo. El niño o la niña reconocen las oraciones y las palabras y de manera espontánea establecen relaciones. Ya no se encuentran ante signos abstractos sin significado, sino ante fórmulas que expresan lo que han pensado.</p>
-----------------------------	--	---

Son aquellos que parten de las unidades menores de las palabras para llegar a las palabras u oraciones. Estos exigen de una correcta pronunciación, las grafías cuyo sonido y forma son parecidos se presentan de forma aislada para evitar confusiones, el proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en la asociación fonema-grafema, énfasis en el sonido y forma de cada letra, así como en el análisis auditivo aislado del sonido. Se pueden ubicar dentro de estos el alfabético, fónico y silábico.

**El método alfabético:**

Consiste en aprender primero todas las letras del alfabeto, tal como se llaman, en la etapa siguiente se combinan las consonantes con las vocales para formar silabas simples y, finalmente se llega a la formación de la palabra.

**El método fónico.**

Consiste en enseñar los sonidos de las letras, generalmente se enseñan las vocales para luego, combinándolas con las consonantes, formar silabas pronunciando los sonidos y finalmente se llega a la formación de las palabras, frases y oraciones.

**El método silábico:**

Emplea como punto de partida la silaba. De esta se pasa a las palabras, frases y oraciones. Generalmente se empieza por las silabas directas (una consonante y una vocal) y luego las compuestas por los diptongos, hasta formar nuevas palabras. Este método facilita la pronunciación de algunas consonantes difíciles de pronunciar sin el apoyo vocálico.

---

Fuente: Elaboración propia

Todo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde estos métodos se da de manera acumulativa, descontextualizada, aislada y sin determinar la función social.

Ahora bien, se hace necesario trascender la discusión de los métodos en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura y centrar el interés en el reconocimiento de ésta como una actividad social, históricamente situada, que exige un desafío pedagógico para la escuela en general y para los docentes en particular. Desde el cual se debe dar respuesta no sólo al cómo, sino también al qué y para qué.

Es necesario reconocer que los métodos no dan respuesta por si solos a los problemas que plantea el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura, que por el contrario si se siguen como una receta paso a paso, desconociendo las particularidades en ritmos y estilos de aprendizaje de los niños se constituyen en un eslabón más que ahonda la problemática.

## 2.5. El pensamiento del profesor y las teorías implícitas

El presente estudio de las concepciones de los docentes se enmarca en el paradigma de investigación del pensamiento profesor. Este se comienza a estudiar a partir de finales de la década de los cincuenta y durante los años sesenta se registra un aumento del interés por su estudio, convirtiéndose en foco de numerosas investigaciones, las cuales buscaban involucrar otros aspectos de la enseñanza menos observables y más relacionados con los procesos mentales, que intervienen en la toma de decisiones de los profesores, ya sea antes, durante o después de la acción pedagógica.

Estas investigaciones se basaban en el paradigma proceso- producto y el objetivo era identificar las conductas docentes que determinaban el buen desempeño de los estudiantes, desde este paradigma se concebía al profesor como un receptor y transmisor de información y a los estudiantes receptores de conocimiento ya elaborado. En contraposición a este paradigma surge el enfoque constructivo, llamado también cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico y naturalista, desde el cual se considera al profesor y al estudiante “como agentes cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen en su conducta” Marcelo (1987, p.13). Los inicios de este paradigma se ubican con anterioridad a 1974, pero tomó fuerza hacia 1975, cuando la comunidad científica se reunió en el congreso del National Institute of Education, en él buscaban abordar la vida mental de los profesores.

Es necesario tener en cuenta que las investigaciones en la línea del pensamiento del profesor se fundamentan en unos supuestos básicos: se reconoce que “lo que los profesores piensan, conocen y creen influye claramente en su práctica docente”, Clark & Peterson (como se citó en Perafán, (2005); de igual manera se establece que tanto la reflexión del docente como su pensamiento deben realizarse desde dos dimensiones: una explícita, de más fácil acceso y otra implícita que es menos evidente y exige un abordaje cualitativo más riguroso, a través de la explicitación y la redescrición progresiva de las concepciones. De acuerdo a lo referido por Perafán, (2005).

Las investigaciones desarrolladas en este paradigma han posibilitado la transformación en la concepción que se tiene del docente, el cual pasó de ser un técnico

que domina un repertorio amplio de destrezas a: “Profesional activo inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos” Shavelson & Borko, (como se citó en Marcelo, 1987).

Los procesos de pensamiento del profesor han sido clasificados en tres categorías que han posibilitado el desarrollo de numerosas investigaciones: planificación del docente, pensamientos y decisiones interactivas y teorías implícitas y creencias del profesor. Las dos primeras categorías dan cuenta de un plano temporal, pues ocurren antes, durante y después de la interacción en el aula; la tercera categoría hace referencia a los conocimientos que tienen los maestros representados en estructuras cognitivas, teorías y creencias, las que inciden en la planeación y toma de decisiones, las cuales, a su vez, son afectadas por la interacción en el aula.

Pozo et al. (2006) señalan algunos enfoques asociados a los estudios sobre concepciones estos son: el primero, es el de la metacognición que procura analizar el conocimiento que poseen las personas sobre su actividad cognitiva y el control de los procesos cognitivos; el segundo, de la teoría de la mente, que se interesa por el desarrollo ontológico de las representaciones implícitas sobre los estados, contenidos y procesos mentales; el tercero, sobre creencias epistemológicas cotidianas, referidas a las ideas más o menos implícitas que poseen las personas sobre el conocimiento; y el cuarto, el fenómeno gráfico que indaga cómo las personas experimentan e interpretan el aprendizaje; y el quinto de las teorías implícitas, que buscan analizar las concepciones explícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje como estructuras consientes y coherentes.

## **2.6. Teorías implícitas**

La presente investigación abordará las concepciones desde la línea de las teorías implícitas Pozo et al. (2006), estas forman parte del conocimiento práctico experiencial que es mediado por la interacción social, están estrechamente relacionadas con las creencias que se han construido a lo largo de la vida los individuos, son de carácter subjetivo y personal, también están relacionadas con los saberes constituidos en contextos formales e informales.

Pozo et al. (2006, p. 159). Afirman que las teorías implícitas son “interpretaciones a posteriori acerca de qué teorías dan razones de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque lo creamos y lo hagamos sin saberlo”. Estas sirven para disminuir la necesidad de procesamiento de la información, evitando que las dificultades que se presentan en el aula tengan que ser resultados cada vez que suceden.

Los conocimientos que tienen los profesores y que determinan su planificación, sus pensamientos y decisiones interactivas, se constituyen en sus teorías y creencias, éstas no solo son producto de los procesos de formación universitaria, según Perafán (2005) dan cuenta de un conocimiento de tipo práctico regulado por unos principios construidos o interiorizados por el docente en los distintos roles de su vida personal y profesional, como por ejemplo estudiante, padre, amigo, entre otras.

La importancia del estudio de las teorías implícitas radica en que a partir de éstas se puede explicar el porqué de las creencias y las acciones y sus posibles relaciones que con frecuencia los profesores desconocen. Rodrigo et. Al. (1993, p. 245).

Las teorías implícitas son las construcciones personales que tienen una fundamentación cognitiva sólida y están relacionadas con la formación recibida, la cual se construye sobre la base de los conocimientos pedagógicos y del contexto de la práctica, por lo tanto son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales.

De igual manera, Pozo et al. (2006) advierten que, para lograr cambiar las formas de enseñar, además de modificar las creencias implícitas, se debe reconocer y cambiar las relaciones existentes entre las representaciones implícitas y los conocimientos explícitos. Para que esto sea posible es necesario identificar las diferencias tanto en las representaciones implícitas como explícitas, sobre el aprendizaje y la enseñanza, las cuales se identifican en su origen, su función y su cambio.

Así mismo, Pozo et al (2006) refiere que el origen de las teorías implícitas se encuentra asociado a un aprendizaje no consiente, a la experiencia personal y a la educación informal, que se relacionan con el saber hacer, por lo tanto son de naturaleza procedimental, son difíciles de convertir a un saber declarativo, tienen una función pragmática, tendiente al éxito evitando los posibles problemas que surjan, desde este punto de vista están más relacionados con lo técnico, por lo tanto desde estas se puede predecir y controlar lo que sucede, centradas en el mundo representado, desde ellas el

proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en los contenidos. Por su naturaleza automática y repetitiva son funcionales en situaciones rutinarias, pero son limitadas ante situaciones nuevas.

Un proceso de aprendizaje constructivo fundamentado en la reflexión posibilita el cambio de las teorías implícitas, para lograr esto es necesario reconocer que estas son capaces de adaptarse a las características del contexto donde surgen, razón por la cual difícilmente son inoperantes, además estas son creencias, de ahí que no se busque comprobarlas sino que son consideradas verdad al momento de enunciarlas y cuando se quieren verificar según Rodríguez y González (como se citó en Pozo et al, 2006) se le otorga mayor importancia a toda la información que la sustenta, que a la que la refuta.

De acuerdo con Karmiloff Smith (como se citó en Pozo et al, 2006) la manera de transformar las teorías implícitas es volviéndolas explícitas, lo cual se consigue a través del proceso de reflexión que se puede organizar en tres etapas:

- La relación entre una teoría implícita y la situación que la genera, produce un modelo mental, esto a su vez origina su condensación y automatización posibilitando que se explicita en la memoria permanente para ser empleada en situaciones particulares, a pesar de esto no es accesible por parte de la conciencia.
- La pertinencia del modelo mental que ha sido automatizado, permitirá su descondensación y el empleo del mismo en situaciones diversas, aunque aún permanezca en la inconciencia es posible su reflexión.
- Según Pozo et al. (2006) la verbalización de la teoría es la base de la reflexión, la cual surge de los problemas que se plantean al buscar aplicarlos en contextos diferentes, esto permite que por cambio conceptual se reestructure una teoría implícita.

Las teorías implícitas según sus principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales se organizan así:

**Tabla 7.** Teorías implícitas.

<b>TEORIA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>TEORIA DIRECTA:</b>	<p>Presta atención a los resultados o productos del aprendizaje, ignorando el contexto en donde surgen y los procesos llevados a cabo para su obtención.</p> <p>Los productos deben ser observables, los cuales resultan de la suma o acumulación de etapas, de tal suerte que entre ellos no hay relación, por lo cual no se afectan ni posibilitan su resignificación.</p> <p>Los resultados esperados deben ser una copia del modelo presentado.</p> <p>Se asume una concepción dicotómica del conocimiento el cual solo puede ser falso o verdadero.</p>
<b>TEORIA INTERPRETATIVA:</b>	<p>Los procesos, condiciones y relaciones de aprendizaje se relacionan de manera lineal.</p> <p>El aprendizaje se da gracias a la repetición y a la práctica.</p> <p>Se centra en los modos en los que los estudiantes y docentes dan cuenta del aprendizaje.</p> <p>El aprendizaje se entiende como proceso, pero de la manera más básica, que se da en el tiempo.</p> <p>Reconoce los tres componentes básicos del aprendizaje y los articula como piezas de manera lineal y unidireccional.</p>
<b>TEORIA CONSTRUCTIVA:</b>	<p>El aprendizaje se da gracias a procesos mentales reconstructivos de las representaciones del mundo físico, sociocultural y mental y a la participación activa.</p> <p>Los procesos mentales son esenciales para el aprendizaje, pero también permiten la transformación tanto del objeto de aprendizaje como de las metas del mismo.</p> <p>Concibe el aprendizaje como un sistema dinámico, en el cual se articulan condiciones, procesos y resultados.</p>
<b>TEORIA POSMODERNA:</b>	<p>Se diferencia de la constructiva, en tanto exige que un conocimiento situado, siendo este el criterio desde el cual se construye y valida el mismo.</p> <p>El estudiante puede construir de manera autónoma los procedimientos para la construcción del conocimiento.</p>

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Pozo et al. 2006

### **3. Referentes metodológicos**

Investigar supone elegir tanto la metodología como el diseño que va a posibilitar seguir el camino, la elección da cuenta de la manera cómo se concibe el objeto de estudio y de los objetivos que se han trazado en la investigación, teniendo en cuenta que este estudio busca reconocer las relaciones que tejen entre las concepciones docentes y el proceso de enseñanza y evaluación de la escritura. En este capítulo se dará a conocer el recorrido efectuado a lo largo del proceso investigativo, con el fin de que el lector conozca cómo se realizó la investigación y sobre qué fundamentos se hizo. En primer lugar, se presenta el paradigma de investigación interpretativo, luego el enfoque cualitativo y el modelo de investigación estudio de caso, finalmente se hará la descripción de las fases que constituyen este estudio de investigación. A continuación, se explican todos estos elementos metodológicos.

#### **3.1. El paradigma de investigación: Interpretativo**

En este estudio de investigación el concepto de paradigma será abordado de acuerdo a lo planteado por Martínez (2004) como “un marco de creencias, presupuestos, teorías, reglas y procedimientos que permiten comprender e interpretar el objeto de estudio” (p. 46). Considerando el interés de interpretación que orienta la investigación y el deseo de reconocer las relaciones que se tejen entre las prácticas de enseñanza, evaluación y las concepciones docentes de la escritura, se evidencia la pertinencia de inscribir este proyecto en el paradigma interpretativo, teniendo en cuenta que con él se busca profundizar el conocimiento y la comprensión de las concepciones sobre escritura que tienen dos docentes de una IED del suroriente de Bogotá.

De acuerdo con lo anterior, para desarrollar el proyecto se adoptan los principios del paradigma interpretativo desde el cual se asume la reflexión como condición primordial para lograr la comprensión de las concepciones de las docentes y desde allí posibilitar el reconocimiento de las relaciones que existen entre las prácticas de enseñanza, evaluación y las concepciones de escritura y permitir al sujeto cognoscente identificar que éstas cumplen un papel determinante en las práctica y en el discurso que se da al interior de las aulas. Según Stake (1998), en este paradigma el

investigador analiza las interpretaciones, intenciones y acciones que se gestan en el proceso de investigación y ofrece respuestas a los diferentes problemas que surgen de las mismas, de igual manera establece una relación de correspondencia con el objeto, es decir, que el investigador se constituye en un mediador.

En el caso específico de este estudio de investigación, el paradigma interpretativo resulta ser una alternativa coherente tanto con los lineamientos de la Maestría como con los objetivos de la investigación, pues posibilita a las docentes participar en el reconocimiento de las relaciones de sus concepciones sobre enseñanza con sus prácticas de enseñanza y de evaluación, y de esta manera interpretar la incidencia que tienen en la forma de enseñar la escritura. Luego, es evidente que la elección metodológica facilita que los datos de análisis correspondan a las declaraciones habladas o escritas y a la conducta observable de las maestras, de acuerdo a Taylor & Bogdan (1998). Posibilitando esto que las docentes asuman el papel protagónico de la investigación, ya que es a través de lo que hacen y dicen en el aula que va a ser posible el acercamiento, la comprensión y develación del fenómeno objeto de estudio.

### **3.2. El enfoque de investigación: Cualitativo**

En coherencia con el paradigma interpretativo el enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, porque para describir, analizar, e identificar las relaciones entre las teorías y concepciones de las docentes sobre la escritura y sus prácticas de enseñanza y evaluación, se requiere un enfoque cuyo objetivo principal sea la comprensión e interpretación minuciosa de dichas relaciones, para así, poder identificar el significado que le atribuyen en su quehacer cotidiano en el aula, más aún cuando el estudio busca reconocerlas para generar una propuesta de reflexión, que permita impactar el plan de estudios de ciclo uno. Desde este enfoque de investigación se concibe al docente como un agente activo.

Es necesario tener en cuenta que lo caracteriza el enfoque cualitativo, de acuerdo a Taylor & Bogdan (1998) que es inductivo, es decir va de lo particular para llegar a lo general, los datos dan lugar a las descripciones, caracterizaciones, comprensiones, interpretaciones y propuestas, de ahí que el proceso de investigación inicie con la observación exploratoria, con el fin de identificar los hechos. De igual manera

es holístico, ósea que tanto los sujetos como los escenarios son considerados como una unidad y desde una visión amplia e integrada es abordado el fenómeno objeto de estudio. También es humanista, ya que, desde él, el sujeto objeto de estudio, es considerado un ser humano como tal y no es reducido a un dato. Y finalmente es ideográfico, en tanto busca la comprensión e interpretación del fenómeno.

La investigación cualitativa requiere de un investigador con unas características particulares, que también son descritas por Taylor & Bogdan (1998) estos autores señalan, que el investigador reconoce que sus acciones causan efectos en los sujetos que investiga y de que estos no se pueden eliminar, así mismo, asume la investigación explicitando sus prejuicios, para despojarse de los mismos, reconoce y potencializa su sensibilidad y sigue sus intuiciones, además de esto, realiza la validación de la investigación a la luz de los datos, en la medida de lo posible mantiene una visión global del fenómeno estudiado, por último reconoce sus sesgos y concepciones y se actualiza de manera constante con el fin de construir conocimientos.

El enfoque cualitativo aporta datos descriptivos los cuales, en este estudio de investigación, son los discursos hablados o escritos de las propias docentes que intervienen en la misma y su conducta observable en la práctica de aula, apoyándose de la observación directa, la cual según Angrosino (2012) “comienza captándolo todo y registrándolo con tanto detalle cómo se pueda, con la menor cantidad de interpretación posible” (p. 61). Todo lo cual hace viable alcanzar el objetivo general del presente estudio: Reconocer las relaciones entre las prácticas de enseñanza, evaluación y las concepciones de escritura de dos maestras de ciclo 1 en una IED del suroriente de Bogotá.

En cuanto a los criterios de credibilidad y validez en la investigación cualitativa se recurre al proceso de triangulación, el cual es, según refiere Denzin (como se citó en Cornejo & Salas, 2011) la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos y métodos de investigación con el fin de abordar el mismo problema de estudio”. Esta investigación empleará la triangulación de datos, pues ésta posibilita comparar la información obtenida, con el fin de constatar si se comprueba o no, desde la contrastación de evidencias. De igual manera, este estudio, utilizó la triangulación teórica, pues permitirá corroborar el análisis del decir y hacer de las docentes bajo

diferentes perspectivas teóricas asumidas en el marco teórico de esta investigación. Finalmente, y con el interés de otorgar rigor y carácter científico para análisis se utilizó la triangulación interpretativa.

La información que va a ser analizada a través de la triangulación se recoge mediante diversos métodos y técnicas como las entrevistas y las observaciones de campo. En el presente estudio, el uso de entrevistas semiestructuradas facilitó reconocer las relaciones entre las concepciones y las prácticas de enseñanza y evaluación. Realizar la triangulación dentro de la investigación, según Cerda & Socias (2012) le confiere rigor, profundidad y complejidad a la misma, ya que no solo permite validar los datos, sino que posibilita ampliar y profundizar la comprensión e interpretación de los mismos. Por otro lado, es necesario y pertinente triangular en el presente estudio, con el fin de establecer relaciones y comparaciones provenientes de diferentes fuentes que faciliten desde la interpretación a los docentes observarse y contar con información personal, profesional y escolar.

Con el fin de otorgar carácter científico y rigor al estudio de investigación, el proceso de interpretación se adelantó a partir de los elementos teóricos que constituyen el marco de referencia, luego se ordenó de manera sistemática y secuencial la argumentación, para desde allí, construir nuevos significados y sentidos que tengan en cuenta la realidad del contexto del que emerge el problema y la reflexión de la investigación.

### **3.3. Diseño de la investigación: Estudio de caso**

Teniendo en cuenta que el estudio de caso se constituye en una oportunidad para comprender a profundidad hechos sociales o educativos únicos, ya que implica un proceso de indagación que se caracteriza por una observación sistemática y rigurosa y que el objetivo de este estudio de investigación es: Reconocer las relaciones entre las prácticas de enseñanza, evaluación y las concepciones de escritura de dos maestras de ciclo 1 en una IED del suroriente de Bogotá, se considera que el estudio de caso es el diseño más adecuado para la obtención del mismo. Ahora es oportuno señalar que Yin (como se citó en Martínez, 2004), se refiere al estudio de caso como una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. En

tanto que Stake (1998) considera que es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas.

La característica más significativa de este diseño es que es un estudio profundo e intensivo de uno o varios casos que según Stake (1998) corresponden a un “sistema acotado” por los límites del objeto de estudio, en este caso las concepciones docentes sobre la escritura, de sus resultados no se establecen generalizaciones. También es necesario aclarar que el propósito fundamental de este diseño es el de comprender la particularidad del caso, es decir dar cuenta de cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones que se establecen entre ellas para la formación del todo. De la misma manera de acuerdo a lo señalado por Serrano (1994) el estudio de caso además de caracterizarse por ser particularista, es descriptivo desde el cual se considera el contexto y las variables que definen la situación, además es heurístico, lo que permite aportar nuevos significados, aumentar el campo de experiencia, confirmar lo que se sabe e indiscutiblemente tomar decisiones. Con esta investigación se busca abordar los dos objetivos que persigue todo estudio de caso según lo indica Yin (como se citó en Martínez, 2004). Describir, todo lo que sucede en un caso particular y explicar, lo cual facilita la interpretación.

Stake (1998) refiere, que este diseño de investigación tiene las siguientes ventajas, posibilita profundizar el proceso de investigación desde unos primeros datos analizados, permite desarrollar ejercicios de investigación en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos, viabiliza la participación en la investigación por parte de los docentes, favoreciendo el trabajo cooperativo, la inclusión de diversos puntos de vistas disciplinares, ósea que contribuye a la interdisciplinariedad, lo cual sin lugar a dudas genera desarrollo profesional, de igual manera genera la toma de decisiones y la reflexión. Conviene señalar que el estudio de caso da la posibilidad de plantear una propuesta tendiente a generar acciones que transformen las prácticas sobre la enseñanza de la escritura.

Este diseño de investigación resulta pertinente para dar respuesta a las preguntas formuladas en el trabajo investigativo y alcanzar los objetivos del mismo, en tanto, posibilita conocer el hacer y el decir de las docentes desde su propia perspectiva,

así como, centrar el énfasis en el quehacer cotidiano, desde donde se pueden identificar las concepciones y como éstas emergen en diferentes contextos y determinan el proceso de enseñanza y evaluación de la escritura y de esta manera hacer explícito lo que está implícito, generando procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica y su consecuente redescrición.

### **3.4. Instrumentos**

En esta investigación se emplearon como instrumentos de recolección de la información; la entrevista y el diario de campo, que posibilitaron identificar las concepciones tanto desde el discurso como desde las actuaciones de las docentes.

#### **3.4.1. La entrevista**

Según Valles (2014), la entrevista se constituye en una estrategia que posibilita que los participantes expresen lo que saben, creen y piensan, en situaciones planteadas por el investigador para obtener la información necesaria y pertinente sobre el objeto de estudio, de igual manera Stake (1998), señala que las entrevistas permiten ampliar y aclarar la información para realizar la descripción, si se plantean preguntas pertinentes. Hay varias clases de entrevistas, entre ellas está la semiestructura, instrumento que posibilita la obtención e indagación de la información del individuo en un contexto cotidiano. Esta se emplea cuando el investigador sabe algo sobre el tema, pues ha realizado una revisión teórica sobre el mismo, pero carece de las bases prácticas para dar respuesta a sus preguntas, las preguntas pueden ser planteadas de manera que los participantes den sus respuestas de forma libre, lo cual la diferencian de los cuestionarios o las preguntas cerradas, que esperan respuestas predeterminadas por el investigador. Soriano (1991) afirma que la entrevista semiestructurada se emplea:

En diversas disciplinas tanto sociales (antropología, sociología, pedagogía, trabajo social) como en otras áreas, para realizar estudios de carácter exploratorio, ya que permite captar información abundante y básica sobre el problema. También se utiliza para fundamentar hipótesis y orientar las estrategias para aplicar otras técnicas de recolección de datos. (p.216).

El presente estudio, además de las consideraciones anteriores, tiene en cuenta dos elementos importantes de la entrevista, según lo establecido por Spradley

(como se citó en Valles, 2014) como lo son; el propósito explícito, el cual da cuenta del conocimiento que tienen tanto el investigador como el informante, sobre el propósito de la conversación. Por tanto, es deber del investigador dejar claro la intención del encuentro y las explicaciones, estas se deben dar desde el primer encuentro hasta la última entrevista, es por esto que el investigador tiene que dar explicaciones al informante, para facilitar el proceso.

En el contexto de esta investigación, la entrevista semiestructura se constituye en un instrumento que permite indagar la manera como las docentes conceptualizan e interpretan tanto el objeto de estudio (la escritura) como la manera en que esta se enseña y evalúa, constituyéndose en fuente primaria de información.

### **3.4.2. Diario de campo**

Otro instrumento que permitió la obtención de información fue el diario de campo, frente a este Bonilla & Rodríguez (como se citó en Martínez 2004) afirman.

Permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (p. 16).

El diario de campo enriquece la relación teoría–práctica. La observación es una técnica de investigación de fuentes primarias, que necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio o una comunidad a través de un trabajo de campo (práctica), la teoría como fuente de información secundaria provee de elementos conceptuales, para así, conseguir que la información recolectada en el trabajo de campo no se quede simplemente en la descripción sino que vaya más allá en su análisis; es así como la práctica y la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso, porque en la investigación existe una relación recíproca entre práctica y teoría.

### **3.5. Contexto de estudio**

La institución en la cual se desarrolló este estudio de investigación, es una IED oficial, se encuentra ubicada al suroriente de Bogotá, cuenta con tres sedes; dos de primaria y una de bachillerato, esta investigación se ubica en el nivel de básica primaria, específicamente en ciclo uno. El sistema educativo colombiano, asumió el reto de plantear una propuesta de reorganización curricular por ciclos, desde su plan sectorial 2008-2012, con el cual entre otras cosas se busca superar la desarticulación de los niveles y grados y la fragmentación del conocimiento. Esta investigación se centra concretamente en ciclo uno, el cual va desde transición hasta grado segundo, se realiza a partir de la observación de la práctica en los grados primero y segundo, en grado primero se cuenta con una población estudiantil de 36 educandos, en tanto que en grado segundo hay 38 estudiantes.

### **3.6. Los casos**

El presente estudio de investigación tiene como participantes dos profesoras de ciclo uno, que acompañan y orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los grados primero y segundo. Se constituyeron en los casos de esta investigación por factores tales como: primero, el interés de las docentes por hacer parte del estudio y así poder reconocer sus concepciones y la manera en que éstas determinan su hacer y decir en el aula. Segundo, por hacer parte del ciclo, objeto de interés de la investigación y finalmente, porque tal como lo señala Vasilachis (2006), tomar una muestra permite focalizar la atención y comprensión a profundidad en un número limitado de situaciones, para lograr una interpretación holística.

En esta investigación se cuenta con dos docentes: una licenciada en primaria con énfasis en matemáticas y otra licenciada en primaria con énfasis en educación artística, con el fin de salvaguardar su identidad se emplearán unas siglas para identificarlas, para la docente de grado primero se empleará la MP y para la de grado segundo la MS, a continuación, se presenta una breve descripción de las docentes.

**Tabla 8.** Caracterización de casos.

SUJETOS	GÉNERO	ÁREA DE FORMACIÓN	TÍTULO	AÑOS DE EXPERIENCIA
MP	Femenino	Matemáticas	Licenciada	27
MS	Femenino	Artística	Licenciada	25

Fuente: Elaboración propia

MP es una docente con 27 años de experiencia, durante los cuales ha estado en los diferentes grados de primaria, es decir, desde primero hasta quinto, durante el estudio de investigación ha estado como directora de curso de primero y segundo. El énfasis en su formación profesional es en matemáticas. MS es licenciada en primaria con énfasis en artística, es la directora de grado segundo, cuenta con una experiencia de 25 años.

### 3.7. La ruta de construcción de la investigación

Teniendo en cuenta la finalidad de este estudio de investigación, se abordan las fases sugeridas por Stake (1998), quien refiere que es difícil estructurar con pasos delimitados el estudio de caso, sin embargo, al igual que Montero & León (2002) propone cinco fases:

**Tabla 9.** Fases de la investigación.

Etapa o fase	Descriptor
La selección y definición del caso.	<p>Esto se realiza a través de la observación exploratoria, la identificación del tema y la Descripción e interpretación del problema. Además de la identificación de hechos y explicación de los mismos.</p> <p>Identificación de necesidades que sustentan la importancia de estudio de investigación.</p> <p>Rastreo de antecedentes investigativos y tendencias teóricas sobre las actividades discursivas de los docentes sobre la lengua escrita.</p> <p>Se desarrolla de manera consiente y sistemática la observación del contexto institucional, para lograr esto, fue necesario, primero proveerse de herramientas conceptuales y metodológica que posibilitaran poner a dialogar los elementos que forman parte de dicho contexto. Para obtener información se realizó observación no participante y entrevistas, que permitieron recoger datos cualitativos, los cuales fueron categorizado en: concepciones, desempeños y prácticas, para el análisis de los datos que daban cuenta de estas categorías, se desarrolló triangulación de datos y teórica, a partir de la triangulación de estos, se identifican las concepciones predominantes desde el discurso y la práctica de las docentes</p>

Elaboración de una lista de preguntas.	Luego de identificar el problema, es fundamental realizar un conjunto de preguntas que orienten la tarea del investigador. Después de los primeros contactos con el caso, es conveniente realizar una pregunta general y desglosarla en las subpreguntas, esto posibilita orientar tanto la recogida de datos como la ruta de construcción del proceso de investigación en general. Cabe señalar que estas se encuentran en constante revisión con el propósito de ajustar los objetivos de la investigación.
Localización de las fuentes de datos.	Los datos se obtienen mirando, preguntando y examinando. En este apartado se seleccionan las estrategias para la obtención de los mismos, es decir, los sujetos a examinar, las entrevistas, el estudio de documentos personales y la observación, entre otras. Todo ello desde la perspectiva del investigador y la del caso. Actividades necesarias para el diagnóstico Formulación del problema A qué herramientas se recurrieron: Una entrevista con preguntas puntuales sobre la definición de escritura, las estrategias empleadas para la enseñanza y a lo que se le da prioridad en la evaluación Análisis documental (competencias y desempeños de español para primaria -2011). Observación directa de 15 clases, en espacios diferentes con el fin de garantizar la naturalidad en el comportamiento de las docentes y de los niños.
El análisis e interpretación.	Para el desarrollo de esta fase se establecen las categorías, subcategorías y unidades de análisis y se plantea un plan análisis. Esta etapa implica dos aspectos; el manejo de los datos cualitativos y la interpretación de los mismos. Se codifican los datos, esto exige identificar y registrar uno o más pasajes de texto y otros datos y se les asigna un código, estos pueden ser descriptivos, de categorías o analíticos. Luego se realiza triangulación, gracias a la cual se hace validación, comparaciones, lo cual garantiza la coherencia interna de la investigación y la fiabilidad de la misma.
La elaboración del informe.	Esta fase se realiza de manera cronológica, desarrollando descripciones minuciosas de eventos y situaciones más relevantes. Además, se debe explicar cómo se ha conseguido toda la información (recogida de datos, elaboración de las preguntas, etc.). Todo ello para trasladar al lector a la situación

---

Fuente: Elaboración propia

### **3.7.1. Fase 1: la selección y definición del caso.**

La primera etapa o fase de la selección y definición del caso, se caracterizó por ser el primer momento de acercamiento a la problemática, los motivos que generaron la curiosidad por el tema fueron: el notorio desinterés de los niños y niñas de ciclo 1 por la escritura y a la vez los bajos niveles de apropiación de esta habilidad comunicativa por parte de los mimos, de igual manera el discurso de las docentes desde el cual se le

asigna toda la responsabilidad a los estudiantes frente al fracaso en el proceso escritor. También el interés de articular las prácticas a la filosofía institucional, desde la cual se reconoce la escritura como una actividad sociodiscursiva que posibilita la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y propositivos.

Durante esta fase se realizó la búsqueda y revisión de los antecedentes investigativos relacionados con las concepciones de los docentes de ciclo 1 sobre la escritura, para esto se desarrolló una lectura juiciosa de trabajos de grado de maestría, realizadas a nivel nacional e internacional, artículos, revistas de investigación y bases de datos. Esta tarea posibilitó delimitar el objeto de estudio, mediante el establecimiento de las categorías que son: concepciones docentes sobre el proceso de enseñanza de la escritura. Este ejercicio guió la construcción del marco conceptual que fundamentará el análisis, comprensión e interpretación tanto de los datos como de los resultados que arrojó el presente estudio de investigación.

Esta fase de la investigación posibilitó reconocer que existen diferentes posturas de las maestras sobre el proceso de adquisición y consolidación de la escritura, lo cual se evidencia tanto en su decir como en su hacer, incluso se observó que coexisten varias concepciones. Así mismo permitió vislumbrar la importancia de esta investigación, desde las relaciones que se pueden establecer entre concepciones docentes, movilización de las prácticas y adquisición de lengua escrita.

### **3.7.2. Fase 2: formulación de preguntas**

Una vez identificado el problema y seleccionado el caso, se planteó una pregunta general, la cual orientó el trabajo desarrollado y posibilitó identificar y elegir las rutas y acciones a desarrollar, con el fin de posibilitar recoger todos los datos necesarios, de esta pregunta general se desglosan tres sub preguntas, las cuales a su vez también sirven para encaminar la investigación.

### **3.7.3. Fase 3: localización de fuentes de datos**

En esta fase del estudio se realizó el trabajo de campo y recolección de evidencias, para lo cual, en un primer momento se realizó una entrevista, (Anexo 3.1.) con el fin de conocer la realidad que se pretendía abordar con la investigación. Las

técnicas utilizadas posibilitaron identificar las características generales de las prácticas realizadas por las docentes en torno a la enseñanza de la escritura, así como lo que piensan los niños y padres sobre la escritura. En un segundo momento se realizó la observación de los cuadernos y en un tercer momento se abordaron los documentos políticos e institucionales, con el fin de reconocer lo que a propósito del objeto de estudio establecen la legislación y la institución. Luego a través de la triangulación se establecieron las unidades de análisis, desde las cuales se puede realizar la descripción, comprensión e interpretación, ejercicio que permitió iniciar el reconocimiento de las relaciones entre las concepciones docentes y las prácticas de enseñanza y evaluación.

La información recolectada en esta fase sirvió para presentar a las 6 docentes de ciclo 1 la propuesta de investigación, de las cuales únicamente 2 aceptaron participar en el estudio, con el fin de formalizar su colaboración y permitir el acceso a la observación de sus prácticas y al registro de las diversas situaciones se firmó un consentimiento informado, (Anexo 1). Cabe señalar que ellas aceptaron hacer parte de la investigación siempre y cuando no se realizaran grabaciones ni de audio ni de video. Además, esta información se constituyó en el recurso principal para la descripción y explicación de las prácticas y del discurso de las docentes en el aula.

### ***3.7.3.1. Herramientas de recolección del corpus***

Teniendo en cuenta que la mayoría de investigaciones realizadas sobre las concepciones docentes emplean como principal fuente de información las afirmaciones hechas por ellos en las respuestas que dan en las entrevistas, se diseñó una con 5 preguntas abiertas, (Anexo 19) para así no limitar la alternativa de respuestas y que son útiles para reconocer las opiniones y comportamientos, esto de acuerdo a lo planteado por Soriano (1991).

Específicamente se emplearon: la observación directa de clases y reuniones de ciclo que fueron registradas en diarios de campo, y la revisión documental.

### 3.7.4. Fase 4: el análisis e interpretación

Considerando que el estudio de caso busca la comprensión, análisis e interpretación de una realidad, en esta fase, para la organización de los datos, que en la investigación cualitativa generalmente son muy amplios, se establecieron la categoría, subcategorías y unidades de análisis, en torno a la pregunta de investigación, de la siguiente manera:

**Tabla 10.** Categoría, subcategorías y unidades de análisis.

Pregunta	Categorías Teóricas (CT)	Subcategorías	Unidades de análisis (UA) (Elementos observables en los procesos y productos)
¿Qué relaciones se pueden reconocer entre las prácticas de enseñanza, aprendizaje evaluación y las concepciones de escritura de dos maestras de ciclo 1 de una IED del Suroriente de Bogotá?	<b>C1</b> <b>Concepciones de la escritura</b>	<b>Enseñanza</b> <b>Aprendizaje</b> <b>Evaluación</b>	Estrategias. Decisiones. Consignas. Andamiaje Desempeños Interacción. Agentes Instrumentos Función

Fuente: elaboración propia.

Una vez se establecieron los elementos anteriores, se trazó un plan de análisis con el cual se organiza la tarea de la investigación.

**Tabla 11.** Plan de análisis.

MOMENTOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
<b>Codificar:</b> Otorgar etiquetas ya sean números, letras o colores, al corpus con el fin de ordenarlo desde el decir y el hacer. Se organizaron los datos inicialmente de lo general a lo particular (categoría, subcategoría y unidad de análisis). Si bien son dos categorías (concepciones y escritura) se decidió establecer una solamente que abarcará las dos, ya que las concepciones son específicamente de escritura. Luego se asignó un color a la categoría, otro diferente a cada subcategoría, que es el mismo para sus	¿Qué hechos específicos se observaron en el aula? ¿Qué enunciados realizaron los docentes en las diferentes entrevistas?

correspondientes unidades de análisis. A la categoría, las subcategorías y sus correspondientes unidades de análisis, también se codificó con letras y números, así: categoría (C-1), subcategorías (SC-1, SC-2 Y SC-3) y unidades de análisis (UA-1, UA-2 Y UA-3), se establecieron tres unidades por cada subcategoría, para diferenciarlas se les asignó un color diferente.

**Organizar:** estructurar la información extrayendo segmentos de datos que den cuenta tanto de las (categorías, subcategorías y unidades de análisis) con el fin de triangular teniendo en cuenta: la teoría, la voz del investigador y los datos. La triangulación se desarrollará a lo largo del análisis, esto teniendo en cuenta, que esta posibilita disminuir malos entendidos y ampliar y profundizar la comprensión e interpretación de los datos.

**Sintetizar:** Tomar las partes y organizarlas con el fin de redactar los resultados y las conclusiones.

¿De qué manera se puede tejer la información extraída del corpus, con la teoría acotada en el marco teórico y las reflexiones del investigador para dar significado y sentido a las categorías?

¿Qué relaciones se pueden reconocer entre las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación y las concepciones de escritura de dos maestras de ciclo 1?

¿Cuáles concepciones que orientan las prácticas y el discurso de dos docentes de ciclo 1 sobre la escritura en una IED del suroriente de Bogotá?

¿De qué manera inciden las concepciones de dos docentes de ciclo 1 en la construcción de estrategias para la enseñanza y evaluación de la escritura?

¿Qué sugerencias se pueden realizar a la institución que posibilite trabajar la escritura como una situación comunicativa y cómo proceso?

---

Fuente: Elaboración propia.

Con los datos se elaboró un análisis inductivo, para así profundizar en el estudio de la realidad objeto del presente estudio de investigación; para esto se realizó la codificación. Para esto se ordenaron los enunciados de las docentes que giraban en torno a una idea y comportamiento evidenciado en el aula, este proceso exigió observar cada detalle y lo que este aporta al análisis, una vez se identificó cada segmento de los datos que permite la interpretación, se establecieron relaciones entre ellos con el fin de desarrollar un análisis integral, lo anterior se logró a través del proceso de triangulación.

### **3.7.5. Fase 5: la elaboración del informe.**

El informe sintetiza las acciones realizadas a lo largo de la investigación y en él también se presentarán los resultados y conclusiones obtenidos. Además, se plantean las recomendaciones, que son la consecuencia de las observaciones, las cuales arrojan la necesidad de plantear propuestas de mejoramiento para orientar el trabajo de las docentes de ciclo 1 en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura y de esta manera poder articular y hacer coherente el discurso y las prácticas de las docentes al interior del aula.

Optar por este diseño posibilita realizar un aporte tanto al campo investigativo como educativo, ya que la investigación va a generar nuevos conocimientos y la comprensión y análisis va a generar el reconocimiento de las concepciones de las docentes sobre escritura y sus características, para desde allí poder plantear acciones y propuestas tendientes a movilizar de manera intencionada las concepciones de las docentes, lo cual sin lugar a dudas va a repercutir en las prácticas y en la manera como las docentes conciben el objeto de estudio; la escritura.

## 4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de la información, proceso que supone la interpretación y comprensión detallada y continúa de los datos, lo cual implica ir más allá de lo superficial, con el fin de extraer lo que subyace en cada discurso y cada práctica de las dos docentes y así poder caracterizar sus concepciones y establecer la relaciones que se tejen sobre la enseñanza y la evaluación de la escritura, frente a esto Stake (1998) afirma:

De dónde surgen los pensamientos, de dónde los significados, sigue siendo un misterio. La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja (p. 69).

Para este fin, en este capítulo se presenta la exposición de resultados alcanzados, mediante el análisis de la información recolectada a través de diferentes técnicas e instrumentos y de esta manera poder dar respuesta a las preguntas de investigación. Para lograr el objetivo de este capítulo se desarrollan dos momentos, uno de carácter descriptivo, en el que se reúne, organiza y sintetiza la información recolectada, y otro de corte analítico, en el cual se confronta y triangula la información con los referentes conceptuales, el desarrollo de esta fase a partir de estos dos momentos permite realizar la caracterización de las concepciones de las docentes sobre la escritura e identificar las relaciones que se tejen en el proceso de enseñanza y de evaluación de la misma. Con el fin de realizar el análisis, la información se organiza en torno a los discursos y las prácticas, en este estudio de investigación se entenderán estos dos conceptos de la siguiente manera.

### 4.1. Discursos

Los discursos, según Morales & Bojacá (2002) son los enunciados que las docentes manifiestan sobre lo que comprenden y conceptualizan sobre el lenguaje y la escritura, así como la importancia que le conceden a esta habilidad comunicativa dentro del desarrollo cognitivo, social y cultural de los niños. Los discursos también hacen parte de lo que las docentes interpretan, evalúan y establecen como prioridad en los diferentes

documentos pedagógicos institucionales que producen. En este estudio de investigación los discursos se recogen en las entrevistas, planeaciones y desempeños.

## 4.2. Las prácticas

Son las diferentes acciones y estrategias que emprenden y realizan las docentes para posibilitar la adquisición y consolidación de la escritura de los niños y niñas de ciclo uno en el aula. Las informaciones sobre estas se obtienen de los diarios de campo, de las consignas registradas en los cuadernos y de los planeadores.

Para dar cuenta del análisis, es necesario mostrar la codificación tanto de los instrumentos que permitieron recoger los datos, como de la categoría, subcategoría y unidades de análisis.

**Tabla 12.** Codificación de los instrumentos de recolección de los datos.

INSTRUMENTOS	DIARIOS DE CAMPO	ENTREVISTAS	EVALUACIONES	CONSIGNAS	DESEMPEÑOS	PLANEADOR	CUADERNOS
CÓDIGO	DC	ENT	EV	CSN	DSP	PL	DN

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 13.** Codificación de categoría, subcategorías y unidades de análisis.

<b>Categorías Teóricas (CT)</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades de análisis (UA)</b> (Elementos observables en los procesos y productos)
C1 Concepciones sobre la escritura	Enseñanza SC-1	Estrategias UA-1 Decisiones UA-2 Consignas UA-3
	Aprendizaje SC-2	Andamiaje UA-1 Desempeños UA-2 Interacción UA-3
	Evaluación SC-3	Criterios UA-1 Instrumentos UA-2 Función UA-3

Fuente: Elaboración propia

### **4.3. Concepciones docentes de escritura**

En este apartado se realiza la caracterización de las concepciones de escritura, que tienen las dos docentes de ciclo uno, el propósito de este ejercicio es dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre escritura?, formulada en el estudio de investigación. Lograr identificar las concepciones que las docentes tienen acerca del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación es de vital importancia, ya que éstas se constituyen en un factor que determina e influye de manera directa su hacer y decir en el aula, es por esto que comprender cuáles son y cómo se relacionan tanto a nivel teórico como práctico es esencial, para desde allí mejorar las prácticas educativas.

Fundamentadas en el marco teórico expuesto en el segundo capítulo, se realizará un análisis e interpretación de las subcategorías presentadas con anterioridad, de la siguiente manera.

#### **4.3.1. Enseñanza**

En esta subcategoría, se pretende dar cuenta de las concepciones que las docentes MP y MS tienen a propósito del proceso de enseñanza de la escritura, se busca pues, identificar el tipo de estrategias, decisiones y consignas que fundamentan su hacer en el aula.

Al analizar las estrategias empleadas por las docentes MP y MS se identificaron posturas teóricas diferentes frente al proceso de enseñanza de la escritura, no así, desde lo metodológico. Por un lado, la docente MP, propone estrategias que buscan que los niños descubran que el alfabeto se usa para representar sonidos del habla, esto posibilita evidenciar una concepción de escritura como representación del lenguaje oral en signos gráficos. Por otro lado, la maestra MS, despliega una serie de estrategias, que permiten identificar una concepción socio cultural de la escritura, desde la cual se concibe esta como un proceso cognitivo, comunicativo, social y complejo, esto de acuerdo a los planteamientos de Vygotsky (1995) y Flower & Hayes (1996) en dicho proceso es necesario tener en cuenta aspectos textuales, contextuales y se debe generar en situaciones significativas y concretas, según lo establecido por Dolz ( como se citó en Cassany, 1990). En la (Tabla 18) se muestran algunos apartados textuales del discurso,

planeador y prácticas de las dos docentes, que permiten observar lo señalado anteriormente.

**Tabla 14.** Estrategias reseñadas desde el discurso, planeador y prácticas, de las docentes MP y MS.

Docente MP	Discurso (ENT)	<p><b>SC-1/UA-1</b>            ¿Qué clase de estrategias utiliza para la enseñanza de la escritura?  <i>“Enseño las letras y su trazo con cuentos, retahílas y canciones, a medida que aparecen las letras se hace el trazo con el cuerpo, para que cuando la tengan que realizarlo en el cuaderno lo recuerden, pues le resulta muy significativo.” (Anexo 21.)</i></p>
	Planeador (PL)	<p><b>SC-1/UA-1</b>  <b>Actividad:</b> Con mi cuerpo también escribo  <b>Objetivo:</b> Consolidar el reconocimiento fonético y el trazo de las letras  <b>Participantes:</b> Todos los niños y niñas.  <b>Instrucciones:</b> Se organiza el grupo por todo el espacio del aula, se pone la canción y a mediada que esta corre los niños y niñas deberán realizar el trazo de las letras con diferentes partes de su cuerpo, permitiendo así el desarrollo de motricidad gruesa. Luego todos deberán registrar en el cuaderno las letras vistas.</p>
	Prácticas (DC)	<p><b>SC-1/UA-1</b>            MP: <i>“Dejen sobre el escritorio los cuadernos de letras, mientras yo pongo la tarea ustedes escuchan la canción, para esto tienen que estar todos en su puesto y muy callados”.</i>            Coloca en el cuaderno el sello de la letra m, t y q, debajo de él coloca una plana de palabras con la combinación de la consonante con todas las vocales. (Anexo 4.)</p>
Docente MS	Discurso (ENT)	<p><b>SC-1/UA-1</b>            ¿Qué clase de estrategias utiliza para la enseñanza de la escritura?  <i>“Como mis niños en su mayoría ya saben escribir y buscando que reconozcan la función que tiene la escritura, generalmente los coloco a escribir cartas a los papitos o compañeros, redactar listas de mercado, escribir recetas, entre otros.” (Anexo 21.)</i></p>
	Planeador (PL)	<p><b>SC-1/UA-1</b>  <b>Actividad:</b> Soy un gran chef  <b>Objetivo:</b> Generar experiencias con la escritura y practicar diferentes formas de escritura.  <b>Participantes:</b> Todos los niños y niñas.  <b>Instrucciones:</b> En casa cada niño consultará a sus papitos los ingredientes de la comida que más le guste a la familia, registrará en el cuaderno los ingredientes y preguntará los pasos para su preparación.            Luego en el aula y tras la explicación de la docente de lo que es una receta, entregará a cada niño la silueta de una receta y este deberá escribirla allí. Finalmente cada niño socializará su receta y esta se incluirá en el álbum del día comunicativo.</p>
	Prácticas (DC)	<p><b>SC-1/UA-1</b>            MS: Entrega a cada niño un libro de texto <i>“lenguaje significativo 2” copian en el cuaderno de comunicación la página 33, adicional a lo que solicitan allí deben hacer un dibujo por cada paso de la receta. Recuerden que deben hacer la letra clara y con buena ortografía, en caso contrario les borro y repiten todo. Afirma la docente.” (Anexo 5.)</i></p>

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, al caracterizar las concepciones de enseñanza, desde la teoría directa, planteada por Pozo et al (2006) que es la que emerge desde el hacer de las docentes, las estrategias son entendidas como una serie de condicionamientos, que son aplicados para construir y reforzar el conocimiento, estos se dan como una serie de pasos, los cuales van de lo particular a lo general. La teoría directa en cierta medida se relaciona con la teoría de aprendizaje conductista, con relación a esto Pozo et al. 2006 (p.122) afirman que “Dadas ciertas condiciones básicas del aprendiz, el aprendizaje tendrá irremediamente lugar”. De igual manera, las estrategias empleadas por la docente MP y MS, se correlacionan con los presupuestos de los métodos de marcha sintética, en el caso de la docente MP, específicamente con el método fonético, el cual según Bralavsky (1982) inicia con el trazo aislado de los fonemas, va de lo simple a lo complejo, es decir, los fonemas vocálicos, seguidos de los consonánticos, luego las combinaciones de estos, posteriormente las palabras y las frases para finalmente llegar a las oraciones.

En tanto que las estrategias de la docente MS, desde su decir, evidencian una clara divergencia con las que desarrolla en su hacer, pues su discurso permite reconocer que éstas se basan en los métodos de marcha analítica, desde lo planteado por Bralavsky (1982), en él se tienen en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas de manera integral y las temáticas para la escritura están relacionadas con los intereses de los niños, se posibilita la escritura libre, donde los estudiantes se valen de su nivel de conceptualización de la escritura con el continuo apoyo y mediación de la docente.

Así mismo, la profesora MP en su discurso evidencia un desfase entre el discurso su práctica, y por lo tanto la concurrencia de varias concepciones, en tanto, en un ejercicio de reflexión, fundamentado en una situación hipotética “Imagina que al colegio llega una docente nueva para ciclo 1, la coordinadora te solicita que realices la inducción a la compañera y le expliques el trabajo con los niños”, a la pregunta ¿Qué estrategias de las que tú utilizas le recomendarías? De la respuesta proporcionada por la docente emerge la concepción socio cultural, desde la cual la producción escrita se caracteriza por tener en cuenta el tipo de texto, el destinatario y la intención comunicativa, lo cual exige por parte del estudiante un trabajo individual y por parte del profesor un andamiaje y monitoreo eficaz, es decir, que es de suma importancia la interacción con el

adulto o con un par más experto, según lo planteado por Vygotsky (1995). La profesora MS, por contrario ratifica en su respuesta a esta misma pregunta la concepción que se evidenció desde su discurso y planeador. Lo anterior da cuenta de que los docentes no hacen lo que dicen, ni dicen lo que hacen y permite confirmar los resultados de otras investigaciones, esto significa que, el análisis de los datos arroja resultados esperados, pero no por ello poco importantes, de manera puntual se hace referencia al hecho de que el discurso de los docentes suele ser más avanzado e incluso complejo a nivel teórico, que sus prácticas en contextos reales, tal como lo evidenciaron los estudios de investigación del nivel de secundaria; Pimiento (2012), Botello (2013), Doria & Pérez (2008) y Alba, Casas & Novoa (2009). Habría que decir también, que tal como lo refieren Pozo et al (2006) el decir de los docentes no se constituye en una fuente fiable para determinar las concepciones de los maestros y que para acceder a estas se debe analizar e interpretar su hacer en el aula. En la tabla 19 se muestran algunos apartados textuales de las respuestas suministradas en el caso hipotético.

**Tabla 15.** Registro de saberes de las docentes MP y MS.

Docente MP	(ENT) <b>SC-1/UA-1</b> ¿Qué estrategias de las que tú utilizas le recomendarías? <i>“Teniendo en cuenta que la escritura es una herramienta comunicativa y social, le recomendaría que elaborara tarjetas para los padres, notas para las profesoras o compañeros, pues esto facilita que los niños comprendan que la escritura permite comunicar y cumple una función social, también que este trabajo esté acompañado por ella o que designe a un compañero que sepa más.” (Anexo 1.)</i>
Docente MS	(ENT) <b>SC-1/UA-1</b> ¿Qué estrategias de las que tú utilizas le recomendarías? <i>“Que tuviera diferentes materiales para la escritura, que está no solo se realice en el cuaderno, incluso ponerlos a hacer composiciones cooperativas en el tablero, realizar juegos con rimas, cuentos, poesías, establecer actividades que posibiliten a los niños tener contacto con diferentes tipos de textos”. (Anexo 21.)</i>

Fuente: Elaboración propia

Para el presente análisis cobran interés particular las decisiones que toman las docentes MP y MS, tanto antes (preactivas) como durante (interactivas) la interacción con los estudiantes, pues están relacionadas con las estrategias formativas asumidas por las maestras en el aula, además permiten develar las concepciones sobre escritura. Los aspectos a analizar de las docentes MS y MP, se pueden observar en la (Tabla 20),

en la que se presentan segmentos del discurso, del planeador, de los desempeños y de las prácticas.

**Tabla 16.** Codificación de datos docente MP y MS.

Docente MP	Discurso (ENT)	<p>SC-1/UA-2</p> <p>¿Al momento de realizar la planeación que elementos tiene en cuenta?</p> <p><i>“Presto mucha atención a los contenidos, porque de ellos tengo que dar cuenta ya que están establecidos a nivel institucional y además que estos son los mínimos que deben aprender los niños, por lo menos en el caso de mis chiquitos; como mínimo deben aprender el abecedario y de este tanto su escritura como su sonido, también como al unir las letras forman silabas y con estas podemos formar palabras y así ya podrán decir que saben escribir, obvio hay muchas cosas más que sería importante que aprendieran, pero como es un proceso y a esto también le presto mucha atención, tengo en cuenta que cuento con todo un ciclo para que ellos apropien esos aprendizajes”. Ver anexo 3 (entrevista 3 unidad de análisis enseñanza)</i></p>
	Planeador (PL)	<p>SC-1/UA-2</p> <p><b>Actividad:</b> Las silabas</p> <p><b>Objetivo:</b> Generar experiencias significativas con la escritura y permitir el reconocimiento de las silabas que constituyen las palabras de los nombres de los compañeros y la producción escrita de mensajes cortos, a través del trabajo cooperativo con pares más capacitados.</p> <p><b>Participantes:</b> Todos los niños y niñas</p> <p><b>Instrucciones:</b> Se organizan los niños en grupos, se les entrega fichas con silabas con las que tendrán que formar los nombres de los compañeros que solicite la docente. La docente recalcará el nombre de cada letra y su sonido para que los niños conozcan el abecedario. Después armarán palabras libremente con las silabas, las cuales serán registradas en una hoja y luego presentadas a los compañeros. Finalmente con estas silabas y el apoyo de la docente construirán mensajes cortos para los otros grupos, para esto los niños realizarán lluvias de ideas que serán registradas por la docente en el tablero.</p>
	Desempeños (DSP)	<p>SC-1/UA-2</p> <p>Identifica la silaba como la unidad mínima de una palabra que se compone por consonantes y vocales</p>
	Práctica (DC)	<p>SC-1/UA-2</p> <p>MP: ... Entrega las fichas con las silabas y dice... <i>“Miren las fichas que les .Qué ven?”</i></p> <p>Niños: <i>“letras”</i></p> <p>MP: <i>“si son letras, pero que clase de letras?”</i></p> <p>Niños: <i>“vocaleesss”</i></p> <p>MP: <i>“¿sólo vocales?”</i></p> <p>Niños: <i>“noooo y letras”</i></p> <p>MP: <i>“pero cómo se llaman esas letras”.</i></p> <p>Nuevamente varios niños responden letras</p> <p>MP: <i>“Hummm consonantes, repitan consonantes”.</i></p> <p>Niños: <i>“consonantes”</i></p> <p>MP: <i>“y cuando se unen las vocales y las consonantes qué se forma”.</i></p> <p>Niños: <i>“letras”</i></p> <p>MP: <i>“Nooo, no se pueden formar letras, porque ya son letras, la unión de esas dos clases de letras qué forman”.</i></p> <p>Algunos niños insisten en que letras y otros guardan silencio.</p> <p>MP: <i>“silabaasss, miren todos las fichas que les di, la unión de una vocal con una o más consonantes forma silabas, entendido?”</i></p> <p>Niños: <i>“siii”</i></p> <p>La docente recoge las fichas y coloca sellos de consonantes y pone planas formando silabas con esas letras. (Anexo 6.)</p>

## Docente MS

Discurso (ENT)	<p><b>SC-1/UA-2</b>          ¿Al momento de realizar la planeación que elementos tiene en cuenta?  <i>“Son varias cosas que tengo en cuenta al planear, primero lo que pide el colegio”.....”como temas y modelo socio crítico”,.....”luego las necesidades y características de los estudiantes, pues al conocer eso puedo establecer las estrategias y recursos necesarios para obtener los objetivos a corto y largo plazo”.... “Así por ejemplo para una clase de español tengo en cuenta los pre saberes de los niños, propicio el trabajo colaborativo y cooperativo, me cercioro que sepan para que les sirve lo aprenden y puedan aplicarlo en su contexto cercano, además que reconozcan que las habilidades comunicativas hablar, leer y escribir son pilares de la transformación personal y social, que exigen de momentos para su producción,”.....en otras palabras que es un proceso.” (Anexo 21.)</i></p>
Planeador (PL)	<p><b>SC-1/UA-2</b>  <b>Actividad:</b> El periódico escolar  <b>Objetivo:</b> Propiciar el reconocimiento de las características generales del periódico escolar y su producción desde una experiencia significativa  <b>Participantes:</b> Todos los niños y niñas  <b>Instrucciones:</b> Se organizan los niños en grupos, se les entrega varios ejemplares de periódicos realizados en la institución y en otros colegios, luego a través de preguntas la docente busca el reconocimiento de las características. Preguntas como: Por qué elementos está conformado el periódico, qué los diferencia, cuantas partes tiene. Después en grupos de cuatro asumirán el rol de periodistas y se encargaran con la ayuda del docente de escribir una noticia, esto se desarrollará en varios momentos en los que se tendrá que pensar, escribir y corregir, con el fin de que la noticia que se publique sea adecuada no sólo en su forma sino también en su contenido. Finalmente y con el objetivo de vincular a las familias en grupos y en casa se debe transcribir la noticia teniendo en cuenta ortografía, caligrafía y el manejo del espacio, también se debe acompañar de dibujos.</p>
Desempeños (DSP)	<p><b>SC-1/UA-2</b>          Reconoce las características textuales y comunicativas del periódico escolar y participa activamente en el proceso de producción y escritura.</p>

---

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, cabe destacar que, las decisiones preactivas, y de estas específicamente los objetivos de la docente MP, evidencian desacuerdo entre lo que dice y lo que piensa, pues en la entrevista expone por un lado, una concepción de escritura nominalista, pues el objetivo de esta profesora es que los niños aprendan las letras y que con ellas construyan palabras con sílabas formadas por las consonantes ya vistas y las vocales, no referencia la producción escrita, esto es reforzado por su indicador de logro, es decir por el objetivo de aprendizaje esperado por la docente al finalizar el trimestre. En contraste, se observa que en su planeador el objetivo evidencia una perspectiva teórica socio-cultural, al implementar el uso de letras en diferentes presentaciones para formar nombres propios de los compañeros del salón y luego con ellas realizar producción escrita, fundamentada esta actividad, en la interacción tanto con pares más capacitados como en la mediación de la docente, desde aquí la maestra promueve la escritura como herramienta comunicativa y social y además como proceso productivo, en la cual se reconoce la etapa de planeación, con la lluvia de ideas.

En relación con las decisiones interactivas de la profesora MP, es decir, la planeación se lleva a la práctica, cómo se desarrolla en el aula, estas evidencian que los objetivos se centran en una concepción nominalista, se persigue el reconocimiento y manejo del principio alfabético, se vio como el interés de la docente giró en torno a la apropiación por parte de los niños de qué es la sílaba y por qué elementos está constituida.

Es también destacable, como el discurso de la docente MS sobre sus decisiones preactivas, evidencia una concepción socio cultural de la escritura, basada en los planteamientos teóricos de la perspectiva constructivista cultural, desde la cual el trabajo cooperativo desempeña un papel fundamental en el desarrollo y aprendizaje de la escritura, el diálogo y la interacción facilitan en el niño el aprendizaje acerca de las funciones del texto y las convenciones que posibilitan que comunique. Así mismo, la maestra MS en su planeación concibe la escritura como proceso, si bien es cierto no señala los subprocesos que le subyacen a ésta de la manera como lo hacen Bereiter & Scardamalia (1982), si da cuenta de lo planteado por estos autores, en lo relacionado a la planeación, revisión y textualización, concepción que se reafirma en el descriptor de evaluación.

Nuevamente se hace evidente la distancia entre lo que dice y hace la docente, del mismo modo, es notorio que no existe coincidencia entre las decisiones preactivas y las decisiones interactivas, es decir entre la planificación y la acción de la maestra, una posible interpretación a este desacuerdo y que abre la posibilidad a futuras investigaciones, sería que, la planificación y por ende las decisiones preactivas se fundamentan en las concepciones explícitas, las cuales tienen su origen en la educación formal, es decir, que son el resultado de procesos de aprendizaje e instrucción, de los cuales ha hecho parte la docente. Hay que mencionar también que la naturaleza de estas concepciones es verbal y declarativa, esto es, que dan cuenta del saber decir, aunado a lo anterior, la función cognitiva que cumplen las concepciones explícitas, es la de darle significado tanto al mundo como a las acciones que realizamos, problematizándolos, lo cual se hace a través de la formulación de preguntas.

Por el contrario, las decisiones interactivas, es decir la puesta en acción de su planeación, se basaría en las concepciones implícitas, cuyo origen está asociado al

aprendizaje no consiente, a la educación informal y la experiencia personal, corresponden a un saber hacer y tienen una función pragmática. De acuerdo a lo anterior, y teniendo en cuenta que, la sesión de clase se constituye en una rutina, que sigue un orden predecible y controlable, resulta lógico, que en el hacer las decisiones preactivas e interactivas se distancien y que las segundas, den cuenta de la teoría del aprendizaje directa y en relación al objeto de estudio, la escritura, la concepción nominalista.

Continuando con el análisis, se observó que tanto la docente MP y MS en la toma de decisiones interactivas, optaron por las interactivas de gestión, las cuales según Putnam & Duffy (como se citó en García, 1987) buscan constatar que el contenido está siendo apropiado y aprendido, lo cual se hace a través de preguntas, relacionando esto con la teoría planteada por Bereiter & Scardamalia (1982), la manera como se formulan estas preguntas conduce a decir el conocimiento. De igual manera, se determinó que el factor que lleva a estas docentes a tomar sus decisiones interactivas son las respuestas incompletas, insatisfactorias o incorrectas por parte de los niños. Es decir, que sus decisiones son actividades no planificadas, fundamentadas en el conocimiento experiencial o empírico. Deciden de manera inconsciente, sin pretenderlo, como una respuesta automática, que es consecuencia de la exposición a ciertos patrones repetidos de aprendizaje, que se constituye en una herencia del sistema de aprendizaje del cual ha hecho parte a lo largo de su historia de personal.

Es necesario subrayar que emplear las decisiones interactivas para verificar la apropiación de conocimientos, permite reconocer una concepción frente al objeto de estudio que nos convoca, y esta es que escribir es decir lo que uno sabe.

A propósito de esto Bereiter & Scardamalia (1982) refieren en su modelo “decir el conocimiento” que el escritor reconstruye mentalmente el tema, localiza los elementos que lo recrean y los que caracterizan el género pero que “el conocimiento, la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros literarios. Sino que éstas resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad” (p. 46).

De igual manera se puede observar que se restringe de esta forma la función de la escritura a registrar, asociándola directamente con el ejercicio de consignar y por lo tanto con el de retener contenidos, desconociendo así, que escribir ayuda a construir conocimiento y que, en dicha construcción, se propicia el descubrimiento,

análisis e interpretación y por ende los niños asumen el rol protagónico, en este proceso de construcción.

En lo que respecta a la consideración de proceso que tienen estas docentes se pudo determinar, por un lado, que la maestra MP, afirma en su discurso y lo confirma en su práctica, que este es progresivo y acumulativo, lo cual se asocia tanto con la concepción nominalista de la escritura, como con la teoría directa, desde la cual los productos del aprendizaje son partes separadas que se unen sumativamente en el proceso de aprendizaje, de manera que un aprendizaje no influye ni resignifica al anterior. Por otro lado, en su discurso, planeación y objetivo de aprendizaje, la maestra MS, evidencia una concepción relacionada con la teoría constructiva planteada por Pozo et al (2006), según la cual aprender exige procesos mentales que posibilitan la reconstrucción de las representaciones del mundo físico, social, cultural y mental, así como la autorregulación de la actividad de aprender, es decir, el desarrollo de procesos metacognitivos. Ahora bien, su práctica pone de manifiesto nuevamente una inconsistencia entre su decir y hacer, pues este último se relaciona con la teoría directa, que, a diferencia de la constructiva, considera el proceso como algo lineal y acumulativo, como se indicó con anterioridad.

Por otro lado, las concepciones de las dos docentes MP y MS, desde el análisis de las consignas observadas en su práctica, se relacionan con la teoría directa, planteada por Pozo et al. (2006) en la cual el aprendizaje se mide por sus productos o resultados, los cuales se adquieren en situaciones descontextualizadas, sin prestar atención a los procesos que deben desarrollar los estudiantes y de acuerdo a la cual se considera que los resultados de aprendizaje se alcanzan gracias a la exposición con los contenidos y que es una copia fiel del modelo presentado. En tanto que, desde su discurso sobre las consignas, en la docente MP se confirma la relación con la teoría directa y en algunas planteadas por la docente MS ocurre lo mismo. Sin embargo, esta última maestra, también desde su discurso, establece consignas que se relacionan con la teoría constructiva, planteada por Pozo et al. (2006) según la cual el aprendizaje implica la redescrición de los contenidos, en donde interviene tanto el significado del objeto de estudio como los objetivos de aprendizaje, otorgados tanto por la docente como por los aprendices, Pozo et al. (2006) Afirman “la teoría interpretativa.... se caracteriza

por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos” (p. 126).

**Tabla 17.** Registro de consignas y de entrevistas de las docentes MP y MS.

Docente MP	Consignas (CSN)	<p>(CSN/CDN) SC-1/UA-3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encierra y colorea las vocales en las siguientes palabras.</li> <li>• Copia el texto y busca y encierra las consonantes m, p y s</li> <li>• Sigue los puntos y forma la figura</li> <li>• Une las palabras que inician con la misma letra.</li> <li>• Observa la imagen de su nombre con las palmas y escribe las letras que suenan en cada palma</li> <li>• Dictado de palabras con la letra m.</li> <li>• Decora la letra B b y realiza 10 renglones de las sílabas y las palabras</li> </ul>
	Entrevista (ENT)	<p>(ENT) SC-1/UA-3</p> <p>¿Qué consignas le aconsejarías que planteara?</p> <p><i>“Para el reconocimiento de los fonemas”:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa los siguientes dibujos y clasifícalos de acuerdo al número de sílabas</li> <li>• Escucha las siguientes palabras y di las letras que la forman</li> <li>• Escribe en tu cuaderno de letras las palabras que la profesora diga.</li> <li>• Observa el tablero y escribe lo que aparece en él en tu cuaderno de letras.</li> <li>• Forma las letras siguiendo los trazos y decóralas con bolitas de papel. (Anexo 21.)</li> </ul>
Docente MS	Consignas (CSN)	<p>(CSN/CDN) SC-1/UA-3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registra en tu cuaderno la información que aparece en la página 23 del libro.</li> <li>• Escribe las palabras que dicta la profesora y corrige los errores que cometes, diez renglones por cada palabra que te equivoques</li> <li>• Registra la información que aparece en el tablero.</li> <li>• Transcribe la información que aparece en el tablero, ten cuidado con la ortografía y la caligrafía.</li> </ul>
	Entrevista (ENT)	<p>(ENT) SC-1/UA-3</p> <p>¿Qué consignas le aconsejarías que planteara?</p> <p><i>“Primero le recordaría que todas las actividades deben estar inmersa en una situación significativa y que esta se puede establecer a partir de la instrucción”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El colegio ha venido presentando una situación de inseguridad a su alrededor y necesita que la policía le colabore a la hora del ingreso y la salida de los estudiantes. Vas a escribirle una carta al comandante Palomino invitándolo a que conozca nuestra institución y sus problemáticas, recuerda que debes recordar que debes pensar primero lo que vas a decir, luego escríbelo y finalmente revisalo teniendo en cuenta que sea claro y que tenga una letra adecuada y buena ortografía.</li> <li>• Escucha atentamente la lectura realizada por la docente, ahora escribe tu propia versión del cuento.</li> <li>• Con el siguiente listado de palabras escribe un cuento. (Anexo 21.)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, en esta subcategoría, en las dos docentes desde su discurso, predomina la idea de la enseñanza significativa y el desarrollo de estrategias asociadas a la teoría sociocultural, evidencian la apropiación de un discurso que narra a un niño inteligente, productor, que incrementa su conocimiento y experiencia a medida que interactúa con el contexto que le brinda posibilidades. En tanto, en las decisiones se observa que se establecen relaciones entre las teorías implícitas y la apropiación y puesta en marcha del modelo pedagógico institucional y los contenidos que se establecen en la Malla Curricular, en términos de las consignas, prevalece la concepción nominalista y normativista de la escritura, desde las cuales no se involucran a los niños de manera auténtica en el proceso de la escritura.

Se debe agregar que, el análisis de esta subcategoría también permitió identificar la relación entre sus unidades (estrategias, decisiones y consignas) y como estas determinan la manera como entienden y enseñan la escritura las docentes. En general, se pudo observar que su discurso y práctica están condicionados por sus concepciones, lo cual significa, que su hacer y decir funcionan mejor o peor dependiendo el tipo de concepción que las sustente. De igual manera se evidenció el desfase entre estas, por lo menos en lo que respecta a la docente MS. Hay que mencionar, además que la relación que se establece entre las unidades, son de dependencia directa, esto quiere decir, que las decisiones principalmente las interactivas tomadas por las docentes afectan aspectos de las estrategias y de las consignas. Además, se halló una correlación importante entre las unidades de análisis, los métodos de marcha sintética, la teoría nominalista y la teoría de la mente nominalista.

Una inquietud que surge a partir del análisis realizado a las unidades de esta subcategoría, es que desde la práctica ninguna de las dos docentes evidencian una dinámica clara de la escritura como proceso cognitivo y comunicativo, en este sentido se puede afirmar que las estrategias, decisiones y consignas descritas y analizadas de las dos docentes, si bien facilitan a los estudiantes afrontar los retos que implican la escritura, a pesar de esto, son actividades aisladas que no se complementan y se constituyen en un conjunto de prácticas, con énfasis y objetivos diversos que no permiten un desarrollo hábil y competente de la escritura, lo cual sin

lugar a dudas conduce de manera particular a prácticas inmóviles, conformistas y anquilosadas y de manera general al estancamiento del sistema educativo.

### 4.3.2. Aprendizaje

En este apartado el análisis y descripción cualitativa, permitirán reconocer el andamiaje, desempeños e interacción, que las docentes MP y MS emplean para dar cuenta de la forma como consideran que los niños aprenden a escribir. Los datos que posibilitan el análisis de la unidad andamiaje, empleado por las docentes MP y MS se pueden observar a continuación.

**Tabla 18.** Diario de campo de las docentes MP y MS.

DC Docente MP	<p>... /la docente entrega a cada niño tres fichas en donde se encuentra una letra (consonante) diferente, el niño debe pasar al frente decir el nombre de la letra y su sonido, primero solo y luego combinado con las vocales .....el niño sube la ficha y la enseña a los compañeros y dice/ ¿Qué letra es?</p> <p>MS: <i>“¿Dime tu, cuál es esa letra?”</i></p> <p>Niño: <i>“¿la eme?”</i></p> <p>MP: <i>“sí señor, la eme y cuál es el sonido mmmmm”</i></p> <p>Niño: /mira a la profesora y mira la letra, haciendo un movimiento negativo con la cabeza/ /la profesora voltea y mira a los niños y pregunta/ ¿quién puede ayudarle? /varios niños a la vez que alzan la mano gritan/ <i>“ummmmm”</i>.</p> <p>MP: <i>“así es”</i>.. /mirando al niño dice/ <i>“ahora dilo tú”</i></p> <p>Niño: /sonríe y mira la letra y dice/ <i>“ummmmm”</i></p> <p>MP: <i>“muy bien.....ahora únela con sus amiguitas las vocales, con la a”</i></p> <p>Niño: <i>“mmmmmm”</i></p> <p>/varios niños gritan alzando la mano/</p> <p>Niños.. <i>“mmmaaaaa”</i></p> <p>MP: <i>“qué bien, ahora hazlo igual que tus compañeros”</i>.</p> <p>Niño: <i>“nnnnnnaaan”</i>. Ver anexo 2. (Anexo 7.)</p> <p>....Realiza las planas de acuerdo a las muestras colocadas.</p> <p>Niño: /Se acerca al escritorio de la profesora con el cuaderno y pregunta/ <i>“¿qué hay que hacer?”</i></p> <p>MS: /mira al niño con cara de disgusto, se pone de pie y dice/ <i>“¿Qué hay que hacer?”</i></p> <p>Niños: /varios niños en coro gritan/ <i>“copiar lo del libro”</i></p> <p>MS: /nuevamente con cara de disgusto, se dirige a todo el grupo/ <i>“no solo copiar también deben identificar los sustantivos y cuando realicen el ejercicio deben tener cuidado con la ortografía y la caligrafía”</i>.</p> <p>/varios niños que finalizan la transcripción se acercan a la docente y uno de ellos pregunta/ <i>“¿cuáles son los sustantivos?”</i> /la docente mirándolo le devuelve la pregunta/ <i>“¿Cuáles son los sustantivos?”</i> /uno de los niños que lo acompaña/ N1: <i>“son las cosas, animales y cosas”</i>.</p> <p>/la docente mira al niño y sonriendo dice/ <i>“papi dale ejemplos para que le quede más claro”</i>.</p> <p>N1: <i>“perro, casa, Juan, río, mamá....”</i></p> <p>MS: <i>“Muy bien, si señores esos son, vayan pues juiciosos a trabajar”</i>.</p> <p>/la profesora lo mira sonriendo al niño y dice/ <i>“muy bien amor, ve y haces tú trabajo y le colaboras a tus compañeros”</i>.</p> <p>/se pone de pie, y dice a todos los niños, y dice/</p> <p>MS: <i>“quien no haya entendido le pregunta a su compañero N1”</i>. (Anexo 8.)7.</p>
DC Docente MS	

Fuente: Elaboración propia

Los datos registrados en la anterior tabla, dan cuenta de cómo la docente MP, asume como herramienta de andamiaje la pregunta, a partir de su estrategia discursiva busca generar la emisión del sonido de las letras que le presenta a los niños y así afianzar el reconocimiento de los fonemas por parte de estos, esto permite constatar su concepción nominalista de la escritura. De igual manera, posibilita la participación de los niños que saben, de manera voluntaria, admite que estos asuman roles de andamiaje, desde los cuales pueden complementar, corregir, refutar o reafirmar, según lo planteado por Bruner (como se citó en Doncel, 2004). Sin embargo, con la intervención de los niños, lo que la docente busca es generar un andamiaje con intención, el cual es; direccionar la intervención para afianzar el desarrollo del conocimiento del sonido de las letras y su reconocimiento gráfico.

En tanto que la docente MS realiza el andamiaje a través de la repetición de los enunciados de los niños y mediante preguntas con las que no solo busca una respuesta precisa, sino que también a través de ellas propicia el apoyo como generador del conocimiento compartido entre pares, es decir que potencia de este modo la Zona de Desarrollo Próximo. De igual manera, se observa que la docente emplea el libro de texto como andamiaje para la presentación de modelos, el cual es totalmente carente de un contexto que le otorgue sentido y funcionalidad a lo que aprende el niño, esto repercute en que para el niño escribir sea un ejercicio que se debe repetir de manera mecánica. Aunado a esto, emerge el andamiaje como recurso al que acuden los niños tanto para adquirir como para fortalecer un aprendizaje, esto se evidencia cuando el niño se acerca a la docente y pregunta ¿qué hay que hacer?, situación que es convertida por la ella en andamiaje para desencadenar actividades cognitivas, en el caso de la docente MS no solo repite la pregunta, sino que la formula a todo el grupo, lo cual hace que algunos compañeros asuman roles de sujeto experto a más experimentado. Se puede observar que ninguna de las dos docentes emplea el andamiaje para abarcar la metacognición, esto es las actividades de conocimiento y regulación de la cognición, esto evidencia el interés por el conocimiento declarativo de los niños, es decir, en palabras de Bereiter & Scardamalia (1982) decir el conocimiento.

En lo que respecta a los desempeños esperados por las docentes frente al proceso de aprendizaje de la escritura, el análisis de las actividades planteadas permitió identificarlos, los datos que permiten dar cuenta de esto se puede observar en la tabla 23, donde se muestran segmentos de diarios de campos y de entrevistas de las docentes MP y MS.

**Tabla 19.** Registros de diarios y segmentos de entrevistas, docentes MP y MS.

Docente MP	Diario de campo (DC)	<p>(DC) <b>SC-2/UA-2</b> /Señala la ficha de la letra m que tiene pegada en el tablero acompañada de las vocales haciendo hincapié en el sonido primero de la consonante m, sola y asociando esta con el sonido emitido por la vaca/...“¿cuál es esta letra?”. Niños: “la eme”. MP: “y cómo ¿suena?”. Niños “y MP:ummmm”. MP: “no se les puede olvidar suena como la vaca...Es importante que aprendan a reconocer las letras su forma y las relacionen con su sonido, si quieren aprender a escribir”. (Anexo 9.)</p>
	Entrevista (ENT)	<p>(ENT) <b>SC-2/UA-2</b> ¿Basada en su experiencia qué recomendaciones le haría a un profesor inexperto que va a enseñar a escribir en primer grado?</p> <p>“Que inicie por el reconocimiento del abecedario, tanto su escritura como su sonido, de manera gradual, primero las vocales, luego las consonantes, las combinaciones para formar silabas y así llegar a la palabra....y que refuerce con dictado y planas, tanto en casa como en el aula....eso es mágico los niños aprenden a escribir”. (Anexo 22.)</p>
Docente MS	Diario de campo (DC)	<p>(DC) <b>SC-2/UA-2</b> ... escribe la narración de un hecho real, busca en él los sustantivos, subráyalos, realiza un listado de ellos y efectúa un dibujo. ...Copia el siguiente cuento y realiza un dibujo. ...Toma el dictado de las siguientes palabras, identifica cuales son sustantivos, enciérralos y recuerda hacer una plana de 10 renglones, por cada error. (Anexo 10.)</p>
	Entrevista (ENT)	<p>(ENT) <b>SC-2/UA-2</b> ¿Basada en su experiencia qué recomendaciones le haría a un profesor inexperto que va a enseñar a escribir en primer grado?</p> <p>“Que tenga en cuenta los intereses y necesidades de los niños...que las actividades de escritura le permitan reconocer que la escritura tiene una función, ya sea dar gracias, informar, pedir...que escribir no es una actividad que se realiza de una, tiene unos momentos y exige unos requisitos: como saber del tema, saber si es una carta, cuáles son sus partes, lo mismo si es una noticia”. (Anexo 22.)</p>

Ahora veamos, como las docentes MP y MS desde su práctica, consideran que el aprendizaje de la escritura se evidencia si los niños demuestran desempeños asociados al reconocimiento del abecedario, tanto en su parte escrita (grafema) como sonora (fonema), es por esto que las maestras centran el interés de su quehacer en actividades que permitan el reconocimiento de los aspectos formales de la escritura como el abecedario, el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de las sílabas, las categorías gramaticales, entre otros, para estas maestras escribir está asociado con la concepción nominalista y normativa, las cuales se relacionan con la teoría directa, planteadas por Pozo et al (2006) en la cual los productos del aprendizaje son claramente identificables, son partes separadas que se acopian de forma progresiva (vocales, consonantes, sílabas, palabras, etc.). De igual manera, en esta teoría los resultados del aprendizaje son declarativos una copia fiel del modelo ofrecido como andamiaje por la docente.

Es pertinente precisar que el discurso la docente MP, es coherente con su hacer, no así el de la docente MS, quien enuncia como desempeños esperados, la producción escrita, en la cual el niño reconozca el destinatario, la estructura del texto, la función social de la escritura, así como, que ésta es un proceso, que requiere de unos momentos y que debe generarse inmersa en situaciones significativas. De acuerdo a lo expresado por la docente, el discurso está dirigido al aprendizaje de la escritura como proceso, fundamentado tanto en la perspectiva teórica socio cultural, como en el modelo expuesto por Bereiter & Scardamalia (1982) “transformar el conocimiento” desde el cual, la producción escrita es planeada, reflexiva y autorregulada. Evidenciando una concepción de escritura como mediación de la vida humana, la cual se relaciona con la teoría de aprendizaje constructiva, la cual según firman Pozo et al. (2006) “tiene una noción de aprendizaje como sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados” (p. 126). A partir de la cual el aprendizaje implica procesos mentales, donde el niño reconstruye las representaciones que tiene sobre el mundo físico, cultural y mental.

Dado que el proceso de enseñanza de la escritura está mediado por el discurso escolar que se establece entre docente y estudiantes, el cual es el sistema de comunicación implantado por el profesor y desde allí es donde los niños construyen los

significados del objeto de estudio. Se pudo establecer que las docentes MP y MS, la interacción en el aula la centran, por un lado, en la reproducción de conocimiento y por otro en lo instruccional, a lo largo del proceso de enseñanza las maestras asumen el rol protagónico, pues son quienes controlan, preguntan y hablan la mayor parte del tiempo en el aula. El hecho de que las docentes sean quienes más hablan, posibilita constatar, que se asumen como poseedoras del conocimiento, no como mediadoras entre la cultura y el niño, sino que son quienes transmiten el acervo que desde el plan de estudios se considera pertinente para este ciclo, esta forma de interactuar de las docentes está estrechamente relacionada, según lo planteado por Pozo et al (2006), con las teorías implícitas que se han generado a lo largo de su historia como docentes y como estudiantes, “todos somos herederos, o de hecho producto, de unas formas culturales de entender el aprendizaje profundamente arraigadas en nuestra mentalidad, ya que corresponden a una tradición” (p. 34).

Así mismo, la observación permitió constatar que la interacción entre docente-estudiante, se establece a partir de la formulación de preguntas por parte de las docentes, esto indica que en efecto, lo que se habla al interior del aula no solo es elegido, sino controlado por las maestras, las docentes interactúan con los niños desde una comunicación unidireccional, del que posee el conocimiento hacia el que no, los niños trabajan individualmente, en un solo gran grupo y con una fuerte tendencia homogeneizadora e igualitaria, tanto el trato como la exigencia es igual para todos. Las docentes ordenan, informan e indagan preparando a los niños para que realicen las acciones que ellas esperan. Las preguntas buscan comprobar que los estudiantes entienden lo que tienen que hacer y han visto, estas se limitan a evocar una experiencia inmediata de aprendizaje y el reconocimiento de unidades simples (letras, sílabas, palabras). El discurso de las docentes es tan obvio, que provoca dispersión en el grupo.

Desde el discurso persiste la coherencia con el hacer de la docente MP, en tanto que el discurso de la docente MS, evidencia coexistencia de diferentes concepciones, en la entrevista enuncia elementos que dan cuenta de una concepción de escritura como proceso socio cultural, pues afirma que se deben generar actividades que posibiliten a los niños participar activamente en la construcción de conocimiento, dejando de lado el uso exclusivo de la pizarra y el libro de texto, así como los ejercicios repetitivos

y carentes de sentido para los estudiantes. Es decir, que se asume como una de profesora constructora, quien es una guía, que coordina, mediante el uso de diversas acciones discursivas como; la explicación, la interrogación, que reconoce que todos los actores del contrato comunicativo son sujetos con derecho a la palabra, al silencio, a la divergencia, quien reconoce que sus propósitos de enseñanza están directamente relacionados con los intereses y necesidades de aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte, la interacción que se establece entre docente-estudiante, es multidireccional, la docente es quien establece las actividades, las coordina y modela para favorecer la interacción de los estudiantes y su participación activa en la construcción de conocimiento. Desde esta concepción de interacción, que evidencia una docente comprometida, quien comparte el rol de enunciador, quien posibilita el ingreso de la vida cotidiana al aula y la vincula con el proceso de escritura. Esto se puede constatar en los registros presentados a continuación

**Tabla 20.** Segmentos de diarios de campo y entrevistas de las docentes MP y MS.

Docente MP	<p>Práctica</p> <p>DC) <b>SC-2/UA-3</b>            (DC) 8.../la docente pega una serie de imágenes en el tablero, luego ubicándose de frente al grupo sube su brazo derecho con la mano empuñada...luego de algunos segundos en la misma posición dice/            MP: .....”<i>Todos prestan mucha atención, para esto cierran boca y abren oídos, para poder comprender y aprender, recuerden no repito.....</i>”            MP: “<i>¿qué letra es esta?</i>”            NS: “<i>La emeee</i>”            MP: “<i>Muy bien, recordemos el trazo con el dedo vamos a hacerlo, recuerden que es de abajo hacia arriba haciendo dos montañas redonditas</i>”.            /todos los niños siguiendo a la profesora realizan el movimiento con el dedo, mientras traza en el aire la letra eme/            MP: “<i>ahora la vamos a trazar y acompañar de su sonido, recuerden que suena como la vaca, primero hagamos su sonido, todos conmigo</i>”.            NS y MS: “<i>ummmm</i>” (Anexo 9.)</p>
	<p>Discurso</p> <p>(ENT) <b>SC-2/UA-3</b>            ¿Cuáles cree que son las ventajas de la interacción docente-estudiante en el proceso enseñanza y aprendizaje?            “<i>Pienso que esta facilita y permite que uno establezca las normas desde el comienzo de la clase, manteniendo así la disciplina y la atención para que los niños comprendan las explicaciones y logren aprender.....en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, es muy importante porque al niño no al saber nada de la escritura, tiene que estar muy atento a las explicaciones del nombre, sonido y forma de las letras, porque si no se pierde y siempre va estar así... porque uno tiene que seguir con los temas, independiente de que algunos niños no hayan aprendido</i>”. (Anexo 22.)</p>

Docente MS	Práctica	<p>(DC) <b>SC-2/UA-3</b></p> <p>(DC) 10: /la docente escribe en la pizarra: registra en el cuaderno lo que se encuentra en la página 26, colorea con rojo los nombres propios y con azul los comunes, se dirige a su escritorio y empieza a poner muestras en el cuaderno de letras, algunos niños se acercan y manifiestan que no entienden lo que hay que hacer, la docente sin mediar palabra con los niños se pone de pie y explica la actividad para todo el grupo/ (Anexo 11.)</p> <p>(DC) 11: ... <i>“con el listado de palabras que están escritas en el tablero deben armar un cuadro en el que ubiquen los animales, las cosas, los lugares y las personas, ¿quién me recuerda qué es todo esto?”</i>.</p> <p>/varios niños hablan a la vez, frente a lo cual la profesora dice/  MS: <i>“solo puede hablar uno y por favor que lo que diga aporte y responda mi pregunta”</i>.</p> <p>/varios niños gritan palabras/  MS: <i>“entonces ustedes se callan mientras yo hablo”</i>.</p> <p>/explica el concepto y se sienta/ (Anexo 12.)</p> <p>(ENT) <b>SC-2/UA-3</b></p>
	Discurso	<p>¿Cuáles cree que son las ventajas de la interacción docente-estudiante en el proceso enseñanza y aprendizaje?</p> <p><i>“Gracias a ella puedo establecer el diagnóstico, reconocer características, necesidades e intereses, ritmos y estilos de aprendizaje y a partir de allí establecer rutas de intervención en donde las actividades sean significativas y colaborativas .....en el proceso de escritura, específicamente me posibilita plantear actividades que no solo resulten motivadoras, sino que además les permitan reconocer que con la escritura se informa, comunica, expresa y alcanza objetivos, que se escribe siempre para algo y alguien y además que es una actividad que exige de parte de ellos”. (. Anexo 22.)</i></p>

---

Fuente: Elaboración propia

### 4.3.3. Evaluación

Teniendo en cuenta que la evaluación permite constatar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se está teniendo algún efecto, también posibilita determinar la eficacia de la acción del docente y de las estrategias que emplea, además que ofrece información que admite proponer correcciones y mejoras, en este apartado se describen y analizan las concepciones que a propósito de los criterios, instrumentos y función de la evaluación tienen las docentes MP y MP y cómo estas determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Los aspectos a analizar se evidencian a continuación.

**Tabla 21.** Diarios de campo y segmento de entrevista docente MP para los criterios, instrumentos y función de la evaluación.

Criterios	Diarios de campo (DC)	<p>(DC) <a href="#">SC-3/UA-1</a></p> <p>(DC) 12: /La docente solicita a su monitora que pase puesto por puesto revisando que el compañero haya copiado todo lo del tablero, quien no lo haya realizado debe entregar el cuaderno y la docente envía nota, señalando: omisiones, colocando x en el espacio grafico que no ha sido empleado, y encerrando las palabras que están escritas de manera incorrecta./ (Anexo 13)</p> <p>(DC) 13:..../finalizando la sesión la docente pasa puesto por puesto y revisa que se haya realizado toda la actividad y de manera correcta, encierra con color rojo las palabras mal escritas, tacha espacios vacíos y envía nota informando que hay que repetir./ (Anexo 14)</p> <p>(DC) 12: /Durante el desarrollo de la actividad los niños se acercan a la profesora con el cuaderno para que les revise, ella con color rojo escribe enunciados tales como: ¡felicitaciones buena letra!, ¡pilas con el orden y la letra!/. (Anexo 2.12.)</p>
	Entrevistas (ENT)	<p>(ENT) <a href="#">SC-3/UA-1</a></p> <p>Pre 1: ¿Qué aspectos considera más importantes en el proceso de evaluación en las actividades de escritura?</p> <p><i>“Definitivamente al momento de evaluar es muy importante tener en cuenta la forma, caligrafía, ortografía, manejo de espacio, presentación, no solo porque todo entra por los ojos sino porque para quien lo lea es más fácil de comprender si esto está bien.”</i></p> <p>Pre 2: ¿De qué manera se establece y se da a conocer lo que se va a evaluar en el proceso de escritura?</p> <p><i>“En grupo con las profesoras de ciclo se establece que se va a evaluar y a los niños se les da a conocer constantemente a través de notas y caritas que den cuenta de cómo va su proceso” . (Anexo 235.)</i></p>
Instrumentos	Diarios de campo (DC)	<p>(DC) <a href="#">SC-3/UA-2</a></p> <p>/En esta unidad de análisis el único instrumento que emplea la docente es la evaluación que se realiza trimestralmente la cual se basa en las siguientes situaciones/</p> <p>(EVL)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Observa las sílabas y escribe las palabras.</li> <li><input type="checkbox"/> Encuentra en la siguiente sopa de letras las sílabas sa, pe, ta, lo y mi</li> <li><input type="checkbox"/> Forma palabras con las sílabas del recuadro.</li> </ul> <p>Con cuál de las siguientes sílabas inicia cada imagen.</p>
	Entrevistas (ENT)	<p>¿Qué utilizas para realizar el proceso de evaluación?</p> <p><i>“El ojo y mi criterio, quien mejor que yo, conozco el desempeño de los niños yo sé quién entrega sin tantas correcciones lo que uno les pide que hagan ya sea el dictadito, o la transcripción o que copien o que encierren. También se utiliza la evaluación trimestral, que permite medir el grado de apropiación de los contenidos”.</i> (Anexo 23.)</p>
Función	Diarios de campo (DC)	<p>(DC) <a href="#">SC-3/UA-3</a></p> <p>DC 14: ...Antes de salir me entregan cuadernos para revisar que hayan finalizado y realizado de manera correcta el ejercicio...</p> <p>...La docente se ubica en la puerta y a medida que salen los niños con el cuaderno en la mano ella revisa que la actividad se haya desarrollado. (Anexo 15.)</p>
	Entrevistas (ENT)	<p>(ENT) <a href="#">SC-3/UA-3</a></p> <p>¿Con qué finalidad realiza usted el proceso de evaluación?</p> <p><i>“La evaluación se realiza para constatar que los conocimientos se están apropiando, así cuando realizo un dictado y al evaluarlo el niño que escribió todas las palabras de manera correcta, eso indica que ha apropiado el alfabeto, tanto desde la escritura como desde su sonido”.</i> (Anexo 23.)</p>

Fuente: Elaboración propia

Examinaremos ahora cómo la docente MP en su práctica, evidencia la carencia de criterios claros y conocidos por los niños sobre la tarea de escritura propuesta, lo cual conduce a que se desarrollen una serie de actividades que no repercuten en el aprendizaje de los niños, por lo tanto, las estrategias implementadas por la docente terminan convirtiéndose en una serie de rutinas rígidas y sin sentido, tanto para la docente como para los estudiantes. Indudablemente, el que la maestra MP no establezca criterios de evaluación está relacionado con el hecho de que emplee como instrumento de evaluación una prueba final trimestral, con la que se busca constatar el grado de apropiación de los conocimientos, en las que no se plantean experiencias didácticas que amplíen progresivamente los contextos de aplicación de los saberes aprendidos, que permitan construir significados con mayor sentido y que no se vinculen exclusivamente al contexto escolar.

Lo anterior a su vez está estrechamente vinculado con la función asignada por parte de la profesora al proceso de evaluación el cual es de controlar y comprobar, con lo cual se evidencia un interés particular por los productos observables del aprendizaje, que permitan determinar el grado de éxito de la tarea que es propuesta para que los niños desarrollen. Para esta docente los datos arrojados por la evaluación son insumos que permiten dar respuesta a la selección, promoción, certificación e información, ignorando la función formativa de la misma, que permite adecuar el apoyo pedagógico a las necesidades particulares de los estudiantes.

Los rasgos de evaluación que la docente evidenció, permitieron identificar la concepción que tiene sobre el objeto de estudio, para la docente la escritura es una actividad caligráfica que requiere de un adiestramiento para que el niño la vuelva un hábito a partir de su mecanización, hasta que consiga interiorizarla. Frente a la cual, se asume el complejo ejercicio de evaluación, como la tarea de emitir una valoración, un juicio o número o una letra, tomando para ello como referente el producto final, empleando la misma unidad de medida en procesos de naturaleza distinta, pues no se puede valorar, y es imposible evaluar con el mismo criterio al estudiante que cuenta con un recorrido como escritor, que a alguien que por primera vez se enfrenta con un proceso complejo de escritura. En relación con el discurso de la docente MP, se evidencia consistencia con lo observado en sus prácticas.

Observemos ahora, los datos que dan cuenta del proceso de evaluación de la docente MS.

**Tabla 22.** Diarios de campo y segmento de entrevista docente MS para los criterios, instrumentos y función de la evaluación.

Criterios	Diarios de campo (DC)	(DC) <a href="#">SC-3/UA-3</a> (DC) 16 / ...la docente pasa por los diferentes puestos y coloca notas como ¡Muy bonita letra felicitaciones! ¡Felicitaciones por tu ortografía!./. <i>"Por favor sacan su hoja de evaluación y entregan las hojas a otro grupo... la hoja es una lista de chequeo que contiene aspectos formales de la escritura como: mi letra es clara, escribo con correcta ortografía, separo las palabras de manera adecuada, empleo los signos de puntuación vistos en clase (punto y coma), utilizo de manera adecuada el espacio....". (Anexo 16.)</i>
	Entrevistas (ENT)	(ENT) <a href="#">SC-3/UA-3</a> Preg 1: ¿Qué aspectos considera más importantes en el proceso de evaluación en las actividades de escritura? <i>"Hay que recordar que escribir exige unos pasos o momentos, que no es algo que se puede hacer de una vez, es por esto que al evaluar no solo se puede tener en cuenta la ortografía o la caligrafía, porque sería ignorar todo el trabajo previo al escrito que se nos entrega, además poco importa un escrito con buena letra y sin errores de ortografía, si solo son idea sueltas, sin sentido y sin propósito".</i> Preg 2: ¿De qué manera se establece y se da a conocer lo que se va a evaluar en el proceso de escritura? <i>"Se formuló una guía que contiene unos puntos que permiten tanto a los niños como a sus compañeros saber que es lo importante a la hora de evaluar la escritura, esta guía es una propuesta de las docentes de segundo, fue dada a conocer a los niños al inicio del año escolar y se trabaja constantemente". (Anexo 23.)</i>
Instrumentos	Evaluación	((DC)-(EVL) <a href="#">SC-3/UA-3</a> Evaluación trimestral: la cual se basa en las siguientes situaciones <input type="checkbox"/> Completa las siguientes oraciones con las palabras del recuadro <input type="checkbox"/> Con cuál de las siguientes combinaciones inicia cada palabra <input type="checkbox"/> Señala la respuesta correcta El texto que leímos es una: Poesía. Cuento Fabula. <input type="checkbox"/> Con cada una de las siguientes palabras construye una frase. Lista de chequeo: mi letra es clara, escribo con correcta ortografía , separo las palabras de manera adecuada, empleo los signos de puntuación vistos en clase (punto y coma), utilizo de manera adecuada el espacio
	Entrevistas (ENT)	(ENT) <a href="#">SC-3/UA-3</a> ¿Qué utilizas para realizar el proceso de evaluación? <i>"Aunque es algo muy insipiente digo yo... les doy una lista, donde entre todos establecemos unos mínimos, por ejemplo es clara la idea o información, se ve a quien va dirigida, para que escribo eso, porque se escribe, tiene sentido lo que escribo, se ajusta a las normas de presentación (letra, ortografía y organización) lo que yo escribo". (Anexo 23.)</i>

Función	Diarios de campo (DC)	<p>(DC) <a href="#">SC-3/UA-3</a>  /A pesar de que la docente trata de implementar instrumentos y vincular a los niños en el proceso, la evaluación siempre se realiza al finalizar la actividad/  DC 17: ....”Intercambien los cuadernos con sus compañeros y van a comparar lo que realizaron con lo copiado en el tablero, si tienen algún error, lo encierran con el color rojo,....recuerden que lo que este encerrado deberá ser corregido en diez renglones”.  Niños: “planas, ¡nooo!”.  MS: “no son planas, es un ejercicio de refuerzo que les va a permitir aprender y no volverse a equivocar y mejorar la letra... no quieren todos tener letra bonita,,,rápido porque ya se va a terminar la clase”.  ... /La docente pasa por los puestos y verifica que se haya realizado la actividad coloca cara triste a quien tiene errores y cara feliz a los que no/. Ver anexo 2. (Diario de campo 16)</p>
	Entrevistas (ENT)	<p>(ENT) <a href="#">SC-3/UA-3</a>  Con qué finalidad realiza usted el proceso de evaluación?  “Para varias cosas, para obtener datos, observar y analizar y desde ahí poder valorar el proceso y de esta manera poder hacer un seguimiento al aprendizaje de la escritura de mis niños, lo que me permite y exige,.... establecer actividades de apoyo diferenciadas diferentes a las que permiten reconocer las letras, desde las que sea posible mostrarles que escribir es una tarea difícil...”. (Anexo 23.)</p>

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la docente MS, desde la práctica emplea dos instrumentos de evaluación; una lista de chequeo y una evaluación final trimestral, con la primera, busca acompañar el proceso de escritura, cabe señalar no es de producción escrita, sino de desarrollo de ejercicios de transcripción e identificación y clasificación de categorías gramaticales, mientras que la prueba final, se constituye en un instrumento con el que busca controlar y constatar el nivel de apropiación de conocimientos por parte de los niños.

La lista de chequeo, contiene algunos criterios de evaluación, pero todos ellos relacionados con la parte formal de la escritura; la caligrafía, ortografía, los márgenes, el espacio interlineal, ósea el diseño de la página y el manejo del espacio, de lo anterior, emerge la concepción de escritura nominalista, despojada de su carácter social, comunicativo e interactivo, no se hace referencia al desarrollo de procesos de metacognición a partir de la escritura, entendida como proceso.

La docente MS desde diferentes aspectos evidencia objetivos disonantes, es así como desde su práctica se puede identificar que la función que le otorga a la evolución de la escritura es la de controlar y otorgar una calificación, a partir de la cual da cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta función está relacionada

de manera directa con los instrumentos y criterios que establece para evaluar la escritura, lo anterior posibilita identificar la concepción nominalista de la escritura, pues valora lo correcto, el respeto a la norma y por lo tanto a los modelos establecidos, dicha concepción se relaciona de manera directa con los criterios de evaluación que establece, desde los cuales, ella es la poseedora del conocimiento y la referencia de autoridad, quien establece que está bien o mal. Así las cosas, el éxito de la actividad de escritura se mide por la cantidad de aciertos y la destreza que los niños demuestran al escribir según la exigencia de la docente, quien utiliza estos resultados para la emisión de informes finales.

En tanto, que desde el discurso la docente señala la importancia de establecer criterios de evaluación que den cuenta no solo de los aspectos gráficos, sino que se deben considerar una serie de aspectos que den cuenta de la compleja totalidad del escrito, desde aquí se puede evidenciar una concepción de la función de evaluación diferente, enuncia los principios relativos a la evaluación integral del aprendizaje, desde los cuales la evaluación permite realizar el diagnóstico inicial de la situación de los niños, para adecuar y modelar los objetivos y la metodología, así como detectar las dificultades aparecidas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para establecer acciones de apoyo que permitan superarlas.

El análisis de esta subcategoría y sus unidades de análisis, permite concluir que se establecen relaciones directas entre la forma como las docentes conciben la escritura y la manera como la evalúan. En este sentido, resulta claro que la evaluación busca dar cuenta del grado de apropiación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades que debe adquirir el niño, por lo tanto, el énfasis se centra en los elementos observables de la escritura como lo son la letra y la ortografía. Teniendo en cuenta que la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje están directamente relacionados, en el caso de las docentes esta relación se establece de manera asimétrica y desequilibrada, en tanto el papel asignado a quien aprende es el de responder a cuanta pregunta se le formula.

Todo esto parece confirmar que al momento de evaluar las docentes desconocen la evaluación auténtica, tanto en los criterios como en los instrumentos y en la función que le asignan a la misma. Con esto quiero decir, que al evaluar el aprendizaje

no centran el interés en el desempeño de los niños y mucho menos diseñan estrategias tanto holísticas como rigurosas, a partir de las cuales se puedan reconocer habilidades en situaciones significativas de la vida real, en donde los estudiantes asuman un papel protagónico en la construcción activa, propositiva y colaborativa del conocimiento.

Cuando se analizan las diferentes unidades de evaluación abordadas (criterios, instrumentos y función), se puede observar que todas ellas buscan dar cuenta de los resultados del proceso de aprendizaje, ignorando los contenidos de este y de la enseñanza, estos son, el saber decir (declarativos), el saber hacer (procedimentales) y el saber ser (actitudinales), lo anterior, permite observar una tendencia en las dos docentes, la cual es depositar toda la responsabilidad en los niños, frente a al alcance o no de los logros establecidos. Para desde allí justificar situaciones de enseñanza de la escritura basadas en actividades repetitivas, en los que los estudiantes asumen un papel pasivo, en donde la concepción que predomina es que escribir es producir textos únicos, gramática y gráficamente correctos, restringiendo así, un proceso cognitivo y social complejo a la forma.

#### **4.4. Relaciones entre concepciones, enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura.**

Una vez caracterizadas las concepciones de las docentes MP y MS, es necesario establecer las relaciones que se tejen con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura, dando así respuesta a la pregunta ¿Qué relaciones se pueden reconocer entre las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación y las concepciones de escritura de dos maestras de ciclo 1?

De acuerdo a lo planteado por Pozo et al (2006), es indudable la relación de la instrucción en la consolidación de las concepciones sobre un objeto de estudio, y de estas con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del mismo. Es decir, que tanto la manera como las maestras adquirieron el código y su formación profesional, inciden de manera directa con la forma en la que ellas comprenden y por lo tanto desarrollan su hacer, sin duda, estas concepciones son constructos personales, constituidos por ideas y creencias, que no son fáciles de verbalizar, que fueron adquiridas por las docentes a través de un currículo oculto, que son activadas de modo automático

e inconsciente cuando toman las decisiones sobre las estrategias, las interacciones, los criterios, instrumentos y función de la evaluación entre otros.

En suma, es posible afirmar que los resultados ofrecidos a lo largo de la caracterización, desde la cual se pudo establecer que la teoría directa es la que sustenta la manera como las docentes conciben el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura, en su práctica, no es de sorprender, pues su historia escolar se encuentra relacionada a ésta, ya que la manera como adquirieron el código fue a través de la fragmentación en trozos claramente identificables de las palabras, de ahí su concepción de aprendizaje asociada a un producto, que tiene o no lugar, que se da de acuerdo a una lógica lineal simple de tipo causa-efecto.

Por tanto, no es de extrañar que su concepción de aprendizaje se manifieste en los procesos de enseñanza y evaluación de la escritura, y que desde estos les ofrezca a los niños un marco restringido, desde el cual no se dé cuenta de procesos prolongados, complejos y abiertos que posibiliten la intervención de un estudiante activo y reflexivo. Esto se puede constatar en las respuestas suministradas por las maestras a las preguntas que se formulan cuando se les solicita que evoquen cuando eran pequeñas y aprendieron a escribir ¿si te pidieran que recordaras el periodo en el que aprendiste a leer que tendrías que decir?

**Tabla 23.** Registros de evocación del recuerdo de las docentes MP y MS.

Docente MP	<p>(ENT) ¿Si te pidieran que recordaras el periodo en el que aprendiste a leer que tendrías que decir?  <i>“Los recuerdos que llegan a mi mente son ingratos porque a la profesora le gustaba buena letra, planas perfectas y ortografía y donde esto no fuera así arrancaba la hoja y volver a empezar, esto me hace cuestionar la metodología que empleo porque yo hago exactamente lo mismo con mis chiquitos, siento que tal como yo los niños no saben escribir, aprenden a transcribir a copiar muy bonito, pensándolo bien, creo que lo hago así y posiblemente lo siga haciendo porque siento que funciona, tan es así que pase por un proceso de formación profesional y desde hace muchos años he estado encargada de la enseñanza de varias generaciones”.</i></p>
Docente MS	<p>(ENT) ¿Si te pidieran que recordaras el periodo en el que aprendiste a leer que tendrías que decir?  <i>“Los recuerdos que tengo de este periodo no son muy gratos, porque la escritura por un lado estaba asociada al castigo, ya que cualquier conducta inadecuada era castigada con planas, por otro lado siento que las actividades que se planteaban solo buscaban en un primer momento que recociera todo el abecedario y fuera capaz de codificar el lenguaje oral, luego a través de ejercicios como planas que reconociera la forma de todas las letras y las hiciera de forma correcta. Ahora que lo pienso todo lo que la profesora esperaba de mi era el reconocimiento de las letras, buena caligrafía, ortografía, pero nunca me enseñó a escribir realmente. Permitirme este momento para pensar me obliga a reconocer que estas son las mismas estrategias que yo utilizo para enseñar a escribir, triste y preocupantemente estoy repitiendo modelos y condenado a mis niños casi que al analfabetismo, digo yo”</i></p>

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas suministradas por las docentes, también permiten determinar como el tipo de instrucción no sólo se relaciona con la teoría directa que sustenta la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura que tienen las maestras, sino que, además produce un modelo mental, al cual recurrirán en situaciones particulares, de manera automática y no consiente. De igual manera, se puede constatar como el ejercicio de reflexión posibilita identificar la teoría que subyace en su concepción y desde allí decidir si la reestructura o no.

Ahora bien, cómo interpretar el desfase entre el hacer y el decir de la docente MS, una primera interpretación podría ser que verbalizar las concepciones, no es una manera fiable de acceder a sus teorías implícitas, las cuales solo se pueden conocer verdaderamente en su hacer, que en últimas es donde se muestra cómo influye en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. Otra posible interpretación, es que las concepciones que emergen a través del discurso, las cuales son teóricamente más complejas y elaboradas, dan cuenta de los diferentes procesos de formación que a propósito de la escritura ha tenido la docente, que son de origen explícito, estas no logran repercutir en su práctica, porque la misma se fundamenta en sus teorías implícitas, las cuales no han sido sujetas a un proceso de reflexión y por lo tanto de reconocimiento. Esto se puede observar en la afirmación realizada por la profesora MP *“he participado de varios cursos de formación docente, centrando mi interés en lo relacionado con el proceso de lectura y escritura, siento que esto me ha permitido enriquecer mi fundamentación teórica”*.

Otra relación que es necesaria establecer, es la de las teorías visibles de la escritura y las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que tienen las maestras MP y MS, pues estas teorías y sus supuestos ofrecen un marco de contraste para comprender las teorías implícitas que a propósito del objeto de estudio develan las maestras y poder también desentrañar la función que le asignan a la escritura. Desde el ejercicio de caracterización se pudo establecer que las concepciones que emergieron en la práctica de las maestras se relacionan; por un lado con el modelo “decir el conocimiento”, que se ubica dentro de las ciencias cognitivas y la psicología del procesamiento de la información, desde la cual los niños se enfrentan a la tarea simplemente con el objetivo de contar lo que saben, reproduciendo sobre la hoja de

memoria el conocimiento que tiene sobre el tema, sin realizar planeación ni revisión del producto final.

A partir de la fundamentación del hacer de las maestras en este modelo, “decir el conocimiento” se puede identificar que le asignan como única función a la escritura, la comunicativa. Ahora bien, es necesario señalar que esta no es la única perspectiva teórica, a partir de la cual fundamentan su hacer las maestras. La caracterización, permitió reconocer la teoría que explica la escritura como un conjunto de habilidades, teoría heredada del conductismo, desde la cual, la escritura se compone de una serie de elementos que pueden ser identificados por separado (letras, sílabas, palabras, oraciones) que de manera paulatina, repetida y progresiva se articulan en un todo.

Las dos teorías que emergieron (teoría cognitiva y psicología de procesamiento de la información y teoría conductista), que fundamentan el hacer de las docentes se relacionan con la teoría implícita directa, estableciendo como puntos de encuentro: la epistemología, desde la cual se espera por parte de los niños un escrito que dé cuenta de conocimientos procedimentales y declarativos, que se constituyen en una copia del modelo ofrecido por la docente, ya sea en el tablero, el libro de texto o la plana. De igual manera las perspectivas teóricas identificadas se vinculan con la teoría directa desde lo ontológico, en donde la organización conceptual presenta un modelo jerárquico lineal, es decir, que el aprendizaje y evaluación da cuenta de habilidades ordenadas, que van de lo simple a lo complejo.

Dado que la docente MS presenta un desfase entre su discurso y su práctica, se hace necesario determinar las relaciones que se tejen entre las perspectivas teóricas de escritura y las teorías implícitas, para así establecer cómo influyen en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. La teoría constructiva del aprendizaje da cuenta de supuestos similares a los del constructivismo histórico cultural, el rasgo que vincula estas dos teorías es la epistemología, desde la cual, la tarea planteada, producida y evaluada es un proceso complejo, que requiere de la solución de problemas de diferente naturaleza, pero estrechamente relacionados; el problema del contenido, la forma y el sentido, es decir, el qué, cómo y para qué. Sin duda alguna, estas teorías, tanto las teóricas como las implícitas, se correlacionan con la función de la

significación, desde la cual se asume que el proceso de escritura implica una transformación del contenido que se aprende y del niño y que dicha transformación conduce a la transformación cultural.

En resumen, los resultados presentados a lo largo de este análisis, evidencian que la teoría directa es la que caracteriza la forma como las docentes MP y MS conciben el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura, es posible que esto ocurra, porque esta teoría se constituye en una herramienta funcional, en tanto que, desde ella los niños no ponen en duda los contenidos que deben aprender y las docentes se instauran en una zona de confort, en la cual las prácticas no son significativas ni funcionales, no se establecen criterios de evaluación, ni se diseñan instrumentos. También cabe señalar, que la concepción de escritura que tienen las docentes se relaciona con un conjunto de teorías construidas a lo largo de su experiencia de vida tanto personal como académica.

## 5. Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones a las que se llegó, teniendo en cuenta tanto las características de las concepciones como las diversas relaciones que se tejen entre estas y el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. Además, se proponen algunas recomendaciones para el abordaje de la escritura desde la perspectiva socio cultural.

Uno de los objetivos de investigación era la caracterización e identificación de las concepciones, al respecto, se pudo identificar que la práctica de estas dos docentes está fundamentada en la teoría directa, desde la cual el aprendizaje se reduce a los resultados y donde el enseñar garantiza el aprendizaje. De igual manera se pudo reconocer la correlación que existe entre la teoría implícita directa y la teoría de aprendizaje conductista, en consecuencia, las maestras consideran que es suficiente que los niños tengan contacto con los contenidos de aprendizaje de una manera clara, para que estos sean aprendidos.

En tanto que desde el decir, principalmente de la docente MS el análisis permite identificar y diferenciar dos teorías implícitas del aprendizaje, las cuales fueron expuestas en el capítulo dos de esta investigación; interpretativa y constructiva, comprobándose un claro desfase entre la práctica y el discurso de la docente, desde el cual lo que la profesora dice que hace, es más avanzado de lo que realmente hace, lo anterior está relacionado con el hecho que la práctica da cuenta fundamentalmente de la experiencia vital y académica de la docente, su conocimiento procedimental es consecuencia de la exposición a situaciones repetidas de aprendizaje, las cuales se manifiestan de manera inconsciente.

En relación con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura, puede afirmarse que las maestras tienen concepciones diversas sobre el objeto de estudio, se evidenció, por un lado, la concepción nominalista, en la que escribir es una habilidad motora que posibilita transcribir el lenguaje oral. Por otro lado, emergió también la concepción convencionalista, en la cual la escritura se entiende como la construcción de relaciones lógicas entre los términos, la preocupación desde esta concepción se centra en el conocimiento y uso adecuado de las categorías gramaticales. Estas concepciones sobre la escritura se relacionan de manera directa con el tipo de

actividades que son planteadas por las docentes, así como con los objetivos que persiguen las mismas, es por ello, que a la luz de los resultados expuestos, se puede concluir que el tipo de actividades que desarrollan los niños para adquirir y consolidar el proceso de escritura son; mecánicas, memorísticas, repetitivas, carentes de sentido y significado, en las cuales el papel de la docente se limita al de un técnico, que da la instrucción y acompaña el desarrollo de la actividad y en las cuales no se le permite al aprendiz tomar decisiones ni la aplicación de conocimiento intencionado, consciente e intencionado, acerca del objeto de estudio.

En consecuencia, se puede afirmar que las prácticas de escritura realizadas por las docentes MP y MS, continúan respondiendo a las formas tradicionales, que no cumplen la función epistémica, es decir, que no brindan a los niños la oportunidad de trascender la simple reproducción de modelos ofrecidos por la maestra. Estos resultados son compatibles con los ofrecidos en otras investigaciones. Otra conclusión que es importante poner de relieve, es el uso del lenguaje expositivo-explicativo, con el cual las docentes consideran que basta con decir para enseñar, discurso que complementa con la formulación de preguntas; con las cuales que realizan repeticiones correcciones. A la luz de los resultados, puede concluirse que las docentes MP y MS, se valen de un andamiaje implícito no estructurado, no planificado, que se da de manera espontánea, fruto de las interacciones que tienen lugar al interior del aula, donde la intervención pedagógica no es suficiente ni pertinente para posibilitar el desarrollo de los procesos de la escritura.

Así mismo, la exploración de las concepciones permitió reconocer la concepción de evaluación, la cual es sumativa y finalista, con la que buscan dar cuenta de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se pudo determinar que las decisiones sobre los instrumentos y criterios se toman con escasa reflexión sobre los mismos, demostrando que su hacer está orientado por teorías implícitas. Aunado a lo anterior se evidenció que predomina la dimensión de la calificación-acreditación, desde la que se deja pocas posibilidades para decidir, y poco tiempo para analizarla de manera crítica.

Las concepciones y teorías que las docentes tienen a propósito de la escritura, están directamente relacionadas con su formación previa, es por esto, que el desfase que evidencia la docente MS entre su hacer y decir, da cuenta de procesos de formación vinculados con el objeto de estudio. De ahí, que el discurso de esta maestra se acerque más a la posición interpretativa, es decir, que tiene una concepción más avanzada de la escritura, desde su discurso, pero no así desde su práctica. Lo anterior, puede ser indicio de un bajo nivel de apropiación de las bases conceptuales o teóricas, sin embargo, para la comprobación de esta hipótesis sería necesario realizar un ejercicio de investigación e indagación.

El cumplimiento de los objetivos de investigación, fueron logrados gracias a la elección de la metodología, estudio de caso; desde la cual la selección de una muestra permitió, por un lado, finalizar el ejercicio de investigación y por otro lado, aportó elementos metodológicos que facilitaron la recolección de información pertinente y suficiente para el reconocimiento de las teorías implícitas que conducen a las docentes a comprender la escritura de la manera como lo hacen.

Finalmente, este estudio de investigación contribuye al campo del conocimiento, en la medida que permite validar teorías ya existentes, aporta elementos de interpretación para las concepciones docentes, tales como las diferentes unidades de análisis establecidas en el ejercicio investigativo, a partir de las cuales fue posible identificar las concepciones de las docentes, para de esta manera develar las relaciones, correlaciones, contradicciones y repercusiones que éstas tienen en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. Ello, porque esto sin lugar a dudas, permite la toma de conciencia de las maestras y posible apuesta a mejorar el trabajo en el aula. Por último, abre espacios para futuras investigaciones y plantea sugerencias tendientes a la redescrición de las concepciones y la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura.

## **5.1. Sugerencias**

Dado que este estudio de investigación busca incidir en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación y constituirse en material de consulta, es necesario proponer una serie de sugerencias que permitan comprender la escritura como una práctica social y cultural que media todos los procesos humanos. Conviene aclarar que más que un listado de estrategias y acciones a seguir, estas buscan convertirse en criterios para apoyar el trabajo en el aula a propósito de la escritura, los cuales pueden articularse en una propuesta para cualificar la práctica y el discurso de las docentes, adaptables a cualquier contexto pedagógico.

### **5.1.2. Desde lo didáctico**

Posibilitar la escritura en contextos de colaboración, en donde a partir de la interacción entre estudiantes y el profesor y entre pares, se potencie la Zona de Desarrollo Próximo, permitiendo con esto que los niños superen sus expectativas

Permitir que los niños comprendan que la escritura es un proceso complejo, que requiere para su desarrollo de una serie de subprocesos y generar la apropiación por parte de ellos, del vocabulario propio de la escritura como planear, sentido, audiencia, frase de inicio, pues no cabe duda, que esto desarrolla habilidades críticas, las cuales propenden sobre su propia escritura y la de sus pares.

Acompañar el proceso de escritura, generando el aprendizaje explícito de estrategias que den cuenta de los subprocesos, que permiten a los niños pasar de decir el conocimiento a transformar el conocimiento y con esto lograr ser escritores autónomos. Para los subprocesos de planeación y reflexión se sugiere emplear dibujos, esquemas, lluvias de ideas, formulación de preguntas y diálogos guiados antes de textualizar sobre el papel. Para la revisión, la lectura del texto, generando conciencia de la posible audiencia del escrito.

Formular consignas que respondan a situaciones auténticas, es decir, que sean representativas de la realidad, intereses y motivación de los niños, desde las cuales se pueda lograr la internalización de estrategias y subprocesos, fortaleciendo la producción escrita. Todo esto enmarcado en un entorno propicio, basado en un contexto

interactivo entre los niños, logrando así situaciones de andamiaje y transferencia de control.

Emplear instrumentos que faciliten la evaluación de la escritura de manera diacrónica, de forma tal que se puedan valorar los progresos en los distintos borradores que elaboran los niños, estableciendo anticipadamente y de manera dialógica con los estudiantes los criterios de evaluación.

Resignificar el rol del docente en el proceso de evaluación, desde el cual se obligue a abandonar el papel de juez-calificador, al cual sólo le interesan los productos y los aspectos más sencillos de la escritura (ortografía, puntuación y sintaxis entre otros) para convertirse en un colaborador dialogante que centra la actividad evaluativa en los procesos y ayuda a mejorar los aspectos más complejos de la escritura (cohesión, coherencia, adecuación, entre otros).

### **5.1.2. Desde lo pedagógico**

Identificar que la escritura no es una habilidad que se limita exclusivamente al reconocimiento y combinación de letras, ni a la destreza al trazarlas, lo cual es el resultado de un ejercicio de adiestramiento. Ésta es, un proceso cultural, cognitivo y complejo, al cual se accede a través de un largo proceso de integración social.

Transformar las prácticas tradicionales de escritura por un proceso donde el niño busca, debate, conversa, reflexiona, opina, planea, escribe, revisa, hace con otros en cooperación y hace consigo mismo en la privacidad.

Propiciar la participación de otras instancias de la comunidad educativa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de generar procesos contextualizados, que emerjan de los ámbitos socioculturales particulares de los niños.

Generar escenarios cualitativamente diversos donde los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación estén modelados y acompañados por el docente, quien plantea tareas y acciones tendientes al desarrollo de operaciones cognitivas y metacognitivas.

Establecer espacios institucionales de discusión y reflexión, que permitan contrastar, compartir y complementar los saberes de los docentes, pues esto es fundamental para mejorar la práctica, en la medida que permite tensar sus concepciones

a propósito de la escritura, y contrastarlas con diversas posturas teóricas, pedagógicas y didácticas, ampliando y diversificando el panorama del cual dispone el docente.

## Bibliografía

### Libros

Aguilar, J. F. P. (2016). Instrumentos de la inspección educativa (I): Cuaderno de campo. *Avances en Supervisión Educativa*, (23).

Álvarez, C. (2012). Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente. Alemania: Editorial Académica Española.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa*. México. Trillas.

Braslavsky, D.P.B. (1982). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. *Ed. Kapelusz, Buenos Aires*.

Correa, J. I. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. *Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogotá: Ministerio de educación.

Elliot, J. (1990). La investigación en educación. *Madrid. Morata*.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Flórez, R., & Cuervo, C. (2006). El regalo de la escritura. *Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Flórez, R, & Gómez, D. (2013). Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos. Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

Halliday, M. A., & i Raventós, M. S. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médica y Técnica.

Jakobson, R. (1960). Las funciones del lenguaje. *La Haya. Siglo XXI*.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones Greac.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Colombia: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Educación inicial. Colombia: Editorial Magisterio.

Moscovici, S. (1981). *Representaciones sociales*. Universidad Complutense de Madrid.

Morales, R, Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Pozo, J. I., Schever, N., del Puy Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Colección crítica y fundamentos (España).

Rodrigo, M. J., Pérez, A. R., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.

Schön, D. A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Métodos. La Muralla.

Soriano, R. R. (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. J. Piatgorsky Trad). Barcelona: Paidós Ibérica.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos

Van Dijk, T. A. V. (1980). Texto y contexto. *Cátedra, Madrid*.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa: Editorial Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.

### Artículos

Baena, L. A. (1987). Lenguaje: comunicación y significación. *Revista Lenguaje*, (16), Univalle, Cali.

Bereiter, C. & M. Scardamalia (1982). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y aprendizaje*, (58), pp. 43-64.

Castorina, J. A., Posso, A. R. B., & Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico: una relación problemática. *Boletín de Psicología*, (86), pp. 7-26.

Cerdà, M. & Socías, C. (2012). Perspectivas y retos de la investigación para la Pedagogía Social. In *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* pp. 583-594.

Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), pp. 12-34.

Doncel, N. G. (2004). Una estrategia didáctica en los ambientes de aprendizaje basados en la web: Andamiaje. *International Education Journal*, 4(4).

Flower, & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura, 75-110. Argentina: IRA.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5).

Martínez, M. (2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Polis. Revista Latinoamericana*, (8).

- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. 2(3), pp. 503-508.
- Luria, A. (1987). Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño. M. Shuare, y V. Davidov (compiladores), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, pp. 43-56.
- Perafán, G. A. (2005). Epistemologías del profesor de Ciencias sobre su propio conocimiento profesional. En *Enseñanza de las ciencias* pp. 1-4.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. In *Enseñanza de las Ciencias* Vol. 15, pp. 155-171.
- Rosenblat, L. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto. Los procesos de escritura*, 1, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. *Desarrollo psicológico y educación*, pp.462-485.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas* Vol. 32. CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.

### **Trabajos de Grado Maestría**

- Alba, G., Casas, G., & Novoa, M. A. (2009). Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales en los grados 7 y 8 del Colegio José Francisco Socarrás IED. Pontificia Universidad Javeriana.
- Botello, S.M. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. Universidad de Tolima.
- Del Valle, L. (2007). *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica. Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas*. Universidad de Barcelona.

- Doria, R., & Pérez, T. (2008). Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: Concepciones y Metodologías. Universidad de Córdoba.
- Duque, A. M y Ramírez, M. F. (2014). Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros de primer ciclo de Educación Básica. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, D. P. (2010). Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Jiménez, J. A. (2010). La práctica reflexiva escritural. Una experiencia con docentes de la asignatura práctica pedagógica de una Facultad de Educación Física. Pontificia Universidad Javeriana.
- Medina, J, Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. Universidad Católica Cecilio Acosta Venezuela y Universidad del Zulia Venezuela.
- Monró, M. (2010). Concepción teórico-metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 4 y 5 años. Universidad Católica Andrés Bello.
- López, A. V. (2014). Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Icesi.
- Ortiz, M. López, T, García, M. Molina, G. Pernía, E. Busto, I. Rosales, D. Araujo, E. (2009). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. Universidad de Caracas.
- Pimiento, M. (2012). Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana. Universidad Tecnológica de Pereira.

Ríos, G. N., Morales, D., & Zapata, M. A. (2014). Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías y su relación con las prácticas de enseñanza estas habilidades comunicativas en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria. Universidad de Antioquia.

Rodríguez, M. (2005). Concepción del docente sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita. Estudio etnográfico en la primera etapa de educación básica de la U. E. "república del Perú. Universidad de Carabobo de Face.

### **Cibergrafía**

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.

Recuperado de <http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm>

Colegio Altamira S.O. I.E.D. (2012). Proyecto Educativo Institucional, PEI. Bogotá. Altamira S.O. Recuperado de

<http://colegio.redp.edu.co/altamirasurori/images/pdfs/modelo%20pedagogico.pdf>

### **Documentos Institucionales y Políticas Educativas**

Colegio Altamira S.O. I.E.D. (2011). Proyecto Institucional de Lectura, escritura y oralidad, PILEO. Bogotá: Altamira S.O.

Colegio Altamira S.O. I.E.D. (2013). Malla Curricular Ciclo 1. Bogotá: Altamira S.O.

Ministerio de Educación Nacional. (1998b). Preescolar: Lineamientos Pedagógicos: niveles de la educación formal. Colombia: Editorial Magisterio.

**Lista de anexos**

Anexo 1. Consentimiento informado	108
Anexo 2. Diario de campo 1.	109
Anexo 3. Diario de campo 2.	109
Anexo 4. Diario de campo 3.	110
Anexo 5. Diario de campo 4.	110
Anexo 6. Diario de campo 5.	110
Anexo 7. Diario de campo 6.	111
Anexo 8. Diario de campo 7.	112
Anexo 9. Diario de campo 8.	112
Anexo 10. Diario de campo 9.	113
Anexo 11. Diario de campo 10.	113
Anexo 12. Diario de campo 11.	114
Anexo 13. Diario de campo 12.	114
Anexo 14. Diario de campo 13.	115
Anexo 15. Diario de campo 14.	115
Anexo 16. Diario de campo 15.	115
Anexo 17. Diario de campo 16.	116
Anexo 18. Diario de campo 17.	116
Anexo 19. Entrevista docentes.	117
Anexo 20. Entrevista padres	118
Anexo 21. Unidad de análisis: Enseñanza	119
Anexo 22. Unidad de análisis: Aprendizaje.	121
Anexo 23. Unidad de análisis: Evaluación.	123

## Anexo 1. Consentimiento informado

### MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

En el marco de la investigación: **“Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso”**.

Bogotá, agosto 30 de 2014

Apreciada profesora \_\_\_\_\_

La Maestrante Carolina Peña Rodríguez, del programa Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, agradece su participación en el proceso desarrollado en este proyecto de investigación, con el propósito de generar espacios de reconocimiento y reflexión de las concepciones sobre escritura, para ampliar la comprensión del quehacer profesional docente.

Es mi interés solicitar su autorización para hacer uso de su espacio académico en el aula de clase, de sus reflexiones e inquietudes y de los diferentes documentos que registran su práctica pedagógica. La información aquí recogida será empleada con fines exclusivamente académicos e informativos, para fines de la investigación y la generación de las recomendaciones que favorezca el quehacer pedagógico y el mejoramiento institucional. De acuerdo a lo anterior, le solicito tanto su colaboración como participación.

YO \_\_\_\_\_

Identificada con c.c. No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Autorizo a Carolina Peña Rodríguez, en calidad de investigadora a utilizar la información sobre mi experiencia pedagógica, con fines exclusivamente académicos, informativos y de análisis, en el marco de las acciones adelantadas en el proceso de su investigación, para la reflexión pedagógica y la comprensión del ejercicio profesional docente.

Firma \_\_\_\_\_

## Anexo 2. Diario de campo 1.

P: Profesora

N: Niño

Ns: Niños

P: “Hoy necesito que estén muy juiciosos y atentos porque tenemos que aprender todo, para eso boquita cerrada y ojos y oídos muy abiertos, vamos a repasar algunas letras que hemos vistos y de paso los números, ¿están listos?”

Ns: “siiii”

P: /se dirige a la pizarra y dibuja una serie de imágenes a saber: manzana, lápiz, pelota y casa/, “*vamos a decir el nombre de los dibujos pero dando palmitas y a quien yo señale va a pasar al tablero y por cada palmita va a dibujar una rayita, ¿mis amores todos entendieron?*”.

Ns: “*si profe*”

/La profesora junto a los niños empieza a mencionar el nombre de las imágenes dando palmas man-za-na y mientras hacen esto señala a un niño para que en el tablero dibuje una raya por cada palma, una vez lo hace le pregunta/.

P: “*¿cuántas palmas fueron?*”

N: “*tres*”

P: “*qué bien, ahora dime que vocal suena en cada palma*”.

N: “*no sé*”.

P: “*no te preocupes con calma que entre todos te ayudamos, bueno*”.

/El niño asiente con la cabeza/

P: “*da la primera palma, man, que vocal te sonó*”.

N: “*no sé*”.

P: “*escucha, maaaaan*”.

/Varios niños gritan aaaa/.

P: “*muy bien, pero vamos a déjalo solo, dale tu puedes*”

/se acerca al tablero y señala la segunda silaba man y mira al niño interrogándolo/

N: “*yo sé, esa es la de mamá, maaaa*”

P: “*Muy Bien, ahora dime la tercera silaba cuál es*” /camina al tablero y la señala/

N: /mirando el tablero dice/ “*esa es la de nene con la a*”

P: “*Pero cómo suenan juntas*”

N: “*neeeeaaa*”

P: “*noooo*”

Ns: “*naaa*”

P: “*ahora dime que dice al unir las tres palmas*”

Ns: “*manzana*”

/la profesora solicita el cuaderno y coloca sellos con imágenes acompañados de la siguiente consigna. Mira las imágenes, di su nombre dando palmas, dibuja una línea por cada palma y escribe sobre ella la silaba que suene. Colorea los dibujos/. A medida que va colocando las muestras en los cuadernos, la entrega y los niños inician la actividad, hasta que salen a descanso y finaliza la clase.

## Anexo 3. Diario de campo 2.

P: Profesora

N: Niño

Ns: Niños

P: “*Mis amores, Elfo nos invita hoy hacer una actividad en la que nos vamos a divertir mucho, para esto es necesario que abran el libro en la página*” / la docente camina hasta tablero y escribe el número 12 grande y coge un libro y muestra la página, varios niños sin ninguna dificultad, encuentran la página a los que no la docente con algo de disgusto se la busca y muchos niños entre ellos se colaboran/

/Cuando todos los niños ya han ubicado la página les solicita que cojan las crayolas y empiecen a rayar, muchos niños se quedan sin hacer nada y uno pregunta/

“*¿Pofe, qué es rayar?*”.

“*Lo que ustedes siempre quieren hacer cuando tienen un lápiz en la mano, frente a esto un niño contesta: ahh escribir, y otro dice dibujar y la docente dice, no ni escribir ni dibujar rayar es trazar líneas en desorden por toda la hoja y sin sentido y se dirige al tablero y comienza a rayarlo, todos los niños dicen ahhh.. Y ella*

*repite aahh, si ven que ustedes si saben pero les gusta que todo se lo den como a los pajaritos recién nacidos, masticado.”*

/Varios niños mezclan rayas y puntos, frente a esto la docente nuevamente se acerca al tablero y explica que son rayas y no puntos e incluso toma la mano de varios niños y le lleva la mano para realizar los rayones/.

La sesión termina cuando todos los niños han desarrollado la actividad.

#### **Anexo 4. Diario de campo 3.**

MP: docente primero

N: Niños

Ns: Niños

/La docente ubicada en la puerta recibe a los niños y les indica que se sitúen en su puesto, mientras ingresan los niños ella conversa con una compañera, cuando ya ha llegado la mayoría del grupo, cierra la puerta y se dirige al televisor coloca la canción un gato muy serrote y dice a los niños/

MP: *“Dejen sobre el escritorio los cuadernos de letras, mientras yo pongo la tarea ustedes escuchan la canción, para esto tienen que estar todos en su puesto y muy callados”.*

Coloca en el cuaderno el sello de la letra m, t y q, debajo de él coloca la consigna realiza una plana de palabras con la combinación de la consonante con todas las vocales.

/Una vez termina de colocar las muestras en los cuadernos, repite a lo largo de la sesión (45 minutos) la canción y constantemente indica a los niños que trabajen en silencio y escuchen la canción. Mientras los niños trabajan ella coloca planas de números en el cuaderno de matemáticas/

#### **Anexo 5. Diario de campo 4.**

MS: docente segundo

N: Niño

Ns: Niños

/Los niños ingresan de descanso, toman el refrigerio, mientras tanto la docente busca en su casillero libros de texto, en silencio cuenta a los niños y los libros, los deja sobre su escritorio. Se sienta y solicita un cuaderno de español, ojea el índice del libro, ubica una página y espera a que los niños finalicen de consumir el refrigerio/

MS: *“Todos sacan el cuaderno de español y van a escribir lo que yo coloque en el tablero, ya saben que para poder trabajar deben tener la boca cerrada y permanecer en su puesto, como no hay libros para todos algunos se me ubican de dos, pero que sea niño y niña, a quienes yo diga y si empiezan a molestar se van para preescolar, que allá si los dejan jugar”*

/En el tablero escribe la consigna, registra en tu cuaderno lo que aparece en la página 33 del libro/

MS: */Entrega a cada niño un libro de texto “lenguaje significativo 2” y dice “copian en el cuaderno de comunicación la página 33, adicional a lo que solicitan allí deben hacer un dibujo por cada paso de la receta. Recuerden que deben hacer la letra clara y con buena ortografía, en caso contrario les borro y repiten todo”. Afirma la docente.*

/Mientras los niños desarrollan la actividad, la docente se desplaza por los puestos y con un color rojo les va encerrando los errores de ortografía e incluso arranca la hoja de una niña porque había borrado y roto la hoja, la evaluación de la actividad la acompaña con expresiones tales como/

MS: *“qué letra tan horrible”, “si no mejora esa letra le arranco la hoja”, “esa ortografía suya me hace dar dolor de estómago”, “haga la letra bonita como su compañera”, “qué cosa tan hedionda como trabaja este chino”*

/La sesión finaliza y la docente deja como tarea finalizar la actividad/

#### **Anexo 6. Diario de campo 5.**

MP: docente primero

N: Niño

Ns: Niños

/La docente solicita a los niños que finalicen rápido de consumir el refrigerio, a los que hacen reguero se les canta la canción del marranito. Una vez terminan el refrigerio organizan el salón ubicando los puestos en forma de U/

MP: ...Entrega las fichas con las silabas y dice... *"Miren las fichas que les entregue. Qué ven?"*

Niños: *"letras"*

MP: *"si son letras, pero que clase de letras?"*

Niños: *"vocaleesss"*

MP: *"¿sólo vocales?"*

Niños: *"noooo y letras"*

MP: *"pero cómo se llaman esas letras".*

Nuevamente varios niños responden letras

MP: *"Hummm consonantes, repitan consonantes".*

Niños: *"consonantes"*

MP: *"y cuando se unen las vocales y las consonantes qué se forma".*

Niños: *"letras"*

MP: *"Nooo, no se pueden formar letras, porque ya son letras, la unión de esas dos clases de letras qué forman".*

Algunos niños insisten en que letras y otros guardan silencio.

MP: *"silabaasss, miren todos las fichas que les di, la unión de una vocal con una o más consonantes forma silabas, entendido?"*

Niños: *"siii"*

/La docente recoge las fichas y coloca sellos de consonantes y pone planas formando silabas con esas letras, mientras los niños desarrollan la actividad ella coloca una actividad en el cuaderno de ciencias, algunos niños apoyan el trabajo de sus compañeros lo cual es aceptado por la docente e incluso los envía a explicar a otros que no comprenden. La observación detallada sobre el acompañamiento que realizan los niños permite constatar que hacen la actividad por sus compañeros"

## **Anexo 7. Diario de campo 6.**

MS: docente segundo

N: Niño

Ns: Niños

/La docente solicita al grupo que se organicen en parejas y pide a un niño que reparta los libros/ *"uno por cada dos"*/El niño no comprende la instrucción dada por la docente y se acerca a preguntarle, pero ella disgustada le dice que se siente/

MS: .../Escribe en el tablero/ registrar en el cuaderno la información que se encuentra en la página 32 del texto lenguaje significativo...distribuye entre los niños, un texto por cada pareja.

Varios niños se acercan a la profesora y preguntan en que cuaderno

MS: *"esto debe ser copiado en el cuaderno de español"*

Niños: los dibujos también?"

MP: *"si"...*/La docente lee en voz alta la información registrada por los niños en los cuadernos, luego pregunta/

MS: *"¿qué es un periódico escolar?"*

*¿De qué partes está compuesto el periódico escolar?"*

*¿En qué espacio es útil el periódico escolar?"*

*¿Qué debe contener el periódico escolar?"*

Ns: *"es un medio de comunicación y sirve para informar cosas y saber lo que pasa en el colegio"*

N: *"Sirve en el colegio y debe contener información"*

MS: *"Muy bien, ahora desarrollen la actividad del libro... no olviden escribir una noticia sobre algo importante del colegio"*

Ns: *"Lo que queremos?"*

N: *"Puedo escribir una noticia de mi perro?"*

MS: *"Si claro, lo importante es que escriba claro y con buena ortografía"*

N: *"y cómo sé qué es una noticia?"*

/la docente se acerca al puesto del niño y le dice/

MS: "pues lea mijo en el libro le dicen"

/La docente lee la noticia que aparece como ejemplo en el libro y recalca a los niños que la noticia debe tener un título, además dice que debe contar algo que le ocurrió a alguien, en un lugar y hora y que tiene un final, al notar la dificultad en el desarrollo de la actividad permite que escriban una noticia por pareja, la sesión finaliza dejando como tarea la finalización de la actividad/.

### **Anexo 8. Diario de campo 7.**

MP: docente primero.

N: Niño

Ns: Niños

/Luego de cantar la canción la lechuza la docente solicita a los niños que cierren la boca y abran los ojos y oídos/

/la docente entrega a cada niño tres fichas en donde se encuentra una letra (consonante) diferente, el niño debe pasar al frente decir el nombre de la letra y su sonido, primero solo y luego combinado con las vocales .....el niño sube la ficha y la enseña a los compañeros y dice/ ¿Qué letra es?

MS: "¿Dime tu, cuál es esa letra?"

N: "¿la eme?"

MP: "sí señor, la eme y cuál es el sonido mmmmm"

N: /mira a la profesora y mira la letra, haciendo un movimiento negativo con la cabeza/

/la profesora voltea y mira a los niños y pregunta/ ¿quién puede ayudarle?

/varios niños a la vez que alzan la mano gritan/ "ummmmm"

MP: "así es"../mirando al niño dice/ "ahora dílo tú"

N: /sonríe y mira la letra y dice/ "ummmmm"

MP: "muy bien.....ahora únela con sus amiguitas las vocales, con la a"

N: "mmmmmm"

/varios niños gritan alzando la mano/

Ns.."mmmaaaaa"

MP: "qué bien, ahora hazlo igual que tus compañeros".

N: "nnnnnaaan"

MP: "No nan , ma, inténtalo, tu puedes"

N: "mmmaaaa"

MP: "muy bien ahora con la e"

N: "mmmmmeeeee"

MP: "muy bien así es, ahora ve a tu puesto y cuéntale a tu compañero como suena con las otras vocales"

/La docente solicita a los niños que dejen sobre su escritorio el cuaderno de español y coloca un sello grande con la letra que le correspondió a cada niño acompañado de una plana y escribe de la consigna....Realiza las planas de acuerdo a las muestras colocadas. Mientras los niños realizan la actividad la docente pasa por sus lugares y les pide que digan cómo suena la letra que ella les indica sola y acompañada por las vocales/.

### **Anexo 9. Diario de campo 8.**

MS: docente segundo.

N: Niño

Ns: Niños

/La docente da la bienvenida a los niños y solicita que se organicen por parejas y que saquen el cuaderno de español, escribe en el tablero actividad en clase, después la consigna copia las páginas 51 y 52 y desarrolla los ejercicios que encuentres allí/

N: /Se acerca al escritorio de la profesora con el cuaderno y pregunta/ "¿qué hay que hacer?"

MS: /mira al niño con cara de disgusto, se pone de pie y dice/ "¿Qué hay que hacer?"

Ns: /varios niños en coro gritan/ "copiar lo del libro"

MS: /nuevamente con cara de disgusto, se dirige a todo el grupo/ "no solo copiar también deben identificar los sustantivos y cuando realicen el ejercicio deben tener cuidado con la ortografía y la caligrafía".

/varios niños que finalizan la transcripción se acercan a la docente y uno de ellos pregunta/ "¿cuáles son los sustantivos?" /la docente mirándolo le devuelve la pregunta/ "¿Cuáles son los sustantivos?" /uno de los niños que lo acompaña/ N1: "son las cosas, animales y cosas".

/la docente mira al niño y sonriendo dice/ *“papi dale ejemplos para que le quede más claro”*.

N: *“perro, casa, Juan, rio, mamá....”*

MS: *“Muy bien, si señores esos son, vayan pues juiciosos a trabajar”*.

/la profesora lo mira sonriendo al niño y dice/ *“muy bien amor, ve y haces tú trabajo y le colaboras a tus compañeros”*.

/se pone de pie, y dice a todos los niños, y dice/

MS: *“quien no haya entendido le pregunta a su compañero”*.

/El resto de la sesión la docente recorrió el salón desplazándose por medio de los puestos verificando que estuvieran trabajando/

### **Anexo 10. Diario de campo 9.**

MP: docente primero.

N: Niño

Ns: Niños

/Mientras los niños se ubican en sus lugares la docente en el tablero pega una serie de consonantes, una debajo de la otra y al frente de estas las vocales también una debajo de la otra, espera a que todos estén en su lugar, para decirles/

MP: *“Vamos a repasar las letras que ustedes ya conocen. .... Todos prestan mucha atención, para esto cierran boca y abren oídos, para poder comprender y aprender, recuerden no repito.....”*.

/Señala la ficha de la letra m que tiene pegada en el tablero acompañada de las vocales haciendo hincapié en el sonido primero de la consonante m, sola y asociando esta con el sonido emitido por la vaca/...” *¿cuál es esta letra?”*.

Ns: *“la eme”*.

MP: *“y cómo ¿suena?”*.

Ns y MP: *“ummmmm”*.

MP: *“Muy bien, recordemos el trazo con el dedo vamos a hacerlo, recuerden que es de abajo hacia arriba haciendo dos montañas redonditas”*.

/todos los niños siguiendo a la profesora realizan el movimiento con el dedo, mientras traza en el aire la letra eme/

MP: *“ahora la vamos a trazar y acompañar de su sonido, recuerden que suena como la vaca, primero hagamos su sonido, todos conmigo”*.

Ns y MP: *“ummmmm”*.

MP: *“no se les puede olvidar suena como la vaca...Es importante que aprendan a reconocer las letras su forma y las relacionen con su sonido, si quieren aprender a escribir”*.

/Después los hace decir cómo suena la letra eme con cada una de las vocales, y repite el ejercicio con cada una de las consonantes que ubico en el tablero, cuando algún niño evidencia dificultad le llama la atención diciendo/

MP: *“Me parece el colmo, todo un año repitiendo y no aprendió ni como suenan las vocales”*

/Las nombra exagerando su vocalización y los hace repetir. Finaliza el ejercicio de repaso y les dice/

MP: *“Ahora vamos a demostrar que ya sabemos escribir, en el cuaderno de trazos vamos a escribir lo que les dicto”*

/Dicta de manera silábica las palabras, (casa, pesa, camisa, tele, ropa, pelo, tetero, pato, tina y pelota). Va pasando por los puestos y coloca una x a los que se equivocan y un chulo a los que lo hacen bien. Luego pide los cuadernos y coloca planas de los errores que cometieron/

### **Anexo 11. Diario de campo 10.**

MS: docente segundo.

N: Niño

Ns: Niños

/La docente ubicada en la puerta del salón le da la bienvenida a los niños que van llegando con un *“buenos días”* una vez la mayoría ya ha ingresado, se dirige a su escritorio y pregunta/

MS: *“¿quién me recuerda el horario de hoy”*

Ns: *“Español, ciencias y religión”*.

/Se dirige al tablero y escribe la fecha y luego la consigna, ... escribe la narración de un hecho real, busca en él los sustantivos, subráyalos, realiza un listado de ellos y efectúa un dibujo.....Copia el siguiente cuento y realiza un dibujo...Toma el dictado de las siguientes palabras, identifica cuales son sustantivos, enciérralos y recuerda hacer una plana de 10 renglones, por cada error./

/Los niños empiezan a copiar la actividad, mientras tanto la profesora se pasea por medio de las filas realizando las siguientes observaciones/

MS: *“qué letra tan fea, nadie la entiende, mijo fijese que quede bien redondita. Oiga a usted me va a tocar devolverlo a preescolar, se acabó el año y no aprendió a escribir. Hummm, este niño no puede ni copiar bien, yo no escribí, escribe con uve, corrija que me da dolor de estómago. Felicitaciones, su letra es muy bonita y clara, da gusto mirar su cuaderno”*

/Cuando algún niño se acerca a realizar alguna pregunta, la docente en voz alta la repite al grupo y si no obtiene la respuesta esperada con cara de disgusto se pone de pie y en el tablero escribe la palabra y vuelve y recuerda que los sustantivos propios son los nombres que se les asignan a las personas, edificios, sitios y animales mientras que los comunes son todas las cosas y animales. La sesión finaliza con la misma dinámica/.

### **Anexo 12. Diario de campo 11.**

MS: docente segundo.

N: Niño

Ns: Niños

/Cuando los niños ingresan al salón la docente escribe en la pizarra: registra en el cuaderno lo que se encuentra en la página 26, colorea con rojo los nombres propios y con azul los comunes, se dirige a su escritorio y empieza a poner muestras en el cuaderno de letras, algunos niños se acercan y manifiestan que no entienden lo que hay que hacer, la docente sin mediar palabra con los niños se pone de pie y explica la actividad para todo el grupo/

/con el libro de texto en la mano señala la página 26 y luego dice/

MS: *“Como algunos niños les da pereza leer, presten atención para que sepan que es lo que tienen que hacer, en esta hoja están escritas unas palabras, ¿si las ven?”*

Ns: *“siiii”*

MS: *“algunas de esas palabras son nombres propios y otros comunes, por ejemplo perro es común, esa la encierran con color azul y colorean y Juana es nombre propio esa la encierran con rojo y colorean. Necesito que todos trabajen y los que continúen sin entender acudan a un compañero”,*

/Algunos niños se organizan en grupo, la profesora les señala que si los ve molestar los separa y manda a preescolar, durante el desarrollo de la sesión la docente permanece en su escritorio revisando algunos cuadernos de artes/.

### **Anexo 13. Diario de campo 12.**

MS: Docente segundo

N: Niño

Ns: Niños

/ La docente solicita que organicen los puestos en forma de U, mientras ellos hacen esto, ella con el libro de texto en la mano escribe: copia las siguientes palabras en tu cuaderno y realiza la actividad de acuerdo a la explicación de tu profesora, varias veces pide silencio y prontitud en la organización del salón y amenaza con dejarlos sin descanso si continúan con la *“guachafita”*. Una vez se organizan dice/.

MS:... *“con el listado de palabras que están escritas en el tablero deben armar un cuadro en el que ubiquen los animales, las cosas, los lugares y las personas, ¿quién me recuerda qué es todo esto?”.*

/varios niños hablan a la vez, frente a lo cual la profesora dice/

MS: *“solo puede hablar uno y por favor que lo que diga aporte y responda mi pregunta”.*

/varios niños gritan palabras/

/La docente muy disgustada con la respuesta de los niños dice/

MS: *“entonces ustedes se callan mientras yo hablo. Obvio son palabras pero no cualquier tipo de palabras y esta es la última vez que lo digo son sustantivos y no pueden olvidar que también les había dicho que*

*los hay propios y comunes, quién me recuerda cuáles son los propios y cuáles los comunes, y antes de hablar conectan cabeza con boca o menor no dicen nada”*

*N: “Los comunes no recuerdo y los propios son los que nos pertenecen”*

*MS: “Mi amor precioso qué entiende cuando digo conecte cabeza y boca, no, si contesta así en la evaluación le va a ir muy bien, recuerden y repitan después de mi los sustantivos comunes son los que se usan para nombrar animales, cosas o seres, es todo lo que podemos tocar y observar, su nombre se escribe con minúscula, únicamente los escribimos con mayúsculas al comenzar un párrafo y los propios son los que se usan para nombrar personas y lugares y se escriben con mayúscula”.*

*/La docente repite despacio y todos repiten después de ella, luego dice una vez explicado ya pueden trabajar juiciosos/*

#### **Anexo 14. Diario de campo 13.**

N: Niño

Ns: Niños

*/El tema visto en esta sesión de clase fue los medios de comunicación cuando los niños ingresaron de descanso ya se encuentra registrada la información sobre este tema en el tablero, una vez terminan de consumir el refrigerio la docente dicen/*

*MP: “Van a copiar lo que está en el tablero, recuerden que tienen que hacer la letra clara y muy organizado o les arranco la hoja, los niños que terminen le colaboran a los más demorados”*

*/Durante el desarrollo de la actividad los niños se acercan a la profesora con el cuaderno para que les revise, ella con color rojo escribe enunciados tales como: ¡felicitaciones buena letra!, ¡pilas con el orden y la letra!/.*

*/La docente solicita a su monitora que pase puesto por puesto revisando que el compañero haya copiado todo lo del tablero, quien no lo haya realizado debe entregar el cuaderno y la docente envía nota, señalando: omisiones, colocando x en el espacio grafico que no ha sido empleado, y encerrando las palabras que están escritas de manera incorrecta/.*

#### **Anexo 15. Diario de campo 14.**

MP: Docente primero.

N: Niño

Ns: Niños

*/La docente solicita que saquen el cuaderno de notas y escriban la fecha acompañada de la palabra dictado y dice/*

*MS: “Hoy vamos a ver que tanto han aprendido, les voy a dictar 20 palabras, cinco con cada letra que hemos visto”.*

*/El dictado lo realiza de manera silábica y repite cada palabra 3 veces, las palabras dictadas son: pesa, pescado, piso, pelota, permiso, casa, camisa, cama, canto, cemento, sala, secador, solo, sartén, sol, tocador, tetero, tina, tela y tula/.*

*/finalizando la sesión la docente pasa puesto por puesto y revisa que se haya realizado toda la actividad y de manera correcta, encierra con color rojo las palabras mal escritas, tacha espacios vacíos y envía nota informando que hay que repetir/*

#### **Anexo 16. Diario de campo 15.**

MP: Docente primero.

N: Niño

Ns: Niños

*/La actividad propuesta para la sesión es la copia y desarrollo del ejercicio del libro de lenguaje significativo, la página 38, el tema a trabajar son los elementos de la narración, fundamentalmente es transcribir la información del libro al cuaderno, la actividad no está mediada por ninguna explicación por parte de la docente, el hacer de la docente durante esta actividad se limita a recorrer el salón entre las filas, para observar que todos estén trabajando, al sonar el timbre dice/.*

MS: *"Antes de salir me entregan cuadernos para revisar que hayan finalizado y realizado de manera correcta el ejercicio, los que no trabajaron le muestran el cuaderno a los papas y les dicen que mañana los necesito aquí"*.

/La docente se ubica en la puerta y a medida que salen los niños con el cuaderno en la mano ella revisa que la actividad se haya desarrollado, 6 niños se deben quedar porque la profesora les va enviar citación a los padres/

### **Anexo 17. Diario de campo 16.**

MS: Docente segundo.

N: Niño

Ns: Niños.

/La actividad es la escritura de un cuento en parejas, el tema es libre, la única condición es que esté relacionado con alguna experiencia personal y que sean dos hojas a lo largo del desarrollo de la actividad la docente pasa por los diferentes puestos y coloca notas como ¡Muy bonita letra felicitaciones! ¡Felicitaciones por tu ortografía! Luego la docente dice a los niños /.

MS: *"Por favor sacan su hoja de evaluación y entregan las hojas a otro grupo"*

/La hoja es una lista de chequeo que contiene aspectos formales de la escritura como: mi letra es clara, escribo con correcta ortografía, separo las palabras de manera adecuada, empleo los signos de puntuación vistos en clase (punto y coma), utilizo de manera adecuada el espacio/.

/Al finalizar la sesión los niños dejan las hojas de evaluación sobre el escritorio de la docente con el cuento escrito por los compañeros, ella cuenta la cantidad de señales y con base en ellas asigna la nota, la cual acompaña de frases como deben esforzarse más, trabaja más ordenado la próxima.

### **Anexo 18. Diario de campo 17.**

MS: Docente segundo.

N: Niño

Ns: Niños.

/La actividad propuesta para esta sesión es la transcripción de una fábula que la docente copio en el tablero y la realización de un dibujo a propósito de la misma, para la evaluación de la misma la docente dice a los niños/

MS:....*"Intercambien los cuadernos con sus compañeros y van a comparar lo que realizaron con lo copiado en el tablero, si tienen algún error, lo encierran con el color rojo,....recuerden que lo que este encerrado deberá ser corregido en diez renglones"*.

Niños:*"planas, ¡nooo!"*.

MS: *"no son planas, es un ejercicio de refuerzo que les va a permitir aprender y no volverse a equivocar y mejorar la letra... no quieren todos tener letra bonita...,rápido porque ya se va a terminar la clase"*.

... /La docente pasa por los puestos y verifica que se haya realizado la actividad coloca cara triste a quien tiene errores y cara feliz a los que no. Luego solicita los cuadernos y a quienes tuvieron errores les coloca planas/.

## Anexo 19. Entrevista docentes.

### MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

En el marco de la investigación: **“Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso”**. La siguiente entrevista busca recolectar información necesaria y pertinente que dé cuenta de su hacer y decir sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. Solicito que los datos aquí consignados sean sinceros y serios. Recuerde que todo lo que registre en esta entrevista es confidencial y anónimo y será empleado exclusivamente con fines académicos.

P1. ¿Conoce usted los planteamientos que en los Referentes para la Didáctica del lenguaje en el primer ciclo se hacen sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita?

D1: *“Realmente no he tenido la oportunidad de leerlo, pero creería yo que en ellos se afirma que se debe enseñar de manera significativa”.*

D2: *“Este es un documento que tuve la oportunidad de leer en el marco del proyecto, en este momento no recuerdo el nombre, ahí se afirma que la escritura es un proceso complejo, social y cultural, es por esto que desde grado preescolar se debe acostumar a los niños a escribir de manera correcta, manejando adecuadamente la ortografía, la caligrafía y el espacio, para que luego en grados como tercero incluso segundo puedan producir sus propios textos”.*

P2. ¿Desde su experiencia de vida y profesional qué considera usted que es la escritura?

D1: *“La escritura es la representación gráfica de las letras en una hoja que componen palabras y frases y estas se deben presentar con letra clara y buena ortografía”.*

D2: *“Expresar pensamientos, sentimientos e ideas con signos grabados o plasmados sobre un soporte físico.”*

P3. ¿Qué cree usted que se debe evaluar en escritura?

D1: *“Se debe evaluar la caligrafía, ortografía, el enlace entre las ideas y su relación con el tema a tratar.”*

D2: *“contenido, coherencia, ortografía, caligrafía y organización gráfica”.*

P4. ¿Cuál cree usted que es el rol del docente frente a la enseñanza de la escritura?

D1: *Proponer estrategias que permitan a los niños adquirir y desarrollar las competencias necesarias.*

D2: *Dar a los niños las herramientas necesarias para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas.*

P5. ¿Por qué cree usted que los niños se les dificulta la adquisición del código lectoescritor?

D1: *Por la falta de interés y por un inadecuado proceso de aprestamiento inicial.*

D2: *Por la falta de apoyo en casa y escaso o incluso inexistente proceso de aprestamiento en la primera infancia.*

## Anexo 20. Entrevista padres

### MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

En el marco de la investigación: **“Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso”**. La siguiente entrevista busca recolectar información necesaria y pertinente que dé cuenta de su hacer y decir sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. Solicito que los datos aquí consignados sean sinceros y serios. Recuerde que todo lo que registre en esta entrevista es confidencial y anónimo y será empleado exclusivamente con fines académicos.

P1: ¿Qué actividades de lectura y escritura, desarrolla usted en casa con sus hijos?

A1: *“La más común es ponerlo a leer un cuento y que nos escriba que entendió y que luego lo lea, o hacemos dictado y planas”*.

A2: *“Practicando dictados”*.

A3: *“Se le hace un dictado, se le corrige y luego se le pone a hacer planas para que corrija errores”*.

A4: *“Con muchas planas para que vuelva la letra bonita y sin errores, además para que pueda escribir rápido se le hace dictado”*.

P2: ¿Qué actividades desarrolladas en la escuela considera usted ayudan al proceso de escritura?

A1: *“Inventar cuentos y realizar planas”*.

A2: *“Hacer resúmenes y dictados”*.

A3: *“Las planas y los dictados”*.

A4: *“Dictados y planas de los errores”*.

P3: ¿Cómo aprendió usted a escribir?

A1: *“Mirando y copiando de las cartilla”*

A2: *“Con planas de hojas todos los días”*

A3: *“Con la cartilla Nacho”*.

A4: *Copiando, dictados y planas”*.

P4: ¿Cuál cree usted es la importancia de la escritura?

A1: *“Es muy importante porque con ella es que aprendemos”*

A2: *“Gracias a la escritura los niños pueden copiar lo que las profesoras les enseñan”*.

A3: *“La escritura permite solucionar problemas de la vida diaria”*

A4: *“La escritura le permite a uno expresar y dar repuestas a muchas situaciones que se presentan a diario”*.

## Anexo 21. Unidad de análisis: Enseñanza

### MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

En el marco de la investigación: **“Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso”**. La siguiente entrevista busca recolectar información necesaria y pertinente que dé cuenta de su hacer y decir sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. Solicito que los datos aquí consignados sean sinceros y serios. Recuerde que todo lo que registre en esta entrevista es confidencial y anónimo y será empleado exclusivamente con fines académicos.

P1: ¿Qué clase de estrategias utiliza para la enseñanza de la escritura?

MS: *“Enseño las letras y su trazo con cuentos, retahílas y canciones, a medida que aparecen las letras se hace el trazo con el cuerpo, para que cuando la tengan que realizarlo en el cuaderno lo recuerden, pues le resulta muy significativo.”*

MP: *“Como mis niños en su mayoría ya saben escribir y buscando que reconozcan la función que tiene la escritura, generalmente los coloco a escribir cartas a los papitos o compañeros, redactar listas de mercado, escribir recetas, entre otros.”*

P2: ¿Qué estrategias de las que tú utilizas le recomendarías?

MP: *“Teniendo en cuenta que la escritura es una herramienta comunicativa y social, le recomendaría que elaborara tarjetas para los padres, notas para las profesoras o compañeros, pues esto facilita que los niños comprendan que la escritura permite comunicar y cumple una función social, también que este trabajo esté acompañado por ella o que designe a un compañero que sepa más.”*

MS: *“Que tuviera diferentes materiales para la escritura, que está no solo se realice en el cuaderno, incluso ponerlos a hacer composiciones cooperativas en el tablero, realizar juegos con rimas, cuentos, poesías, establecer actividades que posibiliten a los niños tener contacto con diferentes tipos de textos”.*

P3: ¿Al momento de realizar la planeación que elementos tiene en cuenta?

MS: *“Presto mucha atención a los contenidos, porque de ellos tengo que dar cuenta ya que están establecidos a nivel institucional y además que estos son los mínimos que deben aprender los niños, por lo menos en el caso de mis chiquitos; como mínimo deben aprender el abecedario y de este tanto su escritura como su sonido, también como al unir las letras forman sílabas y con estas podemos formar palabras y así ya podrán decir que saben escribir, obvio hay muchas cosas más que sería importante que aprendieran, pero como es un proceso y a esto también le presto mucha atención, tengo en cuenta que cuento con todo un ciclo para que ellos apropien esos aprendizajes”.*

MS: *“Son varias cosas que tengo en cuenta al planear, primero lo que pide el colegio”.....“como temas y modelo socio crítico”,....“luego las necesidades y características de los estudiantes, pues al conocer eso puedo establecer las estrategias y recursos necesarios para obtener los objetivos a corto y largo plazo”.... “Así por ejemplo para una clase de español tengo en cuenta los pre saberes de los niños, propicio el trabajo colaborativo y cooperativo, me cerciuro que sepan para que les sirve lo aprenden*

*y puedan aplicarlo en su contexto cercano, además que reconozcan que las habilidades comunicativas hablar, leer y escribir son pilares de la transformación personal y social, que exigen de momentos para su producción, .....en otras palabras que es un proceso.”*

P4: ¿Qué importancia tienen las consignas en el desarrollo de las actividades?

MP: *“Creo que es muy importante, pero para el docente porque aporta información del qué, cómo, cuándo e incluso sobre la manera en que se evaluará.”*

MS: *“Las consignas son muy importantes porque brindan un contexto para el desarrollo de la actividad de manera significativa, dan cuenta a los niños del qué, para qué, cómo y cuándo”*

P5: ¿Qué consignas le aconsejarías que planteara? (situación hipotética)

MP: *“Para el reconocimiento de los fonemas”:*

- Observa los siguientes dibujos y clasifícalos de acuerdo al número de sílabas
- Escucha las siguientes palabras y di las letras que la forman
- Escribe en tu cuaderno de letras las palabras que la profesora diga.
- Observa el tablero y escribe lo que aparece en él en tu cuaderno de letras.
- Forma las letras siguiendo los trazos y decóralas con bolitas de papel.

MS: *“Primero le recordaría que todas las actividades deben estar inmersa en una situación significativa y que esta se puede establecer a partir de la instrucción”.*

- El colegio ha venido presentando una situación de inseguridad a su alrededor y necesita que la policía le colabore a la hora del ingreso y la salida de los estudiantes. Vas a escribirle una carta al comandante Palomino invitándolo a que conozca nuestra institución y sus problemáticas, recuerda que debes pensar primero lo que vas a decir, luego escríbelo y finalmente revísalo teniendo en cuenta que sea claro y que tenga una letra adecuada y buena ortografía.
- Escucha atentamente la lectura realizada por la docente, ahora escribe tu propia versión del cuento.
- Con el siguiente listado de palabras escribe un cuento.

## Anexo 22. Unidad de análisis: Aprendizaje.

### MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

En el marco de la investigación: **“Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso”**. La siguiente entrevista busca recolectar información necesaria y pertinente que dé cuenta de su hacer y decir sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. Solicito que los datos aquí consignados sean sinceros y serios. Recuerde que todo lo que registre en esta entrevista es confidencial y anónimo y será empleado exclusivamente con fines académicos.

P1: ¿Basada en su experiencia qué recomendaciones le haría a un profesor inexperto que va a enseñar a escribir en primer grado?

MS: *“Que inicie por el reconocimiento del abecedario, tanto su escritura como su sonido, de manera gradual, primero las vocales, luego las consonantes, las combinaciones para formar sílabas y así llegar a la palabra...y que refuerce con dictado y planas, tanto en casa como en el aula...eso es mágico los niños aprenden a escribir”*.

MP: *“Que tenga en cuenta los intereses y necesidades de los niños...que las actividades de escritura le permitan reconocer que la escritura tiene una función, ya sea dar gracias, informar, pedir...que escribir no es una actividad que se realiza de una, tiene unos momentos y exige unos requisitos: como saber del tema, saber si es una carta, cuáles son sus partes, lo mismo si es una noticia”*.

P2: ¿Cuáles cree que son las ventajas de la interacción docente-estudiante en el proceso enseñanza y aprendizaje?

MP: *“Pienso que esta facilita y permite que uno establezca las normas desde el comienzo de la clase, manteniendo así la disciplina y la atención para que los niños comprendan las explicaciones y logren aprender.....en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, es muy importante porque al niño no al saber nada de la escritura, tiene que estar muy atento a las explicaciones del nombre, sonido y forma de las letras, porque si no se pierde y siempre va estar así... porque uno tiene que seguir con los temas, independiente de que algunos niños no hayan aprendido”*.

MS: *“Gracias a ella puedo establecer el diagnóstico, reconocer características, necesidades e intereses, ritmos y estilos de aprendizaje y a partir de allí establecer rutas de intervención en donde las actividades sean significativas y colaborativas .....en el proceso de escritura, específicamente me posibilita plantear actividades que no solo resulten motivadoras, sino que además les permitan reconocer que con la escritura se informa, comunica, expresa y alcanza objetivos, que se escribe siempre para algo y alguien y además que es una actividad que exige de parte de ellos”*.

P3: ¿Cuáles considera usted son los desempeños que evidencian la apropiación y consolidación del proceso escritor?

MP: *“Los desempeños que me permiten afirmar que un niño no solo ha adquirido la escritura sino que ya consolido este proceso son: una caligrafía clara y ágil, tanto al momento de copiar como de tomar dictado, una excelente ortografía, el reconocimiento y uso adecuado de las categorías gramaticales en la construcción de las oraciones que*

*constituyen su discurso, el empleo de un vocabulario amplio y el reconocimiento de la estructura de los diferentes tipos de texto al escribir.”*

*MS: “Considero que si el niño identifica que la escritura permite dar respuesta a muchas situaciones que se presentan en su contexto de manera cotidiana y adecua la manera de decirlo, dependiendo de cada situación comunicativa, se evidencia que no solo hay apropiación sino consolidación de este proceso, indiscutiblemente ellos deben dar cuenta de aspectos formales de este proceso como lo son la caligrafía y normas ortográficas, entre otras, pero estos no se pueden convertir en los únicos aspectos que digan si el chico ha aprendido o no.”*

## Anexo 23. Unidad de análisis: Evaluación.

MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA  
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

En el marco de la investigación: **“Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso”**. La siguiente entrevista busca recolectar información necesaria y pertinente que dé cuenta de su hacer y decir sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. Solicito que los datos aquí consignados sean sinceros y serios. Recuerde que todo lo que registre en esta entrevista es confidencial y anónimo y será empleado exclusivamente con fines académicos.

P1: ¿Qué aspectos considera más importantes en el proceso de evaluación en las actividades de escritura?

MP: *“Definitivamente al momento de evaluar es muy importante tener en cuenta la forma, caligrafía, ortografía, manejo de espacio, presentación, no solo porque todo entra por los ojos sino porque para quien lo lea es más fácil de comprender si esto está bien.”*

MS: *“Hay que recordar que escribir exige unos pasos o momentos, que no es algo que se puede hacer de una vez, es por esto que al evaluar no solo se puede tener en cuenta la ortografía o la caligrafía, porque sería ignorar todo el trabajo previo al escrito que se nos entrega, además poco importa un escrito con buena letra y sin errores de ortografía, si solo son idea sueltas, sin sentido y sin propósito”.*

P2: ¿De qué manera se establece y se da a conocer lo que se va a evaluar en el proceso de escritura?

MP: *“En grupo con las profesoras de ciclo se establece que se va a evaluar y a los niños se les da a conocer constantemente a través de notas y caritas que den cuenta de cómo va su proceso”.*

MS: *“Se formuló una guía que contiene unos puntos que permiten tanto a los niños como a sus compañeros saber que es lo importante a la hora de evaluar la escritura, esta guía es una propuesta de las docentes de segundo, fue dada a conocer a los niños al inicio del año escolar y se trabaja constantemente”.*

P3: ¿Qué utilizas para realizar el proceso de evaluación?

MP: *“El ojo y mi criterio, quien mejor que yo, conozco el desempeño de los niños yo sé quién entrega sin tantas correcciones lo que uno les pide que hagan ya sea el dictadito, o la transcripción o que copien o que encierren. También se utiliza la evaluación trimestral, que permite medir el grado de apropiación de los contenidos”.*

MS: *“Aunque es algo muy insipiente digo yo... les doy una lista, donde entre todos establecemos unos mínimos, por ejemplo es clara la idea o información, se ve a quien va dirigida, para que escribo eso, porque se escribe, tiene sentido lo que escribo, se ajusta a las normas de presentación (letra, ortografía y organización) lo que yo escribo”.*

P4: ¿Con qué finalidad realiza usted el proceso de evaluación?

MP: *“La evaluación se realiza para constatar que los conocimientos se están apropiando, así cuando realizo un dictado y al evaluarlo el niño que escribió todas las palabras de manera correcta, eso indica que ha apropiado el alfabeto, tanto desde la escritura como desde su sonido”.*

MS: *“Para varias cosas, para obtener datos, observar y analizar y desde ahí poder valorar el proceso y de esta manera poder hacer un seguimiento al aprendizaje de la escritura de mis niños, lo que me permite y exige,... establecer actividades de apoyo diferenciadas diferentes a las que permiten reconocer las letras, desde las que sea posible mostrarles que escribir es una tarea difícil...”*