



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
“RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Lenguaje, Literatura y Cultura



**EPISTEME DE SABERES Y PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA MEDIACIÓN
PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA**

Autor: Esp. Yuleima del C. Romero
Tutor: Dr. Jorge Maldonado

Maracay, diciembre del 2023



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO
“RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Lenguaje, Literatura y Cultura



**EPISTEME DE SABERES Y PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA MEDIACIÓN
PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA**

Tesis Presentada como Requisito para Optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: Esp. Yuleima del C. Romero
Tutor: Dr. Jorge Maldonado

Maracay, diciembre del 2023



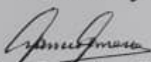
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Análisis del Discurso y Tipología Textual

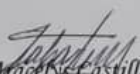
Nosotros, miembros del Jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral
Titulada: *"Episteme de saberes y praxis pedagógica de la mediación para la
adquisición de la lengua escrita"* presentada por la Magister Yuleima Romero
titular de la Cédula de Identidad N° V- 11.711.502, para optar al Título de
Doctora en Educación, estimamos que dicha tesis reúne los requisitos para ser
considerada como:

APROBADA

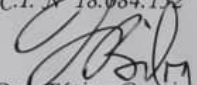
Por representar lineamientos epistemológicos relativos a la adquisición de la lengua
escrita, vinculado a la praxis pedagógica en el *complexus* de los saberes para la mediación
componente axiológico y transdisciplinar como producto doctoral que destaca la
responsabilidad reflexiva en el transitar educativo en una sociedad en constante cambio.

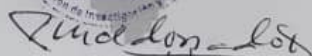
En Maracay, a los 14 días del mes de Diciembre de dos mil veintitrés.


Dra. Francisca Fumero
C.I. N° 5.273.829


Dra. Aracelys Castillo
C.I. N° 12.145.621




Dra. Erián Silvera
C.I. N° 18.084.152

Dra. Fátima Baptista
C.I. N° 12.339.312


Dr. Jorge Omar Maldonado Duque (Tutor)
C.I. N° 1.684.546

INDICE

Aceptación del tutor	P. p
Índice general	iv
Lista de cuadro	v
Lista de figuras	vi
Agradecimiento	vii
Dedicatoria	x
Resumen	xi
APUNTES DEL PRELUDIO	1
PRIMER TRAZO	6
Mediación para la Adquisición de la Lengua Escrita	6
Preguntas de investigación	12
Propósitos de la Investigación	12
Pertinencia del Estudio	12
SEGUNDO TRAZO	13
Consideraciones Teóricas	15
Estudios Previos	15
Teorías que Fundamentan el Estudio	20
El saber educativo según Foucault	20
Una Mirada al Modelo Innatista: Noam Chomsky	31
Recorriendo la Teoría Cognitiva	33
Enfoques Teóricos Referenciales	37
Teorías implícitas docentes	37
Entretejido Relacional de la Praxis Docente	39
Desarrollo Psicomotor	42
Relevancia de la Motricidad Fina en el Desarrollo Infantil	47
Mediar Para Educar	51
Marco Normativo	58
TERCER TRAZO	62
Enfoque Cualitativo de la Investigación	62
La Hermenéutica Como Postura Epistémico Metodológica	64
Observar para Interpretar	
Sistematización de la Información	73
La investigadora como instrumento	75
CUARTO TRAZO IV	78
TRAZO DE LA TEORIA EMERGENTE	120
A Manera de Reflexión	144
Referencias	148

LISTA DE CUADRO

CUADROS	P. p
Saberes del docente	78
Importancia de la Escritura	80
Funciones de la escritura	84
Dificultad y logro en el acompañamiento	87
El docente como mediador	91
Estrategias facilitadoras del docente	97
Basamento teórico de la docente	102
Apreciación de los avances del niño	105
Posturas en el aprendizaje de la escritura	111

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	P.p
Mediacion Pedagogica	55
Planos Filosóficos de la Investigación	62

DEDICATORIA

Primeramente a Dios por permitir consolidar esta meta con éxito y darme la fuerza necesaria para avanzar en los momentos más críticos de este recorrido.

Agradezco a la universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, por brindar oportunidades de formación para avanzar en mi carrera a un nivel doctoral, contando con excelentes doctores en cada unidad curricular. Al Dr. Maldonado quien puso su fe en mis habilidades y su disposición para ayudarme, ha sido una pieza fundamental para la finalización de esta tesis.

Personas importantes en mi vida que con empatía estuvieron dispuestos a escuchar, opinar y motivar; menciono en orden cronológico: a mi esposo Néstor, quien con su paciencia, apoyo incondicional y esfuerzo me ayudó a mantenerme enfocada en la consolidación de este proyecto. Gracias por creer en mi capacidad de terminar con éxito estos estudios, su apoyo ha sido constante en los momentos difíciles (cuando perdimos a nuestros seres queridos) su cariño, comprensión y amor durante este tiempo.

En el mismo orden de emociones, a mis hijos (Leobaldo y Andrea) quienes son parte de esta celebración, mis éxitos son para ustedes, espero ser digno ejemplo para seguir inculcándoles valores, principios, esfuerzos y constancia como claves para el éxito en la vida.

A mi amada madre y hermanos, en especial a Glenny quien sin consultar me inscribió en estos estudios, cuando perdía el norte aparecía dando animo a continuar, a no desmayar considerándome una persona perseverante para que cumpliera con mis ideales.

A mis compañeros y amigos quienes han estado allí sin esperar nada a cambio compartiendo sus conocimientos, alegrías y tristezas.

A Celeste, una niña que Dios me regalo y quien siempre respondía con su célebre frase “déjeme ver como lo hago”, gracias por esa buena disposición, cada vez que pedía ayuda.

*En resumen, gracias a todos por estar en cada momento de necesidad.
¡Dios les bendiga siempre!*

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**EPISTEME DE SABERES Y PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA MEDIACIÓN
PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA**

Autora: Yuleima Romero
Tutor: Jorge Omar Maldonado
Fecha: diciembre 2023

RESUMEN

La tesis doctoral tiene como propósito generar una visión teórica de la actuación del docente al intervenir durante el proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños. La adquisición de la lengua es un proceso, una actividad humana que se desarrolla. Adquirir una lengua es entonces volverse capaz, negociando el sentido de los mensajes con sus interlocutores, de construir un sistema significativo y de hacerlo evolucionar. La metódica se acompasará con el foco del estudio, y por ende, se utilizará la epistemología correspondiente al paradigma interpretativo mediante la investigación de carácter naturalista. El fundamento cognoscente que apoya el análisis cualitativo se corresponderá con la fenomenología-hermenéutica, por cuanto se desea destacar las vivencias y el sentir de los informantes. Se estima que el criterio de las docentes de educación primaria adquiere relevancia porque es un elemento notable en el proceso educativo del estudiantado. La generación de información procederá vía la entrevista en profundidad, conversación investigativa: tres maestras de educación primaria en servicio. La información recabada será organizada mediante la categorización e interpretada triangulando con saberes de los especialistas para en definitiva alcanzar la aproximación teórica, la misma se organizó en cuadros que permitió extraer las categorías y subcategorías para su posterior interpretación y lograr de esta manera la generación de una nueva manera de visibilizar la adquisición de la lengua escrita. De esta manera, la autora de la investigación llega a la siguiente reflexión final No siempre es posible conocer lo que un niño pequeño está tratando de comunicarnos, pero sí sabemos que se vale de muchos recursos para interactuar con su entorno: gesticula, indica con la mano, emplea la mirada de forma expresiva o simplemente balbucea, es por ello necesario que los docentes debemos estar atentos a cada una de esta manera que utilizan los estudiantes para comunicarse.

Descriptores: Adquisición de la lengua escrita, didáctica de la escritura, mediación educativa.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**EPISTEME DE SABERES Y PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA MEDIACIÓN
PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA**

Autora: Yuleima Romero
Tutor: Jorge Maldonado
Fecha: diciembre 2023

SUMMARY

The main purpose of the doctoral thesis is to generate a theoretical vision of the teacher's performance when intervening during the process of written language acquisition in children. Language acquisition is a process, a human activity that develops. Acquiring a language is then becoming capable, by negotiating the meaning of the messages with your interlocutors, of building a meaningful system and making it evolve. The method will be in keeping with the focus of the study, and therefore, the epistemology corresponding to the interpretive paradigm will be used through naturalistic research. The cognitive foundation that supports the qualitative analysis will correspond to phenomenology-hermeneutics, since it is desired to highlight the experiences and feelings of the informants. It is estimated that the criteria of primary education teachers acquire relevance because it is a notable element in the educational process of the students. The generation of information will proceed via in-depth interview, investigative conversation: three in-service primary education teachers. The information collected will be organized by categorization and interpreted by triangulating with the knowledge of the specialists to ultimately achieve the theoretical approach, it was organized in tables that allowed the categories and subcategories to be extracted for subsequent interpretation and thus achieve the generation of a new way of making written language acquisition visible. In this way, the author of the research reaches the following final reflection. It is not always possible to know what a young child is trying to communicate to us, but we do know that he uses many resources to interact with his environment: he gestures, indicates with his hand, uses his gaze expressively or simply babbles, it is therefore necessary that teachers must be attentive to each of these ways that students use to communicate.

Descriptors: Acquisition of written language, teaching of writing, educational mediation

APUNTES DEL PRELUDIO

El conocimiento se construye en interacción no solo con el objeto por conocer sino también con los otros seres humanos que actúan sobre ese objeto. (En esta interacción obviamente interviene) el maestro (que es) precisamente (...) responsable de que el aprendizaje tenga lugar. (Lerner, D.; 1996; p. 96)

Este es un trabajo académico sobre como desarrollan su labor las docentes que asumen la responsabilidad de mediar para que los niños adquieran la lengua escrita. El estudio atiende a la necesidad de visibilizarlas. Quiénes son, de dónde vienen, cuáles son sus saberes sobre el tema, cómo es su praxis mediadora, cómo son sus logros y sus sinsabores como docentes.

El interés superior es conocer esas maestras y hacerlas conocer, enterarnos de quienes constituyen el enlace, la plataforma mediadora, que se deslizan por el aula ayudando a la alfabetización de nuevas generaciones. La idea es que, desde el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, casa de estudios superiores de talante histórico en la formación docente, se logre centrar la perspectiva en quienes se han formado como pedagogos y hoy son mediadores en un aula.

Este trabajo desde ya lo anticipamos: no pretende sumarse a las posturas de valoración hacia las maestras y maestros de Educación Infantil; todo lo contrario, buscamos acercarnos a lo que saben las maestras, al patrimonio manifiesto en la plétora de su saber docente. Se ha recorrido este camino ya que requerimos dispensar una contemplación más comprensiva y con menos prejuicios del ser maestra. La aspiración es el de comprender el saber docente de un grupo de tres maestras sobre la enseñanza de la lengua escrita desde su propia experiencia en los niveles de jardín, transición y primero de primaria.

La motivación también es por la práctica, pero no para encontrar insuficiencias sino más bien para entender. En esta búsqueda es inminente reconocer entonces, los sentidos subjetivos de las maestras, ya que como se ha descrito en la cita señalada, lo que afecta a un sujeto, en este caso la maestra en su quehacer diario, dirime el sentido de lo que hace al estar ligado con sus emociones y pasiones, añadiendo que es ella y su accionar, la parte fundamental en el contexto educativo. Es determinante para el desarrollo de esta investigación hilar cómo la maestra se constituye en un sujeto que debe orientar, acompañar, guiar, dirigir, estructurar carácter, comprensión, cariño, amor, entrega y direccionar todo ello con el sentido lógico de la educación.

Lo que conlleva a un segundo problema, que está directamente relacionado con el quehacer del docente y es el oficio profesional del ser maestra desde la misma maestra, claro está, no quiere decir que no ofrezcamos aquí una mirada crítica y reflexiva, y que nos acomodemos en un conformismo. Dentro de nuestros intereses, también radica el aportar a la transformación del rol de la pedagoga de la educación infantil en la sociedad, pero junto a ellos, no contra ellos.

La indagación sobre los saberes y la práctica de la enseñanza constituye una de las temáticas de mayor hondura en la investigación educativa por distintos motivos, todos relevantes. En primer lugar, porque nos adentra en el contexto real en el que se genera el aprendizaje. En segundo, porque nos permite conocer si las formas de llevar a cabo la práctica tienen relación con el conocimiento teórico propio de los distintos ámbitos del conocimiento escolar (Hayes, 1996).

Del mismo modo, porque podemos indagar cuál es el tipo de conocimiento que utilizan los educadores para proceder en la práctica (Pincay Morales, 2022). Finalmente, porque conociendo todo ello podríamos establecer ciertas deducciones respecto de cómo encaminar la formación del profesorado (Scharrón-del Río, 2022). Estas motivaciones tienen entre sí

hondas vinculaciones, con todo, aceptada su complejidad es preciso centrarse en alguna de ellas.

Usualmente es difícil, cuando expresa lo que va a realizar o como lo ha hecho, estamos conociendo su conocimiento implícito, lo que supone algún grado de conciencia e implica cierta cognición sobre la acción y la posibilidad de describirla; también lo podríamos denominar conocimiento práctico (Pareja Bermúdez, 2021), teorías empíricas que suelen expresarse, al menos de dos formas: como reglas prácticas o como principios prácticos (Clemente y Ramírez, 2008).

Las primeras son esquemas de acción con las que operan los docentes, son enunciados prácticos, contextualizados y reales; por su parte, los principios son enunciados sobre la práctica de carácter muy general que no muestran necesariamente modos de acción concretos; pueden ser declaraciones relativamente genéricas sobre opiniones, directrices, incluso reflexiones. Se podría anotar que estas teorías ejercitadas asumirían un carácter simplemente descriptivo y no explicativo. La maestra suele describir lo que hace antes que realizar una abstracción o explicar una teoría sobre ello.

Conversar con un docente o con un grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias, una invitación a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones de quienes las viven (McEwan, 1998). Si les persuadimos de que nos cuenten acerca de sus trayectorias profesionales como docentes y sobre los saberes pedagógicos puestos en juego en la experiencia que nos relataron, posiblemente se animarán a contarnos alguna clase, momento o situación escolar que recuerden, especialmente, por algún motivo. Contándonos historias, esos docentes interlocutores y relatores nos revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron y las estrategias que elaboraron para obtener ciertos aprendizajes y logros escolares en un grupo particular de alumnos.

Narrando las prácticas escolares donde estuvieron como protagonistas, nos estarán contando parte de sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran el papel de la escuela en la sociedad contemporánea, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos y comprensiones pedagógicas que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios (Huberman, 2000).

Con sus relatos e historias pueden estar mostrando parte del saber pedagógico, empírico y muchas veces implícito o silenciado por el discurso dominante, que construyeron y construyen a lo largo de su carrera y trayectoria profesional, en la infinidad de vivencias y cavilaciones que realizan sobre su trabajo.

Si lográramos sistematizar, acopiar y examinar estos relatos podríamos conocer, entonces, buena parte de la trayectoria profesional de los docentes implicados; sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros. Ampliando la mirada aún más, si pudiéramos organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos y políticos (Növoa, 2003).

El ideal es adentrarse en la historia multiforme, plural, diversa, de las decisiones, discursos y prácticas que las docentes protagonizan día a día y que le imprimen un sentido particular, situado y personal, a la experiencia de la escolaridad (Suárez, 2003). Empero, y a pesar del evidente interés que revisten para la re-construcción de la memoria pedagógica de las escuelas y

del saber pedagógico que ponen en juego los docentes, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares; o porque directamente son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales que los docentes usan para contarse entre sí lo que les pasa en las aulas y escuelas. Aun así son registros excelentes que, tal como aspira este estudio, condensan parte de la aventura existencial de profesionales de una de las carreras más apasionante,

PRIMER TRAZO

Mediación para la Adquisición de la Lengua Escrita

(...) los docentes son sujetos de conocimiento y poseen saberes específicos de su oficio y su práctica no es sólo un lugar de aplicación de saberes producidos por otros, sino también un espacio de producción, de transformación y movilización de saberes que le son propios, Tardif (2004, p.174)

La escritura y su Trascendencia

Como si fuera un dominio de la obviedad, no se tiene idea del complicadísimo mecanismo cerebral y emotivo que está presente en el hecho de escribir. Cuando en la jerga coloquial se comenta en el grupo familiar que hay necesidad de conseguir alguien que enseñe la escritura a los niños, pocas veces se tiene consciencia de lo complicadísimo de convertir ideas, fantasías, imágenes, sonidos, en signos, mediante una codificación, proceso que muchos profesionales, con décadas de experiencia, aun no dominan. ¿Se necesitan estudios avanzados para entender y enseñar el ABC? Todo indica que sí.

El mito popular nos dice que enseñar el abecedario no es la gran ciencia, por lo que muchas escuelas suelen asignar los grupos de primero de primaria a docentes menos experimentados. Nada más descaminado. A la humanidad le tomó miles de años descubrir que la palabra hablada (que es sonido) pudiera comunicarse en forma visual (escrita). Hacer visible el sonido a través de la escritura fue un logro tan espectacular de la inteligencia humana que marcó una parte en nuestra larga historia en el planeta.

La escritura se define como un sistema de comunicación humana a través de representaciones gráficas del idioma verbal, es decir, de signos trazados en un soporte físico de algún tipo. A la interpretación de los caracteres escritos se le conoce como "lectura". Toda forma de escritura opera como un sistema, en el cual cada signo específico se corresponde con un referente concreto o imaginario, ocupando a su vez un lugar dentro de la cadena de la oración. Estos signos, llamados grafemas, pueden representar sonidos de la lengua (siguiendo el principio fonético) o pueden por el contrario, representar ideas o referentes concretos

(siguiendo el principio ideográfico) todo depende del sistema de escritura del que se trate.

En la actualidad existen muchas formas distintas de escritura, algunas derivadas de una misma lengua anterior, como es el caso de las lenguas romances, provenientes del latín, chino y japonés, en los que se emplea un mismo conjunto de sinogramas (que los japoneses llaman kanji). Cada uno posee sus propias reglas gramaticales y su propia noción de ortografía (o sea, el modo correcto de empleo de los signos), así como sus propias marcas de entonación o pronunciación, como las tildes. Ello se debe a que la escritura, es como el lenguaje verbal mismo, reflejo de una lógica y una manera de pensamientos particulares, como de una historia específica, ya que los modos de escritura y sus reglas de representación suelen cambiar con el paso del tiempo. Tanto así, que se tiene evidencia hoy en día de escrituras antiguas que resultan, a pesar de los esfuerzos de especialistas, indecifrables.

La escritura surgió en la antigüedad más remota, pero no surgió en una sola ubicación, sino que fue descubierta por varias civilizaciones antiguas en distintos momentos de su historia particular, adaptada desde el principio a sus intereses y a su visión del mundo. Empero, se estima que los primeros sistemas de escritura surgieron a finales de la Edad del Bronce (alrededor del 4.000 a. C.), a partir de sistemas mnemotécnicos (recordatorios) que usaban símbolos específicos pero que no tenían ninguna relación todavía con el lenguaje. Por eso se les considera como protoescritura, es decir, meros antecedentes, nacidos en algún momento del neolítico, para satisfacer diferentes necesidades logísticas, como la contabilidad de rebaños, la propiedad de los bienes o situaciones similares.

La primera escritura de la que se tiene noticia es la cuneiforme, surgida en la antigua Mesopotamia, en Oriente Medio. Proviene de un sistema sumerio de fichas de arcilla sin categorizar, mediante el cual se representaban labores y bienes para el intercambio. Al ganar cada vez más complejidad (lo cual probablemente obligaba a llevar consigo cientos de fichas), esta escritura acabó siendo reemplazada por algo más práctico: una serie de marcas sobre una tablilla de arcilla, con las formas de las fichas.

Este primer sistema de escritura logográfica fue empleado o copiado por los vecinos de Sumeria, a través de intercambios comerciales o de otro tipo, como los acadios y los eblaítas, hititas y ugaritas, sobre todo cuando a mitad del tercer

milenio a. C., se desarrolló un anexo silábico que reflejaba los sonidos y la organización oracional del antiguo idioma sumerio. Otros sistemas de escritura surgieron también en esa época, como los jeroglíficos egipcios, cuyos primeros indicios rondan el año 3.100 a. C. (como la *Paleta de Narmer*), la escritura protoelamita (alrededor del 3.200 a. C.), la escritura del Indo (alrededor del 2.600 a. C.), o la escritura china (alrededor del 1.600 a. C.), como asomamos anteriormente, la escritura puede clasificarse en dos grandes sistemas de grafía: el de las escrituras fonéticas y el de las escrituras ideográficas.

No es fortuito que los historiadores establezcan una diferenciación del tiempo en dos grandes períodos: prehistoria (antes de la escritura) e historia (seguidamente de la escritura). ¿A qué se debe esto? Porque la expresión “historia” enuncia lo que pasó y, principalmente, lo que se narró. Los sucesos que no se cuentan se desvanecen en los linderos de la desmemoria. Por el contrario, lo que se narra persiste y se transpone como elemento primordial de la identidad cultural. Y no es lo mismo narrar de forma oral que de forma escrita, las palabras se las lleva el viento”, dice el dicho popular. Para atraparlas y evitar que escapen con el aire, se inventó la escritura y sus medios de transporte: arcilla, piedra y papel en la antigüedad; pantallas digitales hoy. Así llegaron a nuestras manos y ojos, narrativas ancestrales de Mesopotamia, Judea, Grecia, lo mismo que de otras culturas antiguas del lejano Oriente y también de nuestra América precolombina.

Funciones de la escritura

La escritura cumple con cuatro niveles de uso, es decir, la acompaña un cuarteto de funciones básicas fundamentales, las cuales son:

a) Función ejecutiva u operativa:

Se resume en la capacidad para codificar y decodificar signos gráficos, es decir, en la posibilidad de convertir una idea en un texto y un texto en una serie de ideas: la lecto-escritura. Esta es la función más básica de todas.

b) Función instrumental:

Considera la escritura como una herramienta o un instrumento para la adquisición de saberes o conocimientos, como en el caso del estudio. En este sentido, la escritura no es más que un vehículo del conocimiento, un contenedor.

c) Función interpersonal o funcional:

Es aquella que permite la comunicación de dos seres humanos a través del intercambio de mensajes escritos, cosa que hoy en día conocemos muy bien gracias a los servicios de mensajería instantánea. Para ello, se requiere de más que, simplemente, la capacidad de leer y escribir: se deben manejar los contextos comunicativos, se debe compartir con el receptor una serie de códigos, etc.

d) Función epistémica o imaginativa:

La más compleja de todas y la más exigente cognitivamente hablando, es la que permite al escritor crear ideas directamente a través de la escritura, generando conocimientos y opiniones que no estaban dadas de antemano en el receptor y considerando la escritura como sustancia misma, tal y como hacen los escritores, los filósofos o los poetas.

Ahora bien, transformar símbolos sonoros (palabras) en símbolos perceptibles no fue fácil para los humanos originarios, y no es sencillo para los niños de hoy. Las razones son complejas, y han sido necesarias muchas mentes luminosas para discernir qué son estos simbolitos que llamamos “letras” o “alfabeto” (llamado, de manera técnica, sistema de escritura), cómo funcionan, cuál es su relación con la lengua y con el mundo, y qué debe pasar en una persona para entenderlas e incorporarlas a su repertorio de recursos comunicativos (Hernández Zamora, 2022).

Por eso, para entender los procesos, dificultades y posibilidades que vive por primera vez quien se enfrenta a la escritura (niños en edad preescolar y primaria inicial), la comunidad académica investiga. Uno pensaría que en pleno siglo XXI, en la era espacial y digital, enseñar a leer y escribir a los niños y niñas debería ser tan simple y fácil como enseñarles a comer chocolates, pero no es así, o sí es, pero no para todos.

En este sentido, las investigaciones respecto de cómo aprenden los/as niños/as a leer y a escribir, llevadas a cabo por Emilia Ferreiro y sus discípulos/as a lo largo de más de treinta años (Ferreiro y Teberosky, [1979] 1999; Ferreiro, 1982, 1985, 1986a, 1986b, 1987 y 2012; Ferreiro y Báez, 2013), así como los aportes de la investigación desarrollada desde distintas disciplinas, entre ellas la de una didáctica de la lectura y de la escritura fundada en los procesos conceptuales de un sujeto en desarrollo (Kaufman et al., 1989; Lerner, 2001), permitieron reconocer el valor y el significado de producciones y argumentos que desde el punto de vista de los/as adultos/as alfabetizados/as pueden constituir errores, pero que desde el punto de

vista del/la niño/a son necesarios para la reinvencción conceptual de un objeto social, histórico y lingüístico complejo: la escritura.

La reconceptualización del aprendizaje como un proceso reconstructivo de un objeto lingüístico, social y cultural, como la escritura y el lenguaje escrito, permite otorgar nuevos sentidos a los conceptos de error y de saber. (Báez y D'Ottavio, 2022). En efecto, la escritura puede clasificarse en dos grandes sistemas de grafía: el de las escrituras fonéticas y el de las escrituras ideográficas. Las escrituras fonéticas son aquellas cuyos signos se corresponden con un sonido específico de la lengua. A su vez, pueden clasificarse en:

Alfabéticas, en las que a cada signo escrito (o combinación de ellos) le corresponde un sonido (un fonema) de la lengua. Todas las lenguas europeas y un importante número de lenguas americanas, africanas y asiáticas emplean este tipo de escritura.

Abyades, cuando sólo algunos de los fonemas de la lengua se representan gráficamente, es decir, la lengua no se representa completa. Por lo general, son los sonidos consonánticos los que se escriben, y las vocales se establecen por el contexto, lo cual les otorga cierto margen de ambigüedad, el caso, por ejemplo, de la escritura del hebreo.

Abugidas, también conocidas como pseudosilábicas, pueden entenderse como un paso adelante respecto de las abyades, dado que en ellas se representan gráficamente las consonantes junto con elementos gráficos que aclaran la ambigüedad de las vocales, sin llegar a constituir un signo propio del todo. Es el caso de las escrituras etiópicas.

Silábicas, en las que cada signo escrito representa una combinación de dos (o más) sonidos en una misma unidad: un sonido consonántico y otro vocálico, es decir, una sílaba del idioma. Tal es el caso de la escritura del griego micénico, por ejemplo.

Las escrituras ideográficas son, por su parte, aquellas en las que a cada signo escrito le corresponde un referente, es decir, en lugar de representar sonidos de la lengua, representan directamente las cosas, las acciones o las ideas. Estos signos se llaman ideogramas o pictogramas, y en general, suelen complementarse con signos fonéticos, dando como resultado una escritura mixta. Son ejemplos de este sistema la escritura china o los jeroglíficos egipcios.

Importancia de la escritura

La escritura concedió al ser humano superar las barreras del tiempo y de la mortalidad: un mensaje bien escrito, puede sobrevivir a su escritor y también, referirse a numerosos receptores a la vez, o en momentos y circunstancias distintas, es decir, la escritura separó por primera vez en la historia humana al emisor del receptor de un mensaje en tiempo y en espacio. Además, la escritura ha favorecido la acumulación de saberes y legarlos a la posteridad, siendo determinante en el surgimiento de culturas más complejas y en la posibilidad del estudio y el aprendizaje, ya que antes todo debía transmitirse oralmente y memorizarse, sufriendo distorsiones y olvidos en el transcurrir del tiempo.

Por otra parte, aunque de gran relevancia, la escritura hizo posible el surgimiento de la literatura, una forma artística con plena vigencia y que satisface una de las necesidades culturales más básicas de nuestra especie, que es la de contar relatos. Hubo un tiempo en el que el aprendizaje de esto estaba limitado. El dominio del lenguaje escrito estaba reservado para las elites del poder. Les otorgaba prestigio social y era una forma de preservar su dominio.

La escritura apareció hace más de 5 mil años en la Mesopotamia asiática, específicamente en la región de Sumer, hoy Irak, que estaba rodeada por dos grandes ríos, el Tigris y el Éufrates, donde se asentaban los Sumerios. En esta región se comenzaron a escribir pictogramas sobre tablillas de arcilla. Al estar rodeada por ríos, gozaba de una fertilidad especial y se comerciaba en gran cantidad con gente procedente de muchas otras regiones. Los comerciantes tuvieron entonces la necesidad de llevar un registro de las ventas y las compras, así mismo, los sacerdotes de los templos donde se almacenaba la cosecha, necesitaban llevar un registro de las porciones entregadas y las personas a las que se entregaba el grano.

Gracias a esta necesidad surgió, por primera vez en la historia, el oficio del escriba. Los escribas se encargaban de conocer el significado único de los pictogramas, así como la técnica requerida para escribirlos. Para que este sistema fuera funcional, consideraron necesario que muy pocas personas lo dominaran, se temía que pudieran crearse variaciones de los pictogramas y, con ellas, se alterara su sentido. Es decir, que inmediatamente se dieron cuenta del poder que podía ejercerse a través de la construcción de sentido, usando la escritura. Y por

supuesto, se quiso mantener bajo control a la escritura para así perpetuar el poder. Con el tiempo fueron surgiendo, inevitablemente, pictogramas diversos para representar de todo: miel, pescado, ganado y después se incorporaron números y nombres y no hubo quien pudiera poner freno.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los saberes de las docentes informantes sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita?

¿Cuáles son los supuestos de las docentes informantes sobre su mediación en el proceso de adquisición de la lengua escrita?

¿Cómo es el trabajo con los otros docentes para abordar la lengua escrita en la institución?

¿Cómo aprecian las informantes su labor actual de mediadora con los niños?

Propósitos del estudio

Propósito general

Revelar los saberes y prácticas de las docentes informantes sobre la mediación en la adquisición de la lengua escrita.

Propósitos particulares

Interpretar los preconceptos de las docentes informantes sobre su labor de mediación en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Comprender el trabajo pedagógico de las docentes informantes con sus pares para abordar la lengua escrita en la institución.

Conocer el proceso de ponderación de los avances de los niños en la adquisición de la lengua escrita.

Generar la reflexión teórica sobre la experiencia pedagógica de mediar en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Pertinencia del estudio

El estudio se ha realizado focalizando en unas informantes con quienes hemos compartido, analizado las concepciones y la práctica de una docente en un triple sentido: conociendo sus creencias sobre qué se debe hacer para enseñar la lengua escrita; valorando su consciencia sobre lo realizado en el aula y, por último, conociendo sobre su práctica. No siempre es fácil que el profesor tome conciencia explícita de lo que hace o que teorice sobre sus creencias, cuando nos expresa lo que va a realizar o como lo ha hecho, estamos conociendo su conocimiento implícito, lo que supone algún grado de conciencia; no se trata simplemente de una imagen para actuar, sino que implica cierta conciencia sobre la acción y la posibilidad de describirla; también, lo podríamos denominar conocimiento práctico o teorías prácticas que suelen expresarse, al menos de dos formas: como reglas prácticas o como principios prácticos.

Las primeras son esquemas de acción con las que operan los docentes, son enunciados prácticos, contextualizados y reales; por su parte, los principios son enunciados sobre la práctica de carácter muy general que no muestran, necesariamente, modos de acción concretos; pueden ser declaraciones relativamente genéricas sobre opiniones, directrices, incluso reflexiones.

Recurriendo a las diferentes acepciones sobre las teorías, podemos señalar que estas teorías prácticas tendrían un carácter meramente descriptivo y no explicativo. El profesor describe lo que hace antes que realizar una abstracción o explicar una teoría sobre ello. El ejercicio de este grado de consciencia no siempre es fácil para quien está involucrado en su labor docente.

Un planteamiento que configura pertinencia del trabajo es el criterio que suscribimos que el conocimiento práctico puede ser explicitado con el apoyo de otros. Así cuando una informante preguntado por un agente externo sobre su práctica está siendo ayudado a exponer e incluso poder interpretar su conocimiento sobre la misma. Clemente y Ramírez (2008) evidenciaron la distancia entre el lenguaje de la teoría y el de la práctica y explicaron la complejidad que entraña reflexionar sobre la propia acción docente, ya que está regida en gran medida por teorías implícitas, difíciles de verbalizar. En esta dirección, Levin y He (2008) consideran que si queremos conocer y comprender las prácticas de los profesores es fundamental empezar haciendo explícito el contenido y sentido de sus creencias.

Igualmente, esta búsqueda amplía las perspectivas de la didáctica de la adquisición de la lengua escrita en los momentos iniciales de la escolaridad, que beneficia a la escuela como concreción curricular. El mismo implica la integración activa y participativa del docente con su realidad, para que el aprendizaje sea de fácil comprensión para estos niños, y así poder contribuir a mejorar su rendimiento. La presente investigación se justifica en el aporte teórico, puesto que concibe que la realidad se exprese a través de la educación, debido a que ésta mantiene y reproduce los mecanismos principales de la sociedad, de ahí su importancia como base en la didáctica de educación primaria. Desde la búsqueda en la mejora de algunos aspectos educativos, esta pesquisa tiene como propósito concebir una aproximación teórica educativo y vida diaria. En tal sentido, se espera que este estudio genere aportes en varios aspectos del ámbito educativo, que giran en torno a la didáctica.

SEGUNDO TRAZO

CONSIDERACIONES TEORICAS

Estudios Previos

Los antecedentes de la investigación, también llamados estados de la cuestión (Retamozo, 2014), son comprendidos como la revisión exploratoria de la literatura a fin de presentar el conocimiento de importantes referencias escritas sobre el problema de investigación con el propósito de evidenciar que el tema ha sido materia de otros estudiosos y que hay algo aún por explorar y conocer con respecto al asunto. Lo que Bernal (2010) denomina “estado del arte”, se propone mostrar el estado actual del conocimiento en un área determinada, son trabajos sobre el conocimiento actualizado y relevante, las escuelas, las tendencias, los enfoques, los nudos conflictivos, avances y vacíos sobre una dimensión tematizada.

Revisar otras investigaciones sobre el tema que compete brinda una idea base, un camino o un esbozo con mayor claridad y formalidad de lo que desea investigar y cómo se desea investigar. Por ello se presenta una relación bibliográfica, donde aparecen textos de diverso origen, aunque todos ellos relacionados con la investigación. Sin ser una selección exhaustiva de investigaciones, algunas de las referencias constituyen revisiones de trabajos relacionados con la educación infantil, la vulnerabilidad, la formación docente, y demás aspectos descriptores de la investigación. De seguidas se presenta un conjunto de esos antecedentes cuya temática o desarrollo es pertinente con el trabajo doctoral y cuyos autores son:

Kiat-Hui Khng y Ee-Lynn Ng (2021), en su investigación sobre “la motricidad fina y las funciones ejecutivas predicen las competencias en matemáticas y lengua escrita al comienzo de la etapa preescolar: una propuesta compensatoria”, revelan que las funciones ejecutivas (FE) y la motricidad fina (MF) contribuyen a las competencias académicas tempranas, posiblemente, de modos diversos y superpuestos. Analizamos si (y cómo) las FE y la motricidad fina interactúan en la predicción coincidente de las destrezas en matemáticas y lectoescritura al comienzo de la etapa preescolar. Un modelo de ecuaciones estructurales con los datos de 1.248 participantes de cinco años de edad corrobora una propuesta compensatoria

sobre la contribución de las FE y la motricidad fina a las competencias matemáticas y de lectoescritura.

Tras controlar el nivel socioeconómico (NSE), la edad, el tiempo transcurrido en un centro de preescolar y el nivel de inteligencia, los resultados revelan que la influencia de las FE en las competencias relativas a la lengua escrita era mayor en los niños con bajos niveles de motricidad fina y viceversa, mientras que la MF predecía, significativamente, las competencias matemáticas únicamente en niños con un nivel alto de FE, pero no con niveles bajos, y viceversa.

Así, podría ser importante identificar dificultades relacionadas con las FE o la motricidad fina antes o en el momento de empezar la etapa preescolar. Diversos enfoques para la intervención en materia de FE y motricidad fina podrían ser apropiados para mejorar las destrezas matemáticas o las relacionadas con la lectoescritura. Sugerimos que el currículo de preescolar debería brindar oportunidades para el desarrollo de la motricidad fina, especialmente, para los niños que comienzan la etapa preescolar con un nivel bajo de estas habilidades.

Esta pesquisa, *Saber de la experiencia de maestras de los niveles de jardín, transición y primero de primaria sobre la enseñanza de la lengua escrita*, (Torres Suárez, Cárdenas Bautista y Forero Noguera 2021), pertenece al campo investigativo del Pensamiento del Profesor. Buscó comprender el saber construido por un grupo de cuatro maestras de jardín, transición y primero de primaria de diferentes instituciones educativas de Bogotá D.C sobre la enseñanza de la lengua escrita. Se desarrolló desde un enfoque interpretativo y a través de una metodología cualitativa se realizaron entrevistas, revisiones documentales y construcción de relatos de experiencia junto con el grupo de maestras, lo cual permitió un análisis hermenéutico en el que los principales hallazgos fueron la elaboración por parte de las maestras de un saber plural en el que lo pedagógico, lo curricular y lo disciplinar confluyen en la experiencia cotidiana de enseñar a leer y escribir.

Es un saber experiencial que se caracteriza por formas de trabajo eclécticas (pues combinan elementos de variados enfoques de enseñanza) y que se sostienen en principios pedagógicos propios de cada maestra, que orientan estrategias de aula y proyecciones didácticas que les permiten enseñar a leer y escribir a las infancias en cada contexto particular donde trabajan; a la vez que realizan procesos de reflexión sobre la práctica y asumen posturas críticas frente a problemáticas

actuales como las limitaciones de la cultura educativa imperante, centrada en la calidad y obtención de resultados.

Los autores advierten que el estudio no pretende sumarse a posturas de juzgamiento hacia las maestras y maestros de Educación Infantil. Todo lo contrario, busca acercarse a lo que saben las maestras, a la riqueza presente en la pluralidad de su saber docente, pretendiendo propiciar una mirada más comprensiva y menos pre juiciosa. El objetivo general es comprender el saber docente de un grupo de cuatro maestras sobre la enseñanza de la lengua escrita desde su propia experiencia en los niveles de jardín, transición y primero de primaria.

Nicolow Battaglini (2021), en su trabajo de grado *Enseñanza de la escritura por maestros noveles y expertos al inicio de la escuela primaria*, se plantea los siguientes objetivos: Identificar y caracterizar las propuestas de enseñanza de la escritura que plantean las docentes noveles y expertas al frente de grupos de primero y segundo año e indagar cuáles concepciones acerca de la enseñanza de la escritura sustentan las docentes noveles y expertas en sus prácticas. La escuela es la institución responsable de que los estudiantes accedan al mundo escrito; debe garantizar el derecho al aprendizaje de la escritura. Para eso es necesario enfrentar a los niños a las prácticas sociales de escritura poniendo en primer plano su sentido.

Algunos niños tienen la oportunidad de participar, desde pequeños, de prácticas de lectura y escritura frecuentes y diversas; otros, en cambio, recién acceden a ellas con el ingreso a la institución escolar. Pensar en la importancia de la enseñanza de la escritura en la escuela supone identificar las propuestas llevadas a cabo por las docentes con el fin de que los estudiantes puedan acceder a las prácticas letradas. Para identificar esas situaciones se analizaron planificaciones de docentes, noveles y expertas, de primero y segundo año y se realizaron entrevistas con las mismas. Se pretende de esta manera conocer cómo enseñan a escribir maestras de primer ciclo con distintos niveles de experiencia docente.

Con relación a la primera de las categorías seleccionadas para el análisis: “concepción de escritura”, las maestras noveles y una de las expertas demuestran dar importancia preponderante a la enseñanza del sistema de escritura, dejando de lado el lenguaje escrito, consideran a la escritura como una mera transcripción de un texto. La otra maestra experta, por su parte, sí reconoce la importancia de la situación comunicativa, y en las actividades que propone combina propuestas que hacen a ambos aspectos de la escritura: sistema de escritura y lenguaje escrito.

Sobre los tiempos para la escritura, las maestras expertas dejan ver en sus planificaciones un mayor número de propuestas para la enseñanza de la escritura que las maestras noveles.

Por otro lado, en las planificaciones de las maestras noveles no están previstas la mayoría de las actividades para enseñar a escribir. Las cuatro maestras reconocen trabajar a diario para favorecer el aprendizaje de la escritura. Las escrituras cotidianas están presentes en el discurso de las maestras en las distintas entrevistas, pero el trabajo con este tipo de escritura no está planificado de antemano. Ellas, noveles y expertas, coinciden al reconocer que algunas de las actividades de escritura no están registradas en la planificación diaria, ya que responden a situaciones improvisadas, que surgen en el día a día. Los portadores de texto en el aula, como banco de información, son frecuentes en los salones, pero en las planificaciones de las maestras no está previsto el uso de estos recursos.

Tanto las maestras noveles y las expertas coinciden en la importancia de estos, y el uso que hacen de ellos. Con relación a las situaciones didácticas para enseñar a escribir, la perspectiva constructivista define dos situaciones imprescindibles: la escritura individual y la escritura a través del docente. En esta categoría existe diferencia entre el trabajo de las maestras: mientras que una de las maestras noveles plantea que aborda ambas situaciones de escritura, la otra afirma no realizar escritura de dictado al docente. Ella prioriza la escritura por parte de los niños en forma autónoma.

Por otro lado, el estudio “Acercamiento hermenéutico a la Didáctica de la Lectura y Escritura en Educación Preescolar”, desarrollado por Lugo y Zarraga Lugo (2022) se propuso *comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura dirigida por las docentes de un Centro de Educación Inicial ubicado en Paraguaná, Venezuela*. Con un diseño de Estudio de Caso de enfoque cualitativo, se utilizó como técnica la entrevista en profundidad apoyada en un guion de entrevista semiestructurada para explorar tres (3) subtemas (Percepción docente sobre los procesos de lectura y escritura, Disposición para aplicar estrategias de lectura y escritura y el uso de recursos didácticos), aplicado a 5 docentes.

La información recabada fue procesada, codificada y categorizada con el apoyo del Software Atlas Ti 6.0 para extraer las redes semánticas y establecer una interpretación profunda del objeto de estudio. Los hallazgos del estudio develan que existen debilidades en cuanto al conocimiento que tienen las docentes sobre los

procesos de lectura y escritura y las teorías que lo sustentan, lo cual, incide negativamente en el diseño, ejecución y evaluación de estrategias de mediación de aprendizajes en los estudiantes. Existen carencias en el conocimiento base relacionado a la formación docente sobre las teorías que sustentan el desarrollo cognitivo del niño, lo cual es necesario dominar si se desea llevar a cabo una praxis pedagógica efectiva.

Tanto las estrategias aplicadas como los recursos utilizados por las docentes ofrecen pocas oportunidades para que los niños y niñas expresen sus gustos e intereses en la selección de las actividades que desean realizar; para el caso del presente estudio, se observó que existe una escasa intencionalidad pedagógica en la selección y disposición de los recursos y materiales en los espacios de aprendizaje dentro del aula, por tanto, es menester que el docente eleve su disposición a la investigación constante, la actualización de sus conocimientos, la innovación y la creatividad, de manera que pueda generar experiencias de aprendizaje enriquecedoras ejerciendo un verdadero rol activo como protagonista y mediador en la construcción de los aprendizajes en los niños.

El presente estudio, *Estrategia didáctica para mejorar la escritura en los alumnos de sexto año básico*, de Pincay Morales, (2022), trata sobre la praxis pedagógica para fortalecer la habilidad de la escritura en los alumnos de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Dr. José Viliulfo Cedeño Sánchez”. Desde el punto de vista metodológico se trató de un enfoque mixto, diseño no experimental, carácter descriptivo, modalidad aplicada, donde se utilizó una población de 23 estudiantes y una muestra intencional no probabilística de 23 estudiantes, para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario, la fase de análisis se produjo a través de la estadística inferencia, obteniéndose como resultado que los estudiantes presentaban falencias en la escritura como: construcción de textos poco legibles, faltas ortográficas, eliminación de palabras, inclusión de morfemas inadecuadamente, unión o separación incorrecta de palabras, letras en inversas, errores morfológicos, sintaxis inadecuada, expresión carente de vocabulario.

Donde se concluyó que con la aplicación de estrategias didácticas los estudiantes del contexto de estudio se mostraron motivados e interesados en la producción, apreciándose una significativa mejora en su escritura como contraste a las falencias encontradas al inicio de la investigación. Por lo que se recomienda

seguir implementando las mismas a la luz de sostener en el tiempo buenos resultados en la producción escrita de los estudiantes.

Diversos estudios sobre didáctica de la lengua indican que la actuación del profesorado en formación se ve muy influenciada por creencias que pueden resultar refractarias a las orientaciones curriculares y los saberes propios de la investigación. Este trabajo, “Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita” con autoría de Gallardo Fernández y Sánchez Rodríguez (2022), tiene como objetivo mostrar cómo funcionan las prácticas de enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita que determina el currículo español.

Para ello, se analizaron, bajo una metodología cualitativa que atiende a la perspectiva dialógica de la enseñanza, 71 tareas dirigidas a enseñar a leer y escribir, representativas de tres perfiles diferenciados de práctica docente. Los resultados muestran diferencias en las tareas en cuanto a su tipología, la interacción que generan, los materiales y recursos que entran en juego y los contenidos que desarrollan. Se explicita el interés del conocimiento de prácticas fundamentadas y contextualizadas en la realidad del aula de Infantil y Primaria para el avance del conocimiento del profesorado en formación y el desarrollo profesional docente.

Teorías que Fundamentan el Estudio

Las teorías de entrada se perciben como un conjunto de ideas que guardan estrecha relación con el estudio, son examinadas y correlacionadas con el interés investigativo. a fin de visualizar la vinculación y aportes. Duarte y Parra (2015) las teorías de entrada son “conjunto de ideas y preceptos sustentados y sometidos a estudios científicos elaborados por investigadores a nivel nacional, internacional y regional, relacionados con el tema” (p.158), estas permiten realizar una relación con la postura de la investigadora. Estas sustentan con rigor científico la construcción de un nuevo aprendizaje

El saber educativo según Foucault

En las sesiones que los docentes preparan el proceso de enseñanza y aprendizaje lo que buscan es lograr el desarrollo de las diversas competencias y

capacidades de los estudiantes, pero la mayoría de docentes y estudiantes no se percatan que también se desarrollan relaciones de poder y dominio, que en algunas escuelas como la tradicional son más notorias y que en otras como las activas no son fáciles de percibir, pero también están presentes. Las relaciones de poder van de lo micro a lo macro, es decir, desde la relación que se establece entre docente-estudiante, pasando por la del director y los docentes, los padres de familia y los docentes, llegando hasta el Ministerio de Educación y el Estado.

Foucault (2003), hace referencia a que en el proceso histórico el poder de control y sometimiento se ha centrado en el control del cuerpo, en el control del individuo, del hombre, llevándolo a que este obedezca al reconocer la superioridad del otro. Este otro que está sometido, no solo se somete, sino que se forma, de acuerdo a las exigencias del que posee el poder, es así que al poder se transforma en autoridad sobre la otra persona, a la cual le deberá obediencia, respeto y benevolencia. Se puede ver algunos ejemplos de este tipo de autoridad en la edad media, donde la religión junto a la iglesia era la autoridad máxima, por ende, tenían el poder y eran la autoridad, al ser ellos los que imponían una forma de vida, una concepción del mundo una filosofía, un estilo de vida en su totalidad.

Pero que pasaba si esto no era obedecido por los hombres que estaban sometidos, entonces se imponían castigos que eran legitimados por la autoridad, los hombres debían de ser formados y educados de acuerdo a las normas establecidas por la autoridad que tenían y ejercían el poder. Respecto a este último veamos que nos dice Foucault:

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada (p.43)

Pero a pesar de que haya plena libertad por parte del que ejerce el poder y la autoridad, por la otra parte, es decir, en el sometido a voluntad, se va formando una

fuerza de resistencia cuando observa que el poder entregado a su autoridad, se va degenerando en tiranía, en un poder absoluto contra el otro, un poder de control absoluto sobre todo su ser es, en ese sentido, que el hombre desarrolla formas de resistencia al poder, al degenerar el poder en tiranía, es decir, al convertirse la autoridad en poder absoluto, este poder no solo desarrolla sometimiento sino también resistencia al mismo, es decir, Foucault afirma que en toda relación de poder se genera una resistencia al poder, una manera de lucha en contra de ese poder absoluto, el hombre sometido comenzará a desarrollar una forma de resistencia, esta se mostró a través de la historia.

En la educación las relaciones de autoridad se mostraron claramente en la llamada educación tradicional. La enseñanza mutua es la escuela de la obediencia a través de intermediarios; en otras palabras, es la escuela que abona el terreno para funcionarios...el alumno se convierte en copia fiel del maestro y debe actuar según instrucciones estrictas que recibe de él. (Gilbert, 1977)

Las relaciones de poder dentro de la educación, se muestran en la autoridad que ejerce el docente sobre los estudiantes, el maestro es el modelo, el ejemplo a seguir, tiene el poder absoluto y la autoridad máxima, el alumno tenía que obedecer lo que le imponía el maestro. El alumno era como una piedra, una materia en bruto que el maestro se encargaba de formar. La educación no era más que la mera transmisión de conocimientos, basada en el memorismo, el castigo físico, la obediencia y el sometimiento.

Las relaciones de poder emergen entonces implícitas en la enseñanza, porque en última instancia pertenecen a la sociedad, son un elemento de estructuras, una parte sustancial de su organización (Merani, 1980). Esto significa que toda la estructura educativa está organizada en las relaciones de poder, la autoridad es la columna vertebral de su estructura, esta fuera y dentro del aula, fuera y dentro de la institución, fuera y dentro del Ministerio de Educación, es decir, la autoridad del docente empieza y termina en las aulas, pues fuera de ellas él también está sometido a una autoridad mayor.

En la nueva pedagogía, el estudiante es motivado, llevado a inquirir, impulsado al diálogo, y dejado inclusive en libertad de aprender o no, o más precisamente, de aprender, preferentemente, aquello que capta su interés (Merani, 1980). Se pasa de una etapa en la cual el estudiante era un agente pasivo, sumiso, un mero receptor de conocimientos, a un agente activo – de ahí deviene la educación activa-

en donde el estudiante ahora ejerce el poder, la autonomía, juega un rol. Ahora educador y educando están en el mismo plano y las decisiones, las orientaciones, no bajan del Olimpo de la cátedra, sino que emergen de la voluntad de grupo (Merani, 1980).

Pasamos entonces de un poder autoritario a uno “democrático”, donde el estudiante es tomado en cuenta para su formación, es el centro de la educación se pasa de una educación memorística a una analítica, en palabras de Merani (ob.cit)

El maestro despojado de su autoridad es un “facilitador”; el educando no estudia lecciones porque “investiga” y “experimenta” por necesidad y voluntad propias; el texto, el clásico libro que en tantísimos hogares fuera del núcleo de una biblioteca, está siendo suplantado por una lectura y el “análisis” de periódicos, por que el niño de la escuela acolchada se lo debe poner en contacto con la “realidad de la vida”. (P.9)

Merani nos da entender que el docente una vez que pierde el poder, la autoridad absoluta, se convierte en un mediador, ya no es un agente que impone sino busca conocer de cerca las necesidades de los educandos para poder guiarlos en su interés, en sus deseos de conocer aquello que llaman su atención. Nace entonces la llamada educación activa.

Pero en la llamada educación activa, donde el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, era el estudiante ¿Dónde está el poder? ¿Quién ofrece resistencia y a quién? ¿Acaso no hay autoridad? Pues claro que, si la hay, y está centrada en el estudiante, es decir, el poder absoluto y la autoridad se trasladó del docente, al estudiante, ahora todo parte de las necesidades y de lo que el estudiante desea aprender, es esta necesidad y deseos que direcciona el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en las aulas.

Es necesario para que se lleve a cabo un ejercicio del poder, aun cuando la relación esta desequilibrada, la posibilidad de la resistencia ya sea el silencio, engaño, hurto, suicidio, ya que el poder es relación estratégica de los individuos o grupos involucrados, las relaciones de poder son estratégicas, no son el mal. Miremos el siguiente ejemplo:

la institución pedagógica, que ha sido objeto de críticas, con frecuencia justificadas. No veo en qué consiste el mal en la práctica de que alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que

hay que hacer, le enseña, le trasmite un saber y le comunica determinadas técnicas. El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo(p. 115)

En la relación que establece el profesor con sus estudiantes, otros profesores, directivas, padres de familias e instituciones que configuran y validan discurso de verdad sobre lo que deben o no deben ser sus prácticas de enseñanza, son principalmente, relaciones de poder estratégicas y móviles en la medida que no se configuren en estados de dominación, en las cuales los individuos involucrados son comprendidos como libertades que intentan determinar la conducta del otro y los otros intentan no ser determinados en sus conductas. Las cuales deben ser analizadas permanentemente por él para evitar que por medio de diversas técnicas gubernamentales se configuren en estados de dominación de sus estudiantes o de otros y también para evitar el dominio.

Frente a la comprensión de la enseñanza, vale la pena resaltar, las implicaciones que tienen los planteamientos de Foucault (ob.cit). La primera implicación que se desprende es aquella que surge de la comprensión de Foucault en torno al sujeto histórico no universal no abstracto que inventa el conocimiento, lo cual es una invitación tanto para el profesor como para el estudiante a comprenderse como sujetos históricos inmersos en la creación permanente de sí mismos.

Pero no solo eso, cuando Foucault contrasta la noción de “inquietud de sí mismo” con el “conócete a ti mismo” permite comprender por qué el profesor que realmente impacta a sus estudiantes, no es aquel que solamente maneja de manera precisa los conceptos, marcos teóricos o metodológicos propios de la disciplina que pretende enseñar, sino aquel que por medio de aquella construcción de subjetividad ha logrado configurar su vida como una obra de sí mismo. Para enseñar no basta manejar los conocimientos, es vital que sean parte de su sí mismo.

Los procesos psicológicos superiores y la escritura

La consideración más o menos explícita que un docente tenga acerca de la naturaleza del lenguaje, de cómo se adquiere y desarrolla y de cuáles son las dimensiones (externas y/o internas) que tienen mayor ascendente en la aparición y evolución lingüística en el ser humano, va a tener relevancia en la acción docente

con el alumnado de educación infantil. En función de dicha concepción se colocará mayor o menor énfasis en los factores externos, incluida nuestra enseñanza, la acción de los padres, la importancia de regular y ordenar el entorno de forma que sea lo más estimulante posible, etc., o bien en los factores internos al propio alumnado, como son el desarrollo de su inteligencia, su motivación y su madurez personal a la hora de afrontar todas las tareas educativas incluidas el aprendizaje y el desarrollo de su capacidad lingüística.

Por eso el relato a continuación de, forma breve, algunas de las teorías que pretenden explicar cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje en la edad infantil. Así comenzamos con Vygotsky, quien contribuye a entender cómo la escritura puede ser una experiencia de aprendizaje, y de qué manera la escritura organiza la conciencia humana. (Valery, 2022). En tal virtud hay que detenerse en estos aspectos esenciales de su teoría.

Se generan en la vida social los procesos psicológicos superiores, se instauran a partir de la mediación y la internalización de prácticas sociales y de instrumentos psicológicos creados culturalmente (Vygotsky, 1979). Así que, el lenguaje oral es adquirido por todos los individuos que pertenecen a una cultura, en primer lugar, porque los seres humanos están biológicamente preparados para ello, y en segundo lugar, porque el habla se adquiere por el hecho mismo de participar en la vida social. No sucede lo mismo con el aprendizaje de la lengua escrita, ya que para ello es necesaria la intervención en procesos de socialización concretos como la educación.

Como es notorio, todos los miembros de una sociedad no adquieren el dominio del lenguaje escrito y ante tal realidad, representa una meta para las sociedades alfabetizadas la alfabetización de sus miembros. La escritura aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica. Por esto, se reconoce a la escritura como una tecnología (Ong, 1987), y en contraposición del habla, que es natural, como algo artificial (Vygotsky, 1979).

No obstante, como la cultura se convierte en parte de la naturaleza del individuo, en una segunda naturaleza, cuando se adquiere un dominio competente, la escritura como parte de esa cultura— se convierte también en una segunda naturaleza, “... la inteligencia resulta inexorablemente reflexiva, de manera que incluso los instrumentos externos que utiliza para llevar a cabo sus operaciones, llegan a

‘interiorizarse’, o sea, a formar parte de su propio proceso reflexivo” (Ong 1987, p. 83).

Desde esta perspectiva, el lenguaje oral aparece como una actividad espontánea, mientras el lenguaje escrito exige un trabajo consciente motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el lenguaje oral, que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido, a situación dinámica se hace cargo de ello” (Vygotsky, 1979). Por el contrario, las motivaciones para la escritura, son más abstractas y están más distanciadas que en el lenguaje oral de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito las situaciones hay que crearlas, lo que implica una separación de la situación real, una descontextualización, es decir, el lenguaje escrito, por el mismo hecho de tener que remplazar las palabras por signos gráficos, dirigirse a una persona ausente y crear la situación, exige un trabajo consciente y analítico.

Por ello Vygotsky considera, que aun en su desarrollo mínimo, el lenguaje escrito requiere de un alto nivel de abstracción. y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere de un mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no sólo las palabras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos, las intenciones; deben ser puestos en palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación. Además, porque en el lenguaje oral la situación contextual es inmediata y las motivaciones son compartidas por los interlocutores; ellas se crean y se transforman en el curso de la conversación.

El mismo autor comenta, que la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y auto dirigido hacia objetivos definidos previamente. Durante este proceso la acción consciente del individuo estará dirigida hacia dos objetos de diferente nivel. Uno, serían las ideas que se van a expresar. El otro está constituido por los instrumentos de su expresión exterior, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización. Por ello, la escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que además están involucradas en el proceso de composición escrita.

Según Luria (2018), el lenguaje escrito es “el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento” (p.189).

La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto, es una herramienta psicológica. Estas herramientas son medios de actividad interna que introducidas en una función psicológica, como el pensamiento por ejemplo, la transforman cualitativamente. Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los seres humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento.

La mediación semiótica facilitada por la escritura crea las funciones epistémica, planificadora, reguladora y comunicativa del lenguaje. De esta manera, la escritura en tanto que es una actividad conscientemente dirigida, nos ayuda a organizar nuestro pensamiento y a elaborar nuevos conocimientos. Al mismo tiempo, la escritura nos permite la expresión de ideas y sentimientos, que podemos comunicar y compartir con los otros a través del tiempo y del espacio.

De acuerdo con lo que hemos visto, el proceso de composición escrita debe verse como un proceso que exige, por una parte, una compleja estructuración del pensamiento, y por otra, la realización de una serie de acciones y de operaciones que hacen posible estas acciones. Respecto a las operaciones implicadas en el acto de escribir diremos que el proceso de escritura es una actividad verbal regida por un motivo, subordinada a una tarea y a un proyecto determinado, que se lleva a cabo bajo un control permanente por parte del escritor. Esta actividad verbal se realiza a través de los mecanismos del lenguaje interior y necesita para su realización el dominio de las formas del lenguaje escrito.

El motivo es el factor inicial y orientador del proceso y surge al haber una clara comprensión de la tarea por parte del escritor. El motivo puede aparecer como respuesta a factores externos o como el deseo del escritor de expresar una idea. El proyecto constituye el primer esquema que determina el contenido de la expresión verbal desplegada en la escritura. En el proyecto aparece el primer registro

semántico en el cual se separa por primera vez el tema, es decir, sobre qué versará el discurso o la escritura, del rema o sea lo nuevo que debe figurar en la enunciación

Psicológicamente, el proyecto es el paso del sentido subjetivo conocido por el sujeto y comprensible sólo para él, a un sistema de significados expresado en palabras y posible de ser comprendido por cualquier lector. Este paso se realiza a través de una serie de eslabones que forman un sistema de enlaces simultáneos para que el tema, que es objeto de la enunciación y que es conocido por el sujeto, se enlace con el rema, que constituye lo nuevo, lo que hay que decir acerca del objeto, es decir, la estructura predicativa. Este proceso se realiza con la ayuda del lenguaje interior, que como sabemos tiende a la predicación pura y está formado por palabras abreviadas y sus enlaces semánticos potenciales. El lenguaje interior es fundamentalmente el eslabón central en el paso de la idea a la palabra

La formación de la enunciación verbal desplegada en la escritura requiere de dos procesos: la formación del contexto y la transformación del subtexto en texto. La formación del contexto consiste en la construcción de un significado socio contextual sobre la base de la situación de la comunicación. Recordemos que la escritura implica ponerse en la perspectiva del diálogo con un interlocutor ausente. Por eso el escritor, para ser comprendido, debe crear la situación, es decir, representar en su pensamiento el contexto de la comunicación. La formación del contexto requiere también del escritor, tomar en cuenta los motivos creados por la tarea, el contenido del texto y la audiencia potencial. Requiere también un alto grado de descontextualización pues toda la información que está expresada en el lenguaje escrito deberá apoyarse sólo en la utilización suficientemente completa de medios gramaticales y sintácticos.

El camino hacia la escritura deberíamos describirlo como la transformación del subtexto en texto, y este es el camino que transita el pensamiento para convertirse en verbal, o sea en lenguaje verbal desplegado en la escritura. Si la lectura, considerada como el acto de comprensión de un texto, va del significado externo del texto al subtexto profundo, es decir, al motivo, al sentido interno del texto, la escritura recorre el camino inverso. El escritor parte entonces del sentido interno, del motivo, del subtexto, hacia la construcción del significado externo, del texto. En esta orientación el escritor interpreta su lenguaje interno, crea la situación, construye el

contexto, se imagina al interlocutor y escribe borradores utilizando un lenguaje más desplegado y preciso sin perder el sentido de lo que quiere expresar.

Hablar del origen y la naturaleza social del lenguaje escrito, de su carácter social, tiene al menos tres consecuencias: la primera, sería reconocer que la lengua escrita, además de ser producto de una sociedad y expresión de una cultura en un momento histórico determinado, esconde tras de sí la historia de esa sociedad y de su lenguaje como forma de realización de la actividad psíquica individual y como representación de su mundo. Por lo que los seres humanos, al apropiarse de estos instrumentos o signos que conforman la lengua escrita, se están apropiando, consciente o inconscientemente, del resultado de esa evolución histórica y realizando, o convirtiendo, el complejo proceso del pensar, aún no claro para el propio sujeto, en una comunicación inteligible.

La segunda consecuencia es que la lengua escrita como sistema semiótico, es social en el sentido de que se usa para fines sociales. Su función primaria es que se utiliza para la comunicación entre los seres humanos. En este sentido, la lengua escrita como los demás instrumentos de mediación, sirve para influir sobre los demás al expresar nuestras ideas, sentimientos, emociones y al comunicar nuestros puntos de vista. Dentro de esta perspectiva teórica, el lenguaje escrito, como instrumento de mediación semiótica, implica un diálogo permanente con la palabra de otros y con enunciados de otros. El escritor responde -apoyando, ampliando o contradiciendo al eco de otras voces que están explícitas o implícitas en su propia voz.

Así mismo, al tomar en cuenta la audiencia, el escritor espera una respuesta, una comprensión o una interpretación de su texto. El escritor responde y será respondido; con su texto pasa a integrar un eslabón más en la cadena de resonancias dialógicas. Esto se vincula con el proceso de su adquisición, el cual podríamos definir como un proceso de apropiación de un instrumento construido socialmente; se adquiere en una situación de comunicación y diálogo con otros y se realiza, como ya lo hemos explicado, en contextos educativos específicos.

Asumir estas concepciones sobre la lengua escrita, repercute en la visión que el docente tenga de sí mismo y en el planteamiento de la acción educativa. Es decir, si consideramos que los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean, se nos plantea el problema acerca de la competencia del docente como lector y escritor, y acerca de la visión que tenga de sí mismo. Las concepciones del

docente sobre la lengua escrita y sobre el proceso de su adquisición, se reflejan en las concepciones que sobre ella se hagan sus alumnos.

Por esta razón, el docente dentro de esta perspectiva teórica, debe, por una parte, comprender que la escritura es un proceso dialéctico, ya que el avance en la adquisición de la escritura implicaría el avance en la adquisición de la lectura, en el lenguaje oral y por ende, el enriquecimiento del lenguaje interior; lo que significaría en definitiva, un avance en el desarrollo de la consciencia del ser humano. Por otra parte, estar consciente del papel de la mediación con signos e instrumentos, en el proceso de su adquisición, implica que el trabajo del docente consiste no sólo en acompañar a sus alumnos en todos los momentos del proceso de escritura, como veremos más adelante, sino también, poner al alcance del alumno las reglas gramaticales y sintácticas, instrumentos de expresión indispensables para escribir.

Como orientador del proceso de enseñanza aprendizaje, al docente le corresponde crear la situación de intersubjetividad, es decir, crear una situación de comunicación real que haga posible la transcendencia de los mundos privados de los participantes y el establecimiento de un diálogo creativo que permita confrontar ideas y compartir vivencias y experiencias. En esta situación se produce el encuentro de diferentes modos de ver al mundo, lo que enriquece a cada uno de los participantes y ofrece, además, la oportunidad al diálogo entre diferentes consciencias, a la expresión de ideas y sentimientos, a su toma de consciencia y al desarrollo del lenguaje oral

En este contexto, es decir, dentro de esta situación de comunicación real, se hace necesaria la definición clara de la tarea, como primer paso en el proceso de escritura, debido a que ella incluye la definición del tema de la composición escrita y de la estructura del texto que será producido. De allí que en este momento es importante la discusión sobre el tema de la composición. El tema seleccionado puede ser producto de una lectura previa, o de una situación conocida por todos los participantes. Esta discusión grupal, orientada por el docente, ayuda en la generación de las ideas y en la determinación del punto de vista del escritor.

El segundo paso consiste en la construcción del proyecto inicial. Este proyecto constituye el primer esquema que determina el contenido de lo que se va a escribir. En el proyecto aparece el primer registro semántico, en el cual se separa por primera vez el tema (sobre qué versará la escritura) del rema (lo nuevo que debe figurar en el discurso escrito). Este esquema inicial toma en cuenta, además del

motivo, la creación del contexto que se desea comunicar, el contenido y la audiencia potencial.

Durante la confección de borradores, cuando se produce la confrontación entre las ideas que el escritor quiere transmitir (el qué) y las formas gramaticales y sintácticas que hacen posible transmitir estas ideas (el cómo), la consulta con el docente o con los compañeros es de gran utilidad en lo que se refiere a la selección de las palabras adecuadas, a la organización de las ideas y al diálogo con la audiencia. Por último, la revisión de los borradores en forma individual o grupal, es una forma de aclarar conceptos, ampliar la visión de las cosas y acercarse a la audiencia.

De esta manera, la revisión se transforma en un medio que ayuda a adquirir conocimientos y a tomar consciencia sobre las ideas expresadas y sobre los aspectos gramaticales y sintácticos del escrito. La revisión del texto en interacción entre los compañeros y el docente quien dirige el proceso, además de ser un medio de adquirir criterios para la revisión, es un medio regulador para la construcción y transmisión del conocimiento en la escritura.

En corolario, la acción del docente durante el proceso de adquisición de la escritura, tiene la característica de una participación activa, capaz de conducir al estudiante a vivir y a experimentar el proceso de composición escrita con todas sus dificultades y gratificaciones, a comprenderlo y a tomar consciencia del proceso.

Una Mirada al Modelo Innatista: Noam Chomsky

Hace hincapié en la dotación genética con la que venimos equipados, lo que influye decisivamente en el aprendizaje del lenguaje y de las primeras palabras. Autores como Chomsky postulan un mecanismo básico genético, y por tanto universal, que está en la base del aprendizaje del lenguaje y que explica que no aprendamos el lenguaje oral en base a imitación, refuerzos y castigos. Aunque los modelos del lenguaje en los inicios de su aprendizaje son cruciales, es más importante tener una estructura básica sobre la que construir este proceso tan complejo en tan poco tiempo.

Para Chomsky (1989), la competencia lingüística es el conocimiento implícito que posee todo sujeto de su propia lengua, que le permite comprender y producir frases de acuerdo con la forma de su lengua. Se postula un mecanismo innato llamado LAD (Language Acquisition Device) que posee un conjunto de reglas o principios para la formación de oraciones, y procedimientos para descubrir cómo estos principios se aplican a un lenguaje particular al que son expuestos los menores en su contexto comunicativo.

La teoría generativa que propone supone que la gramática es un conjunto restringido de principios generales y comunes a todas las lenguas, que lleva asignados unos parámetros que son los responsables de las variaciones entre ellas. La mayoría de los niños dicen su primera palabra a los 12 meses y combinan unas cincuenta hacia los 18 meses. Para Chomsky tiene que haber un método universal de análisis en los niños, y una forma común de generar las emisiones. Los niños reciben un conjunto de ejemplos y de formas y uso del lenguaje dependiendo del contexto comunicativo que les rodea, debiendo practicar para conocer las reglas subyacentes de la lengua adulta. Las teorías de Chomsky sobre el lenguaje se originan desde la insatisfacción que producen las teorías anteriores y por algunas de las observaciones que no pueden ser total y satisfactoriamente explicadas por dichos enfoques. Algunas de esas observaciones las vemos a continuación.

El aprendizaje del lenguaje es específico del ser humano. La imitación tiene pocos o ningunos efectos para aprender el lenguaje de los demás. Los intentos del adulto, dirigidos a corregir los errores de los niños (por ejemplo, en los verbos irregulares cuando dicen “yo no cabo por aquí” o “yo no frego el suelo”) son infructuosos a ciertas edades (con 3 años e incluso hasta los 4). La mayoría de las pronunciaciones de los niños son creaciones personales, y no respuestas aprendidas directamente de otros.

En su obra de 1965 titulada “Aspectos de la teoría de la sintaxis”, Chomsky postula que una gramática completa debe tener tres partes: sintaxis, fonología y semántica. La sintaxis, es el elemento más importante porque permite al hablante producir oraciones. La fonología y la semántica, son meramente “aclaratorias”. Los elementos sintácticos especifican una estructura profunda que determina la interpretación semántica y una estructura superficial que lleva a la interpretación fonética. Por tanto, las reglas de transformación vinculan la semántica con la fonología.

Una de las contribuciones de esta explicación de Chomsky es que explica el procesamiento lingüístico general y una observación característica del lenguaje en los niños, que es su carácter creativo. Este no quedaba explicado en los modelos anteriores conductistas, donde la imitación tenía una influencia decisiva en el aprendizaje del lenguaje.

Sin embargo, una limitación fundamental de la teoría es que una oración sintácticamente correcta puede no tener sentido, con lo que la teoría de Chomsky no resuelve la importancia de la incorporación de la semántica en estos casos. En la actualidad, la investigación de Chomsky pretende planificar los principios de cada módulo del conjunto y su interacción.

Recorriendo la Teoría Cognitiva

Esta teoría destaca la importancia de los procesos internos en el aprendizaje del lenguaje. El autor más representativo de este modelo teórico, Jean Piaget, plantea que el desarrollo cognitivo es indispensable para el desarrollo óptimo del lenguaje. En este modelo, algunas aptitudes cognitivas son requisitos para el aprendizaje y el desarrollo lingüístico adecuado.

La inteligencia, concebida como el conjunto de “operaciones vivientes y actuantes”, funciona como un mecanismo procesador de la información que tiene una importancia clave en el desarrollo del lenguaje. Piaget (1983) ha propuesto que el desarrollo cognitivo es universal y que va a tener relevancia en el desarrollo del lenguaje, de tal forma que cada menor necesita superar las etapas previas para poder llegar a un desarrollo óptimo posterior. Para Piaget, el desarrollo cognitivo tiene una serie de fases que se suceden a lo largo del desarrollo y que condicionan decisivamente el desarrollo del lenguaje.

Sostiene que pensamiento y lenguaje se desarrollan por separado, dado que el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento, antes de que el niño hable, por lo que el niño aprende a hablar a medida que su evolución cognitiva alcanza el nivel concreto deseado. Es el pensamiento el que posibilita el lenguaje, lo que significa que el ser humano al nacer no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte de su desarrollo cognitivo. La primera habla del niño es egocéntrica porque está condicionada por el desarrollo cognitivo, que en

esta etapa está inmerso en el pensamiento centrado en sí mismo. Solamente usa el lenguaje oral para expresar sus pensamientos y no para comunicarse socialmente con otras personas. Simplemente son reflexiones de sus propios pensamientos e intenciones. El habla egocéntrica precede, desde este enfoque piagetiano, al habla socializada.

El desarrollo de los esquemas acompaña al de la inteligencia, elemento fundamental para que los seres humanos nos adaptemos al ambiente y podamos sobrevivir. Desde la infancia vamos construyendo y acumulando esos esquemas como consecuencia de nuestra exploración activa en el ambiente en el que vivimos. A medida que interaccionamos con el ambiente, intentamos adaptar los esquemas existentes con el fin de afrontar nuevas situaciones.

Las experiencias de aprendizaje empiezan en la etapa sensoriomotora, en la que a través del movimiento y las sensaciones nos adaptamos a nuestro contexto. Para que el niño alcance el desarrollo mental adecuado es fundamental que atraviese desde el nacimiento diferentes y progresivas etapas de desarrollo cognitivo que se suceden en serie, es decir, no comienza una etapa hasta que no haya finalizado la anterior con la madurez suficiente para continuar avanzando. Estas etapas tienen unos períodos concretos y universales en todos los niños.

Piaget propuso dos tipos de lenguaje que ubicó en dos etapas bien definidas: la prelingüística y la lingüística. Se concluye que esta perspectiva psicolingüística complementa la información aportada por los innatistas, en el sentido de que, junto a la competencia lingüística también es necesario un contacto directo experiencial con el contexto comunicativo que rodea a los menores.

El pensamiento simbólico preconceptual (2 a 4 años) se caracteriza por lograr la imitación diferida, lo que le va a permitir avanzar en sus logros de forma sorprendente. La capacidad de simbolización es sin duda uno de los avances más importantes, ya que la capacidad de representación mediante significantes diferenciados le va a permitir utilizar el lenguaje de forma eficiente. Lo veremos seguidamente. Junto a esas características, ya podemos decir que ha superado algunas de las limitaciones de la etapa anterior y se adentra en el juego simbólico y en el uso del lenguaje para poder expresar dichos símbolos

En el subperíodo siguiente, el pensamiento intuitivo (6/7 a 11/12 años), mejora considerablemente la capacidad de comunicación en dos pendientes: la función informativa de transmisión y recepción de la información, y la función de control, en

la que es capaz de responder a instrucciones de otros, controlar sus conductas o iniciar el control de la suya propia

Junto a estas capacidades, el niño de este período preoperacional es capaz de alcanzar la comprensión de identidades y funciones como invariantes de objetos y personas y las identidades de los objetos como cualidades permanentes frente a otras cualidades alterables. Las funciones son identificadas siempre y cuando no tengan un alto grado de simbolización y sean claramente observables.

Además de los logros en la etapa preoperatoria, tenemos que conocer las limitaciones cognitivas de esta etapa para comprender por qué aún no va a lograr un desarrollo óptimo del lenguaje en algunos de sus componentes. Por ejemplo, en esta etapa se elaboran juicios que están basados en las apariencias percibidas inmediatas. También existe un elevado grado de contracción, es decir, tendencia a contemplar un rasgo del hecho observado, obviando otras variables que puedan ser de vital importancia para llegar a conclusiones acertadas. Piaget demostró experimentalmente este hecho y elaboró innumerables tareas para analizar cómo es la evolución del niño en la consecución de dichas tareas que llamó “de conservación”.

Debido al egocentrismo, que es una característica fundamental de esta etapa definida por la dificultad para contemplar un punto de vista diferente al suyo, no le será fácil ponerse en el lugar del otro. Lo veremos en las tareas de Piaget y también en las de la Teoría de la Mente. El pensamiento de esta etapa es irreversible. Los niños no son capaces de realizar las acciones en los dos sentidos posibles y volver atrás para llegar al inicio de la tarea.

Además, en esta etapa tienen una serie de carencias que pasamos a enumerar: la atención a los estados y no a las transformaciones de los elementos; escasa capacidad de reflexión sobre la propia acción; falta de toma de conciencia e insensibilidad a las contradicciones; excesivo realismo o tendencia a creer que los fenómenos psicológicos tienen existencia material; grandes dosis de animismo, que consiste en dar vida e intencionalidad a objetos que no la tienen, o artificialismo exagerado al pensar que todo ha sido creado por el hombre.

En general, como puede verse, una gran inmadurez a la hora de explicar los fenómenos que le rodean, lo que irá superando y evolucionando a medida que se vaya enfrentando a situaciones y experiencias, pero sobre todo al evolucionar su capacidad intelectual. Evidentemente, el lenguaje tiene en este momento una

significación fundamental, ya que expresa sin duda el nivel o período en el que se encuentra cognitivamente el niño. A través del lenguaje los educadores van a poder constatar cómo y en qué etapa de desarrollo cognitivo se encuentran sus alumnos de infantil.

Los conceptos de asimilación y acomodación son claves en la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo. La asimilación consiste en incorporar la información a los propios esquemas del niño. Todo lo que ha de asimilarse debe pasar por el filtro cognitivo de los menores, por sus esquemas mentales, integrando la información sin modificar los esquemas previos. Esto hace que la realidad se construya o más bien se «reconstruya» o se transforme para ser asimilada.

La acomodación es la tendencia del organismo a adaptarse o cambiar sus esquemas ante las exigencias del ambiente que le rodea. El niño que acomoda, modifica sus propios esquemas o crea unos nuevos para integrar la nueva información, e imita los modelos repitiendo inmediata o de moradamente sus conductas, también lingüísticas. El niño asume o copia muchas de las conductas lingüísticas de sus modelos, lo que le permite desarrollar el lenguaje.

Para Piaget, el lenguaje tiene un componente simbólico importante, con lo que el inicio y desarrollo del proceso de simbolización es muy decisivo a la hora de comprender cómo aprende y desarrolla el lenguaje el menor. La representación es un concepto muy importante en este contexto de la teoría de Piaget porque inicia cuando hay una coordinación y diferenciación simultáneas entre significantes y significados. Las primeras distinciones son facilitadas por la imitación y la imagen mental de ella derivada, las cuales prolongan la acomodación a los objetos externos. El significado de los símbolos, por lo demás, acude por la vía de la asimilación, la cual es el factor dominante en el juego y desempeña un papel equiparable a la acomodación en la representación adaptada.

Habiéndose separado progresivamente del nivel sensoriomotor y tan desarrollada como para ser capaz de ir más allá del presente inmediato, la asimilación y la acomodación van juntas finalmente en una combinación que se ha hecho necesaria debido al avance más allá del presente inmediato. La constitución de la función simbólica solamente se posibilita como resultado de esta unión entre la imitación mental o real de un modelo ausente y los “significados” que proporcionan las diversas formas de asimilación (Piaget, 1962,).

Dentro de las etapas del desarrollo cognitivo nos detenemos en la que corresponde a las edades de 4 a 6-7 años, que Piaget denomina «pensamiento intuitivo», donde el pensamiento del niño tiene una serie de características como el egocentrismo, la centración, irreversibilidad, el realismo, animismo o artificialismo. El pensamiento intuitivo, tan característico de esta edad, determina decisivamente el grado de desarrollo del lenguaje. Si no se supera esta etapa de pensamiento, el desarrollo lingüístico será más lento que en otros niños. La superación de la etapa de operaciones concretas determinará el pleno desarrollo del pensamiento simbólico, y por tanto el lenguaje, cuyo desarrollo finalizará en la etapa posterior de educación primaria.

Enfoques Teóricos Referenciales

Teorías implícitas docentes

Indagar en las teorías implícitas de los docentes ayuda a entender que en su práctica cotidiana emergen concepciones implícitas que determinan cómo se debe efectuar el proceso de enseñanza de la alfabetización inicial. Cada educador personaliza el camino a seguir y es entonces cuando emergen las creencias, tradiciones, experiencias y bagajes culturales que orientan el proceso. El profesor considera los anteriores aspectos de manera inconsciente, implícita, puesto que planifica, selecciona contenidos y diseña actividades de enseñanza-aprendizaje bajo los principios de una teoría educativa plasmada en el currículum. Hacer consciente al docente de las teorías implícitas que subyacen en sus acciones en el aula, le permite reflexionar si efectivamente desarrolla su práctica de enseñanza en base a ciertas concepciones teóricas.

La revisión documental (Rodríguez Martín y Clemente Linuesa 2013) sobre las teorías implícitas sugiere que:

Son los pensamientos y creencias son los que determinan las acciones del docente ante los retos que enfrenta en su labor de enseñanza, de modo que estas acciones emergen de forma natural.

Cada profesor/a mantiene teorías implícitas forjadas en base a sus creencias, cultura, experiencias, historia personal, etcétera, por lo tanto, estas son parte de su ser y no es fácil renunciar a ellas.

Si un profesor se hace consciente de las teorías implícitas que operan en su forma de enseñanza, es posible que, a partir de reconocer sus aciertos y áreas de oportunidad, pueda mejorar sus prácticas educativas.

Mediante la aplicación del cuestionario de dilemas es posible conocer el pensamiento del profesor y las teorías implícitas por las que tiene inclinación en su quehacer pedagógico, siendo posible que sus creencias pedagógicas estén conformadas por dos teorías implícitas. Con respecto a la revisión documental sobre la alfabetización inicial, se puede señalar:

En las investigaciones contemporáneas, la enseñanza de la lectura y la escritura es abordada desde estudios psicológicos y sociales, los cuales dan cuenta de perspectivas como la conciencia fonológica, el lenguaje integral, la psicogénesis de la lengua escrita y la perspectiva sociocultural del lenguaje.

La posición de la conciencia fonológica prioriza la segmentación del lenguaje en sus unidades mínimas para permitir el reconocimiento y memorización de los fonemas, dando paso después a la comprensión lectora y la producción de textos escritos.

El enfoque del lenguaje integral propone incluir los tres sistemas del lenguaje, lectura, escritura y oral, en una misma unidad de trabajo, pues se conciben como un todo y por ningún motivo deben trabajarse de forma aislada ni debe otorgarse un grado de importancia mayor a uno u otro.

La perspectiva de la psicogénesis de la lengua escrita considera y prioriza el desarrollo cognitivo individual como un proceso paulatino de construcción y apropiación de las convencionalidades del sistema de escritura, en el que la persona adulta tiene la responsabilidad de propiciar entornos donde la lectura y escritura sean actividades diarias y presentadas de forma natural.

La orientación sociocultural del lenguaje reconoce la importancia de los espacios públicos y privados, donde las prácticas sociales del lenguaje han de involucrar a los niños en el desarrollo de actividades de lectura y escritura, con un propósito funcional para la vida cotidiana y no solamente para la escuela.

Conocer las perspectivas desde las que se estudia la alfabetización inicial permite a los educadores reconocer las diferentes maneras de abordar un mismo conocimiento e identificar las perspectivas desde las que es posible encarar el proceso de enseñar a leer y escribir a los/as preescolares. Ello servirá como punto de partida para establecer una correlación entre las perspectivas de lectura y

escritura adoptadas y las teorías implícitas, ya sean directas, interpretativas o constructivas

En definitiva, identificar las teorías implícitas docentes permite que el/la profesor/a sea consciente de la manera en la que concibe la enseñanza de la alfabetización inicial, creando una oportunidad para valorar su desempeño y reflexionar respecto a sus prácticas y la manera de mejorarlas

Entretejido Relacional de la Praxis Docente

Los docentes de primer grado dedican gran parte de su labor a la tarea de enseñar a leer y escribir con el fin de desarrollar el currículo escolar; para ello, manifiestan gran empeño por desarrollar rituales en la enseñanza que no siempre se relacionan con aportes teóricos. Las investigaciones sobre la adquisición de la lectura y la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1991), trazan tendencias con respecto a los procesos de pensamiento del profesorado que prevalecen a partir de habilidades, conocimientos, creencias e ideas para desempeñarse como expertos de los contenidos que pretenden enseñar.

El conjunto de habilidades docentes que utilizan para afrontar las situaciones que se presentan en el salón de clases son variadas y tienen su base en los saberes pedagógicos construidos durante la formación inicial y la experiencia que adquieren a lo largo de los años del ejercicio de la práctica. Las concepciones pedagógicas que construyen y sus teorías son las que les ayudan de manera implícita o explícita a resolver los problemas de la docencia

Existen conceptos tales como concepciones pedagógicas, creencias, saberes, pensamiento e ideas que se emplean para hablar de los conocimientos de los maestros. Kagan (1990) y Marrero (1988) han señalado que el saber del profesorado o su pensamiento se concibe como el conocimiento experto, profesional o laboral; las creencias, concepciones y la reflexión (en la formación inicial o en servicio) que tiene el profesor sobre la enseñanza, sobre cómo se enseña, quiénes son los estudiantes y cuál es el contenido a indagar sobre las teorías implícitas del profesorado, pues resulta de gran importancia porque permite comprender la estructura que permea y da sentido a la enseñanza y a la intervención docente desde el currículo. De esta manera, el análisis de las prácticas docentes permite

comprender las concepciones pedagógicas que tiene el profesorado acerca de la enseñanza.

Por otra parte, analizar las teorías implícitas del profesorado sobre la alfabetización inicial deja ver el valor de los conocimientos y de los procesos planteados desde el currículo oficial para reconocer cómo se vinculan dichas teorías con las condiciones reales de trabajo. Los docentes, con base en sus concepciones o teorías implícitas llegan a interpretar, decidir y actuar sobre diversos temas que deben enseñar, en este caso, sobre la alfabetización inicial.

También se sabe que la docencia del profesorado responsable de la alfabetización inicial se caracteriza por presentar diversas formas, estilos, maneras de enseñar, métodos, estrategias; es decir, distintas prácticas que obedecen a las creencias del profesorado y la existencia de alumnos diversos, con estilos de aprendizaje diferentes, con otros maestros y en espacios áulicos también distintos. Sin embargo, a pesar del conocimiento de esta situación el profesorado sigue empleando métodos poco efectivos para el aprendizaje de la lectura y escritura así como el empleo de materiales y recursos didácticos insuficientes para atender a la diversidad de estilos de aprendizaje

Para la estructuración del componente teórico se definieron los conceptos clave relacionados con la pregunta de investigación, concepciones pedagógicas, teorías implícitas y alfabetización inicial. En tal sentido, las concepciones pedagógicas, “son una herencia cultural, un producto de la forma en la que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y transmisión del conocimiento” (Pozo, 2006, p. 52).

Por su parte, las teorías implícitas, son unidades representacionales complejas que a su vez incluyen variadas proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son implícitas en tanto son inaccesibles a la conciencia; no obstante, pueden ser verbalizables y explicitables. No son fáciles de comunicar ni de compartir (Pozo, 2006, p. 33). Las teorías implícitas del profesorado, son teorías pedagógicas personales, reconstruidas con base en conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa (Marrero, 1988, p. 245).

En tanto, en la alfabetización inicial, "...la finalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, incluso desde las etapas inicial de la escolaridad, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente, además, mejores usuarios de sistema de escritura convencional. Desde allí que el eje de trabajo deba ser la lectura y la escritura de textos –textos de uso social– y, simultáneamente, se debe favorecer el avance de los niños en el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura" (Nemirovsky, M. 1999, p. 29)

Como se definió, las teorías implícitas (TI) se describen como las "teorías pedagógicas personales, reconstruidas con base en conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa" (Marrero, 1988, p. 246). En este sentido, se puede decir que uno de los elementos fundamentales del modelo de las TI es la "distinción que existe entre dos niveles funcionales: las síntesis de conocimiento y las síntesis de creencias" (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1992, p. 87).

La implementación del modelo de TI contribuye a la superación de limitantes de otros modelos porque adopta un marco teórico cognitivo explícito, permite explicar las decisiones racionales como las eventualidades del aula (García, 1986). Asimismo, se reconoce tanto la dimensión individual como la social en el pensamiento del profesor y se toman en consideración los aspectos singulares de su pensamiento, pero también sus regularidades e invariantes.

Pozo (2006) señala que, las TI se encuentran conectadas a las experiencias vividas por la mediación de los modelos mentales de búsqueda de ideas eficaces respecto a un problema, sin interesarse en la verdad o falsedad de las afirmaciones con respecto a su actuar. Las teorías implícitas del aprendizaje se clasifican en tres dimensiones de acuerdo con sus características, directas, interpretativas y constructivas; enseguida se describe cada una de ellas (Pozo, 2006).

El docente suele actuar bajo los efectos de sus creencias, emociones y el estrés que genera el ecosistema del aula. Este escenario demanda respuestas que exceden el componente cognitivo explícito, racional y consciente con los que el docente está equipado e incluyen una carga emocional. Las teorías implícitas ayudan a comprender aquello que no está en la superficie de la actuación en los espacios educativos.

En tanto, Rodrigo (1994) considera a las teorías implícitas como un conjunto de conocimientos más o menos organizado y coherente respecto a un aspecto o dominio de la realidad. Las teorías que el hombre común elabora para enfrentar, responder y resolver a las diferentes situaciones de la vida cotidiana, se encuentran en un estado que generalmente la conciencia no percibe, es decir, de latencia que explica su naturaleza implícita. En esta línea argumentativa hay autores que consideran que “las explicaciones cotidianas sólo resuelven problemas prácticos inmediatos”. (Rodrigo, 1994, p. 9).

La función de las teorías implícitas es de carácter pragmático para resolver situaciones cotidianas desapercibidas por el propio sujeto. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza se reconocen como representaciones mentales que inciden en el profesor a organizar, estructurar y visualizar la acción docente y los modos que articulan las ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza en el contexto del aula.

Según Cossío y Hernández (2016), las teorías implícitas se activan no siempre como esquemas globales sino como modelos mentales que se manifiestan ante contextos situacionales determinados, como parte fundamental de la experiencia docente que constituye, paulatinamente, en el ámbito profesional. Señalan que los profesores que tienen mayor experiencia utilizan el enfoque constructivista fundamentado en el estímulo de las competencias innatas y la capacidad de creatividad de los estudiantes, ya que las teorías implícitas que los docentes aprovechan para fijar una direccionalidad en su quehacer de enseñanza-aprendizaje son una construcción derivada de su propia experiencia, que de una u otra manera se filtra en el complejo proceso que los docentes utilizan.

Para Pozo et al. (2006), las teorías implícitas son el conjunto de las representaciones no conscientes (en la no consciencia estriba la importancia del planteo) que utilizan los docentes al momento de enfrentarse a las distintas situaciones que se presentan cuando enseñan. Lo singular de la propuesta de Pozo et al. (2006), se desprende de la cualidad que otorgan a las creencias profundas, plantea que en la puesta en práctica el pensamiento implícito opera de forma inconsciente. Clasifican a las teorías implícitas en directa, interpretativa, constructiva y posmoderna.

Desarrollo Psicomotor

Es descrito como el dominio y control del propio cuerpo hasta lograr todos los elementos necesarios para su desenvolvimiento, esto se da desde que aparecen los reflejos primarios hasta lograr la coordinación de los grandes grupos musculares que intervienen en el control postural, equilibrio y desplazamiento (Barbosa y Munster, 2014).

El desarrollo psicomotor se conoce como la adquisición progresiva de destrezas funcionales en los niños, este proceso va ligado a la maduración de estructuras cerebrales que permiten el establecimiento de procesos más complejos necesarios para el desenvolvimiento en el entorno, García y Martínez (2016). Este desarrollo se manifiesta mediante la función motriz constituida por movimientos dirigidos a establecer relaciones con el medio en el que circula el niño y que se presenta como un pilar esencial en el progreso y perfeccionamiento de sus competencias.

Se distinguen cuatro factores que intervienen en el desarrollo psicomotor: apego, exploración, comunicación y equilibrio, los cuales interactúan entre sí y son fundamentales para la formación estudiantil del niño. A la estimulación temprana se la conoce como las acciones externas que provienen del entorno y se ofertan al infante desde su nacimiento para contribuir en su crecimiento y desarrollo adecuado y saludable (Cabrera y Dupeyrón, 2019). Es decir, tiene como meta desarrollar, incrementar y corregir las funciones del cerebro de los niños durante su crecimiento a través de actividades lúdicas y repetitivas.

En cuanto a la psicomotricidad, se vincula con el desarrollo psicomotor, que representa el progreso de habilidades motrices, de expresión y creatividad de las personas a partir de su cuerpo, lo que conlleva a concentrar sus acciones para desplazarse y actuar, con la inclusión de todas sus derivaciones. El vocablo psicomotricidad está formado por dos derivaciones 'psico' que hace referencia a la mente y significa cognición y el término 'motricidad' que se refiere a movimiento, en consecuencia, es la agrupación de métodos que impelen la coordinación motriz y psíquica (Piaget, 1980).

Se entiende entonces, que la psicomotricidad no es solamente el perfeccionamiento de las habilidades motrices, sino que establece relación con las habilidades psíquicas, implementando de esta manera la alianza entre el cuerpo y la mente. Es por ello, que la psicomotricidad en los niños busca alcanzar la

consciencia del propio cuerpo en las diferentes circunstancias de la vida social y formativa, el control del equilibrio, la eficacia de la coordinación, organización del esquema corporal y orientación espacial.

El objetivo principal de la psicomotricidad es establecer movimientos básicos que se relacionan a su vez con las dimensiones cognitiva y de comunicación de la persona; se hace referencia al factor de comunicación debido a que el cuerpo es dueño del lenguaje corporal que se utiliza al establecer el acto comunicativo, proceso obligatorio para mantener una buena interrelación con el entorno.

A su vez, el desarrollo en psicomotricidad sigue dos leyes, las cuales son: Ley céfalo – caudal, que es el desarrollo que va desde la cabeza hacia los pies, es decir, los niños y niñas primero controlan el cuello, para luego sentarse, de ahí, por fin se paran y caminan. Siguiendo de la ley próximo – distal, que es el desarrollo que va desde el eje central hacia lo más distante como son los movimientos de los dedos de manos y pies. Es decir, los niños aprenden a controlar primero su postura central para luego controlar sus movimientos más segmentarios como son las praxias finas.

Tipos de Psicomotricidad

a) Psicomotricidad Gruesa:

Hace referencia al equilibrio, coordinación y sincronización que se presenta en la realización de movimientos con las partes amplias del cuerpo, es decir, que se coordinan adecuadamente los movimientos generados con músculos grandes del cuerpo, como correr, caminar, gatear, bailar, etc. (Ardanaz, 2009). Provoca cambios en diferentes posiciones que se realizan con el cuerpo y la capacidad de mantenerlo equilibrado, como, por ejemplo, al realizar movimientos musculares de piernas, brazos, abdomen y espalda.

También se presenta el dominio corporal dinámico que se refiere al equilibrio, coordinación general, ritmo, coordinación óculo manual (ojo-mano) y dominio corporal estático, que se conoce como la capacidad de sentir el cuerpo en su totalidad, a través de la tonicidad, autocontrol, respiración y relajación (Comellas, Perpinya, & Torregrosa, 1998). De esta manera, el desarrollo de la psicomotricidad gruesa favorece al niño en su desarrollo integral para mantener una armonía entre las partes finas y del resto del cuerpo humano.

b) Psicomotricidad Fina:

Empieza en los infantes a partir de los primeros momentos de su vida y se refiere a todas las actividades que el niño necesita y requiere para lograr una adecuada precisión y un buen nivel de habilidad, además, trata los movimientos que se ejecutan mediante la expresión corporal que no son de gran amplitud, sino que requieren mayor precisión (Aguilar & Huamaní, 2017). Es decir, hace referencia a la capacidad de los niños para usar los músculos pequeños y realizar movimientos específicos como, recortar, sostener objetos, en conclusión, todas las 20 actividades que necesiten el uso de las manos, pies y dedos por medio de la coordinación óculo manual.

La psicomotricidad fina es como el conjunto de movimientos que permiten realizar actividades que incluyen el uso de músculos pequeños del cuerpo, es decir, se ejecutan movimientos precisos y coordinados que facilitan el desenvolvimiento del individuo en el medio, y favorece su funcionamiento autónomo en la sociedad (Cabrera & Dupeyrón, 2019). Además, cuando nos referimos a praxia finas del cuerpo quiere decir el movimiento de manos, pies, dedos, coordinación viso-manual, motricidad facial y gestual. Esta habilidad se sitúa en la tercera unidad funcional del cerebro, que es el lugar donde se descifran las emociones y sentimientos, considerada como un componente efector, pues se constituye como un mecanismo de sistematización, organización y comprobación de la actividad mental que se localiza en el lóbulo frontal y región pre-central (Marín, Borra, & Álvarez, 2017).

Esta área realiza procesos complejos e incluye la incorporación de otras áreas corticales que trabajan en la coordinación de funciones neurológicas y musculares que se utilizan para la producción de movimientos sincronizados. La psicomotricidad fina involucra un alto nivel de maduración neurológica, que depende de varios factores como aprendizaje, estimulación y capacidad personal de cada niño dependiendo de la edad; en consecuencia, se considera una habilidad que mantiene armonía, equilibrio y exactitud al realizar acciones con las manos, dedos, cara y pies (Dupeyrón & Cabrera, 2019). Esta destreza es necesaria para la experimentación y aprendizaje del niño en su ambiente, de esta manera, toma un rol central en el incremento de intelecto de los niños

Las manos son partes del cuerpo que se encuentran ubicadas en las extremidades superiores del cuerpo del niño, le permiten realizar destrezas y movimientos que intervengan sus dedos al realizar la pinza cuadrípode, digital y agarre palmar al tomar una pintura, pincel, objetos, atrapar pelotas, realizar dibujos,

trazos, pintar, recortar y etc. Estas al realizarlas ayudarán para expresar emociones y a su vez será de ayuda en la etapa de la pre-escritura. De la misma forma, la prensión del lápiz es muy importante en esta etapa del niño, ya que ésta le permite tomar de manera apropiada el lápiz, crayón, pincel y etc. Para un adecuado agarre del lápiz hay que tomar en cuenta lo siguiente: control de la postura, solidez en el tronco, hombros, codos, muñecas y manos, propiocepción cerebral, coordinación ojo-mano, proceso sensorial y las capacidades cognitivas del infante. (Neuro RHB, 2018).

Además, se debe reconocer las etapas del agarre palmar y digital de acuerdo a la edad de los niños y niñas, a continuación, se explicará cada una de ellas: El agarre cilíndrico o palmar supinada va desde el nacimiento hasta el año y medio del infante. Este se lo evidencia desde el nacimiento del ser humano, en el cual sus primeros reflejos son el de la presión palmar al tomar un objeto de manera automática se cierra la mano del bebé, es decir, utiliza toda la mano para sujetar el objeto atrapado; luego evoluciona a un agarre de manera voluntaria de herramientas.

El siguiente agarre es el digital pronado que se desarrolla desde los dos hasta los tres años, en este los hombros se encuentran en una posición estable, en el cual el agarre es estático porque todos los dedos juntos de la mano del niño cubren el objeto tomado y los trazos son más segmentados. La pinza cuadrúpede en los infantes aparece a los tres años y medio hasta los cuatro años, aquí los cuatro dedos (índice, medio, anular y meñique) toman el objeto separado del dedo pulgar realizando una pinza, al inicio el agarre es estático, pero con el paso del tiempo cambia a dinámico por mayor movilidad y coordinación óculo-manual y estabilidad de hombros y codos.

Finalmente, la pinza trípode va desde los cuatro años y medio y se desarrolla hasta los siete años, en este agarre solo intervienen: el dedo pulgar, índice y la almohadilla del dedo del medio, formando una pinza funcional que con el paso del tiempo cambiará a una pinza dinámica con mayor precisión y coordinación para dibujar, escribir, tomar lapiceros y realizar diversos movimientos motrices finos. (Neuro RHB, 2018).

c) Coordinación viso-manual.

Se refiere a los movimientos que trabajan en la coordinación ojo-mano, en donde se realizan ejercicios de observación con objetos determinados que motivan a la

realización de esta tarea; las manos y dedos son utilizados como las herramientas principales, pues sirven como pinza digital contribuyendo a la coordinación ojo-mano (Guamán, 2015). La motricidad viso manual se caracteriza por el uso de las manos como instrumento fundamental para llevar a cabo un estímulo captado por la vista, por ello, es importante incrementar esta competencia porque es necesario para nuestro diario vivir y ejecutar acciones rutinarias como: bañarnos, vestarnos, tomar utensilios para alimentarnos, abotonarnos y desabotonar y realizar actividades artísticas.

En relación con la coordinación ojo-mano, se considera parte de la motricidad fina, pero esta destreza incluye el movimiento de las partes finas del cuerpo y la relación adecuada de ellas con el sentido de la vista, para lograr una correcta ejecución en los movimientos, su principal material son las manos, que son las responsables de explorar el medio al tomar los objetos para analizarlos; además, le permitirá al infante tomar control de esta parte del cuerpo mientras las utilice continuamente.

Relevancia de la Motricidad Fina en el Desarrollo Infantil

La motricidad fina permite hacer movimientos pequeños y muy precisos. Se ubica en la Tercera Unidad funcional del cerebro, donde se interpretan emociones y sentimientos (unidad efectora por excelencia, siendo la unidad de programación, regulación y verificación de la actividad mental) localizada en el lóbulo frontal y en la región pre-central. Es compleja y exige la participación de muchas áreas corticales, hace referencia a la coordinación de las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares utilizadas para producir movimientos precisos. (Alonso y Pasos, 2020).

La motricidad fina tiene que ver principalmente con las extremidades superiores, especialmente las manos, y son la base de nuestra capacidad para utilizar objetos, herramientas y utensilios. Esta habilidad, tan común en el ser humano, forma parte del desarrollo global, y es el culmen del buen funcionamiento de un conjunto de estructuras, destrezas y factores. Su desarrollo es esencial para la interacción del niño con lo que le rodea y su madurez comienza desde el nacimiento y siempre en constante relación con el desarrollo motor grueso.

La motricidad fina es la relación entre los músculos pequeños, generalmente de las manos y dedos, con los ojos. Un buen desarrollo de la misma se logra con la estimulación de los músculos de las manos y dedos para que estos sean cada vez más precisos, logrando así una mayor destreza manual y coordinación visomotora, lo que se refleja positivamente en sus actividades cotidianas. La motricidad fina tiene como fin la coordinación de los movimientos musculares pequeños. Es decir, el desarrollo de los músculos de manos, muñecas, pies, dedos, boca y lengua. La coordinación con los ojos en relación con las habilidades motoras. Esto facilita el desenvolvimiento de tareas cotidianas donde se utilizan de manera simultánea: ojos, manos, dedos, boca, lengua, pies, como vestirse, atarse los cordones, soplar, cepillarse los dientes, comer, rasgar, cortar, pintar, apilar objetos, colorear, escribir, entre otros (Alonso y Pasos, 2020).

El constante entrenamiento a través de juegos educativos que estimulen la destreza y coordinación visomotora darán como resultado un buen desarrollo de la motricidad fina. Ésta se verá reflejada en el dominio y la precisión de los movimientos finos y le otorgará la autonomía y seguridad en la realización de actividades cotidianas, logrando así, el desarrollo de su independencia y la realización de actividades cada vez más complejas. El niño que ha tenido un buen entrenamiento de la motricidad fina puede con mucha más facilidad vestirse solo y atarse los cordones.

Para hacerlo deberá haber adquirido el control del gesto fino y un movimiento preciso. También, podrá comer de manera independiente al saber cómo usar la cuchara, el tenedor y llevárselos a la boca, así también como cepillarse correctamente los dientes, debido a la maduración de su coordinación ojo-mano. Teniendo una buena destreza manual y coordinación visomotora, escribir ya será una tarea más fácil de lograr. (Congo, 2021).

Hablar de motricidad fina o de destrezas manipulativas, supone referirse a varias acciones

Alcanzar: extensión o movimiento del brazo para agarrar un objeto.

Agarrar: coger un objeto con la mano.

Cargar/transportar: agarrar y llevar un objeto de un lugar a otro.

Soltar voluntario: dejar intencionadamente el objeto que se tenía en la mano, en un lugar y tiempo específico.

Uso bilateral de las manos: uso conjunto de las manos para realizar la actividad.

Manipulación de la mano: colocación en la mano de un objeto después de haberlo agarrado.

Destreza: capacidad para realizar pequeños movimientos con las manos de manera precisa y eficaz, con agudeza y sin mucho esfuerzo.

La motricidad fina es importante porque es esencial para el desarrollo de los hábitos diarios como vestirse, abrochar botones, cerrar cremalleras, abrir el tubo de la pasta de dientes. Sin estas habilidades el niño ve menguada su capacidad para hacer cosas, y desenvolverse adecuadamente en su entorno y esto afecta a su autoestima y aprendizaje escolar. El ser humano, como ser social, desde su nacimiento se apropia de los conocimientos, habilidades, costumbres, cualidades presentes en el medio social con el cual interactúa y se comunica y también de las formas motrices propias, características de la cultura a que pertenece, la familia, los amigos, la institución infantil, los medios de comunicación, los recursos disponibles (equipos, espacio, objetos), estos le muestran al niño y la niña las formas y comportamientos motrices e influyen en su desarrollo motor.

A continuación, se hace un análisis de la posición que asumen diferentes autores en relación con el desarrollo motor y el movimiento (Congo, 2021).

“Lo psíquico y el desarrollo motor del presente formulan un evangelismo epistemológico, revelan una síntesis incuestionable entre lo afectivo y lo cognitivo, que se encuentran en el desarrollo motor o sea la lógica del funcionamiento del sistema nervioso en cuya interacción madura surge una mente que transporta imágenes y representaciones y que resulta de un aprendizaje mediatizado dentro de un contexto socio-cultural y socio-histórico”. (Erazo, 2020). La motricidad refleja todos los movimientos del ser humano.

En tal sentido, Flores (2005) afirma que, estos movimientos determinan el comportamiento motor de los niños y las niñas de 0 a 6 años y que se manifiesta por medio de habilidades motrices básicas, que expresan a su vez los movimientos naturaleza del hombre. De acuerdo con los objetivos y las tareas de la actividad, ocurre la formación del movimiento en uno u otro nivel. Esta relación permite descubrir el proceso profundo y de carácter psicológico, en la formación interna del movimiento en el proceso del desarrollo ontogenético.

La motricidad fina, implica precisión, eficacia, economía, armonía y acción, lo que podemos llamar movimientos dotados de sentido útil y es lo que hace la gran diferencia entre el hombre y los animales. También, puede definirse como las acciones del ser humano en cuya realización se relaciona la intervención del ojo, la mano, los dedos en interacción con el medio, aunque no es exclusiva de la mano, donde además se incluyen los pies y los dedos, la cara con referencia a la lengua y los labios.

La autora considera que la coordinación de la mano y el ojo constituyen uno de los objetivos principales para la adquisición de habilidades en el desarrollo de la motricidad fina. Los rasgos motores más importantes del período emotivo son: la función tónica, que determina el dominio de las manos para coger y gesticular; la actividad postural, que le permite sentarse, gatear, caminar, descubrir el espacio, los objetos y su cuerpo; y el establecimiento de relaciones entre la boca, las manos y los pies.

Estos niveles en el desarrollo de la motricidad fina se alcanzan en íntima relación con el desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1982), que van desde las acciones de orientación externa (agarre, manipulación), hasta el lenguaje escrito: momento cualitativamente superior en el desarrollo de la psiquis que solo se alcanza en la edad escolar, lo cual es posible si se lleva a cabo un proceso consciente de instrucción que permita preparar al niño para el importante logro de la Preescritura cuando concluya la edad preescolar. Se consideran como criterios de preparación: el dominio de los movimientos finos de la mano, la percepción visual, la coordinación óculo manual, la orientación espacial y la asimilación de los procedimientos generalizados de análisis, en íntima relación, los cuales deben comenzar a ser estimulados para su desarrollo, desde el nacimiento del niño (Erazo, 2020)

Existen algunas diferencias en el logro de las acciones motrices finas antes señaladas, de acuerdo con la edad de los niños en la infancia preescolar, con respecto al inicio de los movimientos de brazos y mano para alcanzar un objeto, para agarrar, manipular y realizar acciones sencillas de imitación, correlación y con instrumentos, considerando que depende en gran medida de las condiciones socio culturales de vida, sistema de influencias educativas establecidas, con mayor o menor peso de la estimulación en su medio circundante para la activación y potenciación del desarrollo de los niños desde su nacimiento teniendo en cuenta los

períodos sensitivos. Así como las condiciones y las vías que se utilicen para lograrlo.

Se consideran estas edades el momento en el cual la estimulación constituye un determinante del desarrollo por una serie de factores que lo proporcionan: el acelerado crecimiento, el desarrollo de los sistemas sensoriales, del sistema osteomioarticular (la flexibilidad de los músculos y tendones, calcificación de los huesos, presentándose en la mano diferentes etapas de maduración), la facultad de establecer innumerables conexiones nerviosas temporales (sinaptogénesis), así como el proceso de mielogénesis, que constituyen la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje.

Su finalidad es la de “adquirir destrezas y habilidades en los movimientos de las manos y dedos. La adquisición de la pinza digital, así como de una mejor coordinación óculo manual (la coordinación de la mano y el ojo) constituyen uno de los objetivos principales para la adquisición de habilidades de la motricidad fina”. (Alonso y Pasos, 2020.)

Muchos estudios sobre estas edades afirman que, invertir en la primera infancia es totalmente conveniente. “El Desarrollo Infantil Temprano es la vía más poderosa que tiene una sociedad para sentar bases de equidad. (...). En el transcurso de los últimos años, el desarrollo infantil temprano se ha venido posicionando progresivamente en la agenda internacional y nacional, gracias a los avances en el conocimiento científico sobre el papel clave de esta etapa para el desarrollo humano y el desarrollo social y también debido a la creciente voluntad política de los gobernantes y tomadores de decisión”. (Lalama Franco, y Calle Cobos, 2019). El niño bien estimulado, incluso aquel que posee algún trastorno o problema de salud, se convertirá en un ser humano útil para sí y para la sociedad, pues será capaz de lograr la mayor independencia y autosuficiencia posible, lo cual se revertirá en beneficios para su país.

Mediar Para Educar

En muchos de los escenarios educativos la palabra mediación pedagógica puede tener cabida entre los discursos y prácticas de personal docente y directivo, lo que

no se puede evidenciar a ciencia cierta, es si se está logrando una apropiación epistémica real que permita develar desde este concepto, y desde su mismo propósito, una comprensión estética de la educación que favorezca un sentir, pensar y actuar pedagógico más humanizado y, con ello, un obrar escolar capaz de superar la visión clásica de la educación centrada en los contenidos, en las verdades absolutas, en la reglas/normas generalizantes y en una linealidad que históricamente ha regimentado el currículo.

Estéticamente, la mediación pedagógica se convierte en una construcción en clave de desarrollo humano, que exige promover pedagógicamente una red de posibilidades de aprendizaje basada en la interconexión ser humano-mundo, de manera que pertinentemente podamos estar de “frente a un pensamiento eminentemente poético, es decir, productivo y creativo” (Najmanovich 2005 p. 30). De allí, que la mediación pueda considerarse no solo una intención de pensamiento pedagógico innovador y propositivo, sino un verdadero accionar didáctico que coloque en el centro de las reflexiones docente-aprendizaje-estudiantes el acto comunicativo como principal propósito en el ejercicio de la formación.

Ahora, la educación del presente reclama nuevas/otras maneras de concebir y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela y no solo por la marcada influencia que las tecnologías de la información y la comunicación están ejerciendo en niños, niñas, jóvenes y personas adultas a la hora de acceder o construir conocimiento y sus posibilidades, sino por los nuevos desafíos que tiene el planeta entero en preservar su existencia.

Todo lo cual exige la promoción de una formación humana en todos los niveles, pedagógicamente mediada, que potencie una evolución en la formas de inteligencia capaz de utilizar el dato, la información, el saber, no solo para crear nuevos modos de relacionarnos armónicamente ser humano-naturaleza reconfigurando el sentido la vida misma, sino que sea posible intermediar entre la visión global y el hacer local de la educación para construir una visión educadora planetaria que soporte el proyecto de llegar a ser una sociedad culturalmente más evolucionada y sostenible.

Entre las claves epistémicas para entender el concepto de mediación pedagógica desde una visión estética de la educación se pueden mencionar: En primer lugar, es importante destacar que la educación es un proceso culturalmente vital, que no restringe, limita o violenta, sino que promueve, emociona, libera y motiva al ser humano para potenciar sus capacidades y superar sus limitaciones, de allí, que los

elementos que constituyen el diario vivir en el ámbito escolar deben estar orientados a favorecer procesos académicos que representen una oportunidad para que cada persona se transforme y transforme su entorno.

Para nadie es un secreto que todo lo que sucede en la escuela representa niveles de influencia directa e indirecta en los procesos de aprendizaje de estudiantes, un asunto que necesariamente requiere ser tenido en cuenta por el personal docente mediador a la hora de concebir pedagógicamente sus procesos de enseñanza. Por tanto, en la actualidad el saber y hacer del profesorado debe resignificarse, de manera que pueda dejar atrás el rol clásico de ser sujeto profesional transmisor/repetidor de contenido/información, con base en estándares obsoletos de comunicación, para lograr una mediación pedagógica de la formación humana (Tébar, 2009).

En este sentido, tal como lo sugieren, los actuales educadores y educadoras tienen un doble reto pedagógico. Por un lado, construir puentes entre estudiantes, los conocimientos y el contexto; y, por el otro, dotar de sentido su práctica docente a partir de la mediación pedagógica, un asunto que devela a manera de dominio didáctico comprensión gnoseológica de la educación. la capacidad de promover la enseñanza desde una pedagogía que se soporta en el aprendizaje; es decir, que no solo devuelve la mirada sobre las personas (sus capacidades cognitivas, corporales y espirituales), el contexto y no exclusivamente sobre los contenidos, sino que además, supera la reflexión-acción disciplinar y avanza hacia procesos educativos inter y transdisciplinarios (Gutiérrez, 2004).

Sin embargo, ¿qué hace pedagógica una mediación?, ¿cuál es el rol de quienes participan en la mediación pedagógica?, ¿cómo ser docentes que median con criterios de calidad pedagógica? y ¿cuáles son aquellos componentes que constituyen las estrategias que soportan toda mediación pedagógica? Estas son algunas preguntas que orientan los propósitos epistemológicos que a lo largo de esta reflexión investigativa se intentan develar.

Según Gutiérrez (citado por Prieto 2017, p. 26), “llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar”. Un escenario de educación que debe leerse en clave de la intencionalidad formativa que no es más que el resultado de un adecuado manejo teórico-práctico de los principios de la pedagogía, como lo son la educabilidad y la

enseñabilidad; puesto que al primero le corresponde responder las preguntas relacionadas sobre el sujeto que aprende, mientras al segundo, le compete estudiar todo lo relacionado con el dominio epistemológico de la ciencia que se pretende enseñar.

Esto quiere decir que la mediación pedagógica deja de ser, como muchos lo consideran, un simple recurso didáctico, para pasar a constituirse en una acción creativa de cada docente, que requiere comprender integralmente la naturaleza de lo que se desea enseñar y aprender, más las características de las personas involucradas en el proceso formativo y sus realidades contextuales, con el propósito de hacer no solo más pertinente y oportuno el acceso al conocimiento, la práctica de habilidades y la exploración afectiva del fenómeno de aprender, sino más significativo y edificante el proceso educativo (Díaz y Hernández 2005).

La mediación pedagógica comprendida desde este panorama, provoca un quiebre epistemológico en la concepción que clásicamente se tiene sobre la educación, el profesorado, el estudiantado y de la comunidad misma, por forjar interacciones cognitivas, corporales y hasta espirituales que gestan, promueven y cuidan la vida como propósito co-emergente a cualquier proceso educativo que se dé al interior o por fuera de la escuela., Se eliminan así los roles pedagógicos pasivos para configurar encuentros formativos donde todas las personas son protagonistas y el primer punto de partida para promover la enseñanza y el aprendizaje, es la propia realidad, es la vida misma de los actores que participan del proceso de formación (Castillo y Castillo 2013).

Desde estos escenarios, la posición pedagógica, didáctica y curricular del maestro o maestra es la de mediación de la cultura, teniendo en cuenta que la mediación es un quehacer de tipo interactivo y estético (Villarruel, 2009) que, por un lado requiere de una actitud diferente basada en un actuar en red, polifónico, creativo e innovador y, por el otro, se convierte en una estrategia para continuar de manera dinámica, ampliando las acciones o situaciones de aprendizaje que el estudiantado recibe o construye con su medio, desde ahí y para este.

En tanto, la cultura como una construcción social, histórica, sistemática y simbólica aporta a lo educativo niveles de interpretación que facilitan la reconstrucción de significantes y significados que desde el sentir, pensar y actuar educativo le permiten al personal docente re-crear otras estéticas que, en clave de mediación pedagógica, llegan a constituirse en caminos/rutas/planos diversos y

diferenciales que dan sentido a la enseñanza y el aprendizaje en un momento/época determinada.

De esta manera, cuando el profesorado materializa en sus mediaciones pedagógicas los significados simbólicos que la sociedad desde la perspectiva que la cultura le ha designado, está logrando por lo menos tres niveles de desarrollo profesional que develan calidad en su quehacer, ellos son: primero, haber alcanzado capacidades psicológicas superiores, segundo, ser mediador del currículo, la evaluación y la didáctica para promover emancipación social y, tercero, estar transformando permanentemente sus prácticas en experiencias de vida que le dan sentido a cada docente y a las demás personas ([Pérez, Molina, Hernández, Rojas y Murillo, 1991](#)).

La mediación pedagógica, como ya se ha destacado en los planteamientos anteriores, desde la naturaleza teórico-práctica de sus intencionalidades hace una apuesta integral para que la calidad en los procesos de formación represente culturalmente un avance para las comunidades y sus individuos, en la medida en que lleva a la escuela a superar una educación centrada en el contenido y la conduce, más bien, a construir proyectos educativos inspirados en una visión ecológica y humanizante de la pedagogía.

Un reto que pone de manifiesto un nuevo rol del personal educador planetario a partir del cual se hace necesario cultivar cualidades tales como: dominio de la disciplina que se enseña, capacidad para crear e implementar estrategias pertinentes, disposición para democratizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, habilidad para valorar y utilizar la realidad, experiencias, vivencias de estudiantes, talento potencial para lograr altos niveles de metacognición entre sus aprendientes, interés por construir y presentar desafíos que lleven a estudiantes a sentir placer por aprender y destreza para estimular la autogestión, la autorregulación y la autoevaluación (Assmann, 2002. Labarrere, 2023)



Gráfico N° 1 Mediación Pedagógica. La Autora (2024)

Como se puede observar en el gráfico anterior, es desde el plano de la mediación pedagógica donde se crea una visión inter y transdisciplinar por parte del personal educador sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, desde allí, se gestan otras formas estéticas de generar, evolucionar, gestar, reconfigurar, transferir y facilitar la utilización del conocimiento al tiempo que se promueven nuevas formas de educación en las que nos implicamos e implicamos a las otras personas y lo otro; adicionalmente, de manera recursiva y pasando por la triada educación, sociedad y cultura, es posible no solo diseñar e implementar las mediaciones pedagógicas, sino también valorarlas en clave de mejoramiento continuo.

Esta valoración debe tener como base por lo menos cinco componentes que soporten las estrategias de la mediación, los cuales son:

El psicológico: Desde el cual se tienen en cuenta los elementos como la motivación, la metacognición, el aprendizaje significativo y la capacidad para comunicar pertinentemente. Estos y otros aspectos aperturan otras comprensiones desde las neurociencias para generar sentido a la misma evolución del cerebro de la especie *Sapiens Sapiens*, en alusión a la condición intelectual y comportamental del ser humano moderno, como sujeto que piensa, razona y se hace consciente.

El filosófico: Compromete las posibilidades de promover la reflexión educativa crítica y abierta, en torno al aprendizaje como centro de las problematizaciones del conocimiento pedagógico que puede realizar el personal docente, a partir de su accionar curricular y, con ello, cultivar su espíritu de investigador escolar.

El político: Desde donde se privilegia la acción creadora del educar y el comunicar para emanciparse y emancipar al estudiantado desde el escenario mismo de la formación, de manera que juntos adquieran las habilidades para formar una ciudadanía libre, participativa, democrática y respetuosa del bien común.

El pedagógico: Para consolidar una visión inter y transdisciplinaria de la enseñanza y el aprendizaje desde la lógica de la comunicabilidad y la estética como

entes facilitadores de los procesos educativos contemporáneos, teniendo en cuenta la esencia biológica del bienestar natural de los individuos que llegan a ser protagonistas en todo proceso de mediación.

El tecnológico: Permite gestar la mediación a partir de la comprensión y uso pedagógico de los medios, los cuales reúnen un sin número de herramientas que le permiten al personal docente dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del mejoramiento de los canales comunicativos y la implementación de otras estéticas educativas más atractivas para el estudiantado.

Finalmente, los anteriores componentes son importantes a la hora de consolidar las estrategias que soportarán toda mediación pedagógica, de manera que se logre hacer evidente la intencionalidad de los procesos formativos en clave de aprendizaje y, para ello, se hace necesario consolidar, de forma interdisciplinar, diferentes relaciones epistémicas como la psicológico-pedagógica, la político-filosófica, la tecnológica-pedagógica-psicológica, entre otras, que faciliten una comprensión más pertinente, integral, holística y oportuna de los procesos educativos, al tiempo que permita superar, desde lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo, las concepciones teórico-prácticas que se tienen sobre la enseñanza.

Por lo tanto, la mediación debe concebir de manera integral y equilibrada el contenido, el aprendizaje y la forma a la hora de diseñarse, ejecutarse y evaluarse GUtierrez y Prieto (1999). Esto implica los siguientes retos de orden pedagógico que toda persona educadora deberá plantearse:

Hacer de los procesos formativos mediados experiencias estéticas de aprendizaje que sean atractivas y que, sin desdibujar el rigor de los dominios científicos, puedan motivar al estudiantado para que disfrute el acceso al conocimiento y con ello, desee aprender permanentemente.

Considera Pérez (2009), que el personal educador mediador debe constituirse en un pedagogo o pedagoga constructivista capaz de articular una educación activa, basada en la experiencia real y contextual, con los avances de la sociedad en materia tecnológica, económica y política, ya que la mediación pedagógica requiere de la participación de sus actores y de los escenarios de despliegue en que se desenvuelven o esperan desenvolverse personal y profesionalmente.

La educación mediada pedagógicamente propende por el desarrollo de capacidades superiores que permitan tanto a docentes como a estudiantes consolidar procesos de comunicación asertiva y ecléctica, que faciliten procesos de

autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de los cuales sea posible potenciar el pensamiento crítico, flexible y abierto.

La mediación comunicada y comunicativa de alternativas para aprender deberá responder de manera tácita y expresa a la epistemología y la gnoseología de la educación, tanto mayor o igual a los asuntos científicos que configuran el conocimiento para la evolución de la humanidad; de tal manera y derivado de lo anterior, debiera surgir la interdisciplinariedad y, por supuesto, la integración con el resto de las ciencias, ya que son esas y otras características las que confieren la complejidad a la misma humanidad.

En este sentido, Matura (2002), se hace necesario promover en la escuela mediaciones pedagógicas que propendan por la construcción de prácticas educativas que dejen atrás el paradigma clásico de la transmisión, el control y la sumisión académica y favorezcan, más bien, experiencias de aprendizaje basadas en el diálogo creativo, respetuoso y motivador, la construcción de acciones que reten la inteligencia para crear soluciones pertinentes a las necesidades de las comunidades y la promoción de una conciencia estética y ecológica que rescate la condición humana en todas sus dimensiones

En otras palabras, se requiere mediar desde un quehacer pedagógico que potencie el intercambio de argumentos/motivos que impulsen el análisis, la problematización, la deconstrucción, la comprensión, el pensamiento complejo, la crítica constructiva y la consolidación de proyectos escolares a partir de los cuales sea posible intercambiar retos, visiones y acciones tan necesarias para el mundo de hoy, porque en palabras de Gutiérrez y Prado (2015): Si queremos dar sentido a lo que hacemos, ante todo debemos sentirlo y [sentirlo con nuestros sentidos]. Es evidente, en consecuencia, que el sentimiento, la intuición, la emoción, la vivencia y la experiencia son el norte que nos guiará ilusionados en el construir futuro desde la realidad de cada día. (p. 57)

Marco Normativo

La fundamentación normativa alude a la Ley, la Orden Ejecutiva y todas aquellas Resoluciones que dispongan la creación de un organismo, programa o la asignación de recursos; normas jurídicas que se establecen al formar parte de un estado de

derecho. La responsabilidad del docente en lo concerniente a la promoción de la lectura y escritura en los estudiantes, se encuentran expuestos como fines educativos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

Artículo 102.

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental... El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad, una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación...

Artículo 103.

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones... El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo

Estos artículos se relacionan con esta investigación en lo referente a: la igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones para cada ciudadano, en este caso, específicamente al docente o cualquier personal de la educación. Así como también, el estado sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados, los cuales serían fuentes de empleos e ingresos para el personal de la educación, y así, asegurar el acceso, permanencia y conocimiento en el sistema educativo,

Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación (2009), en su Artículo 97, expresa lo siguiente: El Ministerio de Educación dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales, establecerá para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamientos profesionales. Los cursos realizados de acuerdo con estos programas serán considerados en la calificación de servicio. (p.27).

Al mismo tiempo, en su artículo 14 establece:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental. Debe ser integral, gratuita, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva y promover la construcción social de, la valoración ética del trabajo, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social; consustanciada con los valores de identidad nacional, caribeña, indígena, afro descendiente y universal. La educación regulada por esta Ley, se fundamenta en la Doctrina Bolivariana, Robinsoniana, en el humanismo social y es abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en procesos que tienen como eje la investigación y la innovación. Esto permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes.

Considerando lo expresado en este articulado la formación esencial de un individuo con personalidad integrada y armoniosa debe ser resultante de un proceso mediante el cual se estimule y motive el desarrollo de habilidades para alcanzar la evolución deseada. La vinculación de este artículo con la investigación presente, se encuentra en la forma en que participa el estado sobre los programas permanentes de actualización y la forma de cómo actúan sus componentes que lo integran, siendo el docente uno de los principales componentes y quienes deben actualizar permanentemente sus conocimientos. Así mismo, de cómo el estado, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso laboral del docente, como también, de la institución educativa donde labora, así debe dar reconocimiento de sus avances y perfeccionamiento profesional, para luego ser considerado en su evaluación y la calificación de su servicio.

En cuanto al Reglamento del ejercicio de la profesión docente (2008), su Artículo 15, expresa que: El escalafón de los profesionales de la docencia es un sistema orgánico de clasificación que regula el ingreso, ubicación y ascenso en el ejercicio de la profesión docente y está basado en jerarquías y categorías. El escalafón comprende además los requisitos de cada categoría y jerarquías. La clasificación se hará considerando, los antecedentes académicos y profesionales, la antigüedad en el servicio, la calificación de la actuación y eficiencia profesional y demás méritos relacionados con el ejercicio de la profesión docente. (p. 15).

La vinculación con esta investigación se manifiesta en el reconocimiento a la formación y profesionalización del personal docente, mediante el ascenso de nivel, tomando en consideración su jerarquía y categoría, obtenida durante el transcurso de los años de servicio activo en el ejercicio de la profesión docente. Como también sean reconocidos los talentos individuales de cada persona en el trabajo que desempeñe, con responsabilidad y dedicación como un beneficio importante para la institución.

Finalmente, en la Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente (2007), en sus Artículos 53 hasta el 68 establece que: todos los niños y adolescentes tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial, de carácter gratuito y cercano a su residencia. (p. 38). Esto indica el derecho que tiene todo niño, niña y adolescente a ser inscrito y recibir educación en un plantel bien sea público o privado y cercano a su domicilio, así como la obligación que tienen los padres, representantes o responsables en materia de educación, en cuanto a participar en el proceso educativo de sus hijos

TERCER TRAZO

METODICA DEL ESTUDIO

“Lo que vemos cambia lo que sabemos. Lo que conocemos cambia lo que vemos”. J. Piaget

Este apartado contempla lo concerniente a la metodología de trabajo seleccionada por la investigadora de acuerdo a la episteme del estudio y su teleología, la temática de la pesquisa y la posición que transversaliza el proyecto filosóficamente. La metodología es una teoría de procedimientos para el logro del saber e implica el conjunto de etapas presentes en el diseño a fin de avanzar en la búsqueda de la verdad. Por tanto, en este capítulo se presenta lo relacionado con el abordaje metodológico de investigación, para plantear el tema y problemática señalada (Duarte y Parra. 2015).

Pentadimensionalidad de la pesquisa: Desde su episteme, la investigación asume una posición pentagonal, imbricando los planos: Epistemológico, Axiológico, Ontológico, Teleológico y Metodológico, a fin de lograr su entendimiento y comprensión. Obsérvese en la siguiente figura los planos asumidos por la investigación:



Gráfico N° 2 Planos Filosóficos de la Investigación

Dimensión Teleológica: La pesquisa orienta su perspectiva hacia la praxis pedagógica en la adquisición de la lengua escrita en educación primaria la trayectoria existencial de personas cuya vida ha estado casi exclusivamente centrada en su labor de maestras de escuela. Por ello se indaga sobre los elementos que confluyeron en el proceso del recorrido por la docencia como un compromiso profesional, las vivencias que hoy, las ancianas maestras, consideran significativas ya que dejaron huella existencial durante su desempeño docente. Se explora también las maneras como las informantes durante décadas trataron de conciliar su vida familiar y su acción pedagógica y se aspira caracterizar las estrategias utilizadas por las informantes para afrontar la inevitable jubilación para estructurar, teóricamente, el conjunto de reflexiones de las informantes sobre el valor y la trascendencia que le asignan a su existencia y vida docente.

Dimensión Gnoseológica: Logro de los conocimientos sobre una intervención de tres maestras competentes para mediar en una atención pedagógica adecuada a los estudiantes socioeconómicamente vulnerables; en su silueta laboral se definen los conocimientos necesarios, la voluntad de seguir aprendiendo y continuar sirviendo el compromiso y el deseo de facilitar una educación de calidad en una comunidad en transición de la ruralidad a la vida semi-urbana,

Dimensión ontológica: Los supuestos ontológicos aluden a la naturaleza de la realidad investigada, a los supuestos que mantiene la investigadora con respecto a la realidad que investiga. Característicamente, se exponen el panorama de mundo que tiene la investigadora, el concepto de realidad-realidades, a su dinámica y complejidad en la que subyace el proceso investigativo y del que ha dependido el tipo de problemas que se plantean, la perspectiva desde la cual se les aborda y la forma en que se trata de buscar respuestas. La investigadora es docente, observadora de la realidad sobre la atención pedagógica a estudiantes de educación integral por parte de unas docentes durante décadas. Así mismo, se desea conocer las posturas de las maestras que han accedido compartir saberes, recuerdos, y vivencias en esta realidad.

Dimensión Axiológica: Valoración de la entrega de toda una vida profesional a la educación, compromiso afectivo con el trabajo como un abordaje existencial para servir a los demás, reconocimiento a la mujer educadora que asume una misión de la pedagogía como vivencia transformadora y liberadora.

Dimensión Epistemológica: Epistemología expresa ciencia o teoría de la ciencia. Según Aristóteles, tiene por esencia conocer las cosas en su substancia y en sus causas. Sobreviene de la locución griega episteme que muestra saber. La epistemología presenta el conocimiento como el producto de la interacción del ser humano con su medio, conocimiento que implica un proceso crítico mediante el cual el ser humano va organizando el saber hasta llegar a sistematizarlo como saber científico. La investigadora considera que el conocimiento es subjetivo, individual, irrepetible y, en consecuencia, establece una relación estrecha con las personas versionantes a objeto de poder penetrar con mayor profundidad en su esencia.

Se concebirá el conocimiento en la investigación desde los aportes de las reflexiones que se tengan sobre las posiciones entendidas de la investigadora sobre la relación sujeto-objeto, donde se asumirá el conocimiento como la capacidad de actuar, procesar e interpretar información para generar más conocimiento y dar solución desde la teorización a los vacíos epistémicos abordados en el problema esta pesquisa se sitúa de lleno en el ámbito de las ciencias humanas.

Enfoque Cualitativo de la Investigación

Se investiga para descubrir, para responder a interrogantes planteadas ante hechos sin explicación aparente, discrepancia entre la teoría y la práctica, o al presentarse vacíos de saberes. No siempre las respuestas o conclusiones satisfacen las expectativas del investigador. Muchas veces, los resultados contradicen sus deseos o echan por tierra sus hipótesis. Aun así, el proceso investigativo debe considerarse fructífero ya que discernir los errores y prejuicios, de los hechos válidos, es descartar las impurezas que facilitan la consolidación de la ciencia. El vocablo investigar, se atribuye a diversas tareas que ejecuta la persona ya sea para conformar su curiosidad o para ventilar algún problema que le concierne. Indagar, pesquisar, inquirir, buscar, interrogar, averiguar, escrutar,

explorar, examinar, sondear, analizar, etc., son otros tantos términos que se utilizan sin distinción para aludir a la investigación.

La investigación cualitativa recoge los discursos de los versionantes para proceder luego a su interpretación, analizando las relaciones de significado que se producen en determinada cultura o ideología. Es usada, principalmente, en ciencias sociales, ya que se basa en estudiar casos, experiencias personales, introspección, historia de vida, entrevistas, artefactos y textos de producción cultural. Es metodológicamente un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio. Esto significa comprender la realidad en su contexto natural y cotidiano, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que le otorgan las habladas o escritas, y la conducta observable (Gurdian Fernández, 2007).

Cabe señalar, que, al realizar investigación con enfoque cualitativo, no se suelen plantear hipótesis a priori, por lo tanto, la investigadora desarrolla supuestos de orientación a lo largo de estudio cualitativo para la temática tratada, la investigación con enfoque cualitativa, al usar la inducción intenta dar respuesta a la pregunta y objetivo del proyecto investigador.

El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos. Se enfatiza el rigor de la investigación observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolos hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Es una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra. No obstante, al pretender producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta.

Todos los ambientes y personas son potenciales ámbitos de estudio y los contextos y personas son a la vez similares y únicos. Similares en el sentido que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general y único por cuanto que en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto. La investigación cualitativa es un arte, es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos están al servicio del investigador; el investigador no está supeditado a un procedimiento o técnica.

Igualmente, (De la Cuesta, 2006) acoge como elementos conceptuales de la investigación cualitativa los referentes a: su condición de proceso empírico, no una superficial especulación, interpretación o reflexión del investigador, ya que considera entidades cualitativas y aspira entenderlas en un contexto particular centrándose en significados, descripciones y definiciones que sitúa en un contexto

b) La pesquisa naturalista:

Recorre parajes subjetivos, pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor.

c) Muestra gran sensibilidad al contexto:

La información se interpreta desde un contexto sin generalizaciones. Estudia la forma en que los procesos se desenvuelven en tales contextos. Relaciona lo que quiere estudiar con los contextos que le circundan como fenómeno. Al estudiar el hecho en su escena, entiende el hecho de forma compleja de manera que no se puede anticipar lo suficiente como para seleccionar uno o varios significados para elaborar un constructo operativizable de manera uniforme, por lo que hace poco énfasis en los protocolos estandarizados de investigación. El método, no tiene como función básica garantizar la verdad, sino ser utilizado de forma creativa y a medida de cada situación, por ello, la diversidad de técnicas y estrategias que utiliza (Mores, 2005).

La Hermenéutica Como Postura Epistémico Metodológica

La orientación metodológica que direccionó el desarrollo investigativo, siguió al método fenomenológico-hermenéutico, por cuanto permitió describir los significados, desde la perspectiva de sus protagonistas (los docentes) de Educación Primaria, con la finalidad de conocer la realidad de manera holística, para develar las acciones derivadas de las prácticas educativas, en cuanto a la mediación para la adquisición de la lengua escrita. “La fenomenología es la acción de interpretar una realidad, método aplicable a la ciencia de interpretación”. Por cuanto este proceso buscó descubrir los significados que parte de lo evidente y explícito, hacia aquellos que se encuentran en las profundidades de los contenidos y que se ofrecen de Según Alvarez-Gayou (2003), la fenomenología descansa en cuatro conceptos claves: La temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la racionalidad o comunidad (la relación vivida).

En este aspecto se buscó la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia, enfatizando la intencionalidad de la conciencia, ya que las experiencias contienen la apariencia externa y la interna, las cuales se basan en la memoria, la imagen y el significado. Esto se explica por cuanto el docente en espacio temporal, es un ser al que pone la experiencia en su conciencia, por lo que nunca deja de estar vinculada con su propio mundo.

En el mismo discurso metodológico, Leal (2005), señala que en la fenomenología-hermenéutica se estudian las vivencias de la gente, hay un interés por la forma en que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlos. Él pone de relieve que este método estudia la forma de convivir en el mundo histórico-socio-cultural, lo cual es una dimensión fundamental de toda conciencia humana y se manifiesta a través del lenguaje/texto.

Por su parte, Ayala Carabajo (2008), plantea en relación a la fenomenología-hermenéutica de Van Manen en el campo de la educación, que se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, y de igual manera al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia. Este método, por lo tanto, constituye una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas de la experiencia pedagógica cotidiana difícilmente asequibles mediante los usuales enfoques de investigación.

De ahí que, literalmente, se puede exponer que este término que nos ocupa es el arte de explicar textos o escritos, obras artísticas. Desde la óptica etimológica, la palabra “hermenéutica” proviene del nombre del dios Hermes, y hace referencia a su función como mensajero del dios Zeus —padre de los dioses y de los hombres— ante los mortales. También de Zeus ante Hades —dios del inframundo—, y de este último ante los mortales, para lo cual debía interpretar o traducir y mediar.

De la misma forma, tampoco podemos pasar por alto que la hermenéutica está en relación con el dios griego Hermes que era el encargado en el Olimpo de llevar los mensajes secretos a sus destinatarios y una vez con ellos era el que debía descifrarlos. En sus inicios, la hermenéutica fue empleada en la teología para la interpretación de las Sagradas Escrituras. Posteriormente, a partir del siglo XIX se usó en otras disciplinas como la filosofía, el derecho y la literatura, convirtiéndose en un elemento complementario de gran importancia. La hermenéutica teleológica, a la que se le denominó perceptiva, buscaba la interpretación reformista de la Biblia, ya

que para los reformistas la interpretación que realizaba la tradición dogmática de la Iglesia sobre la Biblia deformaba su verdadero sentido.

Así, la hermenéutica para Gadamer es el examen de condiciones en el que tiene cabida la comprensión, y la misma debe considerar la forma en la que una relación se exterioriza como transmisión de la tradición por medio del lenguaje, y no como un objeto a comprender e interpretar. De modo tal que la comprensión es el acto lingüístico por excelencia; permite entender el significado de algo que es de naturaleza lingüística, lo que nos permite captar el sentido de una realidad. Esto corresponde al centro del pensamiento hermenéutico expuesto por Gadamer.

Características y etapas de la Hermenéutica

Concibe que el ser humano por naturaleza sea interpretativo. El círculo hermenéutico es infinito. No hay una verdad absoluta, sino que la hermenéutica expresa su propia verdad la cual solo puede ser parcial, transitoria y relativa. La hermenéutica es deconstructiva, con lo cual quiere expresar que solo de construyendo la vida, esta se reconstruirá de otra forma. El individuo no puede separarse del objeto. Algunos autores indican que la investigación hermenéutica posee tres fases principales y dos niveles.

Las etapas hacen referencia al establecimiento de un grupo de texto que se denomina “canon” para interpretar, la interpretación de esos textos y el establecimiento de teorías. Así, se aprecia que la primera etapa del método hermenéutico corresponde al nivel empírico y las otras dos etapas pertenecen al nivel interpretativo, por lo que la investigación surge luego de una exploración que se realiza a la bibliografía y a la identificación de un problema. En tal sentido, a continuación, describiremos los pasos más relevantes que debe incluir toda investigación hermenéutica:

a) Identificación de algún problema (según la literatura sobre el tópico):

En cualquier método que se aplique para el desarrollo de una investigación con la meta de lograr el objetivo planteado, se realiza el planteamiento del problema. Este puede hacerse de distintas formas: ya sea formulando preguntas o simplemente identificando cuál es la situación a investigar. Identificación de textos relevantes (según la etapa empírica). En esta etapa se toman en cuenta todos los textos usados- incluyendo las redacciones que se hicieron en el proceso de la investigación para fortificar la creatividad, la narrativa y la producción de textos- con

el objeto de crear nuevas teorías en el ámbito educativo. Los investigadores podrían usar sus propios lectores o temas.

b) Validación de textos:

Responde a la realización de preguntas internas del investigador sobre si la cantidad y calidad de textos es la apropiada para realizar interpretaciones. A esto se le denomina crítica interna, búsqueda de pautas en los textos. Tiene que ver con que, al momento de analizar los datos extraídos, el investigador no tiene límites en cuanto al tipo y número de datos que deban ser analizados. Por el contrario, el investigador es quien pone sus propios límites y escoge el número de muestras a estudiar. Asimismo, existen múltiples enfoques hermenéuticos que comprenden las teorías, la explicación de pautas y la generación de una interpretación. Se analizan los textos en el ámbito en que fueron creados, por forma separada, en secciones y conforme al enfoque que el autor quiso dar, para después conformar al escritor completo en un todo integral.

En otro orden de ideas, en educación la hermenéutica tiene un papel importante, no sólo en el campo de la investigación educativa, sino en el trabajo diario. Así, según Quiroz (2007) si el docente ha sido formado bajo un enfoque filosófico que incluya la hermenéutica, no tardará en caer en el proceso de interpretación, inclusive en un primer acercamiento al aula. Acto seguido, interpretará el pre-interpretado campo de aquellas formas simbólicas en movimiento, entendidas éstas como ideología, lenguaje y cultura, enriqueciendo el proceso mismo de aprendizaje de todos los actores involucrados. La hipótesis es que estos constructos significativos que posee cada sujeto, los comunica en el aula y deben ser reinterpretados por el docente y los alumnos, para crear un marco hermenéutico de comprensión de la diversidad.

Se comprende entonces la esencia de la hermenéutica, de captar el verdadero sentido, es decir, ver, leer o escuchar la verdad del emisor. Implica también evitar la pérdida de los posibles sentidos en el mensaje, debido a un manejo personalizado del mismo, reduciendo el riesgo de parcializaciones al observar las diversas situaciones del entorno. En tal sentido, se presenta la hermenéutica como una roca que rompe ese espejo, permitiendo eliminar esa interfaz distorsionadora generada por nosotros mismos y que, a menos que se establezca como propósito, se terminaría interponiéndola entre la realidad y la visión del todo, devolviendo la imagen de lo que los códigos personales permiten ver.

Generación de la Información. El Dialogo Naturalista

El proceso metodológico se ha centrado en entrevistas en profundidad semiestructuradas y la observación de campo. La entrevista es una herramienta poderosa para obtener descripciones del mundo vivido por los entrevistados. La posibilidad de asir, comprender e interpretar la experiencia de los sujetos participantes desde su propia perspectiva emerge desde la aproximación del entrevistador y el entrevistado. Ambos van generando interacciones cargadas de significados.

Se aprecia como un método de sensibilidad y poder únicos para captar la experiencia y los significados vividos del mundo cotidiano de las personas (Kvale,2011). Es decir, la entrevista genera la posibilidad expresiva de los sujetos, les permite expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras. Dicho proceso posibilita que el investigador pueda acceder a la interpretación del significado de los fenómenos descritos, a través de las descripciones del mundo vivido por los sujetos entrevistados (Kvale, 2011). Por tanto, la entrevista se convierte en una herramienta eficaz para la tarea del investigador cualitativo

Desde una perspectiva mucho más metodológica, la entrevista “constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados” (Fernández, 2001, p. 15). Esto con el fin de aproximarse a la forma como los sujetos interpretan los sucesos. Es necesario tener en cuenta que la entrevista busca captar el mundo significativo del entrevistado y para ello es necesario reconocer los mensajes más allá de lo que articulan las palabras. Solo así se crea proximidad con el significado que da el individuo a los sucesos desde sus ideas, vivencias, interpretaciones e interacciones sociales (Merlisnky, 2006).

Es una estrategia muy utilizada para la generación de aquella información necesaria para responder las interrogantes de la pesquisa. Entre sus principales particularidades se encuentra que permite la obtención de información amplia, profunda y de carácter sustancial.

La estrategia de la entrevista en la investigación cualitativa, demanda el establecimiento de una situación con condiciones adecuadas para favorecer que las personas sujetas de investigación se vean realmente invitadas a conversar acerca de aspectos relacionados con sus experiencias de vida. En este sentido, Benadiba y Plotinsky (2001, p. 23, citado por Dalle, Boniolo y Sautú, 2005) señalan que la entrevista es “una conversación sistematizada que se propone lograr, recuperar y registrar las experiencias de vida depositadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, circunstancias”.

La aplicabilidad de este abordaje en la investigación cualitativa responde directamente a la naturaleza y características particulares del enfoque: implica una interacción en condiciones favorables para establecer una conversación abierta y flexible, en la cual pueden salir a flote rasgos personales e identitarios, lo cual no es posible ni deseable en situaciones de investigación cuantitativa, las cuales privilegian el carácter objetivo de los datos. En esta misma línea, permite la obtención de información detallada y amplia, y de testimonios subjetivos e intersubjetivos que demandan análisis e interpretaciones profundas.

Las principales clasificaciones de los tipos de entrevistas se refieren a dos criterios específicos: La estructuración de la guía de preguntas y el método del cual se deriva la entrevista. De seguidas, aludimos a cada una de dichas clasificaciones y los tipos de entrevista que contemplan. Los tipos de entrevista según su estructuración, tomando en cuenta a Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruíz (2013), se contemplan las siguientes:

a) Entrevistas estructuradas o enfocadas:

Las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica de forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.

Las entrevistas en profundidad brindan la oportunidad de conocer e indagar cuestiones relativas a la trayectoria existencial de las informantes que permiten vislumbrar el contexto histórico y social en el que viven. La entrevista como ambiente conversacional, y posibilidad de creación y recreación de un espacio

dialógico se constituye en el eje vertebrador del proceso metodológico, además que articula y da cuenta de una configuración epistemológica y ética significativa en el compartir con la gente (Leite, 2011).

Una vez que se inician las entrevistas es posible otear aspectos más concretos sobre los que indagar. Ello favorece ir fluyendo en la generación de información valiosa y guiando el proceso de investigación hacia el objetivo planteado teniendo siempre en cuenta que las entrevistas deben mutar en espacios relacionales y que en las conversaciones es factible que aparezcan temas que en principio no estaban planteados.

Observar para Interpretar

Los sucesos y fenómenos que acontecen en un contexto son objeto de observación. Esencialmente, observar es un transcurrir que demanda atención intencional, selectiva, inteligente, encauzada por un proceso organizador. En este sentido, se puede considerar que esta técnica es la piedra angular de los métodos de investigación cualitativa, ya que observar no consiste simplemente en mirar, sino en buscar (Santos, 1993). El alcanzar esa condición requiere un principio estructurador de la mirada y del pensamiento; entonces, es imperante el educar los ojos para ver las realidades y las raíces epistémicas de un tema de investigación que se genera en un espacio.

En este punto se puede reconocerla observación participante como una estrategia de recogida de información en la cual el observador participa en la vida del grupo u organización que estudia, es decir, el investigador logra sumirse en el escenario y en la vida de los informantes, para oír, ver y desarrollar como los sujetos que la viven, lo cual conlleva la intervención directa del observador de forma que pueda participar en la vida del grupo

La observación es una estrategia donde el investigador forma parte de los acontecimientos en observación. Cuando se habla de investigar mediante observación directa es que lo que se observa es el hecho tal como ocurre. Los acontecimientos que observamos tienen además la característica de ser por así decirlo "naturales", vale decir no han sido sometidos a ningún tipo de manipulación. Ello es así porque la observación participante se entiende como forma condensada,

capaz de lograr la percepción de la realidad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento.

Para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, adoptando un modo de actuar "de mosca en la pared", para observar las situaciones tal y como acontecen provocando la menor interferencia posible. Para observar, por otra parte, no sólo hay que mirar atentamente. Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria. Además, la información proveniente de la observación puede recogerse con diferentes elementos: diarios de campo, registros anecdóticos, grabaciones, etc. La gran aportación, sin duda, de esta estrategia es que permite acceder a un tipo de información que de otra manera no sería posible percibir, brindando al investigador la oportunidad de recoger dicha información en persona.

Mediante la observación se accede a la información que permita conocer mejor la realidad de los informantes. (Maldonado 2000). Este autor refiere la flexibilidad de la estrategia para lograr mediante contactos directos un mayor conocimiento de una situación particular y sugiere que el observador estimule su endopatía para percibir actitudes, posturas corporales, emociones y sentimientos, vestimenta, miradas, atención e interés. Es una estrategia utilizada de manera preponderante en la investigación cualitativa en la cual la investigadora actúa como observador y como tal es responsable ante las personas exógenas a la observación. A la vez puede ser un participante si está integrado al grupo donde se desarrolla el trabajo de campo y en tal sentido es un poco más nativo y conocedor del contexto social.

Por su parte, Sucre González y Cedeño González (2019), expresan que el acopiar información supone que el investigador se involucre con las personas o grupos que desea investigar, a fin de conocer su estilo de vida, costumbres, modalidades. Para ello es necesario que el investigador sea aceptado por esas personas durante la etapa de convivencia, en la cual irá tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos, que posteriormente, si así lo amerita, serán revisadas de forma periódica.

La observación es apropiada para informarse más sobre lo que está pasando, puntos de contraste natural que pueden ser observados como experiencias naturales. Hace posible el registro de las acciones y eventos tal como ocurren y en tal sentido la ausencia de retraso entre la observación y el registro de notas de

campo aumenta su eficiencia. La observación favorece el hecho de que el investigador perciba el mundo de la forma en que lo perciben los informantes, estando en su sistema de coordenadas temporales, así se captura el fenómeno en los propios términos del, mismo y se incursiona en la cultura en plena dinámica de su ambiente natural (Campoy y Gomes, 2009).

Sistematización de la Información

Para llevar a cabo este punto en la investigación, se consideraron los siguientes pasos:

La Categorización: Constituye la agrupación de conceptos que soportan el sentido ideológico de la estructura emergente, así como su respectiva coherencia, presentación en la historia. Martínez, (2014)., consideran que estas emergen de la identificación (Qué son), clasificación (a dónde pertenecen), codificación (expresión numérica), subcategorización (causas, condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, etc.) integración (regularización, significación); en una categoría más amplia y comprensiva (codificación axial) con su naturaleza y contenido en función de la creatividad, tecnología, intuición e interpretación del investigador en una matriz. La información obtenida exige el rediseño, integración, reconstrucción del significado emergente de cada sector, evento, hecho o dato (

Las categorías se apropian de un poder conceptual ya que adquieren la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategoría. Cuando la investigadora empieza a agrupar conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles correspondencias entre conceptos sobre el mismo fenómeno. Estos mismos autores argumentan que las categorías son conceptos derivados de los asuntos que representan fenómenos, los cuales son ideas analíticas pertinentes que emergen de la información.

Si se plantea el fenómeno como hecho observable en un contexto específico del que se extraiga una serie de información, es válido establecer un entramado de datos importantes que se registran, a su vez esta información se convierte en campos definidos de análisis los que por sus características similares se organizan en categorías.

Las categorías son significaciones generales que reflejan las propiedades, aspectos y relaciones más generales y esenciales de los fenómenos y la cognición, tiempo, espacio, cantidad y calidad, forma y contenido, posibilidad y realidad. Es la forma de clasificar conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación (Cerdeña, 2002).

La Estructuración: Implica la integración sistemática de las categorías. Se determina la estructuración de acuerdo a la dinámica de la realidad histórica en determinado marco (teórico) lógico, cultural, por ello es necesario la jerarquización (ubicación de las categorías), sistematización (relaciones categoriales internas y externas), descripción simple y endógena; dinamización (explicar el movimiento de las categorías mediante analogías, metáforas). Presentan las formas o modos diferentes de hacer las cosas; los demás, simplemente dejan de ser, pero quizá se revitalice en otras estructuras (Flick, 2012).

La Contratación: Consiste en relacionar, por semejanza o diferencia, categorías, estructuras, teorías paralelas o radicalmente distintas que se expondrán en el marco referencial. Se soporta en informaciones emergentes del contexto, idiosincrasia, movimientos sociales, que enriquecerán, profundizarán, integrarán, reconstruirán, reestructurarán y revitalizarán nuevas estructuras con diferentes sentidos y direcciones sociales. La contratación de estas maneras de ver la realidad soporta el sentido de las limitaciones y avances históricos con bases teóricas sólidas.

La Teorización: Una teoría es un instrumento conceptual para entender y actuar en el mundo. Es un modo diferente de presentar los hechos, conceptuarlos, categorizarlos, estructurarlo en una compleja red transdisciplinaria de relaciones, a partir de la superación de limitaciones históricas, grupo de especialistas, matriz epistémica, forma de conocer y hacer conocer la realidad, teorías, formas de producir y transferir conocimientos y propuestas emergentes, considerar criterios estéticos. Pretende la transfiguración transdisciplinaria de lo conocido en novedoso, de uno o varios sistemas de hipótesis, regularidades mediante analogías, metáforas, modelos, esquematizaciones para la descripción, explicación e interpretación de su origen (Coffey y Atkinson 2003).

La investigadora como instrumento

Diversos autores (Maldonado, 2000, Sucre González y Cedeño González, 2019) han presentado variación de perspectivas a partir de su propia experiencia en el campo y mediante hallazgos de otros investigadores en cuanto a las cualidades sugeridas para el investigador cualitativo. La empatía es, en cierto modo, semejante a la comprensión simpática, pero sin llegar a significar una verdadera identificación intelectual, en contraste con una identificación afectiva. Las entrevistas, las observaciones, no podrán realizarse sin esa comprensión empática entre el investigador y el informante.

Es más, hay una relación complementaria entre la empatía como característica humana y la investigación social como análisis especializado de la vida de los humanos por la sensibilidad de la información que se busca y condición personal de las vidas que se indagan, el investigar está llamado a ser empático, lo cual, en mucho, expresa una actitud de profundo respeto a la persona humana. La empatía – dice Rogers – supone sentir el mundo privado del otro como si fuera el propio, pero sin perder en ningún momento la cualidad del sí mismo.

Otro aspecto de igual importancia es la tolerancia, es decir, la disposición del investigador cualitativo para trabajar agotando tantos recursos como pueda, buscando datos persistentemente, insistiendo, más allá de su aceptación o rechazo de los informantes. Al respecto, se plantea (Tójar Hurtado, 2006), que el investigador fortalezca la inclinación a hablar y escuchar de tanta gente como pueda, haciendo ingentes esfuerzos, forzándose, si es necesario a conversar con personas que no le simpatizan, de quienes desconfía, o con aquellos que, a la inversa, no tienen simpatía hacia él y le temen o miran de soslayo.

De igual forma, hay que tratar de comprender las cosas que no se desean oír, de poner dogmas, eliminar actitudes cristalizadas. Para que la investigación aumente su credibilidad debe buscar datos de todos los informantes posibles, haciendo más riguroso el estudio mediante la incorporación de puntos de vista, valores y juicios, plurales, contrastantes

En tanto, la intuición, como característica básica a ser desarrollada por el observador cualitativo, es decir, la respuesta cierta, dada de manera instantánea por vía perceptiva y basada en datos sensoriales sin que medie el razonamiento (Villoria, 1987). Permite que el conocimiento de la realidad, pues puede captar lo

que se mueve y deviene, en tanto que el pensar solo capta la exterioridad y en forma de fragmentos separados.

También hay un cuerpo de conocimiento contemporáneo, sobre la intuición, desarrollado por corrientes de la psicología, en especial el análisis transaccional, que ha dedicado densos estudios al análisis de “el pequeño profesor” o base de la intuitividad y el proceso del desarrollo de la intuición desde la niñez (Villoria, 1987), tanto en la familia como en la escuela. De acuerdo a esta perspectiva, la persona que “acaricia” su intuición, da rienda suelta a toda su potencialidad para explorar y descubrir, manteniendo una actitud de apertura ante sus percepciones intuitivas.

La tonificación de la intuición en las personas les conduce a: Sostener una actitud de natural atención hacia las personas y el contexto, lo cual les permite darse cuenta de lo que sucede a su alrededor y usar a fondo sus capacidades sensoriales, hasta percibir lo que frecuentemente pasa inadvertido para otros. Conservar alta rapidez perceptiva y establecer con facilidad relaciones, asociaciones o conexiones verídicas, de utilidad, atando cabos sin mayor esfuerzo. Imaginar de prisa, a la marcha con los sucesos y tender a justipreciar la capacidad para tener corazonadas y confiar en ellas. Persistir en pistas, observar, contrastar disensiones, desatinos y absurdos. Curiosear, crear, innovar. Mantener un estado de tranquila atención. Desarrollar la perspicacia. Procurar rechazar opiniones impuestas como verdades (Villoria, 1987).

Finalmente, un elemento de reflexión, lo constituye la ética, ya que estar en la circunstancia de acceder a la vida de otros congéneres; percibir sus fortalezas y debilidades; aciertos y errores; su realidad, frustraciones e ilusiones; sus bloqueos y defensas, a fin de entender su perspectiva y sentimientos en cuanto a su vida personal y/o profesional; logros y angustias; juicios y valores, amerita una celosa actitud ética, sin omitir la preparación metodológico requerido.

Esa entraña honestidad principista para entender que el hombre y la mujer que actúan como informantes no deben ser objeto de manipulación, ni exigidos más allá de lo que han aceptado aportar en el estudio, ni se debe cambiar otras formar el contenido de su información. Por lo tanto, una condición esencial del investigador cualitativo es ser una persona que conozca, se respete y valore el trabajar con otras personas con objetivos de investigación como una excepcional oportunidad para comprender mejor nuestra existencia, la producción cultural; la vida individual y social; y ayudar a optimizar la obra humana.

CUARTO TRAZO IV

Entre las numerosas clasificaciones de preguntas interactivas a través de las entrevistas, se seleccionó algunas para dar a conocer el saber en su práctica profesional del docente en el contexto escolar, tomando en consideración sus aportes de manera natural como mediadoras del proceso en la adquisición del lenguaje escrito para luego ser interpretado. Siendo seleccionadas por diferentes niveles de la modalidad educativa, se caracterizan por una cualidad “Comprometida” la informante Nro. 1 con 28 años de servicio en educación primaria, egresada de la UBV, con postgrado en Especialista Planificación y Evaluación, con maestría de Orientación docente activa en la E.B.E. “Monseñor Feliciano González” Caña de Azúcar. La informante Nro. 2, se caracteriza por su cualidad “Alegre”, con 18 años de servicio, postgrado en Maestría en Orientación egresada de la UPEL y quien cumple funciones de directora interina del preescolar CAINSI, Caña de Azúcar. Finalmente, la informante Nro. 3, que posee una cualidad “Virtuosa”, tiene 24 años de servicio, es Especialista en Educación Especial, egresada de la UC y se desempeña como subdirectora del I.E.E. Rómulo Gallego, Caña de Azúcar.

Triangulación desde categorías y subcategorías

Cuadro N° 1 Saberes del docente

Categoría	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegre	Informante Virtuosa
			Es un sistema de comunicación	Es poder expresar a través de signos

Saberes del docente	¿Qué se entiende por escribir?	Es la forma de expresar ideas, pensamientos, informaciones, con uso de grafos o signo	que emplea una comunidad lingüística donde fue creada por el hombre después de la oral, como acuerdo entre las personas. Está formada por varios elementos llamados unidades lingüísticas letras, sílabas, morfemas, palabras, frases, oraciones, párrafos, texto	gráficos ordenados de una manera específica. Y que representan el lenguaje, cualquier tipo de información, ideas, pensamientos, sentimientos, emoción, etc. Es la capacidad de trascender a través del tiempo, ya que se puede pasar una información de generación en generación preservarla con el tiempo,
----------------------------	--------------------------------	---	---	---

Fuente: La autora (2024)

¿Qué se entiende por escribir? Perspectiva del conocedor:

Usualmente se presenta el código escrito como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral. Al contrastar este código con el oral, se concluye que no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación. Esta aseveración conlleva implicaciones relevantes para la enseñanza de la lengua: adquirir el código escrito no solo significa aprender la consonancia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral (Cassany, 1987)

Escribir proviene del latín *scribere* que a su vez tiene una raíz indoeuropea que indica la acción de trazar o rayar. Escribir es la representación de conceptos o ideas sobre una superficie a través de símbolos o códigos designados por la forma escrita de un lenguaje (Cassany, 1987). Es un acto de comunicación y un canal por el cual se transmite un mensaje al receptor. La escritura es el sistema de representación gráfica de un idioma. Empleamos la escritura para comunicarnos a través de signos trazados o grabados sobre un soporte que puede ser tangible (papel, piedra, madera) o intangible (digital o electrónico) (Hernández Zamora, 2022).

La escritura es la forma en que fijamos, mediante un conjunto de signos gráficos, el lenguaje con el que hablamos. Es el modo en que los seres humanos nos comunicamos y transmitimos información, ideas, conceptos, conocimiento o

sentimientos de manera no oral desde hace miles de años. La lengua escrita fue ideada por el ser humano para reemplazar la lengua oral. Fue inventada hacia el año 3.000 a. de C. aproximadamente, gracias a la civilización fenicia, que vivió en la región de Mesopotamia. Este sistema de escritura fue adoptado y transformado por los griegos, por cuya vía llegaron a la cultura latina, que luego se expandiría por Europa y por el mundo.

Hacer visible el sonido a través de la escritura fue un logro tan espectacular de la inteligencia humana que marcó parte en nuestra larga historia en el planeta. La escritura puede concebirse como un sistema de comunicación humana a través de representaciones gráficas del idioma verbal, es decir, de signos trazados en un soporte físico de algún tipo. A la interpretación de los caracteres escritos se le conoce como lectura. Toda forma de escritura opera como un sistema, en el cual cada signo específico se corresponde con un referente concreto o imaginario, ocupando a su vez un lugar dentro de la cadena de la oración. Estos signos, llamados grafemas, pueden representar sonidos de la lengua (siguiendo el principio fonético) o pueden por el contrario representar ideas o referentes concretos (siguiendo el principio ideográfico).

Una vez presentadas las posturas de diversos autores sobre el significado de “escribir”, en términos de reflexión, la Doctorante considera lo siguiente:

Escribir es la forma de expresar ideas, pensamientos, informaciones, con uso de grafos o signo. Es un sistema de comunicación que emplea una comunidad lingüística donde fue creada por el hombre después de la oral, como acuerdo entre las personas. Está formada por varios elementos llamados unidades lingüísticas letras, silabas, morfemas, palabras, frases, oraciones, párrafos, texto. Es poder expresar a través de signos gráficos. De igual forma, representan el lenguaje, cualquier tipo de información, ideas, pensamientos, sentimientos, emociones. Es la capacidad de trascender a través del tiempo, ya que se puede pasar una información de generación en generación preservarla con el tiempo, llevarla a cualquier parte del mundo

Cuadro N° 2 Importancia de la Escritura

Categoría	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegre	Informante Virtuosa
				Es importante porque forma parte del proceso

Saberes del docente	la importancia de la escritura	Es importante porque conserva el saber, los pensamientos, que a través de una codificación se conserva durante siglos, a este proceso se le denomina acervo cultural por la humanidad	Wow. El saber escribir es tan importante en la vida del ser humano porque enriquece su lengua al incorporar nuevas palabras en su comunicación diaria. Por eso se dice que todos y cada uno de nosotros, niños, jóvenes y adultos somos creadores de nuestra lengua. Por el contrario, el no saber escribir nos limita el acto de comunicarse	de comunicación, además organizar nuestros pensamientos, concretar ideas, desarrollar la creatividad, favorece la memoria, ejercita la mente. Es como una herramienta vital en la vida de los seres humanos. Por el contrario, el no saber escribir nos limita el acto de comunicarse, lo cual se hace a través del lenguaje como algo natural que tiene el ser humano valiéndose de un conjunto de signos que el mismo ha inventado de común acuerdo con los que convive
---------------------	--------------------------------	---	---	---

Fuente: La autora (2024)

La importancia de la escritura. Perspectiva del conocedor:

La lectura y la escritura son bienes simbólicos y culturales necesarios e imprescindibles para participar de la vida ciudadana democrática. Acceder a la cultura escrita, participar en ella y transformarla es un derecho; hacerlo posible para todas y todos, cualquiera sea la cultura de origen, es la misión política de la escuela. Alfabetizar es un proceso que tiene en cuenta el dominio progresivo del sistema de escritura pero que no lo reduce solo a eso, sino que lo trasciende, ya que también y al mismo tiempo, supone incorporarla infancia a la cultura de lo escrito, acercarla al mundo de los libros, de la textualidad y la intertextualidad. (Ferreiro, 1991).

En tal sentido, alfabetizar es más que aprender “las primeras letras”, reconocerlas y saber trazarlas. Desde esta perspectiva, las niñas y los niños, mientras están esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tienen también oportunidades para operar como lectores y como productores de textos en los variados recintos de la cultura. Por ello, si bien en la alfabetización el conocimiento del sistema de escritura ocupa un lugar central como contenido de enseñanza, también lo ocupan los quehaceres del lector y el escritor y el lenguaje que se escribe. (Molinari. Y Corral, 2008).

En la perspectiva constructivista psicogenética se sostiene que la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura los estudiantes piensan sobre la escritura y construyen ideas sobre la lengua escrita mucho antes de ingresar al sistema

educativo. Elaboran hipótesis originales que ponen en juego y modifican en el intento de acercarse a comprender el principio alfabético que regula el sistema de escritura. (Ferreiro, 1991).

Dejar entrar a la niña o el niño que piensa en la escena escolar implica hacerse cargo del proceso de asimilación que supone la construcción del conocimiento. Entendida como significación, la asimilación supone que los sujetos conocen el mundo a partir de sucesivas aproximaciones transformando el contenido a partir de sus esquemas conceptuales. En este sentido, la información no es recibida pasivamente y en ese proceso el conocimiento nunca es copia o reproducción del objeto. (Molinari. Y Corral, 2008).

Son muchos los autores que destacan la importancia de la escritura como una competencia instrumental transversal, un medio de relacionarse con otras personas, de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento (Beltrán, 1993); una capacitación necesaria en todas las profesiones universitarias. Pero, además, en los últimos años muchos trabajos van más allá y se centran en estudiar la relación entre escritura y aprendizaje. Múltiples investigaciones realizadas en diversos campos muestran que la escritura no sólo sirve para registrar información y comunicarla a otros, sino que alberga un gran potencial epistémico (Olson ,1998; Ong, 1987).

Carlino (2003), discierne sobre la escritura como promotora del aprendizaje (Olé y Castells, 2004) y de la autonomía del alumnado por cuanto permite transformar la información en conocimiento e incrementar y transformar la estructura conceptual del escritor. En ese discurso, Ellis (2004) confirma que los programas de escritura favorecen el aprendizaje de las ciencias, así como la consideración de la escritura como medio para aprender. Conley (2003) incluye la escritura como uno de los criterios para el éxito en la universidad (Olé y Castells, 2004) constatan la influencia negativa que tiene la escasa fluidez en la escritura en el rendimiento de los exámenes de preguntas abiertas.

En otro plano también abundan los estudios que constatan la existencia de especificidades en los textos empleados en los diferentes ámbitos disciplinares. No es lo mismo escribir (o leer) literatura, química o historia. Las disciplinas son simultáneamente ámbitos conceptuales, retóricos y discursivos, por ello aprender a generar (y a procesar) conocimientos disciplinares exige familiarizarse con las convenciones de su lenguaje escrito y de sus textos (Carlino,

2003b; Solé, I. y Castells, N., 2004). Paralelamente junto a esta realidad, se percibe de forma generalizada un descenso en la calidad de las producciones escritas en el ámbito académico y universitario (Montoya, 2004; Romero, 2000; Carlino, 2001; 2003) que hacen conveniente un estudio de los factores que pueden incidir en ella.

La preocupación por la calidad de los textos se refleja en el aumento creciente de programas para la mejora de la escritura y de las actitudes hacia la escritura en la universidad y la valoración de sus efectos (Speck, 2000; Avery y Cordelia, 2001; Brown, 2001).

En este mismo orden de ideas, a continuación, se expresa la reflexión de la Doctorante, en cuanto a la “importancia de la escritura”:

La versión de las informantes alude a la escritura como medio para atesorar el saber, los pensamientos, que logra pervivir durante siglos, a través de una codificación o es percibido como elemento fundamental en el proceso de comunicación. Desde esa aserción opinan que el no saber escribir afecta al acto de comunicarse: además nos permite organizar nuestros pensamientos, concretar ideas, desarrollar la creatividad, favorece la memoria, ejercita la mente.

Por supuesto, que la escritura es un sistema de comunicación mediante signos que resulta muy importante. Permitió conocer gran parte de la historia de la humanidad. Los primeros indicios de la aparición de la escritura se remontan al año 3000 a. C. y a partir de ahí se fue convirtiendo en un sistema que define al homo sapiens. La escritura se caracteriza por transmitir mensajes que pueden perdurar en el tiempo, a diferencia de la comunicación verbal.

Con relación a la importancia de la escritura en la historia, puede decirse que es absoluta. El comienzo de la historia, es decir, la transición entre la prehistoria y el tiempo que se ha podido documentar la historia, se determinó por la aparición de la escritura en la Mesopotamia asiática. El período de la prehistoria es estudiado por arqueólogos que investigan y analizan las huellas y evidencias del pasado, como pinturas rupestres, objetos, fósiles, entre otros. La escritura permitió reconstruir gran parte de la historia, a través de grabados en las piedras, arcilla y cueros, a pesar de que se empleaban sistemas de códigos muy diferentes a los que se conocen en la actualidad.

En cuanto a interrogantes como: ¿Qué tan importante es la escritura para los seres humanos? ¿Hasta dónde nos ha permitido crecer y desarrollarnos?, puede decirse que, la escritura ha llegado a ser algo tan elemental en nuestra vida y la

usamos tan automático y de manera tan mecánica en la experiencia pedagógica que no se logra valorar realmente su trascendencia, que pasamos de ella o sobre ella sin más, cuando podríamos utilizarla en nuestro favor y en favor del resto de las personas del mundo.

Por tanto, la escritura es una forma de expresión artística que ha sido utilizada por los seres humanos durante siglos para comunicar ideas, historias y emociones. Desde los antiguos jeroglíficos egipcios hasta la escritura digital en la era posmoderna, la escritura ha evolucionado a lo largo del tiempo para adaptarse a los cambios en la tecnología y la sociedad, sin embargo, pareciera que su enseñanza no ha progresado al mismo ritmo ni la escuela logra redimensionar su didáctica.

Un lenguaje es un sistema de símbolos, y la escritura es un sistema que sirve para representar estos símbolos. La escritura es un método de representar el lenguaje de forma visual o táctil. Un sistema de escritura utiliza símbolos (letras del alfabeto, signos de puntuación y espacios) que representen los sonidos del habla para comunicar pensamientos e ideas de forma legible.

La escritura hace visible al lenguaje. Mientras un discurso es efímero, un escrito es concreto y, en comparación, permanente. Ambos, lo hablado y lo escrito, dependen directamente de las estructuras internas del lenguaje. Por lo tanto, lo escrito no puede ser leído de manera ordinaria por alguien que no tiene familiaridad con la estructura lingüística de la forma oral del lenguaje.

Cuadro N° 3 Clasificación Funciones de la Escritura

Categoría	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegre	Informante Virtuosa
Saberes del docente	Funciones de la escritura	En las funciones tenemos las palabras que expresan una generalización en el sentido de que es la forma de existencia del conocimiento humano y estos reflejan la experiencia de una comunicación con	En su vida diaria el ser humano puede comunicarse con o sin palabras. Fue a través de la necesidad del hombre poder tener soporte de lo hablado, escuchado como un	La principal función es la de transmitir una información y conservarla en el tiempo, sin temor a que sufra distorsiones entre una generación y otra. La escritura desarrolla el pensamiento, ayuda a ponerlos en orden, a nivel terapéutico reduce la ansiedad, ayuda a mantener equilibrio emocional al plasmar por escrito lo que no se puede

		interacción social donde transmite, expresa y comunica a través del lenguaje escrito	intercambio continuo de información. Es un proceso esencial en la interacción humana	expresar verbalmente. Contribuye con el desarrollo cognitivo ya que requiere de una planificación, redacción, revisión. Estimula la memoria, la concentración, atención, organización.
--	--	--	--	--

Fuente: La autora (2024)

Funciones de la escritura. Perspectiva del conocedor

La escritura siempre cumple con cuatro niveles de uso, es decir, la acompaña una agrupación de funciones básicas fundamentales (Wells, 1987.), las cuales son:

Función ejecutiva u operativa, que se condensa en la capacidad para codificar y decodificar signos gráficos, ergo, en la posibilidad de convertir una idea en un texto y un texto en una serie de ideas. Esta es la función más básica de todas.

Función instrumental, que considera la escritura como una herramienta o un instrumento para la adquisición de saberes o conocimientos, como en el caso del estudio. En este sentido, la escritura no es más que un vehículo del conocimiento, un contenedor.

Función interpersonal o funcional, aquella que permite la comunicación de dos seres humanos a través del intercambio de mensajes escritos, cosa que hoy en día conocemos muy bien gracias a los servicios de mensajería instantánea. Para ello, se requiere de más que simplemente la capacidad de leer y escribir: se deben manejar los contextos comunicativos, se debe compartir con el receptor una serie de códigos, etc.

Función epistémica o imaginativa, la más compleja de todas y la más exigente cognitivamente hablando, es la que permite al escritor crear ideas directamente a través de la escritura, generando conocimientos y opiniones que no estaban dadas de antemano en el receptor y considerando la escritura como sustancia misma, tal y como hacen los escritores, los filósofos o los poetas

En este mismo orden de ideas, la Doctorante considera las siguientes funciones de la escritura:

a) La misión propagadora.

La primera y evidente utilidad de la escritura, es propagar el lenguaje hablado más allá de sus límites físicos, sea espacial o temporal. Los límites espaciales están

determinados por el alcance de la voz: antes de la invención del teléfono lo que decíamos llegaba tan lejos como podíamos hacernos oír. Las palabras de una persona en Astorga no podían ser escuchadas en Tudela, por mucho que se enronqueciera. Los límites temporales, por su parte, los establece esa propiedad del desvanecimiento rápido del lenguaje humano: *Verba volant, scripta manent* (las palabras vuelan, los escritos permanecen) decían los romanos para explicar las ventajas de la escritura sobre lo efímero del habla.

b) La función simbólica.

Vale acotar, que intentar propagar en el espacio y en el tiempo los mensajes orales, no es la única función de las escrituras. Como sistemas basados originalmente en dibujos, heredan de éstos su dimensión evocativa o simbólica. Los signos de numerosas escrituras son utilizados como algo más que simples “letras”: conservan de alguna manera el significado pictórico original de los dibujos de que proceden. Así muchas culturas utilizan signos aislados de sus escrituras para transmitir ideas, aunque se trate de escrituras fonográficas. En estos casos, los signos son considerados símbolos completos en sí mismos.

Un caso especialmente notable del uso simbólico de la escritura es llegar a ingerirla como una medicina. En diversos lugares de África y Asia los pasajes del Corán pueden usarse con un fin terapéutico. El procedimiento —conocido como *rubutu* en el norte de Nigeria— suele ser escribir con tinta vegetal o azafrán determinados fragmentos coránicos sobre una tabla, luego lavar esa tabla con agua, y finalmente beber el agua con el texto diluido. Dependiendo del fragmento que se haya escrito, se curarían enfermedades específicas.

c) La función artística.

La escritura, como parte del mundo del dibujo, no puede sustraerse a su dimensión de arte gráfico. En diversas culturas los textos escritos, primorosamente realizados, se conciben como obras de arte en sí mismos y se utilizan como elementos decorativos y ornamentales. La posibilidad de escribir de manera estilizada y hermosa se convierte en todo un saber en estas sociedades: es el arte de la caligrafía, desarrollado de forma sublime en los ámbitos de las escrituras árabe, china, tibetana y georgiana, entre otras. Escribir un texto de manera descuidada puede ser considerado como una ofensa para su destinatario, porque implica que no se le ha dedicado la atención necesaria.

Determinadas tipografías evocan contextos específicos, como el mundo tecnológico o futurista, el oeste americano, la estética *retro* de los años treinta o el estilo *pop* de los sesenta. Unas tipografías transmiten sobriedad y seriedad, mientras otras se conciben como divertidas, infantiles, impactantes, etc. Su utilización primordial se encuentra, más que en el ámbito decorativo, en el mundo de la publicidad. En ciertas creaciones caligráficas de algunas culturas la escritura y el dibujo. Las versiones occidentales más cercanas a este tipo de creaciones serían indudablemente los *caligramas* de Apollinaire.

d) La función identitaria: Cada sistema de escritura tiene su propia historia, y esta historia está vinculada a determinados estados, religiones o culturas. Usar una determinada escritura frente a otra es a menudo una elección de identidad: el colectivo que lo hace quiere reivindicarse como miembro de una tradición específica. En Europa el mapa de los usos de los alfabetos latino y griego / cirílico es aproximadamente el mapa de la cristiandad de origen romano occidental frente a la cristiandad oriental o bizantina.

Católicos, protestantes, anglicanos, etc., usan el alfabeto latino, mientras que los ortodoxos (excepto modernamente los rumanos) usan los alfabetos greco-cirílicos. Durante la disgregación del estado de Yugoslavia a comienzos de los años noventa del pasado siglo, escribir la lengua que entonces se llamaba serbocroata en caracteres latinos era asumirse como croata-católico y hacerlo en caracteres cirílicos era reconocerse como serbio-ortodoxo.

Cuadro N° 4 Clasificación Dificultad y logro en el acompañamiento

Categoría	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegría	Informante Virtuosa
Acompañar en el proceso de adquisición de la lengua escrita	Dificultad y logro en el acompañamiento	En el aula se observa el desarrollo y la aplicación de los procesos de comprensión en producciones escritas y se estimulan las estrategias y habilidades con que se potencian, adecuan,	La escritura es un arte, cada niño o niña cuenta relatos de como aprendieron a escribir y pasa el tiempo y lo siguen recordando. Lo mismo nos ocurre a los docentes que estamos en la etapa inicial donde celebramos sus logros, avances. Por eso decimos que es un proceso, el tomar un lápiz como lo emplean, la posición de ubicar el	Al trabajar con educación especial no solamente es difícil, en algunos casos es imposible. Entendemos que hay otras prioridades según sea el caso, no porque alguien lo decida sino porque es la condición del niño la que refleja

		desarrollan y perfeccionan los saberes que interioriza cada estudiante	cuaderno las hojas donde se va a desarrollar su trazo. Para tal fin desarrollo diversas estrategias En términos generales, es la dificultad de escribir, aglomera miento de palabras y letras más grande que las otras. En mi perspectiva es una dificultad que con tratamiento, practica y estrategias acordes a las necesidades del niño o niña se pueden lograr avances	la necesidad que tiene cada uno. Un porcentaje minoritario logran aprender a escribir. Aquellos niños que tienen habilidades y destrezas para la escritura es todo un reto unos logran simplemente transcribir siguiendo el modelo, otros que tienen comprensión lectora logran oraciones sencillas
--	--	--	--	---

Fuente: La autora (2024)

Dificultad y logro en el acompañamiento. Perspectiva del conocedor:

Uno de los cuestionamientos más frecuentes a la hora de enfrentar el oficio de la docencia es cómo superar la brecha que separa los contenidos disciplinares, la fascinante teoría, de aquello que podría constituir una aproximación práctica de esos constructos teóricos. Esta seria cavilación pasa por el hecho de preguntarse hacia dónde debe dirigirse la formación de profesores, si esta debe resolver interrogantes sobre las disciplinas, responder por las demandas ideológicas de un tipo de sociedad o integrar profesionales que entiendan la educación como un proyecto más allá de ideologías y científicismos.

La propuesta ya clásica de Morín (1999) sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, a saber: Las cegueras del conocimiento, los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano; resuelve de alguna manera el interrogante y nos envía nuevamente a las conexiones entre el conocimiento y su aplicación, ya que los docentes capaces de enseñar estos saberes deben no sólo adherir a los valores y a la filosofía subyacente, pero, aún más, disponer de la relación con el saber, la cultura, la

pedagogía y la didáctica, sin las cuales esta enunciación sería letra muerta. (Perrenoud, 2001).

En efecto, la preocupación por hacer comprensibles y aplicables los principios teóricos que definen científicamente un campo de saber, es un lugar obligado cuando se trata de establecer el sendero de la formación de profesores en una disciplina, lo que nos recuerda que esos saberes habitan en el mundo de lo real, de lo humano y por tanto deben ser reflexionados y adaptados antes de ser enseñados. Tal como sostiene Juliao (2011), a propósito de pedagogía praxeológica, para fundamentar sus acciones toda profesión se apoya sobre unos saberes teóricos. La irrupción de numerosas profesiones en el siglo XX tiene que ver en gran parte, en el empeño por vincular saberes teóricos con situaciones de la vida real.

Teniendo lo anterior como referente, estas páginas plasman un ejercicio de reflexión de las prácticas pedagógicas en el área de la adquisición de la lengua escrita como campo de formación de maestros de lenguaje. Esta reflexión se orienta a fundamentar las alianzas que, por naturaleza, tendrían que darse entre los saberes disciplinares, los contextos educativos en los que se anclan, y las experiencias de aprendizaje que los insertan como saberes pertinentes y relevantes en el mundo de la vida.

A este respecto, es importante señalar que algunos estudios enfatizan con preocupación la tendencia de los programas de Humanidades y Lengua Castellana y áreas afines, de centralizar la formación en los problemas teóricos de la lingüística desplazando la mirada sobre la función social y comunicativa de la lengua y su relación con los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad. (Juliao, 2011)

Por otro lado, Cisneros, Olave y Rojas (2015), consideran que existe una dificultad en los programas de formación de los profesores, en tanto no se privilegia la relación de los modos de comunicación y expresión a los contextos de uso que se dan en la escuela y fuera de ella. Frente a esto, Cisneros, Olave y Rojas (2015), puntualizan que se trata de un desafío abordado al mismo tiempo por la didáctica y por la lingüística aplicada, pero generalmente de una manera aislada, enfatizando en lo teórico con detrimento de lo empírico, o bien, en lo técnico con detrimento de lo reflexivo, y con resultados que transparentan la ausencia de un diálogo interdisciplinar cuya urgencia radica en la necesidad de trascender la profesionalización de los licenciados en lengua materna, de la reproducción de prácticas formativas a la capacidad de proponerlas pertinentemente, de acuerdo con

lo que demandan los estudiantes como sujetos sociales situados en sus entornos comunicativos particulares.

Ello explicita la necesidad de revisar la manera cómo en la práctica se entiende y desarrolla la dimensión disciplinar, “determinada por los saberes disciplinares y pedagógicos que sirven de columna vertebral al acto educativo” (Barón et al., 2017, p. 44). Es válido recordar que esta definición procede de la investigación adelantada en 2017 titulada Caracterización de las prácticas docentes de la FEDU – UNIMINUTO, y servirá de sustento para vislumbrar los aspectos que integran la formación desde el dominio disciplinar, los cuales desde la mirada de Tardif (2004), incluyen aspectos cognitivos, emocionales, sociales y didácticos. Remitirse a esta dimensión resulta esencial para poner en evidencia la correlación entre teoría y práctica, la cual subyace al trabajo pedagógico.

En esta perspectiva, se abordarán tres asuntos importantes: el primero, la relevancia de llevar al aula aspectos teóricos que fundamentan la observación científica de los hechos a estudiar, en este caso de la lengua como sistema de signos del que se derivan la lectura y la escritura como sistemas de representación que dan acceso al mundo simbólico y como sistema social eje de la interacción, sin mencionar que la lengua es la estructura mental que sostiene gran parte de las operaciones cognitivas base de la construcción del pensamiento.

El segundo, la efectividad de estas teorías, radica no en su reproducción sino en la posibilidad de hacerlas enseñables y comprensibles, esto considerando que la lengua, objeto de estudio de la lingüística, es un elemento vivo y presente en todo lo que hacemos cotidianamente, por lo que su enseñanza y aprendizaje se anclan en la praxis, en el acto de la comunicación que implica saberla usar en diferentes contextos. Y el tercero, la relación entre conocimiento disciplinar y su praxis debe estar mediada por la didáctica entendida como el saber pedagógico en relación con la enseñanza (Vasco, 1990), así como por la posibilidad de insertar nuevas formas de aprendizaje mediadas por lo colectivo Wenger (2001).

En el ámbito de la enseñanza del lenguaje, la didáctica plantea retos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa que pasa por todos los procesos de desarrollo de la lengua materna, es decir, la adquisición del código escrito, el aprendizaje de la lectura en todos sus niveles -literal, inferencial y crítico-, la comprensión de la gramática en función de su aplicación, lo que desemboca en la comprensión y producción de textos y discursos de diversa naturaleza.

Ahora bien, con relación a la dificultad y el logro en el acompañamiento, la Doctorante reflexiona lo siguiente:

A medida que crezca, el adulto significativo se convierte en un punto de referencia al que podrá recurrir cuando no consiga resolver algún problema por sí mismo. Es imprescindible ir aumentando la distancia con el paso de los años, con el fin de enseñarle lo que realmente significa ser autosuficiente y responsable. Aunque, como padres y madres, nunca se debe dejar de recordarles que siempre contarán con acompañamiento de forma incondicional.

¿Cómo enlaza esto con el rol del docente en el contexto actual? El docente es un guía, un mediador, una persona que va acompañando a los estudiantes para la construcción de conocimiento tanto de manera individual, como de forma colaborativa. Podemos ubicar el papel del docente desde un modelo constructivista en donde tanto el estudiante como el docente tienen un papel activo. Es muy importante el papel activo del docente, en donde se acompañe al estudiante para recuperar sus conocimientos previos, genere nuevos conocimientos y pueda desarrollar además conocimientos conceptuales, procedimentales, y conocimientos actitudinales. En una sociedad de la información en la que buscamos transitar a una sociedad del conocimiento, se percibe al docente en una comunidad de aprendizaje en una perspectiva más horizontal, en donde el docente no lo sabe todo y el alumno no lo ignora todo, sino más bien, sería ubicar la comunidad en la que todos los integrantes pueden dar y recibir. Y esto es mucho más relevante cuando se trata del aprendizaje de la escritura.

Dentro de los más grandes desafíos del docente se encuentran tener claridad de hacia dónde va, tener la apertura de aprender de manera permanente, el manejo de las tecnologías de información y comunicación, así como aprender a trabajar en comunidad. ¿Hasta qué grado puede un docente seguir guiando a sus alumnos en el aprendizaje, aun cuando las circunstancias impiden que muchos de ellos continúen de manera habitual con la enseñanza de manera virtual? Una de las mayores bondades de la tecnología es que podemos trabajar actividades y tareas en diferente tiempo y enviarlas.

Cuadro N° 5 El docente como mediador

Categoría	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegre	Informante Virtuosa
				Totalmente de acuerdo. El

Mediación en la docencia	El docente como mediador	Claro que es un mediador porque mantiene vivo el proceso de aprendizaje, establece el equilibrio entre el contenido normativo-estructural o competencias según el grado del escolar	Es un mediador porque el lenguaje escrito se aprende en la escuela y se prepara para expresar ideas, sentimientos, escribir textos, poder describir imágenes es su accionar para la sociedad	docente es un mediador entre la sociedad y el niño. El docente puede captar y percibir las necesidades de un niño, sus carencias afectivas, emocionales, materiales y hasta espirituales. Un docente puede ser en un momento dado madre, padre, amiga, amigo, un apoyo incondicional en la vida de un escolar. El docente es como una balanza entre lo que el niño es y necesita y lo que la sociedad espera por lo tanto es un mediador. Un docente recibe el escolar y lo prepara para que su desarrollo y desenvolvimiento en la sociedad sea el esperado, por y para el bienestar de todos
--------------------------	--------------------------	---	--	--

Fuente: La autora (2024)

El docente como mediador, Perspectiva del conocedor:

En el mundo perceptivo del niño existe una gran cantidad de información variada, compleja y desordenada. Una parte de este material perceptual es el que está relacionado con la literacidad, con el sistema de símbolos escritos que ha ofrecido a la humanidad un modo de preservar las ideas y de comunicarlas de forma mediada, es decir, no de manera oral e inmediata sino a través de libros, carteles, revistas y mensajes en las pantallas de los celulares, computadoras y otros aparatos electrónicos.

Esta información no solo incluye las grafías que, vistas como imágenes, no dicen nada. Su valor reside en que cada una de ellas representa uno o varios sonidos (fonemas). Tanto las grafías como los fonemas forman palabras al seguir un cierto orden. En el lenguaje oral, el orden es temporal, los sonidos van en una secuencia determinada pues aunque casa y saca tienen los mismos sonidos, el orden en que se presentan produce distintas palabras; en el escrito, en el español, la convención es que sea de izquierda a derecha, en otros idiomas es de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo. Además, existen signos de puntuación que representan espacios

de tiempo en el habla, signos que tienen que ver con la entonación y marcas diacríticas que señalan énfasis fonético o un significado distinto.

En esta narrativa se destaca la gran variedad de estímulos que un niño puede percibir durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, pero que vistos en conjunto no le son más que una colección abigarrada de percepciones sin orden ni sentido que no puede aprehender por sí mismo. Necesita que alguien le ayude a seleccionar aquellos que son relevantes, que los organice, agrupe, ordene en una jerarquía y les dé una estructura en función de una meta específica (Feuerstein, 1986), es decir, se necesita la ayuda de alguien que esté en medio del aprendiz y de los elementos del código escrito, lo cual llamamos mediación del aprendizaje.

Para comprender la mediación ocurrida durante la promoción del desarrollo de la competencia de literacidad en el Centro Polanco es necesario revisar de forma breve el supuesto epistemológico, psicológico y pedagógico del aprendizaje desde una perspectiva constructivista, como se promueve en esta intervención. La premisa epistemológica es que el conocimiento no se transmite, sino que es una construcción personal de cada individuo (Piaget, 1991) y que está influenciada por la cultura que ha puesto nombre y ha clasificado lo que percibimos, ya que aquello que no es nombrado y clasificado, no es fácil de aprehender a pesar de que pueda ser percibido sensorialmente.

Desde esta perspectiva se considera a los niños como constructores activos de su propio conocimiento y, a diferencia de otras, en que se cree que estos son una *tabula rasa* en la cual habría que imprimir los conocimientos, se toma en cuenta lo que los niños ya saben, pues cuando llegan a un escenario formal, ya poseen esquemas de conocimiento sobre la lectura y la escritura (Ortiz y Jiménez, 2001).

Así lo señalan Fernando Leal Carretero, Judith Suro Sánchez, Carmen López-Escribano, Víctor Santiuste Bermejo y Daniel Zarabozo Enríquez de Rivera (2011): “El niño no es un sujeto pasivo al que se le ‘enseña’ a leer, sino que es un ser humano que activamente trata de entender el mundo a su alrededor y para ello formula teorías, hipótesis o modelos para describirlo, explicarlo y sobre todo actuar en él” (p.97).

El supuesto psicológico es que el aprendizaje comprende dos grandes procesos: la actividad compartida y la interiorización (Vygotsky, 1979); el primero es interpersonal, es decir, la acción u operación la ejecutan entre el aprendiz y otra

persona más competente, por ejemplo, la profesora va señalando las letras en un texto mientras el niño realiza la acción de síntesis y lee la palabra.

Durante el aprendizaje de la lectoescritura hay muchas actividades que el niño tiene que hacer necesariamente con otra persona dado que es incapaz de hacerlo por sí mismo y solo después de haberla realizado de manera conjunta ocurre el segundo paso, cuando mediante un proceso denominado internalización (Wertsch, 1985) logra reconstruir las acciones en el plano intrapersonal y puede ejecutarlas sin ayuda. De lo anterior se deriva el supuesto pedagógico: que el aprendizaje solo ocurre en lo que Vygotsky (1979) denominó zona del desarrollo próximo.

Con este término el psicólogo ruso le dio nombre a lo que un aprendiz no puede hacer solo, pero sí con la ayuda de alguien más. A lo que un niño puede hacer solo, le llamó zona de desarrollo real y a lo que no puede hacer ni aún con ayuda, lo llamó zona del desarrollo distante. Estas zonas del desarrollo son procesos dinámicos y rápida o lentamente pueden ir cambiando, es decir, algo que un niño no podía hacer solo, pero sí con ayuda y que, por tanto, estaba en su zona de desarrollo próximo, pasa a su zona de desarrollo real y lo ejecuta por su cuenta. Por tanto, un niño puede practicar lo que está en su zona de desarrollo real para adquirir mayor dominio o refinamiento o aprender lo que está en su zona de desarrollo próximo siempre y cuando alguien le ayude. Como se señaló, hay actividades que por el momento no podría realizar ni aún con la ayuda de otro por estar en su zona de desarrollo distante.

Funciones del Profesor mediador.

El Profesor mediador fija las metas y objetivos de aprendizaje y orienta su consecución. Organiza y dirige el ritmo del curso generando responsabilidad y disciplina. Diseña el proceso formativo con base en estrategias para el aprendizaje colaborativo enfocadas en la interacción y la comunicación, con el fin de lograr que todos los estudiantes participen en dicho proceso. El profesor mediador hace de intermediario entre los contenidos y el estudiante ofreciendo ayuda para que el estudiante descubra los significados compartidos a través de dichos contenidos.

Lo anterior, sin dejar de lado una función de profesor mediador muy necesaria en todo proceso formativo: diseñar la evaluación tanto de los aprendizajes como de la enseñanza. La evaluación de los aprendizajes permite identificar el nivel de logro de las metas y objetivos propuestos, mientras que la evaluación de la enseñanza permite identificar aspectos a mejorar del proceso de enseñanza y aprendizaje. A

continuación, se detallan algunas funciones que debe atender el profesor mediador, tomando como referencia las funciones propuestas por León (2014, p. 10).

Propiciar espacios de colaboración para que tanto profesor como estudiantes participen activamente de los procesos didácticos, trabajen en equipo, intercambien experiencias y conocimientos en una relación dialogante entre pares donde todos tienen algo que aportar.

Fomentar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes con acciones encaminadas a descubrir métodos eficientes de estudio que les permitan aprender a aprender.

Facilitar el aprendizaje significativo con estrategias guiadas que apunten al desarrollo de habilidades y a la solución problemas de la vida real

Para el asunto referente al docente como mediador, la Doctorante considera que:

Contrario a la idea sobre el papel del profesor como simple emisor de información que los estudiantes reciben en forma pasiva, este documento se enfoca en la mediación pedagógica bajo un enfoque educativo constructivista, donde el profesor mediador debe por un lado, hacer de intermediario entre los contenidos y el estudiante, ofreciendo ayuda para que este descubra los significados compartidos a través de dichos contenidos; y por otro lado el profesor mediador habrá de diseñar estrategias didácticas basadas en la comunicación - interacción – colaboración, teniendo presente que la interacción es fundamental en la construcción de aprendizajes.

El enfoque constructivista en educación presenta el aprendizaje como el resultado de un complejo proceso de interacciones el estudiante cumple un papel activo en la construcción del conocimiento. Vigotsky resalta la importancia de la interacción social en el aprendizaje, da especial relevancia a la manera cómo los individuos desarrollan sus procesos mentales, y cómo estos se mediatizan en el entorno a través de los signos, de las herramientas, o de diferentes contenidos, elementos que combinados orientan la actividad psicológica humana y facilitan el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento (atención, memoria, lenguaje, etc.).

El aprendizaje sucede como resultado de las interacciones con el contexto, los estímulos para aprender provienen de los conflictos cognitivos y el conocimiento se da socialmente mediante formas de poner a prueba las representaciones propias con las de los demás. La aproximación sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje representa una nueva visión ontológica y epistemológica, en el sentido

de que plantea que aprender no es un proceso de transmisión recepción, sino de construcción mediada de significados.

Esa construcción mediada involucra tres elementos (los estudiantes, los contenidos y el profesor). Estos mismos elementos están explícitos en trabajos sobre enfoques constructivistas en educación de los autores Serrano Pons (2008 p. 14), cuando dicen: “la concepción constructivista nos presenta el aprendizaje académico como el resultado de un complejo proceso relacional establecido en torno a tres elementos: los alumnos que aprenden, los contenidos que se aprenden y el profesor que ayuda a esos alumnos a construir significados y a atribuir sentido a los contenidos que aprenden”.

En este sentido, la construcción de significados, y la atribución de sentido es un proceso que depende de las interacciones entre el profesor, los estudiantes, los contenidos y los objetivos de aprendizaje propuestos. El estudiante construye significados a partir de la comprensión de los contenidos; Los objetivos de aprendizaje constituyen las metas que el estudiante pretende alcanzar (dominio conceptual, desarrollo de habilidades o actitudes); las metas le generan expectativas y motivación por la búsqueda de sentido de lo aprendido. La enseñanza la ejerce el profesor, quien es el mediador que guía y orienta la actividad de aprendizaje del estudiante, lo que le va a permitir comprender los significados de los contenidos y alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.

La mediación pedagógica implica para el profesor ser más que simple emisor de información. En su artículo “Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico, Una propuesta alternativa”, Ibáñez-Bernal, (2007, p. 11-17), cuestionan la idea muy comúnmente aceptada de que el papel del profesor es lograr enseñar lo que conoce o sabe, y que la mediación de ese conocimiento la realiza el profesor a través del lenguaje.

Lo que argumentan los autores es que la enseñanza no es una actividad exclusiva del profesor dado que existen otros medios (textos, grabaciones, videos, aplicaciones de computador, etc.) que actúan como intermediarios, y que generan grados diversos de efectividad en el aprendizaje. Ellos, además de cuestionar la idea de reducir el papel del profesor al de simple emisor de información, también rescatan la importancia didáctica de otros aspectos inherentes al rol del profesor como enseñarse con el ejemplo o la demostración del modo de desempeñarse ante los problemas.

En este mismo sentido, León (2014, p.7), plantea que en la mediación pedagógica los ritmos de aprendizaje de cada individuo son respetados, el profesor no está destinado a transmitir una serie de contenidos, sino que se avoca a que el estudiante logre reflexionar acerca de lo que hace o podría hacer con el objeto de aprendizaje. Por otra parte, Serrano y Pons (2011), se refieren a la mediación con términos como influencia educativa/ayuda, cuando escriben: “(...) la influencia educativa debe entenderse en términos de ayuda encaminada a mejorar los procesos vinculados a la actividad constructiva del alumno través de otros factores de índole motivacional y afectivo. Tiene por finalidad generar la necesaria aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos curriculares” (p. 14).

Así las cosas, el profesor como mediador ayuda al estudiante a lograr la finalidad última de la educación “aprender a aprender”, para que desarrolle sus propios esquemas mentales que le permitan alcanzar aprendizajes significativos y dotados de sentido (aprendizajes en lo conceptual, en lo procedimental y en lo actitudinal) donde además de procesos cognitivos también están implicados procesos afectivos y emocionales.

Cuadro N° 6 Estrategias facilitadoras del docente

Categoría	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegre	Informante Virtuosa
Abordajes del proceso pedagógico	Estrategias facilitadoras del docente	La estrategia que utilizo al comenzar es enseñarle al niño que puede lograr el objetivo, luego sigo con ejercicios con líneas muy útiles para desarrollar la motricidad que se requiere, luego continúo con ejercicios de atención, y siguiendo con el proceso comienzo a realizar copias de palabras, cuando ya está motivado es cuando comienza a copiar del pizarrón. una de las estrategias es la memorización del	Refuerzo mucho el lenguaje oral y el escrito. Leer, expresar la comprensión lectora y escribir o dibujar lo que comprendió de la lectura. No aplico la constante caligrafía y mucho menos hojas completas. Desarrollo actividades de motricidad fina (colorear, rasgar, recortar. Pegar, unir líneas). Utilizo elementos que ayuden a estimular el uso de palabras	Creo que no hay una respuesta única asertiva. Las estrategias van a depender, sobre todo en el caso de educación especial, del grupo de estudiantes que tenga a cargo. . la primera estrategia indispensable es la motivación al educando, ya que de allí se genera su atención y se puede despertar el interés. Utilizar temas que sean atractivos, lluvia de ideas, donde sus opiniones sean validadas, las ilustraciones,

		abecedario, muy importante en la escritura	en situaciones prácticas.	actividades lúdicas, dibujos, reforzamiento positivo y continuo, respetar el ritmo de aprendizaje, cada individuo es un ser único.
--	--	--	---------------------------	--

Fuente: La autora (2024)

Estrategias facilitadoras del docente Perspectiva del conocedor

La enseñanza de la lengua escrita parece ser un asunto que realmente preocupa a los docentes. Los datos de esta investigación indican que para ellos es necesario dedicar un tiempo específico dentro de la jornada escolar a tal fin, aunque aseguran que en alguna medida este importante contenido escolar siempre se está trabajando. Otras investigaciones han obtenido resultados semejantes que atestiguan esta afirmación (Cano y Cano, 2012). La manera de abordar tal enseñanza toma diferentes formas: los profesores parecen preferir el trabajo individual frente a distintos tipos de agrupamientos, aunque éstos también son valorados de forma positiva.

Es posible pensar que no sólo están presentes diversas formas de agrupar a los alumnos a lo largo del proceso de alfabetización, sino que esta gran diversidad en la organización de los alumnos es necesaria para otorgar una visión compleja de dicho proceso. Si bien la lengua escrita se aprende de manera individual, y por lo tanto exige la atención específica a cada alumno, la alfabetización no deja de ser una forma de conocimiento cultural y social que permite la participación en actividades de muy diversa índole, como también habían señalado-

La lectura de cuentos se configura como un aspecto al que los maestros otorgan una gran importancia. Esta actividad ha sido destacada por un buen número de autores, como Bruner (2004), quien señala la relevancia de las primeras lecturas y narraciones (tanto orales como escritas) para favorecer el desarrollo lingüístico infantil. La exposición repetida a cuentos permite a los alumnos comprender las estructuras internas que éstos poseen, lo que favorecerá la comprensión de diferentes textos en el futuro. Asimismo, la lectura y narración compartida de textos favorece el desarrollo léxico, ya que lo hace más rico, complejo y extenso, aspecto

que ha sido relacionado de manera directa con un óptimo desarrollo lector posterior (Larraín *et al.*, 2012).

Si tenemos en cuenta la gran relevancia que los docentes otorgan a la lectura de cuentos, tendría mucho sentido el valor que los docentes otorgan a la colaboración con las familias, puesto que en los contextos familiares suelen producirse con cierta frecuencia estos intercambios comunicativos. En última instancia, sin embargo, es la escuela la responsable del proceso de alfabetización, por lo que parece muy aconsejable caminar junto a las familias en tan complejo proceso.

Cuando se indagó sobre los materiales y recursos que los docentes dicen utilizar, se encontró que tan sólo 36,70 % de la muestra indicó que era relevante utilizar un método concreto para llevar a cabo la enseñanza. Parece, pues, que la mayor parte de los docentes no cree que exista un método concreto e infalible para abordar esta enseñanza, sino que la elección de distintas estrategias metodológicas parece recaer en el propio maestro, en sus opiniones, en sus experiencias y en la concepción que tengan del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más sorprendentes son los resultados obtenidos en cuanto al material curricular concreto utilizado para llevar a cabo la enseñanza: como se señaló anteriormente, el material dado por las editoriales, bien en soportes tradicionales o digitales, se considera menos deseable que aquel que el propio docente elabora.

Aunque sería poco prudente afirmar que los libros de texto no se utilizan para enseñar la lengua escrita, es muy posible pensar que los docentes preferirían no utilizarlos y crear su propio material. Ahora bien, sería necesario indagar en las razones que abocan a los centros escolares y a sus docentes a utilizar de forma tan sistemática material editorial para llevar a cabo los procesos de enseñanza ya desde edades tempranas.

Se puede apreciar cierta tendencia hacia la enseñanza integral de la lengua escrita, entendida bajo la premisa de que ésta constituye un complejo sistema de comunicación que permite, a quien la usa, conocer y crear realidades diferentes, acceder, transmitir y transformar la información y el conocimiento, y que por tanto su enseñanza conlleva más acciones que la transmisión del sistema de correspondencia fonema grafema. No obstante, el análisis estadístico permitió detectar una preferencia por las tareas relacionadas con los procesos más explícitos de la enseñanza: el código y la grafomotricidad.

Es posible pensar que ambas acciones son las dos caras de la lengua escrita, al menos en las primeras edades: leer y escribir; sin embargo, estos datos se diferencian de los hallazgos de otras investigaciones en las que estas tareas ocupan un papel secundario en las preferencias de los maestros, por detrás del fomento del lenguaje oral o la lectura de cuentos (Bingham y Hall-Kenyon, 2013; Burgess *et al.*, 2001; Hindman y Wasik, 2008; Sverdlov *et al.*, 2014). Aunque parece lógico pensar que el tiempo dedicado y el tipo de tareas de enseñanza deberían variar en función del curso académico y, por tanto, del grado de desarrollo de los alumnos y su nivel de aprendizaje (Spear-Swerling y Zibulsky, 2014), el análisis de nuestros resultados no mostró diferencias en las creencias de los profesores en función del curso en el que se imparta docencia.

Como se mostró anteriormente, parece una idea bastante extendida entre los profesores de la muestra que la edad clave para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita ha de ser los cinco años. Estos resultados son semejantes a los encontrados por Pérez-Peitx y Fons-Esteve (2014). Para los docentes de nuestro estudio, la clave para determinar el momento óptimo para comenzar con ella viene determinada por el desarrollo evolutivo de sus alumnos. Los datos que obtuvimos nos llevan a pensar que es muy posible que los docentes sigan operando con teorías perceptivistas y maduracionales para comprender cómo se produce el hecho lector.

Es muy posible que la idea de que la alfabetización consiste únicamente en un proceso en el que los niños aprenden el código de escritura y lectura sea la que sustente las creencias de los docentes sobre este proceso de enseñanza, lo que podría explicar, por un lado, la identificación de una edad tan concreta para iniciar la enseñanza y, por otro, la alta valoración de las tareas vinculadas con el código escrito. A este respecto, distintas investigaciones señaladas anteriormente (Barragán y Medina, 2008; González *et al.*, 2009; Tolchinsky *et al.*, 2012) que detectaron la presencia de distintos perfiles de prácticas docentes, también indicaron la variabilidad de las mismas en función de la zona geográfica del país.

Así pues, las prácticas mayoritarias encontradas en ciudades como Valladolid o León, que están situadas dentro de la misma región que la ciudad de Salamanca, tenían carácter instruccional, y estaban basadas en la enseñanza prioritaria del código. Los datos de nuestra investigación, junto a esta información, nos llevan a pensar que es posible que existan zonas de influencia teórica que, bien a través de

la formación inicial, bien a través de la formación permanente, encaminan a los docentes hacia una u otra configuración de sus creencias sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita. De ser así, investigaciones como la que aquí se presenta permitirán diseñar planes de formación docente más realistas y ajustados a las necesidades formativas de los maestros.

Las creencias personales de los maestros, así como las ideas que sostienen sobre sus métodos de trabajo, juegan un papel crucial en los procesos de toma de decisiones sobre la gestión de la enseñanza y su concreción en la práctica educativa (McMullen *et al*, 2006). Por tanto, el acceso a sus creencias y opiniones, aunque no suponga conocer cómo se concreta y configura en realidad la enseñanza, permite realizar un primer acercamiento al conocimiento de los maestros sobre el complejo proceso de alfabetización.

Este trabajo ha permitido realizar un acercamiento a las creencias de los profesores sobre su propia práctica, así como a sus opiniones y concepciones sobre el proceso de enseñar a escribir que, sin duda, resulta un acercamiento para comprender la realidad de la enseñanza. No es posible afirmar con certeza que las creencias que los docentes parecen manejar establezcan una relación inequívoca con sus prácticas de aula ni cómo dichas opiniones sobre el proceso de alfabetización se reflejan en la práctica docente, aspecto que abordamos en otros trabajos.

Para este punto referente a las estrategias facilitadoras del docente, la reflexión de la Doctorante se orienta hacia lo siguiente:

Las narrativas docentes permiten develar cuáles son esos constructos teóricos sobre los que se apoya el docente al momento de enseñar el complejo y necesario proceso escritural, si están instados en teorías reproductivas, si están predispuestos a la resistencia por la innovación y nuevos métodos de enseñanza o por el contrario sus prácticas están enfocadas a la transformación social. Sin embargo, muchos docentes atribuyen las falencias de sus estudiantes en cuanto a la escritura a factores como el poco acompañamiento que estos reciben por parte de sus padres o acudientes, poco interés en la lectura lo que afecta directamente con los procesos de producción escrita. Otro factor que llama poderosamente la atención y que es señalado por varios docentes al ser entrevistados, es la presencia de profesionales no licenciados en las aulas, caso que también se presenta con mucha frecuencia en

profesionales que son nombrados y que reciben su asignación académica o esta es completada con otras áreas como artística o ética entre otras.

Cuadro N° 7 Compartir saberes con los colegas

categoria	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegre	Informante Virtuosa
Abordajes del proceso pedagógico	Compartir saberes con los colegas	Muchas veces lo que me ha resultado en actividades dentro y fuera del aula, lo he transmitido a mis compañeras de primeros grados en especial mis grados afines	Si, con la función que me asignaron en este periodo académico, mantengo buena disposición para escuchar y orientar por mis años de experiencia ya que la mayoría del personal es nuevo, no graduada y ameritan constante formación. Soy docente de educación inicial y cuando estuve en la Monseñor en muchas oportunidades interactuaba con las maestras de la segunda etapa y como una esponja tomaba lo bueno, sus experiencias, el conocer el contexto del niño y no descuidar los registros diarios, es tan vivencias las comparto aquí en un clima de confianza y armonía	Con frecuencia conversamos sobre casos particulares y compartimos estrategias que se pueden emplear que han sido efectivas y beneficiosas en algún momento. Cada docente tiene a su cargo un número específico de estudiantes porque a diferencia del aula regular la atención es individual por lo que facilita el intercambio de información y el manejo de saberes. Esta dinámica permite socializar aspectos fundamentales que influyen de manera relevante en el proceso educativo de cada niño

Fuente: La autora (2024)

Compartir saberes con los colegas Perspectiva del conocedor:

La profesión docente ha experimentado transformaciones a lo largo de la historia. Tedesco y Tenti Fanfani (2002), analizan esta evolución y su relación con cambios del sentido y función que las sociedades latinoamericanas le han asignado a los sistemas escolares. Desde un primer momento, el trabajo docente se estructuró en función a tres elementos: la vocación o apostolado, el de oficio aprendido y la profesión. Cada elemento ha sido privilegiado de manera distinta por distintos actores en distintos momentos. Inicialmente, ser profesor era un apostolado, similar al sacerdocio, al cual uno se entregaba sin esperar grandes recompensas monetarias. Esta representación, sin embargo, pierde vigencia con las reformas educacionales de los años 60 y 70 las que, en busca de la modernización, enfatizan la adquisición de competencias técnico-pedagógicas.

Actualmente, ha cobrado mayor vigencia la representación del profesor como un profesional que opera con cierta autonomía. Esta representación, sin embargo, está tensionada por una serie de procesos sociales y concepciones de profesionalismo variadas. Hoy por hoy, diversas tendencias propician que la profesión docente esté pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Marcelo, 2002; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

Esta nueva visión involucra cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, refugiado en su clase (Marcelo, 2002). Una mayor heterogeneidad en el alumnado, la diversificación de las demandas a los establecimientos educacionales, la necesidad de articular una educación continua a lo largo de la vida y la complejización del conocimiento y del mercado laboral que exigen la capacidad de trabajar en equipo, son algunos de los factores que propician esta transformación. La reforma educacional en marcha recoge esta nueva visión de la profesión docente, así como de la gestión del conocimiento profesional que ésta implica

Hoy en día, los profesores están siendo convocados a trabajar en equipo para proponer actividades curriculares que acrecienten el marco curricular nacional y distingan a su escuela y liceo de sus pares. Se les pide que diseñen, implementen y evalúen proyectos de mejoramiento para sus unidades educativas y que se involucren en un aprendizaje colectivo con sus pares.

Al respecto, sobre el compartir saberes con los colegas, la Doctorante hace la siguiente reflexión:

Los docentes nos enfrentamos con la interminable actividad de atribuir sentido y significado a lo que vemos y escuchamos durante la acción educativa. Es importante reconocer el valor de cuestionar la forma habitual de enseñar y relacionarnos con nuestros estudiantes y colegas. La reflexión sobre la experiencia consiste en valorar la información, abandonar los lugares comunes, formular preguntas y buscar e identificar lo que necesitamos mejorar en nuestra praxis.

Reflexionar sobre las dificultades, saberes y sentimientos que los docentes afrontamos en la práctica es un elemento que fortalece nuestros saberes y conocimientos. Ayuda también a pensar sobre la experiencia y la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, la dirección, la subdirección, la supervisión. La reflexión sobre la práctica es beneficiosa para los docentes porque: permite recapacitar sobre algunas de las causas, a veces difícilmente explicables, del comportamiento docente: ¿por qué hago lo que hago? Ayuda a pensar sobre las experiencias de la clase con base en sus preocupaciones personales.

Esta reflexión se transforma en compartir de saberes y permite descubrir nuevas y mejores formas de hacer las cosas en el aula, la escuela, la zona, cuando se realiza sistemáticamente a partir de describir, resignificar, comparar y transformar la práctica, tomando conciencia de sus aspectos esenciales; Ayuda a profundizar e ir más allá de formas superficiales de analizar problemas y plantear soluciones pedagógicas; Impulsa el aprendizaje docente entre pares, ya que el apoyo de los colegas es más efectivo que la formación individualista y no colaborativa.

En suma, la reflexión sobre la práctica permite a las maestras y los maestros pensar en lo que hacen y por qué lo hacen, situarlo en un contexto con características y desafíos específicos y abrir paso a la colaboración con otros colegas para compartir saberes, conocimientos, valores y experiencias.

Cuando se trata de compartir saberes sobre la enseñanza de la escritura, vale la pena presentar sugerencias de tipo general que ayudaran al docente a facilitar el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita durante toda la rutina o jornada diaria y en cualquiera área de trabajo. Se trata de estrategias que se orientan la interacción de la maestra con los niños y brinda información que amplía la gama de posibilidades que brindan las áreas de trabajo y los diferentes periodos de la jornada diaria. Es oportuno que el docente añada a esta lista, todos aquellos

aspectos adquiridos en su experiencia con los niños. Tomemos nota de las recomendaciones.

Observar a los niños durante el transcurso de la sesión o jornada diaria. Tomar las prevenciones necesarias para que en el aula se encuentren suficientes materiales, recursos para los niños que la utilizan. Crear un ambiente psicológico respetuoso donde se valore la escritura como un conocimiento útil que permite la comunicación. Entender que en una sociedad alfabetizada el proceso que permite al niño aprender a leer y escribir se produce de una manera natural.

Es muy prudente tener siempre presente que cuando los niños crean un poema, un cuento, una historia, están aprendiendo a expresar sus propias ideas las cuales pueden ser registradas y leídas, así como también eso los prepara para que sean redactores y comunicadores efectivos. Leer a los niños en cualquier momento que se presente la ocasión, durante el periodo de trabajo en las áreas cuando los niños lo solicitan, al final de la jornada, durante el reposo, durante la reunión de grupo. Permitir a los niños hacer sus elecciones acerca de lo que desean sea leído.

Al reflexionar en el colectivo, reiterar la significación de recibir y responder las preguntas y comentarios que realizan los niños en relación a las lecturas que realizan, narrar cuentos de diferentes tipos, folclóricos, tradicionales, mitos y leyendas que el docente conozca de memoria, escribir lo que dictan los niños exactamente como ellos lo hacen y luego se les lee para que establezcan la correspondencia entre el lenguaje oral y el escrito.

Propiciar que se pongan de manifiesto y se discutan las variadas hipótesis que los niños, por ejemplo, cuando manifiestan “lo que se puede leer” y “lo que no se puede” o cuando expresan con cuantas grafías debe escribirse una palabra. Utilizar en los materiales que se presentan a los niños, todo tipo de letras cursivas, imprenta, script, etc., y considerar las escrituras de los niños, desde el punto de vista de su proceso y no desde el punto de vista del adulto.

Cuadro N° 8 Basamento teórico de la docente

Categoría	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegre	Informante Virtuosa
Abordajes	Basamento	ZDP. Vigotsky. Se necesita del entorno para	Piaget hace mención que el niño no almacena conocimientos sino que los construye mediante la	Se toma en cuenta todos los factores que rodean al escolar, sus intereses,

del proceso pedagógico	teórico de la docente	lograr comprender a los demás, interactuar con ellos ya que facilita la comunicación social. Competencia entre ellos, quien termina primero de copiar, evitando distracción, cansancio, aburrimiento, apatía	interacción con los objetos circundantes. Nosotras las maestras de etapa inicial damos instrucción formal, hábitos, cantos, bailes, lateralidad, construir espacios educativos, motricidad gruesa y fina, estimular los sentidos y las emociones. Escribir requiere esfuerzo mental y obliga a concentrar la atención en la construcción de ideas. Por ello hay que respetar el desarrollo del sujeto y la naturaleza del objeto	para que puedan desarrollarse y lograr una comprensión cognitiva, por lo que la teoría constructivista es la que más se aplica, sin embargo en ocasiones también se trabaja con la teoría conductista, sobre todo cuando se desea modificar la actitud, comportamiento de un niño o para dar una instrucción
------------------------------	-----------------------------	--	---	---

Fuente: La autora (2024)

Basamento teórico de la docente. Perspectiva del conocedor:

Las concepciones pedagógicas constituyen un legado cultural, un producto de la forma en la que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y propagación de los saberes (Pozo et al, 2006). Por su parte, las teorías implícitas se entienden como unidades representacionales complejas que a su vez incluyen variadas proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social.

Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son implícitas en tanto son inaccesibles a la conciencia; no obstante, pueden ser verbalizables y explicitables. No se pueden comunicar ni compartir con facilidad (Pozo et al, 2006). Por ende, las teorías implícitas del profesorado aluden a teorías pedagógicas personales, reconstituidas apoyándose en saberes pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa (Marrero, 1988).

El saber de los docentes o su pensamiento se concibe como el conocimiento experto, profesional o laboral; las creencias, concepciones y la reflexión (en la

formación inicial o en servicio) que tiene el profesor sobre la enseñanza, sobre cómo se enseña, quiénes son los estudiantes y cuál es el contenido a indagar sobre las teorías implícitas del profesorado, pues resulta de gran importancia porque permite comprender la estructura que permea y da sentido a la enseñanza y a la intervención docente desde el currículo. Las Teorías implícitas del profesorado, son teorías pedagógicas personales, reconstruidas con base en conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa (Marrero, 1988, p. 245). De esta manera, el análisis de las prácticas docentes permite comprender las concepciones pedagógicas que tiene el profesorado acerca de la enseñanza.

Por otra parte, analizar las teorías implícitas del profesorado sobre la alfabetización inicial deja ver el valor de los conocimientos y de los procesos planteados desde el currículo oficial para reconocer cómo se vinculan dichas teorías con las condiciones reales de trabajo. Los docentes, con base en sus concepciones o teorías implícitas llegan a interpretar, decidir y actuar sobre diversos temas que deben enseñar, en este caso, sobre la alfabetización inicial (Marrero, 2010 y Hernández, 2012).

Es de gran relevancia la presencia de las teorías implícitas en la praxis educativa. El profesorado de infantil y primeros grados de primaria dedica gran parte de su labor a la tarea de enseñar a leer y escribir con el fin de desarrollar el currículo escolar; para ello manifiestan gran empeño por desarrollar rituales en la enseñanza que no siempre se relacionan con aportes teóricos. Las investigaciones sobre la adquisición de la lectura y la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1991), trazan tendencias con respecto a los procesos de pensamiento del profesorado que prevalecen a partir de habilidades, conocimientos, creencias e ideas para desempeñarse como expertos de los contenidos que pretenden enseñar.

El conjunto de habilidades docentes que utilizan para afrontar las situaciones que se presentan en el salón de clases son variadas y tienen su base en los saberes pedagógicos construidos durante la formación inicial y la experiencia que adquieren a lo largo de los años del ejercicio de la práctica. Las concepciones pedagógicas que construyen y sus teorías son las que les ayudan de manera implícita o explícita a resolver los problemas de la docencia.

Al estudiar las concepciones de los docentes algunos autores encuentran importantes conexiones entre las teorías de la mente de los niños, en particular la

teoría de la copia y la teoría interpretativa (Wellman 1990), y las concepciones de aprendizaje de los docentes (Strauss y Shilony 1994). En la teoría directa o de la copia el conocimiento es entendido como una copia exacta y directa de la realidad. En la interpretativa, el conocimiento también refleja la realidad, pero se admite que ese reflejo casi nunca logra ser exacto, al estar mediado por procesos mentales interpretativos. Para estos autores, las concepciones que los docentes adquieren en la vida cotidiana no sólo orientan sus prácticas, sino que filtran el acceso a nuevos conocimientos durante el proceso de formación.

También otros autores enlazan las concepciones de aprendizaje y enseñanza con las teorías de la mente. En este marco, Astington y Pelletier (1996/98), proponen tres concepciones del aprendizaje que emergen de las relaciones que establecen entre las nuevas investigaciones de las capacidades intencionales y mentalistas (Olson y Bruner 1996/98) y las concepciones de aprendizaje y enseñanza que propone la literatura tradicional (la concepción maduracioncita, conductista y constructivista).

Estas concepciones podrían sintetizarse en lo siguiente (ver también Pramling 1996): a) los niños aprenden a hacer: los maestros funcionan como modelo, intencionalmente o no, b) los niños aprenden a saber: los maestros los instruyen enseñándoles las habilidades necesarias para manejar el aprendizaje y, c) los niños aprenden a comprender: los docentes guían a los niños en las discusiones para que compartan e intercambien sus comprensiones con otros. Olson y Bruner (1996/98) proponen una cuarta concepción, los niños son capaces de manejar el conocimiento objetivo: los maestros deberían ayudar a los niños a entender la distinción entre el conocimiento personal y lo que se da por conocido en una cultura.

Específicamente, en el área de la que se ocupa este trabajo, el de la escritura, Ferreiro y Teberosky (1979), plantean que para la mayoría de los docentes aprender se limita a adquirir una técnica de transcripción de formas visuales a formas sonoras o de sonoras a gráficas. Esta concepción se enmarca en el enfoque conductista. Los autores argumentan, desde un enfoque constructivista, que aprender a escribir requiere comprender la estructura del sistema alfabético de escritura como sistema de representación alternativo al del lenguaje. De esta manera, aprender a escribir es un proceso conceptual de apropiación activa de las reglas del sistema nacional de la escritura.

Desde un enfoque más pragmático, otros autores conciben la alfabetización como un proceso de inmersión del niño en la cultura alfabetizada (Goodman y Goodman 1993). El aprendizaje de la escritura no supone entonces un quiebre entre el mundo extraescolar y el escolar, sino relaciones de continuidad entre los aprendizajes informales y formales. El niño, al aprender a escribir en situaciones significativas y como usuario de la escritura no sólo aprende a escribir sino también a controlar sus aprendizajes.

No sólo los maestros generan concepciones sobre el aprendizaje de la escritura. Al participar desde el nacimiento en múltiples situaciones de aprendizaje, en un medio alfabetizado, todas las personas van generando concepciones que emplean al anticipar, dar sentido e intervenir en este proceso. Estas concepciones, de naturaleza más bien implícita, operan “naturalmente” al vivir en entornos culturales, sin necesidad de una formación específica, tal como lo muestran los estudios de las pedagogías populares (Olson y Bruner 1996/98).

Sin embargo, los estudios de las concepciones de los padres sobre el aprendizaje de conocimientos específicos constituyen aún un terreno muy poco explorado. Entre los estudios de las concepciones de los padres en áreas próximas al aprendizaje se encuentra la descripción de las concepciones de desarrollo y crianza (Triana 1993), que reciben denominaciones parecidas a las concepciones tradicionales de aprendizaje de los maestros mencionadas en este trabajo. De acuerdo a la concepción naturista, la salud y el desarrollo físico son fundamentales para el desarrollo de los niños, de modo que los padres deben garantizar y atender principalmente a estos aspectos.

La concepción innatista se basa en la idea de que el desarrollo está programado genéticamente. En esta concepción, las prácticas de crianza no tienen demasiado efecto. De acuerdo a la concepción ambientalista, los estímulos del entorno determinan el desarrollo, con lo cual el aprendizaje es el producto de un control externo. La concepción constructivista considera al niño como protagonista del desarrollo, por lo cual los padres deben respetar las iniciativas de sus hijos y sostener diversos procesos de interacción con ellos.

De igual forma, para la Doctorante, el basamento teórico de la docente, lo considera en función de lo siguiente:

Los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, sostiene Pozo

et al. (2006, p.137). Aun cuando las profesoras conocen y expresan verbalmente una teoría educativa o método de enseñanza, subyacen en ellas teorías implícitas que suelen determinar sus acciones pedagógicas. Incluso cuando son capaces de explicitar de manera clara un posicionamiento teórico, este puede verse opacado en la ejecución de sus clases

Revisar los elementos teóricos respecto de las teorías implícitas docentes y la enseñanza de la lectura y escritura en educación preescolar ofrece un punto de partida para investigar qué sucede con los/as educadores/as iniciales cuando enseñan a leer y escribir. Asimismo, sirve como punto de referencia para la reflexión de las educadoras y los educadores que deseen mejorar su práctica en el aula.

Por otro lado, la Teoría directa, es una especie de abordaje, considerado como la teoría más básica debido a que se fundamenta epistemológicamente en un realismo idealista, el cual sostiene que solo puede considerarse como aprendizaje el reflejo de la realidad, es decir, la reproducción fiel de lo que se ha enseñado. De acuerdo con esta teoría, el estudiante que sea capaz de reproducir fielmente el conocimiento presentado se reconoce como un estudiante que demuestra su aprendizaje: se entiende que la exacta reproducción de resultados o conductas garantizan aprendizaje.

En esta teoría resulta innecesario atravesar un proceso psicológico, pues se postula que al exponer al estudiantado al objeto de conocimiento este lo adquirirá de forma inmediata. La teoría directa sostiene un carácter dualista respecto al conocimiento, puesto que este se considera verdadero cuando representa una realidad idéntica y falsa cuando está lejos de esa representación.

El conductismo radical puede ser vinculado a esta teoría pues, dentro de sus supuestos, está el de esperar que el sujeto que aprende sea capaz de apropiarse de la realidad a la que ha sido expuesto y, en caso de no lograrlo, se entiende que es porque no se le han proporcionado los medios adecuados para hacerlo. El sujeto es considerado una pizarra vacía que se tiene que llenar de conocimientos. Subyace en el/la docente la teoría directa cuando tiene la firme convicción de que el/la estudiante que mejor reproduce de forma verbal o escrita el contenido enseñado es quien ha aprendido más.

Quien mejor reproduce las anotaciones de el/la profesor/a es considerado/a como fiel reproductor/a de un conocimiento adquirido. En este sentido, se considera

que un conocimiento nuevo no reemplaza a los existentes, sino que se agrega de forma que todos estarán siempre disponibles en cualquier situación.

También, se vale considerar la Teoría interpretativa, en la cual se sigue sosteniendo el realismo, sin embargo, se diferencia de la teoría directa porque toma en cuenta que el sujeto desencadena un proceso psicológico para que pueda existir como resultado el aprendizaje. Epistemológicamente, se fundamenta en un realismo interpretativo, ya que considera los procesos realizados por el sujeto (atención, memorización, comprensión, etc.) como un medio para posibilitar el aprendizaje.

Es decir, el aprendizaje es entendido como el resultado de los procesos cognitivos que realiza el sujeto que aprende, los cuales requieren de una actividad mental demandante. Esta teoría mantiene un carácter pluralista sobre el conocimiento, pues reconoce la intervención de diversos procesos psicológicos mediante los cuales se puede procesar la información, sin embargo, sigue subyaciendo la premisa de que la reproducción fiel de la realidad garantiza el aprendizaje por parte del sujeto.

En tanto, la Teoría constructiva, se fundamenta, epistemológicamente, en el constructivismo, debido a que parte de la base de que el conocimiento se construye en un entorno social, lo cual permite la existencia de saberes múltiples. Es decir, cada sujeto puede construir su conocimiento desde la interpretación que le aporta su contexto, de modo que se deja a un lado la premisa de que el conocimiento debe ser una representación exacta de la realidad. Tiene un carácter relativista sobre el conocimiento, pues acepta la existencia de saberes contruidos en diversos contextos y rechaza la idea del conocimiento absoluto. Esto permite que cada individuo construya su propio conocimiento de acuerdo con sus propios procesos cognitivos y tiempos de comprensión.

Cabe mencionar que las teorías implícitas de profesores y profesoras pueden o no ser acordes con su proceder en la enseñanza. Se distingue el isomorfismo acrítico, el cual se presenta cuando existe una relación total entre creencias y acciones; el isomorfismo crítico, que ocurre cuando existe una relación total, pero la docente muestra inconformidad con su quehacer educativo; y, finalmente, la incongruencia, que se presenta cuando existe una brecha entre las concepciones docentes y las prácticas en el aula, sin encajar las unas con las otras.

Es posible admitir la convivencia de distintos tipos de teorías en la misma docente, en especial de la teoría directa y la teoría interpretativa cuando se

seleccionan contenidos para desarrollar capacidades que permitan el aprendizaje, sin perseguir su mero almacenamiento. Asimismo, puede ocurrir que las maestras elijan la teoría directa para resolver situaciones poco intuitivas y seleccionen una teoría más elaborada -como la constructiva- para resolver otras situaciones en su práctica educativa.

Cuadro N° 9 Apreciación de los avances del niño

Categoría	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegre	Informante Virtuosa
Abordajes del proceso pedagógico	Apreciación de los avances del niño	Se valoran las competencias que los estudiantes logren alcanzar en su periodo escolar. Ofreciendo las herramientas adecuadas a través de proyectos de aula como método pedagógico de aprendizaje manteniendo enlace con el PEIC que impulsa a participar en la cultura de su entorno	El proceso de aprendizaje muestra las combinaciones de elementos básicos del código escrito. Sonidos, letras y sílabas- como método inicial del aprendizaje desarrollando habilidades a través de asociaciones en espacios como instrumentos de equilibrio según las etapas de maduración del escolar. Se realiza caracterización, registros diarios en las áreas asociadas según el criterio evaluativo	En la educación especial la evaluación es cualitativa. Es indispensable llevar un registro diario, un registro anecdótico, donde se pueda reflejar todo lo referente a un estudiante, avances, logros, dificultades, comportamiento, etc. Para ello es necesaria la observación, a través e ella podemos describir un hecho, nos permite obtener información sobre el inicio, desarrollo y el final del proceso educativo

Fuente: La autora (2024)

Apreciación de los avances del niño. Perspectiva del conocedor:

La apreciación del avance en el desarrollo del estudiante de educación infantil se refiere a un proceso constante, sistemático, dinámico e integral; ayuda a percibir la evolución del aprendizaje y determinar nuevas opciones de decisión para realimentar y mejorar. Tal proceso comprende a los diversos actores que intervienen en el proceso de aprendizaje: educadores, alumnos, padres y madres de familia o tutor. Éstos intercambian información sobre el avance en el desarrollo y aprendizaje

que niñas y niños van obteniendo, comparten los resultados y conjuntamente buscan soluciones a las situaciones encontradas, así como acciones de optimización, reconocimiento y estímulo a logros alcanzados.

La valoración del avance en el desarrollo, en la Educación Inicial adquiere un carácter formativo eminentemente cualitativo en el que la observación directa desempeña un papel importante, la cual debe darse en todo momento y situación natural. El registro del avance en el aprendizaje, tiene el propósito de valorar durante el proceso el progreso de niñas a fin de evidenciar logros alcanzados o necesidades encontradas y poder modificar cuando sea necesario las acciones que se desarrollen en el aula o fuera de ella.

Para registrar el avance en el desarrollo de las niñas y niños en su proceso de aprendizaje, se utilizará el Cuaderno de valoración del avance en el desarrollo del aprendizaje de la niña y el niño. Para llenarlo hará uso de los resultados obtenidos en la aplicación de diversas técnicas e instrumentos orientados para tal fin, las valoraciones se registrarán con la escala siguiente: Las evaluaciones del desarrollo se recomiendan para todos los niños. Son una forma excelente de comprobar que su hijo(a) se esté desarrollando de acuerdo con su edad. Puede descubrir las áreas en las que su hijo(a) se desenvuelve mejor y formas de brindar apoyo para su desarrollo saludable.

Esta apreciación formativa centra su intervención en los procesos de mejora, su función es orientadora, reguladora y motivadora, de manera que trata desde su inicio de incidir en ellos. Entendiendo que el concepto “formativa” se asocia a sumativa y diagnóstica, en tanto implican una función dentro de la valoración, es importante destacar que la valoración diagnóstica puede considerarse una parte de la valoración formativa.

Entre los elementos fundamentales de las características de la apreciación formativa se puede reseñar:

Viabiliza actuar sobre el aprendiente develando dónde se han producido los errores de aprendizaje, si es que los hay.

Favorece la percepción con claridad de la trayectoria que sigue el aprendiente entre su situación de partida y su situación de llegada, respecto de los aprendizajes esperados.

Es de carácter procesual y continua, porque permite reorientar prácticas de manera permanente.

Se adecua a perfeccionar procesos y resultados de aprendizaje.

Es de carácter cualitativo y su finalidad es la realimentación.

Es oportuno subrayar que esta apreciación formativa no es un proceso independiente de los diseños de aula. Se implementa de manera articulada y paralela al desarrollo de la programación del hecho pedagógico.

Técnicas e Instrumentos para la apreciación. Existe una variedad de procedimientos e instrumentos para apreciar el avance en el aprendizaje, entre ellos se mencionan los siguientes:

Observación. Luce como la más apropiada para la docente ya que puede observar y documentar los avances en el aprendizaje, su integración en clase, las habilidades en el uso de los materiales, en los momentos de interacción y el trabajo que hace en colaboración con sus pares.

Lista de cotejo: Es un instrumento que puede utilizar la docente para observar sistemáticamente el progreso de la niña y el niño durante la jornada con base a las evidencias de aprendizaje. A través del uso de esta herramienta puede considerar el avance del aprendizaje o escrutar si requiere otras estrategias para realimentar los aprendizajes. En su diseño se toma en cuenta. Análisis de los aprendizajes esperados y las evidencias de aprendizaje que serán sujetas a apreciar. Elaboración de una lista de evidencias de aprendizaje, las cuales tendrán solamente dos opciones, “sí” o “no”. Llevar a cabo las observaciones y recolección de la información, a través del proceso en un determinado período, ejemplo: puede ser una semana o alternado para valorar en un mes, la docente puede utilizar otros instrumentos.

Analizar la información e implementar acciones de mejora

En el mismo orden de ideas, para la Doctorante, la reflexión sobre la apreciación de los avances del niño es considerada a continuación:

Sobre el cometido del educador en la apreciación de avances en la adquisición de la lengua escrita hay que denotar que el papel del docente cambia, de una posición donde él es el poseedor del conocimiento que se supone al niño no tiene, pasa a cumplir un rol de facilitador que ayuda al niño en la construcción de un conocimiento específico, como es la lengua escrita.

Es así como el docente adecua el ambiente habilitando los materiales relevantes y significativos, facilitando el desarrollo, proporcionando experiencias de aprendizaje en el momento oportuno y sobre todo lo más importante es que se convierta en un

investigador de la evolución del proceso que vive el niño lo cual permitirá reconocer en qué nivel de sí mismo se encuentra para ayudarlo a partir de allí.

Otro matiz muy importante que necesita cumplir el docente, es proporcionar información competente a los padres o representantes para que tomen en consideración lo esencial que es continuar en el hogar la labor que adelanta la institución educativa, realizando acciones que permitan al niño avanzar en la construcción de la lengua escrita y que el grupo familiar evite ser un obstáculo de ese proceso, al exigir planas y copias, sin utilidad para el niño, como las tareas presionando para que aprendan a leer y escribir sin tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje y las oportunidades que se le hayan dado para que él logre avanzar en los conocimientos.

Los criterios pedagógicos generales que ayudan al docente para que aprecie avances en vez de evaluar, tienen que ver, en primer término, con principios generales que es necesario tomar en consideración al diseñar toda y cada una de las situaciones de aprendizaje que se propongan a los niños. Estos principios fundamentalmente son los siguientes:

Asumir la existencia de las diferencias entre los niños, ocasionada por el mayor o menor contacto previo con la lengua escrita, antes que para etiquetarlos como malos o buenos, sino asumir la obligación que tiene el nivel de compensar estas diferencias, ofreciendo a los niños un máximo de contacto con el material escrito y con lectores, así como oportunidades de comprender la utilidad de la lengua escrita como medio de comunicación.

Es menester proponer actividades que inviten al niño a pensar, es decir clasificar material escrito según los diversos criterios, diferenciar el dibujo y la escritura, anticipar el significado posible de un texto, inventar escrituras, comparar las producciones con los compañeros, autocorregirse. Considerar como correctas todas las respuestas que sean coherentes con el nivel de construcción de la lengua escrita en que se encuentra el niño, aun cuando dichas respuestas aparezcan incorrectas desde el punto de vista del adulto. Propiciar la cooperación entre los niños favoreciendo la confrontación entre sus diferentes hipótesis y el intercambio de conocimientos específicos. Enmarcar las situaciones de lectura y escritura en el contexto de comunicación.

En relación a la escritura, es relevante que el adulto escriba bien los textos que le dicten y también que sean los propios niños quienes construyan las escrituras, el

dictado al adulto favorece la reflexión por parte de los niños acerca de las diversas formas posible de expresar una idea y sobretodo, nos lleva a ponerse en el lugar del destinatario que quiere comunicar. De este modo la elaboración oral de un texto escrito hace posible que el niño descubra características propias en la lengua escrita antes de haber terminado este proceso de construcción del sistema de escritura, es decir antes de saber escribir del mismo modo que los adultos.

Cuadro N 10 Posturas en el aprendizaje de la escritura

Categoría	Subcategoría	Informante Comprometida	Informante Alegre	Informante Virtuosa
Abordajes del proceso pedagógico	Posturas en el aprendizaje de la escritura	He tenido unos casos y ocurre en niños que son zurdos y su pupitre no es el adecuado, su brazo lo mantiene al aire y presenta lentitud, fatiga para culminar su escrito. También se presenta en el manejo de tomar el lápiz y los colores	A la mayoría les encanta trabajar desde el piso, se sienten cómodos, jajaja, se le mantiene instrucciones de trabajar las actividades en sus mesas y mantener el habito del orden mientras se desarrolla la actividad	En el aula se observa las posturas comunes que se ven en cualquier escuela, niños con la espalda encorvada, tronco inclinado hacia un lado, la cara muy cerca de la hoja o cuaderno, cabeza recostada sobre la mesa. Este tipo de postura, en ocasiones es resultado del aburrimiento, sueño, cansancio, poco interés en las actividades asignadas, en estos casos se orienta en buscar la correcta posición corporal

Fuente: La autora (2024)

Posturas en el aprendizaje de la escritura. Perspectiva del conocedor:

Hay niños que tienen una letra de mala calidad o un nivel de desarrollo del dibujo muy pobre, infantil o inmaduro. Normalmente, se aconseja que practique muchos ejercicios de caligrafía, sin estudiar la causa de sus dificultades. Lo mismo pasa con las desviaciones muy marcadas de las líneas, al escribir. Al principio, en niños muy pequeños es normal, pero muy pronto han de ser capaces de mantener la horizontalidad y el paralelismo sin necesidad de utilizar papel pautado. Este problema se puede presentar en niños con cruces de lateralidad, con problemas de binocularidad o en niños que no han aprendido a utilizar los dos lados del cuerpo

A veces, los maestros detectan casos de niños que empiezan a escribir al revés (totalmente en espejo) o que suman empezando por las decenas. Acostumbran a ser niños zurdos no detectados o mal desarrollados o niños diestros que utilizan el ojo izquierdo como dominante. Muchos niños adoptan posturas anómalas al escribir. Hay que estar alerta con su organización postural, con su biomecánica y su visión. (Saúl López M. Problemas de aprendizaje por causas psicomotrices Psicología Y Medicina de la Salud Mov. 678490483 www.psicoactua.com).

Algunas veces, nos encontramos con trastornos funcionales que no se han detectado. Debemos actuar pronto porque, cuanto más se utiliza un sistema de función desorganizado (sensorial o motriz), más tiende a deteriorarse. Lo mismo podemos decir de los niños que se acercaban demasiado al libro. Pero, la experiencia clínica y científica nos permite afirmar que más del 60% de los niños que fracasan en la escuela es porque han iniciado sus aprendizajes escolares sin haber desarrollado correctamente un orden corporal, el control de su movimiento, un conocimiento del espacio, una motricidad precisa o una correcta función visual o auditiva o una correcta lateralización, imprescindibles para aprender.

Tendemos a calificar al niño prematuramente y a aplicar tratamientos puramente sintomáticos, como hacerle repetir una y mil veces aquello que no sabe hacer. La repetición genera cansancio, desmotivación y bloqueo y, como máximo, resuelve el síntoma, pero no el problema de base. En todos los casos mencionados, es recomendable evaluar si el niño padece un problema psicomotriz: sensorio - motriz, de lateralidad, de integración sensorial, visual o auditiva y hacer una evaluación correcta para poder aplicar un programa terapéutico adecuado.

La motricidad es la estrecha relación que existe entre los movimientos, el desarrollo psíquico y el desarrollo del ser humano. Es la relación que existe entre el desarrollo social, cognitivo afectivo y motriz que incide en nuestros niños o niñas como una unidad en la persona (Tejedor, 2002).

La motricidad no es la simple descripción de conductas motrices y la forma en que los movimientos se modifican, sino también los procesos que sustentan los cambios que se producen en dicha conducta. En el desarrollo es de vital importancia la motricidad porque este va pasando por distintas etapas desde los movimientos espontáneos y descontrolados hasta la representación mental, es decir de una desorganización llega gradualmente a una verdadera organización, de la acción originada por la emoción con la acción originada por el pensamiento

La motricidad gruesa es definida como el conjunto de funciones nerviosas y musculares que permiten la movilidad y coordinación de los miembros, el movimiento y la locomoción. Los movimientos se efectúan gracias a la contracción y relajación de diversos grupos de músculos (Tejedor, 2002). Para ello entran en funcionamiento los receptores sensoriales situados en la piel y los receptores propios perceptivos de los músculos y los tendones. Estos receptores informan a los centros nerviosos de la buena marcha del movimiento o de la necesidad de lo. (Palacios, J. 2013).

Se refiere al control de los movimientos musculares generales del cuerpo o también llamados en masa, éstas llevan al niño desde la dependencia absoluta a desplazarse solos. (Control de cabeza, sentarse, girar sobre sí mismo, gatear, mantenerse de pie, caminar, saltar, lanzar una pelota.). Dicho en otras palabras, es la habilidad para realizar movimientos generales grandes, tales como agitar un brazo o levantar una pierna. Dicho control requiere la coordinación y el funcionamiento apropiados de músculos, huesos y nervios (Congo, 2021)

Las habilidades motrices finas, generalmente, se refieren a los movimientos con propósito y controlados por los músculos pequeños de los dedos y las manos. Estos movimientos usualmente coordinan estabilidad con los músculos grandes de los brazos y el tronco del cuerpo y con los ojos para la coordinación de ojo a mano. Paso a paso, los niños desarrollan una progresión de su habilidad motriz fina. Este desarrollo ocurre a un paso desigual con periodos de poca progresión. Típicamente, ésta es parte del desarrollo normal.

La motricidad fina incluye movimientos controlados y deliberados que requieren el desarrollo muscular y la madurez del sistema nervioso central. Aunque los recién nacidos pueden mover sus manos y brazos, estos movimientos son el reflejo de que su cuerpo no controla conscientemente sus movimientos. El desarrollo de la motricidad fina es decisivo para la habilidad de experimentación y aprendizaje sobre su entorno, consecuentemente, juega un papel central en el aumento de la inteligencia (Franco, 2005).

Así como la motricidad gruesa, las habilidades de motricidad fina se desarrollan en un orden progresivo, pero a un paso desigual que se caracteriza por progresos acelerados y en otras ocasiones, frustrantes retrasos que son inofensivos. En muchos casos, la dificultad con ciertas habilidades de motricidad fina es temporal y no indica problemas serios. Sin embargo, la ayuda médica pudiera ser requerida si

alguien está por debajo de sus compañeros en muchos aspectos del desarrollo de motricidad fina o si tiene una regresión, perdiendo así habilidades que antes ya tenía (Giner Martínez, 2014).

El afianzamiento del desarrollo de las habilidades motoras finas es ampliamente más dificultoso. Para que se logre tener éxito en la habilidad motora fina se requiere de planeación, tiempo y variedad de materiales para jugar. Para motivarse a desarrollar la motricidad fina hay que llevar a cabo actividades que le gusten mucho, conteniendo manualidades, rompecabezas, y construcción de elementos con cubos.

Puede igualmente ayudar en el hogar en algunas de las actividades domésticas cotidianas, tales como cocinar, ya que aparte de la diversión estará desarrollando su habilidad motora fina. Por ejemplo, el mezclar la masa de un pastel proporciona un buen entrenamiento para los músculos de la mano y del brazo, cortar y el poner con la cuchara la masa en un molde, requiere de la coordinación ojo-mano. Incluso el uso del teclado y “mouse” de una computadora pueden servir de práctica para la coordinación de los dedos, manos, y la coordinación ojo-mano. Ya que el desarrollo de las habilidades motoras finas desempeña un papel crucial en la preparación escolar y para el desarrollo cognoscitivo, se considera una parte importante dentro del plan de estudios que tiene una sólida fundamentación teórica (Franco, 2005).

Con respecto a las posturas en el aprendizaje de la escritura, la Doctorante expresa la siguiente reflexión:

Aunque visto como una simpleza por algunos, el tema de la postura corporal y en general, de la psicomotricidad, es sumamente relevante a la hora de aprender a escribir. El lápiz debe sujetarse haciendo pinza con los dedos pulgar, índice y corazón. Ni muy arriba, ni muy abajo. Ésta es la forma correcta de hacerlo, Sin embargo, muchas personas lo hacen adoptando malas posturas que ocasionan molestias musculares o impiden ver la punta del lápiz o lo que se está escribiendo. Si esto ocurre, es necesario llevar a cabo una reeducación de la forma de sujetar el lápiz. Los síntomas que nos alertan de ello son los siguientes: Torcer la cabeza al escribir, torcer el brazo y/o la mano al escribir, no ver la punta del lápiz o lo que escribes, mientras escribes y acercarse excesivamente al papel

Al sujetar mal el lápiz adoptamos malas posturas con la cabeza, el brazo, la muñeca y/o los dedos de la mano con la que se escribe. Esto puede derivar en: Contracturas musculares y desviaciones de columna. Problemas visuales, por leer a una distancia que no es la que necesitan nuestros ojos. En especial, en la

primera infancia, cuando se está desarrollando la visión binocular (enfoco de los dos ojos a la vez), este mal hábito puede interferir en este proceso y ocasionar, a su vez: Visión monocular (al tener una postura incorrecta, se utiliza un único ojo para leer). Fatiga visual (por sobre carga del mismo ojo). Ojo vago (el ojo que no se usa se puede hacer vago).

Para corregir la forma de sujetar el lápiz, lo ideal es detectar el problema de forma precoz, antes de que el niño consolide el perjudicial hábito. Cuanto más tiempo se lleva sujetando el lápiz de manera inapropiada, más resistencia habrá para modificar el hábito. Favorablemente, existen en el mercado unos adaptadores que se colocan en el lápiz y fuerzan a sujetarlo de forma correcta. Estos correctores han sido diseñados por especialistas y su eficacia probada. Existen distintos modelos.

Es aconsejable que un terapeuta (optometrista comportamental, pedagogo, profesor...indique cuál es el aconsejable en cada caso concreto, en función de la forma en que la persona sujeta el lápiz. Cuando se empieza a utilizar el corrector puede resultar incómodo, porque fuerza una postura que no es a la que estamos habituados. Incluso es probable que, al principio, hagamos peor letra. Sin embargo, vale la pena persistir hasta que el cerebro grabe el nuevo hábito.

TRAZO DE LA TEORIA EMERGENTE

Saberes del Docente

Este abordaje naturalista nos persuade, como episteme, que ser maestra mediadora para la adquisición de la lengua escrita, es un reto complejo como persona porque requiere de una gran variedad de habilidades y cualidades. Se espera que las maestras sean expertas en su materia, también deben ser capaces de relacionar de modo efectivo con los estudiantes. Precisan ser condescendientes, comprensivas y motivadoras. Además, necesitan estar prestas para sortear una amplia gama de desafíos, desde asuntos del comportamiento hasta problemas de aprendizaje. Hay amenazas concretas que las maestras enfrentan como personas: La enseñanza puede ser una profesión muy estresante.

Las maestras están bajo presión constante para que sus estudiantes tengan éxito, y a menudo tienen que lidiar con recursos limitados. Esto puede conducir a niveles elevados de estrés, que pueden afectar su salud física y mental. Por otra parte, la frustración: Las maestras a menudo se enfrentan a estudiantes que tienen severos problemas de aprendizaje o comportamiento. Esto puede ser frustrante y desalentador, y puede hacer que las maestras se cuestionen su capacidad para enseñar.

La falta de apoyo, aunque no es el caso de las informantes de la pesquisa ya que es evidente que pertenecen a un grupo más no a un equipo. En este sentido, las maestras a menudo, se sienten solas y aisladas en su trabajo. Al no imbricarse como equipo pueden carecer de apoyo de sus colegas, administradores o padres lo cual dificulta el manejo de los desafíos que enfrentan.

A pesar de estos retos, ser maestra también es una profesión muy gratificante. Tienen la valiosa oportunidad de marcar una diferencia en la vida de los estudiantes. Pueden ayudar a los estudiantes a aprender y crecer, y pueden inspirarlos a alcanzar sus sueños. Las maestras que enfrentan los retos de ser personas tienen planteado cuidar su salud. El estrés puede tener un impacto negativo en la salud física y mental. Es importante que las maestras encuentren formas de manejar el estrés, como el ejercicio, la meditación o la terapia.

Para ello deben buscar apoyo: Es importante que las maestras tengan personas en las que puedan confiar y apoyarse. Esto incluye a colegas, amigos, familiares o terapeutas. También deben recordar su propósito, que tengan presente la razón por la que eligieron la enseñanza. Su pasión por la educación puede ayudarlas a superar los desafíos que enfrentan. Ser maestra es una profesión desafiante pero gratificante. Ellas pueden superar los retos como personas son las que tienen más probabilidades de tener éxito en su carrera.

Ahora bien, esta docente que trata de mediar para que sus alumnos tengan acceso al fabuloso e insólito mundo de la alfabetización requiere comprender las diferentes etapas del desarrollo de la escritura. Los estudiantes aprenden a escribir de diferentes maneras y a diferentes ritmos. Una docente perspicaz debe ser capaz de identificar el nivel de desarrollo de cada estudiante y adecuar su enseñanza a sus necesidades. Conocer los principios de la escritura eficaz.

Una maestrea debe ser capaz de enseñar a los estudiantes a organizar sus ideas, a utilizar un vocabulario preciso y a construir oraciones claras y concisas.

Aquí no se trata solo del dominio de la retórica, sino de generar un entorno de aprendizaje positivo. Los estudiantes deben sentirse motivados y seguros para escribir. Un buen docente debe crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus ideas y recibiendo feedback constructivo.

Además de estas habilidades y conocimientos, un buen docente de escritura necesita procurar ser también un buen escritor. Esto le permitirá modelar a los estudiantes la práctica de la escritura y ayudarles a desarrollar su propio estilo. La enseñanza de la escritura es un proceso complejo que requiere de una comprensión profunda de las habilidades y necesidades de los estudiantes. Las maestras intuitivas tienen una capacidad natural para conectar con sus estudiantes y comprender sus fortalezas y debilidades. Esto les permite adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante.

Las maestras intuitivas también son más propensas a utilizar métodos de enseñanza creativos y motivadores. Estas maestras entienden que la escritura es una forma de expresión personal y que los estudiantes deben sentirse cómodos para explorar su creatividad. Por supuesto, las maestras teóricas también pueden ser excelentes docentes de escritura. Sin embargo, las maestras intuitivas suelen ser más efectivas a la hora de conectar con sus estudiantes y ayudarles a desarrollar sus habilidades de escritura.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de cómo las maestras intuitivas pueden utilizar su intuición para enseñar a escribir:

Utilizar la observación para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Las maestras intuitivas son capaces de observar a sus estudiantes en acción y de identificar sus puntos fuertes y débiles. Esto les permite adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante.

Utilizar la retroalimentación constructiva para ayudar a los estudiantes a mejorar su escritura. Las maestras intuitivas son capaces de proporcionar retroalimentación que sea específica, útil y motivadora. Esto ayuda a los estudiantes a identificar sus áreas de mejora y a tomar medidas para mejorar su escritura.

Favorecer la creatividad y la expresión personal. Las maestras intuitivas entienden que la escritura es una forma de expresión personal. Fomentan la creatividad y la expresión personal de sus estudiantes, lo que les ayuda a desarrollar su propia voz como escritores.

En conclusión, las maestras intuitivas pueden ser un activo valioso para cualquier programa de escritura. Estas maestras tienen una capacidad natural para conectar con sus estudiantes y ayudarles a desarrollar sus habilidades de escritura. Enseñar a escribir es un arte porque requiere de una serie de habilidades y conocimientos que van más allá de la simple transmisión de conocimientos tal como comprender la naturaleza de la escritura como un proceso creativo y comunicativo. La escritura no es solo una forma de transcribir el lenguaje oral, sino también una forma de expresar ideas, emociones y experiencias.

El docente debe ser capaz de ayudar a los estudiantes a desarrollar su propia voz y estilo de escritura. Conocer las reglas gramaticales y ortográficas de la lengua. Sin embargo, estas reglas no deben ser un fin en sí mismas, sino un medio para que los estudiantes puedan expresarse con claridad y precisión. Estimular la creatividad y la imaginación de los estudiantes. La escritura es una forma de arte, y el docente debe ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de expresarse de forma original y atractiva. Ofrecer feedback constructivo a los estudiantes.

El feedback es esencial para que los estudiantes puedan mejorar su escritura. El docente debe ser capaz de ofrecer comentarios específicos y útiles que ayuden a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades. Además de estas habilidades y conocimientos, el docente también debe ser capaz de crear un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. Los estudiantes deben sentirse cómodos y seguros para compartir sus ideas y recibir feedback.

En resumen, enseñar a escribir es un arte porque requiere de una combinación de habilidades y conocimientos que van más allá de la simple transmisión de conocimientos. El docente debe ser capaz de ayudar a los estudiantes a desarrollar su propia voz y estilo de escritura, así como a estimular su creatividad e imaginación. En definitiva, enseñar a escribir es un arte porque requiere de un compromiso con la excelencia y con el desarrollo de los estudiantes como escritores.

¿Qué se entiende por escribir?

La invención de la escritura es una de las hazañas del talento humano cuya trascendencia se hace cada vez más notoria en la sociedad posmoderna. La lengua escrita y su adquisición por parte de grupos humanos y personas, continúan siendo

objeto de indagación y reflexión para un gran número de disciplinas, investigadores, docentes e instituciones con diferentes posiciones teóricas y metodológicas. Nadie tiene duda alguna de las implicaciones que tiene, en una sociedad cada vez más compleja en lo que respecta a su organización y tecnología, la adquisición o no de la lectura y la escritura, tanto para la persona en particular y su grupo de pertenencia como para la sociedad general de la que forma parte.

La lengua escrita es la representación de la lengua por medio de un sistema de escritura. Es una invención, en el sentido de que debe ser enseñada, a diferencia del lenguaje hablado o de la lengua de signos. El lenguaje escrito tiene las siguientes características. Es una representación del lenguaje hablado. El lenguaje escrito utiliza signos gráficos para representar los sonidos del lenguaje hablado. Es un sistema artificial. El lenguaje escrito no es un sistema natural, sino que es un sistema inventado por los seres humanos. Es un sistema arbitrario.

La relación entre los signos gráficos y los sonidos del lenguaje hablado es arbitraria, es decir, no existe una relación natural entre ambos. Es un sistema convencional. El lenguaje escrito es un sistema que se aprende y se utiliza de acuerdo con unas convenciones sociales. Algunos ejemplos de lenguaje escrito son:

Un libro. Un libro es un conjunto de páginas impresas que contienen un texto.

Un artículo de periódico. Un artículo de periódico es un texto que se publica en un periódico.

Un correo electrónico. Un correo electrónico es un mensaje que se envía a través de Internet.

Un mensaje de texto. Un mensaje de texto es un mensaje que se envía a través de un teléfono móvil.

Por otro lado, es conveniente destacar, que el lenguaje escrito tiene una serie de funciones, entre las cuales se encuentren las siguientes:

Comunicación. El lenguaje escrito se utiliza para comunicar ideas, pensamientos y emociones.

Registro. El lenguaje escrito se utiliza para registrar información, datos y acontecimientos.

Expresión. El lenguaje escrito se utiliza para expresar la creatividad y la imaginación.

Educación. El lenguaje escrito es una herramienta esencial para la educación.

El lenguaje escrito es una herramienta fundamental para la comunicación humana. Permite a las personas comunicarse con otras que se encuentran alejadas en el tiempo o en el espacio. También permite registrar información y conocimientos para que puedan ser transmitidos a las generaciones futuras.

En la actualidad, el lenguaje escrito se utiliza en una gran variedad de contextos, desde la comunicación personal hasta la comunicación profesional. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha hecho que el lenguaje escrito sea aún más accesible y utilizado.

La importancia de la lengua escrita

La escritura es una habilidad fundamental para la superación en la existencia. Es un ingenio esencial para la comunicación, la expresión personal y el aprendizaje. La escritura es un medio de comunicación que permite transmitir ideas, pensamientos y emociones mecanismo. Es un artilugio esencial para la comunicación escrita, la cual es, actualmente, la forma más común de comunicación formal en él. La escritura habilita para compartir información con otras personas que no están presentes físicamente, para expresar ideas de forma clara y concisa, para desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación, así como para construir relaciones.

Esta genialidad llamada escritura, es una forma de expresarse de forma creativa y personal que permite a las personas compartir sus pensamientos, sentimientos y experiencias con los demás. La escritura es primordial para la expresión personal porque favorece que las personas den forma a sus ideas y pensamientos, exploren sus emociones y sentimientos y se conecten con otras personas a un nivel más profundo.

Representa una herramienta esencial para el aprendizaje, al tratarse de una forma de organizar y procesar información y de reflexionar sobre lo que se ha aprendido. Es muy relevante para el aprendizaje a permitir a las personas comprender mejor los conceptos y las ideas, retener información durante más tiempo, así como desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

La escritura es una habilidad necesaria en muchos ámbitos de la vida cotidiana ya que es utilizada en el trabajo, la escuela, la universidad, las relaciones personales y el entretenimiento. Es importante en la vida diaria porque: Permite comunicarnos de forma efectiva con otras personas, expresarnos de forma creativa y personal, organizar y procesar información y aprender y crecer como personas. En conclusión, la escritura es una habilidad fundamental para el éxito en la vida. Es una herramienta esencial para la comunicación, la expresión personal y el aprendizaje.

Funciones de la escritura

La escritura es una habilidad compleja que sirve a una variedad de funciones. Estas funciones se pueden clasificar en dos categorías principales: funciones comunicativas y funciones cognitivas.

Funciones comunicativas.

La escritura se utiliza para comunicarnos con otros. Las funciones comunicativas de la escritura incluyen:

- Informar: La escritura se puede utilizar para informar a los demás sobre hechos o eventos.

- Expresar: La escritura se puede utilizar para expresar sentimientos, emociones o ideas personales.

- Construir relaciones: La escritura se puede utilizar para construir relaciones con los demás.

- Convencer: La escritura se puede utilizar para convencer a los demás de un punto de vista.

- Entretener: La escritura se puede utilizar para entretener a los demás.

b) Funciones cognitivas.

La escritura también tiene una serie de funciones cognitivas. Estas funciones incluyen:

- Organizar el pensamiento: La escritura puede ayudarnos a organizar nuestros pensamientos y a desarrollar ideas de manera clara y concisa.

- Memorizar: La escritura puede ayudarnos a memorizar información.

- Analizar: La escritura puede ayudarnos a analizar información y a identificar patrones.

Resolver problemas: La escritura puede ayudarnos a resolver problemas.

Crear: La escritura puede ayudarnos a crear nuevas ideas y conceptos.

Además de estas funciones generales, la escritura también se puede utilizar para cumplir con una variedad de funciones determinadas, por ejemplo, la escritura se puede utilizar para realizar:

Un informe, es decir, un documento escrito que presenta información sobre un tema específico.

Una carta, es decir, un documento escrito que se envía a una persona o a un grupo de personas.

Un cuento, que es una narración breve que se caracteriza por una trama, personajes y un desenlace.

Un poema, que es una composición literaria que se caracteriza por su lenguaje poético y su estructura métrica.

Un ensayo, o bien un escrito en el que se expone un punto de vista sobre un tema específico.

En resumen, la escritura es una herramienta poderosa que puede utilizarse para una variedad de propósitos. Al comprender las funciones de la escritura, podemos usarla de manera efectiva para comunicarnos, aprender y crear.

Acompañar en el proceso de adquisición de la lengua escrita

El acompañamiento docente al niño que aprende a escribir es una tarea compleja y desafiante. Los docentes deben tener conocimientos y habilidades específicas para poder apoyar de manera efectiva a los estudiantes en este proceso. En tal sentido, una de las principales dificultades que enfrentan los docentes, está referida a la diversidad de los estudiantes. Cada niño aprende a escribir a su propio ritmo y de acuerdo con sus propias necesidades. Esto puede dificultar que los docentes adapten su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

Otra dificultad que enfrentan los docentes, lo representa la presión por los resultados académicos. En muchos casos, los docentes se sienten presionados a que sus estudiantes alcancen ciertos niveles de rendimiento en un plazo determinado. Esto puede llevarlos centrarse en los aspectos mecánicos de la

escritura, como la ortografía y la gramática, en lugar de centrarse en el desarrollo de la comprensión y la expresión escrita.

A pesar de las dificultades, los docentes pueden lograr grandes cosas al acompañar a los niños que aprenden a escribir. Los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para convertirse en lectores y escritores competentes. En tanto, para acompañar de manera efectiva a los niños que aprenden a escribir, los docentes pueden seguir los siguientes consejos: Fomentar un ambiente de aprendizaje positivo, ofrecer un currículo apropiado para el desarrollo de los estudiantes, utilizar una variedad de estrategias de enseñanza, proporcionar retroalimentación constructiva y específica y trabajar en colaboración con los padres y madres. Al seguir estos consejos, los docentes pueden ayudar a los niños que aprenden a escribir a alcanzar su máximo potencial.

Vale resaltar, que el acompañamiento pedagógico del niño que aprende a escribir es un proceso complejo y desafiante, por lo que los docentes deben tener en cuenta una serie de factores para poder apoyar de manera efectiva el desarrollo de las habilidades de escritura de sus estudiantes.

Algunas de las dificultades que pueden encontrar los niños al aprender a escribir son:

Dificultades motoras: Algunos niños pueden tener dificultades para controlar sus movimientos finos, lo que puede dificultarles la escritura.

Dificultades cognitivas: Algunos niños pueden tener dificultades para comprender los conceptos básicos de la escritura, como el sonido de las letras o la estructura de las oraciones.

Dificultades lingüísticas: Algunos niños pueden tener dificultades para usar el lenguaje de manera oral, lo que puede dificultarles la escritura.

Dificultades emocionales: Algunos niños pueden tener dificultades para expresarse de manera escrita, debido a problemas de autoestima o ansiedad.

Por otro lado, entre los logros que pueden alcanzar los niños al aprender a escribir pueden mencionarse: Adquirir las habilidades motoras necesarias para escribir, comprender los conceptos básicos de la escritura, usar el lenguaje de manera oral de manera efectiva y expresarse de manera escrita de manera clara y efectiva.

En cuanto al acompañamiento efectivo para el aprendizaje de la escritura, los docentes pueden seguir las siguientes recomendaciones:

Considerar las necesidades individuales de los estudiantes. No todos los niños aprenden a escribir al mismo ritmo o de la misma manera. Los docentes deben adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante.

Crear un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. Los niños deben sentir que la escritura es una actividad divertida y gratificante.

Ofrecer oportunidades para practicar la escritura. Los niños necesitan oportunidades para practicar la escritura en una variedad de contextos y géneros.

Ofrecer feedback constructivo. Los docentes deben brindar a los estudiantes feedback constructivo para que puedan mejorar sus habilidades de escritura.

Para apoyar el aprendizaje de la escritura de sus estudiantes, los docentes pueden realizar las siguientes actividades:

Preescritura: Estas actividades ayudan a los estudiantes a planificar sus escritos y a generar ideas.

Redacción: Son las que ayudan a los estudiantes a poner sus ideas en palabras.

Revisión y edición: Estas contribuyen a los estudiantes a mejorar la claridad, la precisión y la organización de sus escritos.

-Escritura creativa: Promueven la expresión personal de los estudiantes a través de la escritura.

En conclusión, el acompañamiento pedagógico del niño que aprende a escribir es un proceso fundamental para el desarrollo de sus habilidades de comunicación y los docentes deben tener en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes y ofrecer oportunidades para practicar la escritura en una variedad de contextos y géneros.

Mediación en la docencia

El docente como mediador es un rol que se centra en crear un ambiente de aprendizaje que promueva el desarrollo de los estudiantes. El docente mediador no es un transmisor de conocimientos, sino un facilitador que ayuda a los estudiantes a aprender de manera autónoma y significativa.

Entre las principales funciones del docente como mediador se encuentran:

Crear un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. Se debe crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan seguros, aceptados y motivados a aprender.

Proporcionar oportunidades para la exploración y la experimentación. Que esas oportunidades permitan a los estudiantes explorar sus intereses y probar cosas nuevas.

Ofrecer apoyo y orientación. Brindar a los estudiantes apoyo y orientación cuando lo necesiten.

Fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Promover la colaboración y el trabajo en equipo. Que los estudiantes aprendan a ser colaboradores y a trabajar en equipo.

Para ser un docente que cumpla un rol de mediador se deben tener las siguientes características:

Empatía: El docente debe ser capaz de ponerse en el lugar de los estudiantes y comprender sus necesidades.

Flexibilidad: Se refiere a adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

Resiliencia: Tiene que ver con el manejo de los desafíos que surgen en el aula.

Compromiso: El docente debe estar comprometido con el aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, el docente como mediador es fundamental para el desarrollo de los estudiantes porque puede ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial y convertirse en aprendices autónomos y críticos. Ser mediador es un rol desafiante, pero también es muy gratificante porque pueden tener un impacto positivo en la vida de sus estudiantes y para lograrlo lo puede hacer desde diferentes formas, tales como son:

Proporcionando a los estudiantes oportunidades para explorar sus intereses a través de proyectos o investigaciones.

Organizando actividades de aprendizaje colaborativo en las que los estudiantes trabajen juntos para resolver problemas o crear proyectos.

Brindando a los estudiantes comentarios constructivos sobre su trabajo.

Creando un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sientan seguros de expresar sus ideas.

Abordajes del proceso pedagógico y estrategias facilitadoras del docente

Las estrategias facilitadoras del docente que enseña la adquisición de la lengua escrita son aquellas que permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades de lectura y escritura de forma efectiva y significativa. Se basan en los principios del aprendizaje que sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias. Deben estar adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes y deben promover un ambiente de aprendizaje positivo y motivado.

Algunas de las estrategias facilitadoras más importantes, que no pudimos percibir en la praxis aun cuando las informantes mencionaban algunas en su narrativa son las siguientes:

Fomentar un ambiente de aprendizaje positivo. Los estudiantes deben sentirse seguros y motivados para aprender. El docente debe crear un ambiente de respeto y colaboración en el que los estudiantes se sientan cómodos para expresarse y compartir sus ideas.

Utilizar una variedad de estrategias de enseñanza. Las estrategias de enseñanza deben ser heterogéneas y atractivas para los educandos. El docente requiere utilizar una variedad de métodos para enseñar a escribir, como la escritura creativa, el trabajo en grupo y la investigación.

Proporcionar retroalimentación constructiva y específica. La retroalimentación debe ser constructiva y específica. El docente debe proporcionar a los estudiantes comentarios que les ayuden a mejorar sus habilidades de lectura y escritura.

La maestra tiene planteado ofrecer un currículo apropiado para el desarrollo de los estudiantes. El currículo debe estar adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. El docente debe considerar el nivel de desarrollo de los estudiantes, sus intereses y sus estilos de aprendizaje.

Trabajar en colaboración con los padres y madres. La colaboración con los padres y madres es esencial para el éxito de los estudiantes. El docente debe trabajar en colaboración con los padres y madres para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa.

Estrategias específicas para facilitar la adquisición de la lengua escrita: la maestra puede ofrecer oportunidades para que los estudiantes escriban. Los

estudiantes deben tener oportunidades para escribir de forma regular. La docente puede proporcionar a los estudiantes diferentes tipos de actividades de escritura, considerando que no puede dejar de proveer de recursos y materiales a los estudiantes. Ellos necesitan acceso a libros, materiales de escritura y otros recursos. Lo pertinente es que se proporcione a los estudiantes una biblioteca de aula, materiales de escritura y otros recursos.

Organizar actividades de lectura y escritura. Las actividades de lectura y escritura pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades. El docente puede organizar actividades de lectura y escritura en clase, fuera de clase y en línea. El docente que enseña la adquisición de la lengua escrita debe utilizar estrategias facilitadoras que permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades de lectura y escritura de forma eficaz. Estas estrategias deben estar adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes y deben promover un ambiente de aprendizaje positivo y motivador.

A continuación, se presentan algunas estrategias facilitadoras que los docentes pueden utilizar:

Fomentar el interés por la lectura y la escritura. Los estudiantes deben estar motivados para leer y escribir. El docente puede fomentar el interés de los estudiantes a través de actividades lúdicas, lecturas atractivas y oportunidades para escribir sobre temas de su interés.

Ofrecer un currículo apropiado para el desarrollo de los estudiantes. El currículo debe estar adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. El docente debe tener en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje que se desea alcanzar.

Utilizar una variedad de estrategias de enseñanza. Las estrategias de enseñanza deben ser variadas y atractivas para los estudiantes. El docente debe utilizar una variedad de estrategias para que todos los estudiantes puedan aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades.

Proporcionar retroalimentación constructiva y específica. La retroalimentación debe ser constructiva y específica. El docente debe proporcionar a los estudiantes retroalimentación que les ayude a mejorar sus habilidades de lectura y escritura.

Trabajar en colaboración con los padres y madres. La colaboración con los padres y madres es esencial para el éxito de los estudiantes. El docente debe

trabajar en colaboración con los padres y madres para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa.

Entre ejemplos específicos de estrategias facilitadoras que los docentes pueden utilizar se encuentran los siguientes:

Leer en voz alta a los estudiantes. La lectura en voz alta es una excelente manera de introducir a los estudiantes en el mundo de la lectura. El docente puede leer en voz alta a los estudiantes libros de su interés, cuentos, poemas, etc.

Conversar con los estudiantes sobre lo que leen. La conversación sobre los libros ayuda a los estudiantes a comprender lo que han leído. El docente puede conversar con los estudiantes sobre los personajes, la trama, el tema, etc.

Ofrecer oportunidades para que los estudiantes escriban. Los estudiantes deben tener oportunidades para escribir de forma regular. El docente puede proporcionar a los estudiantes diferentes temas para escribir, como cartas, cuentos, poemas, etc.

Proveer de recursos y materiales a los estudiantes. Los estudiantes necesitan acceso a libros, materiales de escritura y otros recursos. El docente puede proporcionar a los estudiantes libros de la biblioteca, materiales de escritura, etc.

Organizar actividades de lectura y escritura. Las actividades de lectura y escritura pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades. El docente puede organizar actividades como juegos de palabras, concursos de escritura, etc.

Se utilizan las estrategias facilitadoras que sean más adecuadas para los estudiantes y que permitan promover un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. Las estrategias facilitadoras del docente que enseña la adquisición de la lengua escrita son aquellas que permiten a los estudiantes aprender a leer y escribir de manera eficaz y eficiente. Estas experiencias se basan en los principios del aprendizaje constructivista, que afirman que los estudiantes aprenden de forma activa, construyendo su propio conocimiento a partir de sus experiencias.

Algunas de las estrategias facilitadoras más importantes incluyen:

Fomentar un ambiente de aprendizaje positivo. Los estudiantes deben sentirse seguros y motivados para aprender. El docente debe crear un ambiente de aula en el que los estudiantes se sientan cómodos expresando sus ideas y compartiendo sus escritos.

Ofrecer un currículo apropiado para el desarrollo de los estudiantes. El currículo debe estar adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. El docente debe tener en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes y sus intereses.

Utilizar una variedad de estrategias de enseñanza. Las estrategias de enseñanza deben ser variadas y atractivas para los estudiantes. El docente debe utilizar una variedad de actividades y recursos para ayudar a los estudiantes a aprender a leer y escribir.

Trabajar en colaboración con los padres y madres. La colaboración con los padres y madres es esencial para el éxito de los estudiantes. El docente debe mantener a los padres y madres informados del progreso de sus hijos e hijas. Conversar con los estudiantes sobre las rutinas hogareñas. La conversación sobre los acontecimientos ayuda a los estudiantes a comprender lo que han vivido y como expresarlo mediante códigos. Es importante recordar que cada estudiante aprende a leer y escribir a su propio ritmo. Por ello, los docentes deben ser pacientes y apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Compartir saberes con los colegas

Compartir saberes con los colegas docentes es una práctica fundamental para el desarrollo profesional. Al compartir experiencias, ideas y recursos, los docentes pueden aprender unos de otros y mejorar su práctica docente. Los beneficios de compartir saberes con los colegas docentes son numerosos, entre ellos:

Mejora de la práctica docente: Al compartir experiencias e ideas, los docentes pueden aprender unos de otros y mejorar sus métodos de enseñanza.

Innovación pedagógica: El intercambio de ideas puede generar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Apoyo profesional: El apoyo de los colegas puede ayudar a los docentes a afrontar los desafíos del trabajo docente.

Crecimiento profesional: El intercambio de saberes puede ayudar a los docentes a desarrollarse profesionalmente.

Existen diferentes formas de compartir saberes con los colegas docentes, entre ellas:

Reuniones de docentes: Son una oportunidad para compartir experiencias y discutir temas de interés profesional.

Colaboración en proyectos: Puede ayudar a los docentes a aprender unos de otros y a mejorar sus prácticas.

Redes sociales: Son una herramienta útil para compartir ideas y recursos con otros docentes.

Publicaciones: Representan una forma de compartir conocimientos y experiencias con una audiencia más amplia.

En la actualidad, el mundo de la educación está en constante cambio. Los docentes deben estar dispuestos a aprender y adaptarse a las nuevas tendencias educativas. Compartir saberes con los colegas docentes es una forma de mantenerse actualizado y mejorar la práctica docente.

Para compartir saberes con los colegas docentes de manera efectiva, es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

Ser abierto y receptivo: Es importante estar dispuesto a escuchar las ideas de los demás y a aprender de ellos.

Ser respetuoso: Es importante respetar las opiniones y experiencias de los demás.

Ser positivo: El intercambio de saberes debe ser una experiencia positiva para todos los participantes.

Ser proactivo: Es importante buscar oportunidades para compartir saberes con los colegas docentes.

En resumen, el compartir saberes con los colegas docentes es una práctica que puede beneficiar a todos los involucrados. Los docentes que comparten sus conocimientos y experiencias pueden ayudar a mejorar la educación de sus estudiantes

Basamento teórico de la docente

Los fundamentos teóricos del proceso de adquisición de la lengua escrita se basan en los siguientes principios:

La escritura es un proceso complejo que implica la planificación, la redacción, la revisión y la edición.

Los estudiantes aprenden a escribir a través de la práctica y la retroalimentación.

La escritura es una forma de comunicación que puede utilizarse para expresar ideas, sentimientos y emociones.

A partir de estos principios, se han desarrollado diferentes teorías sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita. Estas teorías se pueden clasificar en dos grandes grupos:

a) Teorías innatistas:

Estas teorías sostienen que la capacidad de escribir es innata en los seres humanos. Las teorías innatistas se basan en la idea de que la capacidad de escribir es un producto de la evolución humana. Según estas teorías, los seres humanos tienen una predisposición genética para aprender a escribir. Una de las teorías innatistas más influyentes es la teoría de Chomsky (1968). Chomsky sostiene que los seres humanos tienen un dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD) que les permite aprender las reglas de la gramática de su lengua materna. Este dispositivo es innato y no necesita ser enseñado.

Otra teoría innatista importante es la teoría de Vygotsky (1978). Vygotsky sostiene que la capacidad de escribir se desarrolla a través de la interacción con los adultos. Según Vygotsky, los adultos proporcionan a los niños los modelos y el apoyo que necesitan para aprender a escribir.

b) Teorías constructivistas:

Sostienen que la capacidad de escribir se desarrolla a través de la interacción con el entorno. Las teorías constructivistas se basan en la idea de que la capacidad de escribir se desarrolla a través de la interacción con el entorno. Según estas teorías, los estudiantes aprenden a escribir a través de la práctica, la retroalimentación y la exposición a modelos de escritura. Una de las más influyentes es la teoría de Piaget (1967). Piaget sostiene que el aprendizaje se produce a través de la interacción con el entorno. Según Piaget, los niños aprenden a escribir a través de la exploración, la experimentación y la resolución de problemas.

Otra teoría constructivista importante es la teoría de Bruner (1977). Bruner sostiene que el aprendizaje se produce a través de la participación en actividades significativas. Según Bruner, los niños aprenden a escribir a través de la participación en actividades de escritura auténticas, como escribir cartas, historias o poemas.

Por su parte, las bases teóricas del proceso de adquisición de la lengua escrita tienen implicaciones importantes para la práctica docente ya que éste debe comprender estos principios para poder diseñar e implementar programas de

escritura efectivos. A partir de estas bases teóricas, se pueden derivar las siguientes recomendaciones para la práctica docente:

Ofrecer oportunidades de práctica: Los estudiantes deben tener la oportunidad de practicar la escritura con regularidad.

Proporcionar retroalimentación: Los estudiantes deben recibir retroalimentación regular sobre su escritura.

Exponer a los estudiantes a modelos de escritura: Los estudiantes deben estar expuestos a modelos de escritura de alta calidad.

Crear un entorno de aprendizaje positivo: Los estudiantes deben sentirse cómodos para escribir y compartir sus ideas.

En conclusión, las bases teóricas del proceso de adquisición de la lengua escrita proporcionan un marco para comprender cómo los niños aprenden a escribir. Estas bases teóricas pueden ayudar a los docentes a diseñar e implementar programas de escritura efectivos que promuevan el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes. El basamento teórico de la maestra que enseña a escribir está conformado por una serie de principios y conceptos que sustentan su práctica docente. Estos principios se basan en la comprensión de la escritura como un proceso complejo, que involucra la interacción de factores cognitivos, lingüísticos, socioculturales y afectivos.

Algunos de los principios teóricos más importantes que sustentan la enseñanza de la escritura son los siguientes:

La escritura es un proceso de construcción de significados. La escritura no es simplemente la transcripción de los sonidos del habla, sino que es un proceso activo de elaboración de ideas. El escritor debe seleccionar las palabras y estructuras lingüísticas adecuadas para comunicar su mensaje de manera clara y efectiva.

La escritura es un proceso de aprendizaje gradual. La escritura es una habilidad que se desarrolla con el tiempo y la práctica. Los estudiantes deben tener oportunidades para practicar la escritura en una variedad de contextos y géneros.

La escritura es una habilidad social. La escritura se usa para comunicarnos con otros. Los estudiantes deben aprender a escribir para diferentes propósitos y audiencias.

A partir de estos principios, la maestra que enseña a escribir debe desarrollar una práctica docente que promueva el desarrollo de las habilidades de escritura de sus estudiantes. Esta práctica docente debe ser:

Enfocada en el proceso de escritura. La maestra debe ayudar a los estudiantes a comprender el proceso de escritura y a desarrollar las habilidades necesarias para cada etapa del proceso.

Adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes. La maestra debe considerar las diferencias individuales de los estudiantes al planificar sus actividades de enseñanza.

Motivadora. La maestra debe crear un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante que promueva el interés de los estudiantes por la escritura.

En cuanto a los enfoques metodológicos que pueden ayudar a la maestra a desarrollar una práctica docente efectiva, en la enseñanza de la escritura se tienen los siguientes:

El enfoque basado en el proceso de escritura. Este enfoque enfatiza el desarrollo de las habilidades necesarias para cada etapa del proceso de escritura, como la planificación, la redacción, la revisión y la edición.

El enfoque basado en el aprendizaje basado en problemas. Este enfoque promueve el desarrollo de las habilidades de escritura a través de la resolución de problemas.

El enfoque basado en la escritura colaborativa. Este enfoque promueve el desarrollo de las habilidades de escritura a través del trabajo colaborativo entre estudiantes.

Por tanto, la maestra que enseña a escribir debe estar familiarizada con todos ellos a fin de poder elegir el que mejor se adapte a las necesidades de sus estudiantes. Además, debe estar dispuesta a experimentar con diferentes enfoques para encontrar el que sea más efectivo para su práctica docente.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de actividades que la maestra puede realizar para promover el desarrollo de las habilidades de escritura de sus estudiantes:

Actividades de preescritura. Estas actividades ayudan a los estudiantes a planificar sus escritos y a generar ideas.

Actividades de redacción. Estas actividades ayudan a los estudiantes a poner sus ideas en palabras.

Actividades de revisión y edición. Estas actividades ayudan a los estudiantes a mejorar la claridad, la precisión y la organización de sus escritos.

Actividades de escritura creativa. Estas actividades promueven la expresión personal de los estudiantes a través de la escritura.

La maestra debe seleccionar las actividades de enseñanza adecuadas para cada grupo de estudiantes y para cada etapa del proceso de escritura. Además, debe proporcionar a los estudiantes oportunidades para practicar la escritura en una variedad de contextos y géneros. La enseñanza de la escritura es un proceso complejo y desafiante. Sin embargo, con una base teórica sólida y una práctica docente efectiva, la maestra puede ayudar a sus estudiantes a desarrollar las habilidades de escritura necesarias para comunicar sus ideas de manera clara y efectiva.

Teorías subyacentes de las maestras

El conjunto de habilidades docentes que son utilizadas para afrontar las situaciones que se presentan en el salón de clases son variadas y usualmente se apoyan en los saberes pedagógicos construidos durante la formación inicial y la experiencia que adquieren a lo largo de los años del ejercicio de la práctica. Las concepciones pedagógicas que construyen y sus teorías ayudan de manera implícita o explícita a resolver los problemas de la docencia. Las maestras de infantil y primeros grados de primaria dedican buena parte de su labor a la tarea de enseñar a leer y escribir con el fin de desarrollar el currículo escolar; para ello manifiestan gran empeño por desarrollar rituales en la enseñanza que no siempre se relacionan con aportes teóricos.

Las teorías subyacentes de las maestras son las creencias y supuestos que estas tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas teorías median en la forma en que las maestras planifican sus clases, interactúan con sus estudiantes y evalúan su progreso. Las teorías subyacentes de las maestras pueden ser explícitas o implícitas. Las teorías explícitas son aquellas que las maestras son capaces de articular de forma consciente y explicar. Las teorías implícitas son aquellas que las maestras no son conscientes de tener, pero que intervienen en su práctica docente.

Estas teorías subyacentes pueden apreciarse en diferentes categorías: algunas de estas teorías implícitas se refieren a cómo los estudiantes aprenden; otras aluden al conocimiento que ellas consideran que los estudiantes necesitan aprender. Puede apreciarse también teorías implícitas sobre cómo las maestras

pueden ayudar a los estudiantes a aprender. También pueden estructurarse las teorías subyacentes en dos categorías: Teorías de la enseñanza, las cuales se refieren a cómo las maestras realizan su trabajo; y las teorías del aprendizaje, referidas a cómo las maestras perciben el aprendizaje de sus estudiantes.

Las teorías subyacentes pueden tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, ya que las maestras con teorías subyacentes positivas sobre la enseñanza y el aprendizaje son más propensas a crear un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. También son más propensas a utilizar estrategias de enseñanza efectivas que ayuden a los estudiantes a aprender.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de teorías subyacentes de las maestras:

- Una maestra que cree que los estudiantes aprenden mejor de forma activa es más propensa a utilizar estrategias de aprendizaje activo en sus clases.

- Una maestra que cree que todos los estudiantes pueden aprender es más propensa a proporcionar apoyo y oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes.

- Una maestra que cree que el aprendizaje es un proceso social es más propensa a fomentar la colaboración y el trabajo en equipo en sus clases.

Es importante que las maestras tengan conciencia de sus teorías subyacentes para que puedan identificarlas y evaluar su impacto en su práctica docente. Las maestras también pueden aprender a desarrollar teorías subyacentes más positivas y efectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje

Existen diferentes tipos de teorías subyacentes de las maestras. Algunas de las teorías más comunes son: El enfoque conductista, el cual se centra en el aprendizaje observable y medible. Las maestras que adoptan este enfoque creen que el aprendizaje se produce a través de la repetición y el refuerzo. El enfoque constructivista, que se centra en el aprendizaje activo y significativo. Las maestras que adoptan este enfoque creen que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el mundo que les rodea. El enfoque socio constructivista, centrado en el aprendizaje colaborativo y social. Las maestras que adoptan este enfoque creen que los estudiantes aprenden mejor cuando interactúan con otros.

Las teorías subyacentes de las maestras son importantes porque influyen en su práctica docente. Las maestras que tienen teorías subyacentes sólidas son más

capaces de planificar clases efectivas y de proporcionar a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje significativas. Algunos factores que pueden influir en las teorías subyacentes de las maestras son: La formación docente, que puede ayudar a las maestras a desarrollar teorías subyacentes sólidas; la experiencia docente, que puede ayudar a las maestras a refinar sus teorías subyacentes.

Entre los factores que pueden influir en las teorías subyacentes de las maestras se pueden mencionar:

- La formación docente, ayuda a las maestras a desarrollar teorías subyacentes sólidas.
- La experiencia docente, les permite refinar sus teorías subyacentes.
- La cultura escolar, influye en las teorías subyacentes de las maestras.
- Las creencias personales.

En conclusión, las teorías subyacentes de las maestras son importantes porque influyen en su práctica docente. Quienes tienen teorías subyacentes sólidas son más capaces de planificar clases efectivas y de proporcionar a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje significativas.

Apreciación de los avances del niño

La apreciación de los avances del niño que aprende a escribir es un proceso fundamental para el desarrollo de sus habilidades de escritura ya que al apreciar los avances de los niños, los docentes pueden motivarlos a seguir aprendiendo y escribiendo. Para ello, los docentes pueden valerse de lo siguiente:

- Brindar comentarios afirmativos, para motivarlos a seguir aprendiendo, destacando sus fortalezas y áreas de mejora.
- Realizar un seguimiento del progreso de los niños al registrar sus escritos en un portafolio.
- Comparar los escritos de los niños a lo largo del tiempo para identificar sus avances.
- Fomentar la colaboración entre los niños al asignarles tareas de escritura en equipo.
- Destacar los logros, por muy mínimos que sean, para que los niños se sientan orgullosos de su trabajo.
- Ofrecer oportunidades para la práctica, a fin de mejorar sus habilidades.

-Crear un ambiente de apoyo, de aprendizaje positivo y estimulante, donde se sientan cómodos para escribir y compartir su trabajo.

Los avances del niño que aprende a escribir, se pueden apreciar tanto en el aula como en el hogar:

a) En el aula de clase:

El docente puede: destacar los logros de los niños en la clase (leyendo un escrito de un niño en voz alta o exhibiendo un trabajo de un niño en la pared), hacer comentarios positivos sobre el trabajo de los niños (destacando las ideas o la organización del escrito), ofrecer oportunidades para que los niños practiquen la escritura (asignando tareas de escritura o creando un espacio en el aula para que los niños escriban libremente).

b) En el hogar:

Los padres pueden: leer los escritos de sus hijos y brindarles comentarios positivos, crear un ambiente de apoyo para la escritura (espacio tranquilo para escribir o leer con ellos), Apreciar los avances del niño que aprende a escribir es una forma de mostrarle que su trabajo es importante y que es capaz de aprender y mejorar.

Una vez que los niños aprenden a escribir, se pueden apreciar algunos avances, entre los cuales cuentan: Adquisición de las habilidades motoras necesarias para escribir, comprensión de los conceptos básicos de la escritura, uso del lenguaje de manera oral de manera efectiva, expresarse de manera escrita de manera clara y efectiva, motivación por la escritura.

Entre las estrategias a utilizar para apreciar los avances de los niños se encuentran: Realizar un seguimiento del progreso de los niños, comparar los escritos de los niños a lo largo del tiempo, brindar comentarios constructivos a los niños, fomentar la colaboración entre los niños y crear un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante.

En resumen, la apreciación de los avances de los niños que aprenden a escribir es una tarea importante que debe realizarse de manera regular. Al reconocer los logros de los niños, los docentes y padres pueden ayudar a promover su motivación y desarrollo.

Posturas en el aprendizaje de la escritura

La psicomotricidad es el área del desarrollo que se encarga de la relación entre el cuerpo y la mente. El desarrollo psicomotor es un proceso continuo que se inicia en la infancia y se prolonga a lo largo de toda la vida. Por ello, el aprendizaje de la escritura requiere de una serie de habilidades psicomotoras, como:

- Control postural: Es la capacidad de mantener una postura adecuada para escribir.

- Coordinación ojo-mano: Es la capacidad de coordinar los movimientos de los ojos y las manos para escribir.

- Motricidad fina: Es la capacidad de realizar movimientos precisos con los dedos y la mano.

- Lateralidad: la capacidad de diferenciar la derecha de la izquierda.

Un desarrollo psicomotor adecuado es fundamental para el aprendizaje de la escritura. Los niños y niñas que tienen dificultades en el desarrollo psicomotor pueden tener dificultades para aprender, a escribir. Ahora bien, la psicomotricidad es importante en el aprendizaje de la escritura porque:

- Facilita el desarrollo de las habilidades necesarias para escribir.

- Ayuda a los niños y niñas a desarrollar la confianza en sí mismos.

- Hace que el aprendizaje de la escritura sea más divertido y motivador.

En tal sentido, los padres y madres pueden ayudar a estimular la psicomotricidad de sus hijos e hijas para el aprendizaje de la escritura a través de actividades tales como: Juegos de movimiento (correr, saltar, bailar o jugar a la pelota), actividades de coordinación ojo-mano (lanzar y coger objetos, enhebrar cuentas o colorear), actividades de motricidad fina (recortar, dibujar o modelar con plastilina), actividades de lateralidad (jugar a la rayuela o identificar la derecha y la izquierda).

En este mismo orden de ideas, las maestras también pueden estimular la psicomotricidad de sus estudiantes a través de actividades como:

- Ejercicios de calentamiento: para preparar el cuerpo para la escritura.

- Actividades de coordinación ojo-mano: como juegos de puntería o de imitación de movimientos.

- Actividades de motricidad fina: como actividades de escritura con diferentes materiales.

- Actividades de lateralidad: como juegos de diferenciación derecha-izquierda.

Por tal motivo, es importante que tanto docentes, como padres y madres, trabajen juntos para estimular la psicomotricidad de los niños y niñas para el aprendizaje de la escritura, cada uno desde su espacio.

Íntimamente asociado a este discurso esta lo relativo a la postura, que es un factor importante en el aprendizaje de la escritura, ya que una postura adecuada ayuda a los estudiantes a escribir de forma más cómoda y eficiente. Una postura incorrecta puede causar problemas físicos y de aprendizaje, como dolor en el cuello, los hombros o las muñecas, y dificultades para escribir con precisión y fluidez.

En conclusión, es importante que los docentes trabajen con los padres y madres para garantizar que los estudiantes tengan acceso a estas herramientas. El docente que enseña a escribir, juega un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes. Un buen docente puede ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de expresarse de forma clara y concisa, lo que les será útil en su vida académica y profesional. La calidad humana de la maestra que enseña la escritura es un factor fundamental para el éxito del aprendizaje de los estudiantes. Una maestra con una buena calidad humana será capaz de crear un ambiente de aprendizaje positivo y motivador, en el que los estudiantes se sientan seguros y apoyados.

A Manera de Reflexión

En definitiva, desde el inicio se sugería que este trabajo, no aspiraba agregarse a las orientaciones valorativas hacia las maestras y maestros de Educación Infantil. A decir verdad, se ha buscado acercarse a lo que saben las maestras, al acervo revelado en la pluralidad de su saber docente. Se ha logrado comprender sin prejuicios los esfuerzos por ser maestra desde su propia experiencia en los niveles de jardín, transición y primero de primaria. No se puede negar que son personas extraordinarias.

Evidentemente, no representan un grupo de analistas de la teoría pedagógica, más bien son seres muy valiosos que asumen un compromiso académico en

tiempos muy difíciles, a lo cual se suma que ganan un salario paupérrimo que ni siquiera les permite cubrir sus necesidades básicas.

Algunos de los aspectos que caracterizan la calidad humana de estas maestras que enseñan la escritura, incluyen: Empatía: la maestra debe ser capaz de ponerse en el lugar de los estudiantes y entender sus necesidades. Paciencia: el aprendizaje de la escritura requiere tiempo y esfuerzo, por lo que la maestra debe ser paciente con los estudiantes. Motivación: la maestra debe ser capaz de motivar a los estudiantes a escribir y expresarse de forma creativa. Honestidad: la maestra debe ser honesta con los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades. Respeto: la maestra debe tratar a los estudiantes con respeto, independientemente de sus habilidades u orígenes.

Estas maestras con una apropiada calidad humana son capaces de crear un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes se sientan seguros, apoyados y motivados a escribir. Esto les ayudará a desarrollar sus habilidades de escritura y a expresarse de forma clara y concisa. De igual manera, demuestran un conocimiento sagaz de la lengua: un buen conocimiento de la gramática, la ortografía y la puntuación y. una comprensión de los procesos cognitivos de la escritura: comprenden cómo los estudiantes aprenden a escribir.

Se evidencia que son capaces de identificar las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, proporcionarles el apoyo que necesitan y brindarles comentarios constructivos y específicos, los cuales ayudan a mejorar su escritura y de crear un ambiente de aprendizaje positivo y motivador en el cual los estudiantes se sienten cómodos y seguros al escribir.

Desde el punto de vista epistémico, para entender el concepto de mediación pedagógica desde una visión estética de la educación, es importante destacar que la educación es un proceso culturalmente vital, que no restringe, limita o violenta, sino que, promueve, emociona, libera, motiva y apasiona al ser docente para potenciar sus capacidades y superar sus limitaciones. De allí que los elementos que constituyen el diario vivir, en el ámbito escolar, debe estar orientado a favorecer procesos académicos que representen una oportunidad para que cada persona transforme su acción creativa donde conduce al comprender integralmente la naturaleza de lo que se desea enseñar y aprender más las características de las personas involucradas en el proceso formativo y sus realidades contextuales con el propósito de hacer no solo más pertinente y oportuno el acceso al conocimiento.

Se buscó acercarse a lo que saben las maestras, al patrimonio manifiesto en la plétora de su saber docente. Junto a un hermoso discurso de vivencias educativas, estas tres maestras desde su propia experiencia en los diferentes niveles de educación dan el corpus del estudio de manera profesional en el comprender su acción de enseñar el lenguaje escrito.

Caracterizando la escritura como un sistema de comunicación mediante signos que resulta muy importante, porque permitió conocer gran parte de la historia de la humanidad. Los primeros indicios de su aparición se remontan al año 3000 a c y a partir de ahí se fue convirtiendo en un sistema que define al homo sapiens. Y se caracteriza por transmitir mensajes que pueden perdurar en el tiempo a diferencia de la comunicación verbal.

Un lenguaje es un sistema de símbolos y la escritura es un sistema que sirve para representar estos símbolos de forma visual y táctil. La escritura hace visible al lenguaje, mientras un discurso es efímero, un escrito es concreto y en comparación permanente. Ambos, lo hablado y lo escrito, dependen directamente de la estructura interna del lenguaje; por lo tanto. lo escrito no puede ser leído de manera ordinaria por alguien que no tiene familiaridad con la estructura lingüística de la forma oral del lenguaje.

Tener presente lo antes señalado en los capítulos del estudio sobre la lengua escrita como una modalidad de comunicación de marcada relevancia en el seno de nuestra cultura, aunque sea una forma más entre otras posibles realizaciones del sistema de lengua. Su preponderancia hace de los dominios de comprensión y expresión referidos al código escrito el eje de muchos de los procedimientos y de las actividades para el desarrollo de las estructuras cognitivas, puesto que vivimos en un mundo que utiliza primordialmente la escritura como medio de transmisión de conocimientos y valores.

Las repercusiones del dominio de la lectura y la escritura destacan la importancia de estas habilidades en el seguimiento de la actividad curricular. Según J. P. Bronckart, las limitadas capacidades en estos dominios redundan, desde sus inicios, en la selección escolar y son causas elevadas de fracaso. La peculiaridad del código escrito está regida por unos modelos de lenguaje normativo, diferente a la realidad lingüística individual y al proceso de adquisición espontánea del lenguaje.

La lectura y la escritura son dominios que se proyectan más allá de las instrucciones en ciertas técnicas de decodificación y codificación, debido a que son

manifestaciones del código escrito que toda cultura utiliza como medio de transmisión de su ideología y pensamiento. Cuando se menciona del código escrito, como son las letras, en cuanto asociación de grafía / fonema. En este grupo se incluyen los métodos alfabéticos, los fónicos y los silábicos. El proceso de aprendizaje muestra las combinaciones de estos elementos básicos del código escrito (sonido, letras y silabas) en unidades más complejas (palabras, frases y oraciones).

En uno de los discursos de una maestra de educación inicial, parte de la estimulación inicial a partir del lenguaje oral, como base para el desarrollo posterior del lenguaje escrito. Toda actividad desarrollada con el código escrito habrán de tener significado: el niño comprenderá siempre lo que lea y escriba. La lectura y la escritura deben ser motivadoras, de modo que, a partir del placer de la lectura, surja la necesidad de la expresión.

También es bueno señalar, que la madurez para la lectoescritura se manifiesta en las capacidades motrices, perceptivas, memorísticas y espacios temporales que requiere la habilidad. Tras el dominio de la lengua oral, el niño pasa al ejercicio de la función simbólica a través de pictogramas e ideogramas, con los cuales se entrenará para la codificación y decodificación de los signos arbitrarios del código lingüístico.

Los conocimientos de lectura y escritura se interrelacionan entre sí; los procedimientos y actividades han de apoyar esa conexión. Las estrategias deductivas para la interpretación y la producción escrita se estimulan a partir del empleo del código escrito en contexto significativo y vivencia dos por el niño. En definitiva, el niño aprende a sustituir la realidad por signos convencionales y, progresivamente, conoce varios sistemas de simbolización, por lo que se ejercita en la actividad de codificar y decodificar. El proceso lingüístico va del dominio, si sabe contar un cuento y dibujarlo, será capaz, más tarde, de escribirlo.

Al reflejar las estrategias pedagógicas en el proceso de adquisición de la lengua escrita se abordó de manera comprensiva y perspicaz una variedad de enfoques y conceptos teóricos que influyen en la práctica educativa ofreciendo una guía valiosa para comprender la evolución y la diversidad de las teorías educativas. De aquí parte la esencia del conocimiento al ser mediadoras de un proceso de enseñanza caracterizando su saber en su práctica pedagógica donde sus vivencias nos llevó ampliar la mirada ante cada frase interpretada con documentación de especialistas

donde emerge una nueva teoría que va más allá para comprender, interpretar de manera natural.

El alcanzar esa condición requiere un principio estructurador de la mirada y del pensamiento; entonces, es imperante el educar los ojos para ver las realidades y las raíces epistémicas de un tema de investigación que se genera en un espacio.

REFERENCIAS

- Aguilar V, A. (2012) *Ontología y epistemología en la investigación cualitativa*. Revista de Investigación en Psicología – Vol.15, N° 1
- Aguilar, R., & Huamaní, R. (2017). *Desarrollo de la habilidad motriz fina en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N° 270 de Huaytará-Huancavelica*. Trabajo de grado. Huancavelica, Perú: Universidad Nacional de Huancavelica.
- Almeida Yépez D J y Moran Campuzano R L. (2022). *El rol del docente en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 1° de Educación General Básica*. Trabajo de grado. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Facultad de Educación.

- Alonso y Pasos. (2020). *Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención*. PIRÁMIDE. <https://doi.org/S/DO>
- Álvarez Barreto, A. (2020). *Pensar la enseñanza, una mirada desde Michael Foucault*. Revista Electrónica TICALS. Vol. 1. Nro. 6
- Alvarez-Gayou, J L (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. 1era edición. México. Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Angrosino M.(2012). *Etnografía y observación participantes en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ayala Carabajo, R (2008). *La Metodología Fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el Campo de la Investigación Educativa. Posibilidades Primeras Experiencias* Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, 2008, pp. 409-430 Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España.
- Ayala, (2007). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universitat Autònoma de Barcelona. España
- Báez, M y D'Ottavio, M E, (2022). *La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares*. Revista Salud, Educación y Sociedad, Año 1, Número 1, Marzo, pp. 46-60
- Ball, S (comp.) (1993). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata.
- Barbosa, G., & Munster, M. (2014). *Efeito de um Programa de Equoterapia no Desenvolvimento Psicomotor de Crianças com Indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*. Recuperado el 18 de diciembre de 2022, de Scielo: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rHfCpfRPw836Z7tSNqzXXyP/?lang=pt&format=pdf>
- Barrera, (2007). *Modelos epistémicos en investigación y en educación*. Caracas. Ediciones Sypal.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ra ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Briceño Guerrero, J.M. (1997). *Diario de Saorge*. Caracas: Polar.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Camacho, N. (2021). *La convivencia como potenciadora del clima en el aula de clases: una visión fenomenológica*. Revista Honoris Causa ISSN: 2244-8217 / ISSN-L: 2244-8217 Vol. 13. N° 2 julio-diciembre: 3-16

- Carreón Liñán, B del C. (2020). *Facilitar el aspecto formal de escritura en alumnos de educación primaria que se enfrentan a barreras para el aprendizaje*. Trabajo de grado. Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries Barcelona.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid, España: Barcelona, Paidós.
- Chomsky, N. (1989). *La naturaleza del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Coffey, A y Atkinson P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Congo, A. (2021). *La psicomotricidad y el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 6 años* Caso U.E.S.F.S. <https://repositorio.uasb.edu.ec:https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8321/1/T3616-MINEValdiviezo-La%20psicomotricid>.
- Colque, G. (2018) *Influencia del desarrollo psicomotriz en el proceso de aprestamiento a la lectoescritura en niños y niñas del primer grado de educación primaria*. Recuperado de [http://tesis.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/10771/Colque Limache German.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/10771/Colque_Limache_German.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Cossío, E., & Hernández, G. (2016). *Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(71), 1135-1164. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430007>
- De la Cuesta, C. (2006). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Profesora Visitante, Universidad de Alicante, España. Profesora Titular, Universidad de Antioquia Colombia.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012). *Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers*. Frontiers in psychology, 3(429), 1-8. 10.3389/fpsyg.2012.00429.
- Denzin N K, Lincoln Y S. *Manual de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díez Fischer, F. (2022). Filosofía política y hermenéutica en Hans-Georg Gadamer. El Banquete de los Dioses Posthumanismo y transhumanismo ISSN 2346-9935 – Número 10 – Enero – junio.
- Erazo. J. (2020). *Estado del arte: Desarrollo de la psicomotricidad fina para el aprendizaje de la escritura en niños de 3 a 5 años de centros preescolares*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://doi.org/s/doi>.

- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017>.
- Ferreiro, E. & Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México: Dirección de Educación Especial.
- Ferreiro, E. & Gómez, M. (2007). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 107-127). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos*. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 2(1), 1-10.
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis*. En: Goodman (comp.) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (2018). *Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 11, Num. 2, July, pp. 13-34, <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/v11-n2-ferreiro>.
- Ferreiro, E. (comp.) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp.151-171.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flores, A. (2005) *La importancia de la psicomotricidad en el proceso de lectoescritura*. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/23207.pdf>
- Flik, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, Michel. (1977). *Arqueología del saber*. Bogotá: Siglo XIX.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *Poder, Derecho, Verdad*. En G. Rivas Moreno, *Poder vs Democracia* (págs. 13-38). Bogotá: Fundación para la investigación y la cultura.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallardo-Fernández, I. M. y Sánchez Rodríguez, S. (2022). *Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita*. *Enunciación*, 27(1), 97-115. <https://doi.org/10.14483/22486798.18795>.

- Cabrera, B., & Dupeyrón, N. (26 de marzo de 2019). *El desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas del grado preescolar*. MENDIVE, 18. Recuperado el 18 de diciembre de 2022, de <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v17n2/1815-7696-men-17-02-222.pdf>.
- Castellaro, M. (2011). *El concepto de representación mental como fundamento epistemológico de la psicología*. Límite, 6(24), 55-67.
- Doménech, F. (2012). *Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores en clases*. Retrieved from <https://books.google.com.ec/books?id=vyJ1CAAQBAJ>.
- Fumero, F. Paradojas intersubjetivas. Razón de ser humanos en el contexto educativo.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial, 1-15.
- García, M., & Martínez, M. (2016). Desarrollo Psicomotor y signos de alarma. Curso de Actualización Pediatría, 81-93. Recuperado el 15 de octubre de 2022, de https://www.aepap.org/sites/default/files/2em.1_desarrollo_psicomotor_y_signos_de_alarma.pdf.
- Goodman, Y. (2004). *El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela*. Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 1- 10.
- Giner Martínez, M S. (2014). *El control psicomotor en educación infantil. Un propulsor para la iniciación del lenguaje escrito*. Trabajo de grado. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.
- Gómez López, L F. (2022). *Letras, niños, profesores y significados: la adquisición del código escrito*. En Márquez Hermosillo, M. Coordinadora. (2022). *Leer y Escribir artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad*. Guadalajara, México: ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara
- Gómez, L. (2008). *Las teorías implícitas de los profesores/as y sus acciones en el aula*. Revista Electrónica Sinéctica, (30), 1-14.
- Guasch, O., y Ribas, T. (2013). *La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua*. Cultura y Educación, 25(4), 483-488.
- Guba E. G. y Lincoln, Y.S (1981). *Effective evaluation*. Jossey-Bass, San Francisco
- Gurdian Fernández, A, (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*.

- Gutiérrez, R., y Molina, M. (2017). *¿Qué saben los futuros docentes sobre el proceso inicial del aprendizaje del lenguaje escrito?* <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71118>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa* (6ª ed.). Buenos Aires: CICCUS, La Crujía.
- Guamán, S. (febrero de 2015). Repositorio de la Universidad Central Ecuador. Recuperado el 13 de junio de 2021, de Estimulación Infantil en el desarrollo motriz de 3 a 4 años de edad: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/5618/1/T-UCE-0010-893.pdf>
- Hayes, J. (1996). *Lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. The Science of Writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Hernández Zamora, G. (2022). *Prologo. Leer y escribir: artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad*. Coord. E introd. M.M. Márquez Hermosillo; prólogo de G. Hernández Zamora. -- Guadalajara, México: ITESO,
- Herrera Herrera, A M. (2021). *Efectos del retraso psicomotor en el desarrollo del lenguaje en niños preescolares, Quito, octubre 2020 -marzo 2021*. Trabajo de grado. Universidad Central del Ecuador. Facultad Ciencias de la Discapacidad, Atención Prehospitalaria y Desastres.
- Husserl, (1974). *La idea de la fenomenología*. México. Ediciones Fondo de la cultura económico.
- Husserl, (1998). *Invitación a la Fenomenología*. Paidós-Barcelona. España.
- Jácome Alcívar, J A. (2022). *La importancia de las estrategias metodológicas para el desarrollo de la psicomotricidad fina en niños y niñas de subnivel II de educación inicial*. Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito }.
- Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. Revista Temas De Educación N° 7, pp. 19-39.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Lalama Franco, A., y Calle Cobos, M. (2019) *Psicomotricidad: construyendo aprendizajes a través del movimiento*. Revista SATHIRI, 14(2). Recuperado de: <https://revistasdigitales.upec.edu.ec/index.php/sathiri/article/view/899>
- Lavin, A. (2015). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos. La observación. Métodos de investigación* <https://es.calameo.com/read/0062036863eaab11f8f29>
- Leal Gutiérrez, J. (2012). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Talleres de Signos S.A. Venezuela.

- Le Compte, M. D. y Goetz, J. P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata SA.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: Vida Personal, Trabajo y Desarrollo Profesional*. Tesis Doctoral inédita. Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Ledesma Ruíz, M M. (2010). *Ventajas y desventajas del uso simultáneo y único de las letras script y cursiva en los niños y niñas de segundo año, de las escuelas: Juan Montalvo y San Antonio, en el desarrollo de las destrezas escritoras, durante el año lectivo 2008-2009*. Trabajo de grado. Universidad Tecnológica Equinoccial. Dirección General De Posgrados Maestría En Educación y Desarrollo Social.
- Lugo, J K y Zarraga Lugo, N. (2022). *Acercamiento hermenéutico a la didáctica de la lectura y escritura en Educación Preescolar*. Cedotic.. Vol. 7 - N°1 / enero – junio.
- Luria, A. R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca. . Madrid: Visor.
- Magdalena Arévalo, J y Leal, L. (2021). *Conceptualización epistemológica de las prácticas sociales enmarcadas en la alfabetización inicial en Venezuela*. Revista Educare. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela ISSN: 1316-6212 ISSN-e: 2244-7296. Vol. 23, núm. 3
- Maldonado, J. (2000). *El paradigma cualitativo en la investigación educativa*, Edic Fortaleza. UPEL Maracay.
- Márquez Hermosillo, M M. Coordinadora. (2022). *Leer y Escribir artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad*. Guadalajara, México: ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara
- Marín, J., Borra, M., & Álvarez, M. (15 de abril de 2017). *Desarrollo psicomotor y dificultades del aprendizaje en preescolares con probable trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Sociedad Española de Neurología, 17. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.elsevier.es/es-revista-neurologia-295-pdf-S0213485316001183>
- Martínez-Cruz, E y Moreno-Olivos, T. *A enseñar se aprende enseñando*. Revista Conrado, 18(89), 28-36
- Martínez Miguélez, (2009). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México. Trillas.
- Martínez Migueles, (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 3era edición. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, (2013). *Nuevos Paradigmas en la Investigación*. México: Ce. Mar de Cortés.

- Marrero, J. (2010). *Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado*. In J. Marrero, *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-45). Barcelona: Octaedro.
- Merani, A. (1980) *Educación y relaciones de poder*. México: Grijalbo.
- Mercado Maldonado, R. y Espinosa Tavera, E. *Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina*. Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Xalapa, Veracruz, México Licencia CC BY-NC 4.0.
- Medinilla, A. (2010). *Enseñar a leer y escribir en el primer ciclo de educación primaria*. Perspectivas curriculares y tensiones que se producen en los primeros grados de las escuelas primarias de C.A.B.A. Maestría en Escritura y Alfabetización.
- Mores J, (2005) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Neuro RHB. (10 de septiembre de 2018). *Neuro vithas*. Recuperado el 10 de enero de 2023, de Evolución de la pinza digital.
- Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial*. Quito, Pichincha, Ecuador. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de [file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Desarrollo psicomotor-Pacheco-Guadalupe.pdf](file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Desarrollo%20psicomotor-Pacheco-Guadalupe.pdf)
- Paz Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., & Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Graó
- Quecedo, R y Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, pp. 5-39 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España
- Quispe, B., Quispe, H., y Pinedo, J. (2017). *Relación entre el desarrollo psicomotor y los aspectos grafomotrices de la escritura en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la institución educativa José Carlos Mariátegui*. Recuperado de: <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1229/TL%20PCEp%20Q78%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ríos, I., & Fernández, P. (2016). *Concepciones de las maestras sobre la enseñanza de la composición escrita en educación infantil*. Revista Iberoamericana de Educación, 129-146. Retrieved from <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a06.pdf>
- Ruedas Marrero, M, Ríos Cabrera M y Nieves, F. (2009). *Hermenéutica: La roca que rompe el espejo*. Investigación y Postgrado v.24 n.2 Caracas agosto.

- Rodríguez Martín, I; Clemente Linuesa, M. (2013). *Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 2, mayo-agosto, pp. 327-345 Universidad de Granada Granada, España.
- Rodrigo, M. (1994). *El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?* Investigación en la escuela (23), 7-16
- Silva-Peña, I., Tapia, R e Ibañez, M. (2016). *Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica*. Paradigma. vol.37 no.1 Maracay Jun.
- Smith M.L (1980). *Publishing Qualitative Research*. American Educational Research Journal, 24 (2), 173-18.
- Soache Paloma, D y Medina Soñett K J. (2021). *La enseñanza de la escritura en educación básica, grado 102 y 402, Colegio El Jazmín*, Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.
- Suárez, D. H. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*. En Entre Maestros, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.
- McEwan, H. (1998). *Las narrativas en el estudio de la docencia*. En H. McEwan y K. Egan (Eds.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Merlinsky, G. (2006). *La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación*. Cinta Moebio, 27, 7-33. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf>.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional*. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas.
- Najmanovich, D. (2005). *Estética del pensamiento complejo*. Andamios, Revista de Investigación Social, 1(2), 19-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a2.pdf>.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Nicolow Battaglini, C. (2021). *Enseñanza de la escritura por maestros noveles y expertos al inicio de la escuela primaria*. Trabajo Final de Integración. Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de La Plata.

- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pareja Bermúdez, A. (2021). *La adquisición lingüística en Educación Infantil*. Trabajo de grado. Universidad de Jaén.
- Peña, S., Tapia, R. e Ibáñez, M. (2016). *Concepciones docentes sobre escritura en primer año de educación básica*. Paradigma. Vol. 37, N°1, 46-60.
- Pincay Morales, Y M. (2022). *Estrategia didáctica para mejorar la escritura en los alumnos de sexto año básico*. Universidad Estatal del Sur de Manabí .Instituto de Posgrado. Ecuador.
- Prados, E., Márquez, M. J. y Padua, D. (2012). *Historias que cuentan. Entrevistar como el arte de dejarse contar...* En Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB.
- Prieto Muñoz, K. S. (2017). *El lenguaje escrito en el preescolar. Consideraciones a partir de la práctica*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. doi:<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2852.pdf>
- Retamozo, M. (2014). *¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales?* Ciencia, Docencia y Tecnología, (48):173-202. Recuperado el 29 de septiembre de 2022, de <http://www.redalyc.org/pdf/145/14531006007.pdf>
- Roo Montaner, J, (2022). *Conocimiento del mundo de la lectura y la escritura en la etapa de educación preescolar*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay
- Sánchez, A., Osorio, M. y Caro, I. (2022). *Del crear con las manos: la literatura a través de las artes visuales en la formación de maestras de lenguaje*. Trabajo de grado. Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Antioquia. Colombia.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de Datos Cualitativos en la Investigación Social. Procedimientos y Herramientas para la Interpretación de Información Cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Scharrón-del Río, Maria A. (2022). *Retos y beneficios de las experiencias prácticas de maestras de lectura y escritura en formación*. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir: Vol. 1: Iss. 10, Article 5. Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/5>.
- Silva-Peña, I, Tapia, R, e Ibáñez, M. (2016). *Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica*. Paradigma, 37(1), 46-60. Recuperado en 31 de julio de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011.22512016000100004&lng=es&tlng=es.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva*. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la Sensibilidad. Idea Books, S.A.

- Suárez, D. (2017). *Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela*. Investigación Cualitativa 2(1), pp. 42-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>
- Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona,}.
- Teberosky, A. (1984). *La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita*. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 15(04), 1-13.
- Teberosky, A. (1990). *El lenguaje escrito y la alfabetización*. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, 11(3), 5-15.
- Tenorio-Villanueva, M.(2022). *Teorías implícitas docentes sobre la alfabetización inicial.*/ Revista Saberes Educativos N° 9, Julio-Diciembre. 169-184 DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67788> ISSN 2452-5014.
- Torres Suárez, D S. Cárdenas Bautista, J T y Forero Noguera, M F. (2021). *Saber de la experiencia de maestras de los niveles de jardín, transición y primero de primaria sobre la enseñanza de la lengua escrita*. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Departamento de Psicopedagogía. Bogotá D.C.
- Valery, O. (2022). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*, Educere, vol. 3, núm. 9, junio, pp. 38-43 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. Forum Qualitative Sozialforschung, 10(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>
- Villarruel, M. (2009). *La práctica educativa del maestro mediador*. Revista Iberoamericana de educación, 50(3), 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2957Fuentes.pdf>.
- Vissani, L E, Scherman, P y Fantini, N D. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vygotsky, L. V. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. V. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Wolcott, H. (2003) *En búsqueda de la esencia etnográfica*. Investigación y Educación en Enfermería, 21, (2), 122-138.

Zapata Martínez, A. (2019). *La adquisición de la escritura mediante el uso de textos sociales en un grupo de primero de primaria*. Trabajo de grado. Escuela Normal San Luis de Potosí.

ANEXOS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Lenguaje, Literatura y Cultura**

Instrumento de Recolección de Información

El presente instrumento tiene como propósito recabar la información necesaria para realizar un trabajo de investigación, el cual se titula **“Episteme de saberes y praxis pedagógica de la mediación para la adquisición de la lengua escrita”**.

La información suministrada es requerida para cumplir con los objetivos de dicha investigación, así como también, para culminar exitosamente los estudios de “Doctorado en Educación”.

1.-Autobiografía:

Historia de vida, ¿cuál es su procedencia? ¿Cómo te defines así misma? ¿Cómo te gusta que te perciban? ¿Cómo crees tú que tus alumnos te perciben? ¿Cuál es realmente la imagen que ellos tienen de ti? ¿Algo más que quieras aportar de tu vida... interesante?

2.- Fase profesional y personal:

Edad, ¿De cuál universidad egresaste? ¿Nivel de formación?. Formación, talleres, participación. Experiencia en el ámbito educativo. Años de servicio, nivel de categoría. Institución educativa a la que perteneces.

3.-Interacción sobre el lenguaje escrito y mediación:

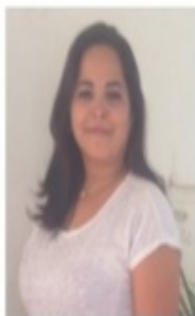
Para ti ¿qué es escribir? Si te entrevistaran en un programa educativo sobre la importancia de la escritura ¿qué le dirías? ¿No solo desde el punto de vista de signos del lenguaje, sino el diferenciar entre el saber escribir y no saber escribir? Como docente ¿te ha costado enseñar el arte de la escritura? Habla del proceso fluidez, base, suave... ¿tienes alguna vivencia personal en cuanto al lenguaje escrito que puedas compartir...? ¿qué funciones cumple la escritura en la vida de los seres humanos? La gente piensa que enseñar a leer y escribir es tan fácil que para eso no necesita de un docente calificado para la etapa inicial. ¿Cuál sería el papel que juega el docente ante situaciones así?. ¿Consideras que el docente cuando enseña a escribir es mediador entre sociedad y niño?. ¿Cuál sería tu teoría sobre este proceso? ¿Cuáles estrategias utilizas? ¿Y cuáles te han dado resultado? ¿Tienen que ver con el desempeño de educación tradicional?. ¿En cuáles teorías del aprendizaje te basas para el desarrollo del lenguaje escrito?. ¿Puedes explicarlas más detalladas? ¿Qué papel consideras que tiene la familia en este proceso de aprender a escribir? ¿Como especialista qué nos puedes aportar en cuanto a la motricidad fina y gruesa, en el niño, ante las diferentes posturas que utiliza el discente en su pupitre o mesas?.

4.-Fase de adquisición del lenguaje escrito:

¿Qué significado tiene para un niño desarrollar garabatos en su trazado de iniciación en la escritura? ¿Cuál sería tu abordaje si el estudiante se muestra con fatiga al desarrollar escritos según la instrucción dada? ¿Consideras que la destreza que desarrolla aquellos estudiantes tiene que ver con el saber leer? Explica este

proceso. ¿Puedes describir tu criterio de valoración sobre el proceso metacognitivo?
¿El ambiente del aula ayuda de alguna manera el desarrollo del lenguaje escrito, sus elementos (imágenes) que debería tener que motiven el aprendizaje? ¿Trabajas la conciencia fonológica cuando desarrollas en el proceso letras, silabas, palabras, textos, cuentos?. ¿Cuándo observas aglutinamiento en su trazo?. ¿Compartes saberes con tus compañeras y manejas el plan de lecto escritura como nivel cultural?.

¡Muchas gracias!



YULEIMA DEL CARMEN ROMERO

romeroyuleima@gmail.com

Celular: 0426-3300787

Licenciada en Educación Integral, Universidad Bolivariana de Venezuela.

Especialista en Planificación y Evaluación, Universidad Santa María, Caracas.

Doctorante de Educación, Universidad Pedagógico Experimental Libertador, Maracay.

Desempeño Laboral: Docente de Aula, Escuela Básica Estatal, “Monseñor Feliciano González”, Maracay, Estado Aragua.