



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**INICIACIÓN ESCRITURAL EN TRANSICIÓN:
ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE
ENSEÑANZA**

Autor(es)

Vilma Lorena Marulanda Narváez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Iniciación escritural en transición: entre concepciones y prácticas de enseñanza

Vilma Lorena Marulanda Narváez

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesores (a):

Oliva Del Socorro Herrera Cano, Magister en Educación

Línea de Investigación:

Enseñanza de la lengua y la literatura

Grupo de Investigación:

Somos palabra: formación y contextos

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín, Colombia

2020

Dedicatoria

A la Universidad de Antioquia, por acogerme nuevamente y darme esta gran oportunidad para aprender y, en ella, a todos los maestros y compañeros que aportaron a este proceso formativo, especialmente a la maestra Oliva Herrera, por su compañía y apoyo.

A mis colegas maestras, que me permitieron entrar en la intimidad de sus aulas, sus pensamientos y prácticas para reflexionar en torno a nuestra labor, esa que mueve nuestros corazones, nuestros pensamientos y nuestros cuerpos.

A los niños, quienes son la motivación para emprender un camino de reflexión sobre nuestra labor como maestras de transición.

A mi familia, por su comprensión y tolerancia en estos dos años de trabajo académico.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Justificación	7
1.3 Objetivos	12
1.3.1 Objetivo general	12
1.3.2 Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS.....	13
2.1 Antecedentes investigativos.....	13
2.2 Marco teórico	24
2.2.1 Iniciación escritural	25
2.2.1.1 La escritura.....	28
2.2.1.2 El niño como productor de textos desde temprana edad.....	32
2.2.1.3 El error y la confrontación como ejes de la iniciación escritural.....	33
2.2.2 Prácticas de enseñanza	35
2.2.2.1 El papel del maestro en la transformación de sus prácticas de enseñanza en iniciación escritural	38
2.2.3 Concepciones	40
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	46
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS	57
4.1 Nuestras miradas frente a la escritura	59
4.1.1 Iniciación escritural como fragmentación del lenguaje.....	59
4.1.2 Iniciación escritural como producción	68
4.2 ¿Cómo son nuestras prácticas de enseñanza en iniciación escritural en transición?	73
4.2.1 Prácticas de enseñanza que se enfocan en el dominio del código.....	74
4.2.2 Prácticas de enseñanza que se enfocan en el uso de la escritura.....	82
4.3 Experiencia	93
4.3.1 Experiencia de aprendizaje de la escritura	93
4.3.2 Experiencia de uso de la escritura	95
4.3.3 Experiencia de enseñanza de la escritura.	96

4.4 Tensiones que emergen de la dualidad: concepciones sobre escritura y prácticas de enseñanza en iniciación escritural en transición	98
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	105
5.1 Comentarios concluyentes	105
5.2 Otras ideas para la discusión.....	107
5.3 Mirarse a sí mismo a través de los otros: reflexión final	108
REFERENCIAS	111
ANEXOS	116

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Cronograma de actividades.....	56
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Elementos de la concepción: fragmentación de la lengua.....	67
Figura 2: Elementos de la concepción iniciación escritural como producción.....	73

LISTA DE ANEXOS

Anexos A. Guía de entrevista semiestructurada	116
Anexos B. Guía de observación participante	118
Anexos C. Formato de diario de campo.....	120
Anexos D. Pauta de revisión documental	121
Anexos E. Protocolo de conversación	122
Anexos F. Consentimiento informado Maestra A	124
Anexos G. Consentimiento informado Maestra S	126
Anexos H. Consentimiento informado conversatorio con actores institucionales	128

NOTA ACLARATORIA

La utilización de un lenguaje inclusivo que apele a la equidad de género es un asunto importante en la actualidad, tanto en los discursos orales como escritos. Sin embargo, algunas expresiones que pretenden dar cumplimiento a la utilización de tal lenguaje resultan, según la Real Academia Española (RAE), artificiosas e innecesarias desde el punto de vista lingüístico.

Por tal motivo, a lo largo del presente informe investigativo, se utilizará la expresión “niños” para referir a “niños y niñas”, con el fin de favorecer la claridad y atendiendo a principios lingüísticos de economía de lenguaje.

RESUMEN

Este trabajo investigativo se desarrolla en torno a una pregunta central: ¿Cómo se relacionan las concepciones sobre escritura de tres maestras con sus prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural en el grado transición de la institución educativa Pio XI del municipio de La Unión Antioquia? Para dar respuesta a esta cuestión, la ruta metodológica se enmarca en el paradigma cualitativo desde la Investigación Acción Educativa como enfoque para derivar análisis, conclusiones e ideas para la discusión acerca del tema tratado, que incluye, entre las docentes participantes, a la misma investigadora y autora de este proyecto.

El análisis de los datos evidencia que prima la experiencia de las maestras sobre sus conocimientos académicos, que persisten las prácticas fragmentadoras de la lengua y que, aunque en algunos casos se tenga conciencia sobre procesos de construcción de la escritura por parte de los niños, no siempre existe coherencia total entre lo que se concibe y lo que se hace en el aula para acercarlos a la escritura.

Las preocupaciones de este proceso investigativo muestran como la autoformación y la autorreflexión de los maestros sobre sus prácticas son oportunidades para la exploración de otras formas de trabajo en las aulas que propicien una relación consecuente entre concepciones y prácticas de enseñanza.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, iniciación escritural, concepciones escriturales, transición.

ABSTRACT

This research project is developed around a main question: How do three teachers' conceptions about writing relate to their teaching practices regarding the beginning of the writing process in kindergarten at the school Pio XI from the municipality of La Unión Antioquia? To answer the prior question, the methodological route is delimited to the qualitative paradigm on the basis of Educational Action Research as the approach to derive analysis, conclusions, and ideas for discussion about the topic mentioned before. The researcher and author of this project is one of the participant teachers in the present study.

The analysis of the data collected shows that the teachers' experience takes precedence over their academic knowledge, that fragmentary practices of the language persist, and that, although in some cases teachers are aware of writing development processes for children, there is not always total coherence between what is conceived and what is done in the classroom to bring them closer to writing.

The concerns of this research process show how teachers' self-training and self-reflection about their practices are opportunities for the exploration of other ways of performing in the classroom, which can foster a consistent relationship between conceptions and teaching practices.

Keywords: teaching, learning, beginning of the writing process, writing conceptions, kindergarten.

INTRODUCCIÓN

Una de las etapas más importantes para el ser humano es su infancia. En ella, los niños van creciendo y desarrollando sus habilidades en compañía de sus familias o cuidadores. Luego de haber adquirido estas experiencias, los niños se enfrentan al reto de la escolaridad desde edades tempranas. Es entonces un desafío para las escuelas ofrecer acertadas propuestas educativas que redunden en una adecuada formación de los estudiantes.

Las diferentes investigaciones en el campo de la educación inicial y más específicamente en el de la iniciación escritural nos han mostrado hallazgos importantes; sin embargo, la realidad escolar parece ir a otro ritmo, parece tener otras prioridades reflejadas en prácticas de enseñanza que se enfocan en el dominio del código escrito y la fragmentación de la lengua como centro del trabajo didáctico con la escritura en edades tempranas.

El presente trabajo investigativo aborda la importancia de que los maestros seamos quienes, desde nuestro rol, indagemos y cuestionemos de manera permanente nuestro quehacer pedagógico a partir del análisis de nuestras concepciones y prácticas de enseñanza a la luz de marcos teóricos que sustenten o debatan aquello que creemos y hacemos, teniendo presente que la escuela es también un terreno de tensiones, donde no se sabe a ciencia cierta qué es lo que se debe hacer, pues no existen recetas.

Reconociendo la importancia de la teoría en el campo educativo y aún más de esa teoría que se hace viva en cada maestro a través de sus prácticas y reflexiones, se aclara que este estudio se enmarca en una perspectiva de la didáctica que tiene por objeto las prácticas de enseñanza desde la reflexión, la crítica y la investigación, dejando de lado el enfoque instrumental y tecnicista en el que se aplica un determinado saber cómo acto mecánico.

Este trabajo investigativo es una invitación a revisarse, pensarse, confrontarse y cuestionarse a sí mismo, pero no en soledad, sino en compañía de otras maestras, pues en este caso la diferencia permite enriquecer lo que cada una hace y concibe.

Se espera pues que este trabajo contribuya a las discusiones ya abiertas sobre las prácticas de enseñanza en iniciación escritural desde el reconocimiento de los niños como seres activos, curiosos, inquietos por el saber, que construyen su conocimiento intentando plantear hipótesis, organizando sus ideas y dando respuesta a los problemas a los que se enfrentan, características que muchas veces ignoramos.

CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Al llegar a laborar a una Institución Educativa son muchos los interrogantes y expectativas que emergen, además de ello los propósitos de engranar en las formas institucionales para construir comunidad académica. Pero este proceso no es tan simple como parece, pues todas las instituciones tienen dinámicas diversas que han sido construidas a lo largo del tiempo y que cobran vida, se controvierten y se dinamizan en el colectivo y en las individualidades.

Al tratar de configurar mi hacer como maestra de transición en la Institución Educativa Pio XI del municipio de La Unión Antioquia a mi llegada en el año 2018, me encuentro con una serie de características institucionales que lo deben orientar. En primer lugar, al revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual es la carta de navegación para quienes hacemos parte de este establecimiento, me encuentro con que este documento en palabras de la rectora “esta desactualizado” en el PEI se habla de otro contexto educativo y de otro municipio, según la rectora “desde el año 2015 se está resignificando, iniciando por las mallas curriculares de cada área, trabajo que todos los docentes vienen construyendo”, en el PEI no se encuentra alusión a la labor docente en el grado transición, ni referentes que clarifiquen institucionalmente como debe ser la enseñanza que se brinda en este grado.

Me remito entonces a otro documento institucional con el fin de encontrar referentes que me permitan comprender las visiones institucionales. Encuentro el documento de logros para el grado transición, el cual es un conglomerado metas para cada una de las dimensiones del desarrollo, este permite evidenciar lo que debe ser trabajado en el grado en el transcurso del año escolar. Aunque el documento exponga diversidad de propósitos citaré aquí aquellos que se refieren propiamente a la escritura, aparecen entonces logros como “muestra interés por la lecto-escritura en forma no convencional”, “práctica ejercicios con rótulos”, “reconoce el nombre, el sonido y la escritura de cada una de las vocales”, “reconoce la escritura como una forma de

comunicación con otros”, “otorga significado a lo que está escrito”, “diferencia entre números y palabras”, “realiza trazos en diferentes direcciones”, “reproduce la escritura que se encuentra en el medio”, “diferencia entre el texto escrito y el dibujo”, estos logros muestran las prioridades institucionales frente a la iniciación escritural en el grado transición y trazan una línea de trabajo.

Así mismo, el nivel transición posee unas mallas curriculares por cada una de las dimensiones del desarrollo, en la resignificación del PEI que se está llevando a cabo en la institución, estas mallas también se están “actualizando”, este proceso se hace por áreas, cada área construye su malla desde el grado transición hasta el grado once y a las maestras del grado transición nos corresponde integrar las dimensiones en las respectivas áreas¹.

También se halla como directriz institucional en el trabajo para el grado transición la metodología de proyectos de aula, los cuales ya se encuentran preestablecidos para cada uno de los periodos académicos², así mismo, se trabaja con un libro de actividades “festival B” el cual es una compilación de ejercicios en su mayoría motrices que preparan la habilidad para trazar letras y números.

Del mismo modo, la institución ha construido una intensidad horaria para todos los grados según las áreas, y en el caso del grado transición para cada una de las dimensiones, siendo entonces deber de la maestra de transición integrar las dimensiones en las respectivas áreas, a su vez encuadrar estos contenidos con el proyecto de aula fijo para el periodo y cumplir con una intensidad horaria diaria para cada dimensión, siendo esta una tarea confusa porque estas dinámicas institucionales no encuadran con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional en los documentos que orientan el trabajo en el grado transición, es así como por ejemplo los Derechos Básicos para transición (2016) reconocen la mirada por dimensiones como la forma de visibilizar los diferentes aspectos que conforman el desarrollo integral del niño. Sin embargo, los derechos básicos de aprendizaje trascienden esta mirada a través de la articulación

¹ Esta acomodación se hace, dado que, transición es el único grado que no guía su labor por áreas disciplinares, sino por dimensiones del desarrollo.

² Para el primer periodo académico se trabaja el proyecto de aula “Conozcamos el colegio”, para el segundo “Mi familia”, para el tercer periodo el proyecto establecido es “El cuerpo humano” y finalmente para el cuarto periodo el proyecto es “El universo”.

entre el desarrollo y la construcción de aprendizajes abordados de manera interrelacionada, de modo que no fragmente la realidad ni el ser de los niños.

Así mismo, en el documento bases curriculares para la educación inicial y preescolar del Ministerio de Educación Nacional (2017) en el apartado sobre los proyectos de aula y de investigación, se expone como esta configuración didáctica surge de las preguntas espontáneas que hacen los niños o que provoca la maestra a través de las experiencias pedagógicas, se presentan los proyectos de aula en este documento como un proceso colectivo que se enriquece con la indagación, con el planteamiento de soluciones a las preguntas y los problemas, así mismo menciona que su tiempo de duración depende del interés de los niños y de la maestra.

Las bases curriculares para la educación inicial y preescolar exponen también postulados relevantes sobre el trabajo con la iniciación escritural en el grado transición, y define la escritura citando a Flórez y Gómez (2013) como:

Un proceso de aprendizaje que emerge a partir de las propias producciones de los niños y las niñas y que se consolida a través de procesos formales, que llegan a la representación con símbolos de aquello que piensan, sienten, saben y quieren expresar. A partir de allí, los niños y las niñas comprenden que pueden comunicarse con otros mediante el lenguaje escrito, al tiempo que aprenden las formas convencionales que se usan para escribir (p. 45).

En esta misma línea, en el documento de bases curriculares para la educación inicial y preescolar, se explica que en el grado transición los propósitos más relevantes frente al trabajo con la escritura se centran en formar escritores apasionados, articular lo que los niños saben, permitir que exploren su propia escritura y brindarles oportunidades para que observen cómo escriben los adultos, sin separar la escritura del juego, las expresiones artísticas y el canto, de este modo, la escritura en el grado transición según el Ministerio de Educación Nacional, no se traduce únicamente en el conocimiento de letras y los sonidos, sino en la manera como los niños la dotan de sentido y significado.

Otro documento importante que orienta el trabajo con la escritura en el grado transición es, orientaciones para promover la lectura y la escritura emergente en el grado transición, del Ministerio de Educación Nacional (2017), en él se aborda como la escritura se construye desde las experiencias cotidianas en las que el niño encuentre su uso social, estas situaciones de uso le ayudarán a comprender cómo y para qué se escribe. Por tal motivo la lengua escrita es considerada desde el Ministerio de Educación Nacional, como una construcción de pensamiento y no solo como un ejercicio visomotor o de memorización de letras que de manera reiterada se practica en la escuela con las planas, por ejemplo.

Así el panorama, surgen en mí preguntas sobre las prácticas de enseñanza que en la institución y propiamente en el grado transición en relación con la iniciación escritural se están desarrollando, me cuestiono sobre ¿Cómo las mallas de todas las áreas pueden integrarse a las de las dimensiones sin que haya una fragmentación de la enseñanza? ¿Los proyectos de aula prediseñados por la institución responden en realidad a los intereses de los niños? ¿Cómo es posible hablar de integralidad cuando se tiene una intensidad horaria para cada dimensión? ¿Cuál es el papel de las maestras de transición ante estas disposiciones? ¿Qué concepciones sustentan estas prácticas de enseñanza? ¿Cómo concilia eso que el maestro piensa con aquello que hace?, ¿Cómo se retoman a nivel institucional las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y cómo se materializan en el aula de clase?

Es importante detenerse y evaluar en este contexto educativo específico ¿Cómo las maestras de transición tomamos postura frente a eso que se nos propone? ¿Cómo las concepciones entendidas como constructos de la realidad y producto de la formación, las experiencias y las creencias participan también en la praxis? Lastimosamente, los espacios para la reflexión, la participación, el debate y el análisis de las prácticas de enseñanza son tan escasos, que simplemente esta realidad es asumida y normalizada como cotidiana, es por ello, que sin desconocer el saber pedagógico que cada docente ha construido a lo largo de sus experiencias y reflexiones sobre su propia práctica, se plantea la siguiente pregunta de investigación, cruzada también por los anteriores cuestionamientos.

¿Cómo se relacionan las concepciones sobre escritura de tres maestras con sus prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural en el grado transición de la institución educativa Pio XI del municipio de La Unión Antioquia?

1.2 Justificación

En manos del maestro está favorecer o dificultar el acceso a la lengua escrita: convertirlo en un camino lleno de tropiezos, señalamientos, discriminaciones y castigos, o permitirle al niño elaborar temores y dificultades, y descubrir con placer el universo de realidades y fantasías que la lectura y la escritura le posibilitan.
(Castro et al., 1994)

La razón fundamental de este planteamiento de investigación es la convicción de que como maestros podemos inquietarnos, profundizar, indagar y reflexionar sobre eso que nos acontece, sobre nuestras realidades y situaciones cotidianas, somos los maestros quienes estando en las instituciones educativas, compartiendo con colegas, con nuestros niños e interactuando todos los días con sus familias quienes tenemos la posibilidad de investigar, compartir, descubrir y construir otras rutas que generen nuevas líneas de pensamiento en nuestras instituciones, en este caso visibilizando un grado como transición que resulta en ocasiones obnubilado por múltiples factores. En palabras de Romero, Velandia y Guzmán (2006)

Debe promoverse en los docentes la reflexión y el análisis de las prácticas de introducción a la lengua escrita, para lograr identificar los supuestos que subyacen a ellas. Lo anterior no solo es una forma de generar docentes críticos frente a su actuación profesional, también es un método que permite mostrarle a los educadores caminos que, desde la teoría, la investigación y la práctica describen los procesos de aprendizaje de los niños y las prácticas de aula que han demostrado ser efectivas para favorecer tales procesos (p. 36).

En este sentido, es importante promover la reflexión y la investigación en nuestros propios contextos y desde nuestras realidades, allí donde podemos evidenciar el diálogo entre

teoría y práctica. Pues lo que posibilitará transformaciones reales en los ámbitos educativos será la consciencia sobre nuestras concepciones y sobre las tensiones que ellas puedan generar al materializarse o no en las prácticas de enseñanza.

En este sentido, la reflexión es un reto, porque mirarse a sí mismo poco se hace, lo que da valor a este tipo de trabajos autorreflexivos, pues el cambio en el ámbito educativo es un desafío especialmente del maestro. Y aunque las teorías presenten innovaciones, las investigaciones develen mejores formas de acercar a los niños en estos primeros años de escolaridad a la escritura, si como maestros no deconstruimos y confrontamos nuestras concepciones y prácticas nada de esto impactará el sistema educativo y sus actores.

Desde esta perspectiva, la realidad nos muestra que, a pesar de los grandes avances y exploraciones en educación, persisten en las aulas de clase prácticas tradicionales como si la escuela fuera un lugar resistente a los cambios. Si miramos específicamente el panorama con relación a la iniciación escritural en transición se encuentran prácticas utilizadas hace muchos años, como las planas, el trabajo desde la fragmentación del lenguaje, el trabajo sólo con algunas letras especialmente con las vocales, el trabajo motriz. Entre otras que han sido fuertemente debatidas. Sin embargo, aunque la teoría cambie las prácticas de enseñanza perduran.

Las investigaciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura evidencian grandes avances en los últimos cincuenta años, por lo que se esperaría que las prácticas docentes vinculadas con el tema se transformaran de acuerdo con la teoría existente. Sin embargo (...) se mantienen prácticas centradas en la enseñanza de las funciones instrumentales de la escritura, dejando de lado tanto la función de significación que esta posee, como la necesidad de aprender a escribir en interacción con otros (Salgado, n.d., p. 58).

Así, la enseñanza tradicional no se supera del todo, en las aulas siguen primando prácticas de tipo perceptivo motriz para acercar a los niños a la escritura, descuidando otros asuntos importantes como la construcción de este proceso por medio del uso de la escritura de manera cotidiana. Pero cabe entonces seguir cuestionando esta situación, seguir preguntándonos ¿Por

qué no se generan cambios?, ¿Cómo las concepciones orientan o no las prácticas de enseñanza en el aula?, ¿Corresponden nuestras concepciones con las prácticas de enseñanza que desarrollamos? Estos cuestionamientos permiten pensar que el problema va más allá de la divulgación de la información a los maestros y que existe algo más fuerte que hay que reconocer, lo que concebimos en relación con lo que hacemos.

Es indispensable continuar con acciones reflexivas sobre las concepciones y las prácticas de enseñanza con relación a la iniciación escritural, esta reflexión puede permitir ampliar las acciones pedagógicas que demuestren mayor conocimiento y respeto por los procesos de los niños y por nuestra propia labor, en una corta frase "Desarticular lo articulado para poder rearticularlo en función de mejorar la manera de vincularse con la realidad" (Inostroza y Jolibert, 1997, p. 89).

Pero estas acciones no deben quedarse en la individualidad, como maestros debemos reconocer que este recorrido necesita de otros que también sientan y experimenten lo que nosotros, desafortunadamente en el campo de la educación hay una enorme soledad.

En los maestros hay un potencial para el cambio y se debe aprovechar las formas de utilizar ese potencial. El problema es que la enseñanza es una actividad aislada y aisladora; uno llega a la escuela, da su clase y se marcha sin haber hablado apenas con otros profesores; es una actividad muy aislada. Hay que encontrar fórmulas para reunir a los maestros -mejor en grupos pequeños- reunirse y hablar y discutir de esos problemas sin sentirse perseguidos por esos mismos problemas (Bernstein citado por Inostroza y Jolibert, 1997, p. 86).

En este sentido este proyecto también responde a la posibilidad de dar apertura a un espacio en la Institución Educativa Pio XI del municipio de la Unión Antioquia para reflexionar en torno a las concepciones y las prácticas de enseñanza en relación con la iniciación escritural en el grado transición, grado en el cual es requisito institucional para las maestras trabajar de manera conjunta, sin embargo, pocos son los espacios de diálogo constructivo que se tejen frente a estos temas que nos inquietan y atraviesan.

Así mismo, este proyecto responde a mi interés como maestra, obedece a la necesidad de pensar mis propias prácticas de enseñanza a la luz de mis concepciones, para transformar el hacer en el aula y propiciar una iniciación escritural más significativa, dejando atrás los miedos y presiones externas, respondiendo a las necesidades y procesos de aprendizaje de los niños y ampliando los argumentos que permitirán impactar de manera más precisa a la comunidad educativa de la I.E. Pio XI del municipio de La Unión.

En definitiva, el verdadero cambio en las prácticas educativas de los maestros para la iniciación escritural no se presentará si no hay un auténtico proceso de reaprendizaje, de reflexión, de actualización y estudio sobre sí mismo, como maestro y como persona.

Es fundamental el convencimiento de la necesidad de transformar las prácticas y estructurar conceptualmente cambios, lo cual requiere que los agentes educativos reflexionen acerca de sus concepciones y prácticas; que el maestro no se considere como quién sabe todo y que este saber le otorga poder frente al niño. Padres, maestros y niños, como seres activos, deberían relacionarse en la enseñanza mediante la búsqueda de soluciones a los problemas, la discusión, el intercambio de opiniones y la construcción colectiva (Castro et al., 1994, p. 60).

En este sentido, estudios que aborden las concepciones sobre escritura y las prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural en el grado transición son relevantes, porque es imperante que el maestro “se despoje de las concepciones tradicionales donde se privilegia la decodificación como principal logro lecto-escritural, para pasar a comprender que las habilidades comunicativas solo se desarrollan en contextos reales, donde el niño más que identificar su traducción comprenda su uso” (Herrera y Arango, 2013, p. 31). Debemos entonces centrar la mirada hacia nuevos avances y desde una perspectiva interna alentar la transformación de las prácticas de enseñanza para la iniciación escritural, vislumbrando otras posibilidades didácticas en el grado transición desde lo que concebimos.

Por otro lado, el hecho de que sean numerosos los estudios que refieren concepciones y prácticas en el ámbito educativo no es desalentador y además tiene su explicación pues es esperable que en las indagaciones por las concepciones y las prácticas “se encuentren, si no respuestas, al menos explicaciones plausibles a las determinaciones del ejercicio docente” (Pérez, 2004, p. 84). Es aquí donde debe partir cualquier investigación que aborde la reflexión como motor de transformación, pues, se requiere que los docentes problematicemos nuestras prácticas y las concepciones que les subyacen, para así avanzar hacia la configuración de propuestas acordes con las maneras de aprendizaje de los niños.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Comprender cómo se relacionan las concepciones sobre escritura y las prácticas de enseñanza en iniciación escritural de tres maestras de transición de la institución educativa Pio XI del municipio de La Unión, Antioquia.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones sobre escritura de tres maestras del grado transición de la institución educativa Pio XI del municipio de La Unión, Antioquia.
- Caracterizar las prácticas de enseñanza para la iniciación escritural de tres maestras del grado transición de la institución educativa Pio XI del municipio de La Unión, Antioquia.
- Identificar las relaciones entre concepciones sobre escritura y prácticas de enseñanza para la iniciación escritural de tres maestras del grado transición de la institución educativa Pio XI del municipio de La Unión, Antioquia.
- Explorar las tensiones entre las concepciones sobre escritura y las prácticas de enseñanza para la iniciación escritural en el grado de transición de la institución educativa Pio XI del municipio de La Unión, Antioquia

CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS

2.1 Antecedentes investigativos

Este apartado es producto de la búsqueda bibliográfica de trabajos que ya han abordado elementos de la presente investigación, teniendo la certeza de que pueden aportar con sus conclusiones y experiencias desde el campo de la investigación educativa.

Después de buscar en algunas bases de datos como Dialnet, Proquest, Scielo y en repositorios institucionales de universidades locales, nacionales e internacionales se hallaron tanto artículos como tesis de maestría y doctorales sobre concepciones y prácticas en ámbitos educativos.

Aunque los trabajos sobre concepciones y prácticas de enseñanza son abundantes, en su mayoría estas investigaciones dejan la puerta abierta, argumentando la importancia de seguir pensando esta clase de situaciones a nivel educativo, concluyendo que la transformación en educación llegará de manera más generalizada el día en el que cada maestro se detenga a mirarse a sí mismo, sus prácticas, saberes, concepciones. Así pues, aunque el tema ha sido trabajado ampliamente, aún hay posibilidades de reflexionar y establecer alternativas para efectivizar las prácticas de enseñanza en concordancia con nuestras concepciones (coherencia entre lo que se sabe, se piensa y se hace).

Se describen a continuación los trabajos encontrados en relación con el estudio de las concepciones y las prácticas de enseñanza en el ámbito educativo.

El primero de ellos es un estudio de Argentina, Briceño y Benarroch (2013) aseveran que el estudio de las concepciones y creencias del profesorado ha ido cobrando vigencia en los últimos años, debido a que en ellas radica un potencial importante para cambiar la práctica, este estudio indagó por las concepciones de cinco profesores universitarios acerca de la naturaleza de la Ciencia, el aprendizaje científico y la enseñanza de las ciencias. Sus conclusiones muestran

que son más abundantes las concepciones empiristas frente a las constructivistas sobre la ciencia, las concepciones reduccionistas sobre la enseñanza y un relativo desconocimiento acerca del proceso de aprendizaje. Este estudio da gran valor a las investigaciones sobre concepciones y creencias de los maestros, dado que ayudan a comprender la manera en que se desarrollan las prácticas de enseñanza, permiten caracterizar los conocimientos y entender cómo se pueden generar las progresiones deseadas en la formación del profesorado.

Así mismo, en España Doménech, Traver, Molier y Sales (2006) analizaron en su trabajo las variables mediadoras que dificultan, impiden o facilitan que el profesorado de secundaria pueda desarrollar en el aula una conducta docente acorde con sus teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Este estudio fue realizado con 249 profesores de secundaria organizados en dos grupos. En el análisis los profesores de ambos grupos coincidieron en señalar que son las variables relacionadas con el «clima de la clase» y con la «política y gestión de la administración» las principales responsables de sus dificultades para aplicar en el aula sus teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este estudio se referencia a Kember (1997) para analizar las variables que dificultan que la práctica educativa desarrollada en el aula se ajuste a lo previamente diseñado por el profesor según sus creencias personales, además este trabajo enuncia que la percepción que tienen los profesores de las dificultades dependen de sus concepciones sobre enseñanza y el aprendizaje, los autores enuncian la importancia de este tipo de estudios, pues sus resultados son útiles para diseñar planes de acción que redunden en la mejora educativa.

En México, Garritz (2014) hace un recorrido histórico sobre las tendencias de la investigación en la enseñanza de los maestros, afirmando que en los últimos años ha tomado fuerza la perspectiva que se enfoca sobre las cosas y las formas en que los profesores creen, idea que se basa en la suposición de que las creencias son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman de manera individual en sus vidas y en sus clases.

Dicho trabajo aborda cómo las creencias y las actitudes hacia la ciencia se han convertido en una razón prioritaria para interpretar la labor de los profesores, así mismo, describe la manera

cómo las creencias impactan sobre la práctica educativa y cómo se pueden hacer explícitas, afirmando que existen cinco métodos según Calderhead (1996) que permiten explicitar el conocimiento, las creencias y pensamiento de los profesores, ellos son: las simulaciones, los comentarios, el mapeo conceptual y rejilla de repertorio, etnografía, estudios de caso y narrativa.

En Perú, Turpo (2011) tuvo como foco de estudio las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente de secundaria, en esta investigación se identificó que las concepciones y prácticas evaluativas sostenidas por los docentes, no siempre son coherentes con los propósitos de innovación educativa, sino en gran medida responden a prácticas “tradicionales”; revelando la ineficacia de los procesos de capacitación docente y el desconocimiento de los propósitos de las políticas educativas, que tienden a buscar nuevas formas pedagógicas de intervención frente al tema de la evaluación de los aprendizajes como proceso inherente en la vida cotidiana, esta trabajo reconoce que investigar sobre evaluación es interesante, pero es aún más interesante indagar sobre aquello que orienta esta evaluación y sus razones.

En España Porlán, Rivero y Solis (2010) reflexionan en su trabajo sobre la necesidad de que los maestros de ciencias se apropien y construyan sus modelos, produciendo su propio conocimiento práctico y profesional, este trabajo investigativo describe el modelo de formación de profesores para investigar la práctica; que pretende favorecer el cambio en los profesores a partir de la investigación de los problemas profesionales.

Además demuestra cómo las concepciones mayoritarias de los profesores de ciencias son coherentes con la cultura tradicional en la que han sido formados y están lejos de los planteamientos socio-constructivistas, críticos y relativistas que fundamentan los modelos alternativos, de ahí el fracaso de las nuevas propuestas mostrando que la dificultad de muchos docentes para tomar conciencia de sus concepciones y someterlas a crítica les deja desarmados para abordar las contradicciones de su práctica. Esta investigación concluye que el cambio en las prácticas y concepciones de los maestros se da lentamente y debe ser abordado progresiva y constructivamente.

Así mismo, en Perú Moreno, Asmad, Cruz y Cuglievan (2008) presentan un estudio realizado en cinco escuelas estatales de Lima, con nueve docentes de sexto grado de primaria, el cual tuvo como objetivo identificar las concepciones que los docentes sostenían sobre la enseñanza y aprendizaje de la matemática para comprender su práctica pedagógica, los resultados de la investigación citada muestran inconsistencias entre el discurso y las prácticas, pues prevalecen acciones pedagógicas tradicionales contrario a lo que los maestros enuncian, evidenciando que la enseñanza de la matemática está orientada por el seguimiento de reglas y procedimientos, la práctica rutinaria de ejercicios, el uso de palabras clave y la falta de un contexto significativo para su aprendizaje. Esta investigación sugiere que una de las posibles causas de las inconsistencias entre discurso y práctica es la falta de un adecuado plan de formación que se base en la reflexión sobre la práctica para la adquisición de un nuevo enfoque.

De Vincenzi (2009) desarrolla también una investigación en Argentina, su objetivo fue estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza que poseen 25 profesores universitarios de la carrera de medicina, este estudio afirma que cada práctica es singular y que es necesario que cada docente construya sus acciones, dejando como principal conclusión que la formación docente debería propiciar entornos cooperativos en los que la revisión crítica de las propias prácticas sea resignificada desde la especificidad del campo profesional.

En España la investigación de Cano y Cano (2012) buscó caracterizar las diferentes prácticas que los docentes llevan a cabo para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura clasificándolas en situacional, multidimensional e instruccional y contrastándolas con los currículos para la alfabetización inicial. Este estudio reconoce que el éxito en la escuela depende en gran medida del éxito en la alfabetización inicial, los resultados de esta investigación apuntan a establecer las diferentes maneras en que se enfoca la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas estudiadas.

En Chile la investigación de Crespo, García y Carvajal (2003) indagó por las acciones didácticas de los docentes en relación con la enseñanza del lenguaje y cómo estas favorecen el desarrollo del conocimiento metacomprendido. En este trabajo los docentes participantes describieron las actividades que aplicaban en clases para enseñar la lectura y para evaluarla, a

través de lo cual, según las autoras manifestaron indirectamente sus creencias y actitudes respecto del tema. Según los resultados, “una mayor disposición de recursos didácticos, una actitud estratégica al servicio del entrenamiento lector y una visión funcional de la lectura y de los textos, serían elementos de la práctica docente que favorecerían este desarrollo en los lectores noveles” (p. 161).

En Argentina, González (2008) realizó una investigación que retoma la articulación entre el nivel inicial y el primer año de educación básica, analizando las concepciones de los docentes de estos grados al implementar estrategias en las aulas de clase, siguiendo como hipótesis que “las concepciones de los docentes del nivel inicial y el 1º año de educación básica inciden en el proceso de adquisición del lenguaje escrito y, en consecuencia, pueden provocar un quiebre o una continuidad entre ambos niveles” (p. 1). Este trabajo fue importante según su autora, pues permitió la reflexión sobre la práctica de los docentes, reafirmando la idea del maestro activo e investigador, además de ello, esta investigación permitió articulación de los dos grados pues en las concepciones de los maestros no se evidenció un quiebre en el proceso alfabetizador. Este trabajo reitera la importancia de los procesos investigativos que permitan a los docentes reflexionar y cuestionarse sobre sus prácticas educativas.

En Colombia (Bogotá), Guzmán y Guevara (2010) referencian varios procesos investigativos de la Universidad de la Sabana en Colombia orientados a indagar sobre las concepciones de infancia de las educadoras del nivel inicial, buscando comprender las formas en las que los maestros aprenden, reconociendo la importancia de sus interacciones con los niños del nivel inicial, que es donde se establecen las bases del desarrollo posterior. Esta investigación parte de las concepciones sobre infancia argumentando que estas tienen estrecha relación con las prácticas de los docentes. Partiendo de este estudio surge una preocupación de las autoras en relación con la pérdida de potencial de los niños en estas etapas. En sus palabras:

Por supuesto, no se espera que estos lleguen a alfabetizar a los niños y a las niñas con quienes trabajan en el nivel preescolar. Por eso se habla de facilitar la alfabetización inicial, lo que en este contexto significa proponer actividades que promuevan el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento a los usos sociales de

la lectura y la escritura. Implica además reconocer que este proceso no remite a prácticas como las copias o la decodificación de palabras aisladas carentes de sentido para los niños y las niñas (p. 862).

Como hallazgo de este proceso investigativo se enunciaron variadas concepciones que los maestros soportan sobre el concepto de infancia, presentándose algunas diferencias entre grupos de maestros, un hallazgo importante fue que las concepciones sobre infancia de los profesores y profesoras guardan coherencia con sus ideas acerca de lo que deben hacer para alfabetizar a sus estudiantes, lo que tiene implicaciones también en el diseño de actividades por parte de las maestras y recalca la idea de repensar las concepciones del maestros para confrontar lo que se dice con lo que se hace, ya que “la construcción del saber docente no implica solamente aspectos cognitivos. Lo que saben los maestros y maestras conserva huellas de lo histórico y lo social” (p. 870) estas investigaciones iban dirigidas a mejorar los programas de formación de maestros.

Así mismo, en Colombia (Bogotá), Hernández (2012) realiza un análisis de las concepciones predominantes en un grupo de docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura a partir de la convergencia entre el discurso y la práctica pedagógica, este proyecto reveló “una fuerte pervivencia de las concepciones tradicionales, en las que se privilegia la enseñanza del código escrito y sus aspectos gramaticales, como principios indispensables para promover ejercicios de escritura” (p. 40), reafirmando como conclusión la necesidad de plantear y desarrollar propuestas de formación docente que cuestionen los procesos de transformación o movilización en concepciones y prácticas pedagógicas, desde otras alternativas con propósitos auténticos y formativos.

Los principales hallazgos de esta investigación evidencian que no todos los docentes participantes conducen la enseñanza como la conciben, así mismo, la manera como los docentes aprendieron a escribir es un factor importante, en vista de que las concepciones se forjan y se fortalecen desde la historia del sujeto y de su experiencia académica, profesional y social. De igual forma, se halló que los contenidos por medio de los cuales se aborda la lengua son desarticulados, en ellos se habla poco de producción y más de reconocimiento estructural,

pervive la concepción tradicional donde se privilegia el producto sobre el proceso primando estrategias como la repetición.

Este trabajo reafirma la importancia del estudio de las concepciones para poder afectar las prácticas y anima el desarrollo de investigaciones y propuestas de intervención que atiendan a esta realidad.

En Venezuela, Morales (1999) plantea el estudio de las concepciones teóricas sobre la lengua escrita en dos docentes de primera etapa de Educación Básica. Esta investigación se diferencia un poco de las antes citadas pues aborda las concepciones teóricas, es decir, las concepciones que desde los desarrollos intelectuales y el estudio han construido los docentes para abordar la lectura y escritura en las aulas de clase, este estudio concluye que los docentes develan concepciones tradicionales del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura reflejando estos postulados en las prácticas pedagógica en los salones de clase, a su vez explica algunas de las posibles causas.

Así mismo en Venezuela, Morales (2002) muestra los cambios en las concepciones de un grupo de docentes que participaron de un programa de actualización. Su investigación pretendió conocer qué cambios en las concepciones teóricas de lectura, escritura y su aprendizaje experimentó un grupo de docentes de 1° y 2° etapa de Educación Básica que participaron del II Plan Universitario de Actualización, en Mérida, Venezuela. El análisis contempló tres aspectos: Las concepciones de las docentes antes de iniciar el proceso de actualización, el análisis del programa de actualización en el área de lengua y las concepciones de las docentes luego de su participación en el programa.

Como resultado se encontró que las docentes experimentaron cambios en su discurso y en algunos aspectos de su práctica, tales como: incorporación del trabajo grupal, reconocimiento de la necesidad de resolver los problemas de lectura, incorporación de la “lectura” en la práctica cotidiana, intereses por las opiniones de los niños, desarrollo de proyectos. Sin embargo, dichos cambios no eran lo que se esperaba producto de la actualización, ya que vistos en su contexto

global no representaban transformaciones significativas de sus concepciones teóricas ni de su práctica pedagógica.

Por otro lado en Venezuela, Ortiz et al. (2008) analizan las representaciones y prácticas de docentes de educación básica para promover la lectura y la escritura y propiciar su aprendizaje, esta investigación tuvo un año de trabajo en cuanto a producción de datos y su propósito era detectar los cambios que deben introducirse en la práctica pedagógica en este campo. Según los autores este trabajo cobra importancia por la necesidad de profundizar en el conocimiento de la práctica de los docentes de lengua y las teorías implícitas en estas, pues ellas tienen una gran influencia en el éxito o fracaso de las innovaciones educativas y en los procesos de formación permanente de los docentes. Los resultados de esta investigación muestran:

La necesidad de introducir los siguientes cambios en la dinámica escolar: la planificación por proyectos de aprendizaje, la lectura y la escritura de textos diversos en contextos funcionales y comunicativos, la textualización de las aulas y la escuela, el desarrollo de la convivencia en el aula y la metacognición (p. 89).

Este trabajo reitera la importancia de la reflexión sobre la práctica a fin de transformar las representaciones que obstaculizan el acceso de los niños a la cultura escrita.

En esta misma línea, en Venezuela, Barboza (2002) llevó a cabo una investigación cuyo propósito fue conocer la concepción del docente sobre el proceso de enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización. Según la autora a partir del análisis se pudo evidenciar que las dos maestras participantes tenían concepciones y prácticas diferenciadas en un caso constructivista y en otro tradicional, lo que se debe en gran medida a procesos de actualización y reflexión de la práctica docente. Este artículo cuestiona las prácticas tradicionales y llama la atención sobre la necesidad de la actualización de los saberes y prácticas de los docentes.

No se puede perder de vista que todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad y excelencia, que la escuela no puede seguir permitiendo la repetición de la construcción de experiencias para favorecer la adquisición y desarrollo de la

lengua escrita alejadas de la realidad, carentes de significado y descontextualizadas. Es un derecho del niño el tener acceso a las mejores experiencias de aprendizaje y es un deber del docente proporcionárselas (p. 218).

En Colombia, Ruiz y Mora (2009) realizan un trabajo sobre prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela colombiana para el año 1940, las fuentes utilizadas para la realización de esta investigación fueron la legislación sobre educación del periodo comprendido entre 1900 y 1940, la cartilla “Alegría de leer”, el testimonio sobre lo vivido por un alumno de la época, así como su cuaderno de caligrafía de primer año. Los principios más evidenciados según las autoras fueron “la repetición, la práctica, la acción y el seguimiento de instrucciones. Por su parte, las actividades reiteradas son las planas y el coro con unidades de lenguaje como la frase, la palabra y la sílaba” (p. 62). El trabajo concluye afirmando que esta investigación aporta a la reconstrucción de la memoria histórica de la didáctica de la lengua en Colombia.

En Chile, Ibañez, Silva y Tapia (2016) exploran las concepciones sobre la escritura que poseen docentes de primer año de Educación Básica y se comparan con las que poseen los niños del mismo año, los resultados revelaron una concepción del lenguaje escrito basada en un modelo de destrezas, lo que según las autoras impacta a los estudiantes perdiendo el objetivo del aprendizaje de la escritura, pues los limita a escribir en una forma mecanizada, motivados principalmente por la calificación, alejándose de la producción de textos.

En Colombia (Bogotá), Salgado (2017) presenta una investigación que cuestiona la falta de transformación en los contextos educativos a pesar de los grandes avances en investigaciones y teorías educativas, este trabajo presenta una propuesta para promover el aprendizaje de la escritura en contextos reales teniendo como centro de atención los afiches y etiquetas abordados desde las secuencias didácticas.

Los principales hallazgos y conclusiones de esta investigación son la no existencia en la institución de una propuesta unificada para trabajar la escritura, cada docente del ciclo inicial implementa sus prácticas según sus intereses, su experiencia y formación, así mismo, se evidencia incoherencia entre el decir (documentos institucionales, entrevistas a docentes) y el

hacer, primando en el trabajo diario con los niños las actividades repetitivas que hacen énfasis en los trazos de las letras, dejando de lado las hipótesis de escritura construidas y desconociendo el contexto en el cual se desarrollan. Dichas prácticas desconocen la escritura como proceso que construye significado priorizando habilidades motrices y tareas de codificación.

Por otro lado, dando una mirada al tema de la sistematización de las propias prácticas se encuentra en Colombia a Fúquene y González (2011) quienes tuvieron como propósito diseñar, implementar y sistematizar las situaciones didácticas y formativas llevadas a cabo en el colegio Cambridge, en los cursos jardín, referidas a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje (Escritura, lectura, oralidad y literatura), con miras hacia la reflexión de la práctica educativa de las investigadoras aportando con esta a la transformación del campo disciplinar del lenguaje.

Esta investigación aportó al trabajo didáctico, permitiendo el reconocimiento de los niños como productores de textos desde temprana edad, generando situaciones en las cuales se privilegian el contenido del texto, el interés que se transmite en él, la forma en que está siendo escrito o expresado, la identificación de los diferentes tipos y la intención, así como el para qué y para quién va dirigido. Esta investigación se considera relevante como antecedente investigativo pues generó consciencia en las investigadoras sobre su propia práctica docente, además de ello buscó reivindicar el rol de los niños en los procesos de enseñanza inicial de la escritura que emprende la escuela.

En Colombia (Medellín), Echavarría y Quintero (2002) realizaron un trabajo investigativo que tuvo como propósito extender un puente entre las concepciones lingüísticas de los maestros en formación y los discursos científicos en lo que hace referencia a la enseñanza de la lectura y la escritura y su didáctica en preescolar, primero de básica primaria y educación especial, posibilitando la construcción del aprendizaje, así mismo, en este trabajo se quiso reconocer la existencia, validez y fortaleza de las concepciones lingüísticas de los maestros en formación de la Universidad de Antioquia, aceptando la existencia de un componente afectivo en el saber.

Esta investigación concluyó que hay una relación entre las concepciones de los maestros y su práctica pedagógica, en lo que hace referencia a la didáctica de la lectura y la escritura inicial, lo que permite pensar que las decisiones didácticas están sustentadas en tales concepciones, por lo que los estudiantes no integran su saber con el saber de la ciencia ni lo que aprenden con su práctica pedagógica por el peso y la persistencia de los imaginarios colectivos.

En Colombia (Medellín), Buitrago (2016) presenta una investigación que buscó reconocer cómo las concepciones se relacionan con la práctica pedagógica y cómo la práctica es un escenario que configura nuevas concepciones. En dicha investigación el interés principal estuvo orientado a interpretar las relaciones entre las concepciones del lenguaje y las prácticas de enseñanza de tres maestros de educación preescolar en instituciones públicas. Encontrando que al nivel preescolar se le ha conferido cierta naturalidad, en palabras de la autora se dan procesos poco intervenidos e intencionados. Este trabajo afirma que las investigaciones acerca de concepciones generan mayores aportes a la labor del maestro que aquellas que se enfocan en la intervención y desarrollo de propuestas, pues en el proceso de configurar las concepciones se promueven la auto indagación y la autorreflexión en aras de pensarse a sí mismo, reconociéndose como un intelectual en el ámbito de la educación y así construir y configurar nuevas formas de hacer y pensar.

Así mismo se reseñan dos proyectos investigativos de la Universidad de Antioquia que abordaron las prácticas docentes desde la autorreflexión y la autoevaluación, Zapata (2015) y Múnera (2015). La primera de ellas buscó problematizar la práctica del investigador a partir de la reflexión profunda, abordando la transformación desde sus concepciones y develó la necesidad de reconocer espacios donde los maestros puedan reflexionar y tomar posiciones frente a postulados o planteamientos teóricos que también han surgido de experiencias y prácticas en diferentes contextos. La segunda investigación rescata la importancia de la autorreflexión, pero también pone de manifiesto la importancia de las interacciones con pares docentes para lograr un trabajo y transformación colectiva en la labor con los niños.

Se considera que los antecedentes citados en este apartado enriquecen desde diferentes miradas y campos el problema de investigación; sin embargo, en el presente trabajo

investigativo, se retomaran con mayor énfasis los trabajos de Porlán et al. (2010), Ortiz et al. (2008), Barboza (2002), Buitrago (2016), Zapata (2015), Múnica (2015), puesto que, especialmente en estos estudios, se alienta al cambio desde el rol del maestro a partir de sus propias indagaciones, resaltando la relación entre concepciones y prácticas de enseñanza como aspectos relevantes en los procesos de aprendizaje y actualización. Además, estos trabajos investigativos cuestionan las prácticas tradicionales a través de la auto indagación y la autorreflexión para configurar nuevas formas de hacer y pensar, a la vez que reconocen la importancia de abrir espacios en los que los maestros puedan reflexionar y tomar posiciones frente a postulados o planteamientos teóricos y prácticos como intelectuales de la educación, presentando también de manifiesto la importancia de las interacciones con pares docentes para lograr una transformación colectiva.

Con apoyo en las ideas anteriormente referenciadas, se puede afirmar que los trabajos investigativos encontrados dan valor a los estudios sobre concepciones y reafirman la importancia de continuar explorando el tema de las concepciones y las prácticas con maestros para lograr verdaderas transformaciones construidas desde la reflexión y la consciencia de quien enseña. Aunque son numerosos los estudios encontrados, puede argumentarse que este tema no está agotado, en la medida en que las concepciones de los maestros podrán revisarse por medio de estos estudios y simultáneamente la razón y sentido de sus prácticas de enseñanza.

2.2 Marco teórico

A lo largo de este capítulo se desarrollan algunas categorías centrales de este proyecto de investigación, estas conceptualizaciones son importantes para situar el proyecto, tomando referentes y posturas de autores que han trabajado estos temas a lo largo de la historia desde la psicología genética, la psicolingüística y el enfoque sociocultural del aprendizaje.

2.2.1 Iniciación escritural

El concepto de iniciación escritural es escaso en la bibliografía revisada, es por ello que en este trabajo pretendo acuñar el término aportando a su comprensión, relacionándolo de forma central tanto con procesos de enseñanza como de aprendizaje de la escritura en las etapas de educación inicial.

Diversos autores como Castro et al. (1994), Ferreiro y Gómez (1988), Ferreiro y Teberosky (1989), Florez y Gómez (2013), Herrera y Arango (2013), Hurtado (2016), Inostroza y Jolibert (1997), Quintero y Echavarría (2006) exponen a partir de sus experiencias investigativas cómo puede abordarse la iniciación escritural desde la enseñanza, haciendo especial énfasis en el conocimiento de las formas y mecanismos que usan los niños para aprender sobre escritura desde edades tempranas.

Teniendo muy presentes estas teorizaciones; algunas actuales y otras ya clásicas³, se conceptualizará el término iniciación escritural, retomando la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura. En el presente marco el término iniciación escritural se ajusta a las conceptualizaciones que contemplan el aprendizaje para luego determinar la enseñanza, partiendo de que no puede enseñarse sin tener en cuenta como aprende el otro, en este caso como aprende el niño.

Iniciación escritural alude entonces en la presente investigación, a la manera en la que el maestro a través de sus prácticas de enseñanza acompaña el proceso de escritura en los primeros grados de educación, clarificando que cuando se hace referencia al término “iniciación” no se desestiman o invisibilizan los aprendizajes que los niños construyen mucho antes de ingresar a la educación formal, por el contrario, el término hace referencia al proceso que existe antes de la expresión escrita convencional, proceso que se vive en especial en el nivel preescolar y en el cual muchas personas intervenimos, por lo que es indispensable conocer los momentos por los que atraviesan los niños y la importancia de estas construcciones previas, haciendo especial énfasis en la manera en la que la escuela y en especial los maestros de los primeros años de escolaridad

³ Necesarias de referenciar por su importancia en el tema.

retomamos u omitimos estos aprendizajes construidos por los niños a lo largo de su vida, teniendo en cuenta que "El aprendizaje de la lengua escrita no se produce de manera tan espontánea y natural y requiere de un proceso de instrucción sistemático, puesto que el sistema visual humano no está biológicamente condicionado para procesar el texto escrito" (Florez y Gómez, 2013, p. 6).

Estas autoras exponen, así mismo que en la enseñanza de la escritura en los primeros años de escolaridad, es importante que los niños adquieran y manejen el código escrito, pero también es importante que comprendan las funciones de este código dentro de una cultura escrita.

Sin embargo, lo que generalmente hacemos las maestras en el nivel preescolar es enseñar a los niños a hacer trazos correctos, a manejar bien el renglón, a tomar el lápiz con firmeza, acciones que se alejan un poco de estos postulados, olvidando que la escritura es un proceso cognitivo y comunicativo, que debe trabajarse desde el primer día de clases, en todos los contextos educativos, incluyendo el grado transición, donde aún la mayor parte de los niños no han alcanzado la convencionalidad, asunto que no puede ser un impedimento para acercarse al mundo de la escritura desde actividades auténticas que le revelen su valor y desde las cuales ellos mismos se sientan productores de textos, siendo la escritura "un proceso de autosocioconstrucción que realiza cada niño, con el apoyo de los demás" (Inostroza y Jolibert, 1997, p. 40).

En este sentido, la iniciación escritural debe ser retomada por los maestros desde las prácticas de enseñanza, intencionadas y construidas a partir de lo que conocen y de cómo conocen los niños, fomentando aprendizajes más eficaces en la medida en que las actividades que se desarrollen tengan sentido, relevancia y propósito, puesto que

Nadie aprende o quiere aprender porque si, se requiere una razón poderosa y esta se relaciona siempre con la función del conocimiento, para qué sirve lo que se va a aprender (...) tradicionalmente, el niño no sabe para qué le sirve lo que aprende en un manual. Si no es capaz de reconocer sus contenidos como significativos,

menos podrá reconocer su utilidad. Es así como cada contexto que se crea debe ir acompañado de un propósito (Inostroza y Jolibert, 1997, p. 42).

Para responder precisamente a estas situaciones en la actualidad existen diferentes métodos que tratan de servir al maestro y a su enseñanza, pero insistir en métodos que se centran en la fragmentación de la lengua es problemático, pues la escritura como práctica social debe contextualizarse y responder a situaciones comunicativas reales.

Perseverar en la concepción de la lectura y la escritura en forma de contenidos fragmentados y jerarquizados, hace que se pierda el sentido propio de la práctica pedagógica y se obnubila la visión del niño que aprende como sujeto integral, así como la función social y cultural de la escuela en la formación de seres competentes para la vida a través del lenguaje (Herrera y Arango, 2013, p. 27).

Desde esta perspectiva es indispensable repensar las prácticas de enseñanza de la escritura desde el proceso de aprendizaje, el cual “no pasa por elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total” (Ferreiro y Teberosky, 1989, p. 23).

Siguiendo esta línea de análisis, Hurtado, Serna y Sierra (2003) afirma que los niños no pasan de no saber escribir a saber escribir, es decir, entre el saber convencional y el no convencional hay un proceso que hay que rescatar. Pero estas manifestaciones o escrituras de los niños han sido subvaloradas e ignoradas, en ellas muchos niños representan y comunican su mundo con garabatos, palitos, letras que desde la perspectiva del adulto son puestas de forma arbitraria, pero desde la perspectiva del niño tienen significado, estas producciones escritas son, precisamente las que explican la escritura como un proceso que empieza mucho antes de que el niño haya ingresado a la educación formal.

De esta forma el término iniciación escritural toma sentido como un proceso por el cual los niños atraviesan y que el docente necesariamente debe conocer para poder acompañar e intervenir.

El proceso que existe entre la lógica individual y la lógica social, es el que el maestro debe reconocer y potenciar, porque es en él, donde están las raíces de la lectura y la escritura. En el dibujo, los garabatos y las pseudoletras está la génesis de la escritura y por eso, desde un punto de vista didáctico, es necesario promover y valorar este tipo de producciones lingüísticas, en la cual más que indicadores de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, nos ilustran la forma como los niños construyen la lengua escrita (Hurtado et al., 2003, p. 12).

Conocer la psicogénesis de la escritura permitirá al maestro plantear su enseñanza en términos de lo que el niño conoce, contribuyendo a que avancen de hipótesis en hipótesis, enriqueciendo y retando sus capacidades en la iniciación escritural y mucho más en un contexto como el nuestro, en el que los niños carecen de interacciones significativas con la escritura.

Por tanto, iniciación escritural no sugiere enseñar a escribir de forma convencional, se trata más bien de construir espacios en los que los niños puedan acercarse a la escritura poniéndose en contacto con textos sociales de uso diario, situaciones que inminentemente los acercaran a la convencionalidad, sin ser este el objetivo fundamental de este proceso, ni del grado transición.

2.2.1.1 La escritura

La escritura bajo la mirada de la iniciación escritural no se reduce solamente a la codificación de letras, autores como Florez y Gómez (2013), Hurtado (2016), Inostroza y Jolibert (1997), Pérez (2004) coinciden en definir la escritura como un proceso complejo que va más allá de trazar letras, porque más allá de considerarla una habilidad, escribir es un proceso de pensamiento que requiere la interacción de factores cognitivos, lingüísticos, emocionales,

sociales, culturales y factores relacionados con la enseñanza, interacciones que deberían ser consideradas en cualquier grado o nivel de enseñanza.

Pero muy a menudo se piensa que los niños que aún no alcanzan la convencionalidad no pueden escribir y todo lo que pueden hacer es entrenar sus habilidades motrices para acceder a la escritura convencional más tarde. Sin embargo, no puede relegarse para después la escritura bajo esta mirada que la considera práctica social y real.

No puede estar restringida al momento en el que los niños controlan las formas de las letras, los sonidos, las reglas y formas del discurso, sino que la escuela debe dar oportunidades para explorar la escritura como medio de aprendizaje, porque lograr que los niños sean escritores depende, en gran medida, del contexto en el que se escribe (Florez y Gómez, 2013, p. 113).

Se puede intuir entonces, que las formas en las que los docentes abordamos la escritura en las aulas de clase hablan también de nuestras concepciones y conceptualizaciones al respecto, cuando se concibe como práctica social se acepta que es un proceso que va más allá de la codificación y la decodificación, en palabras de Pérez y Roa (2010) "Escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación" (p. 32).

La escritura se asume pues, en este texto como un proceso de construcción de significados, el cual puede abordarse desde el acompañamiento del maestro en todas las etapas por las cuales pasa el niño, incluyendo aquellas previas a la convencionalidad, porque la escritura:

Antes de realizarse con un código convencional, se hace con uno no convencional, pues, previo a que los niños accedan a la lógica social, es decir a la convencionalidad para resolver los problemas relacionados con la representación y comunicación de lo que sienten, piensan y conocen del mundo, lo hacen desde una lógica individual conocida como psicogénesis de la lengua escrita (Hurtado et al., 2003, p. 8).

Desde estas miradas la escritura va más allá de un código de transcripción fonética o del acto de trazar letras y después juntarlas, la escritura es un proceso de representación y comunicación, a partir del cual se estructuran significados y sentidos "esta forma de enseñanza posibilita una relación significativa y contextualizada en una situación comunicativa específica por lo que fácilmente se activa la expresión o producción" (Inostroza y Jolibert, 1997, p. 3).

En este sentido los ejercicios de escritura en iniciación escritural deben tener un contexto real, que permita a los niños construir las nociones de escritura y relacionarlas con sus usos, según Alida y Martín (2006)

Toda escritura infantil debe estar dirigida a un lector, tener un mensaje claro y una función comunicativa específica. El niño en el nivel preescolar escribe y lee de acuerdo con las etapas en las que él se encuentre dentro de su proceso de aprendizaje. La función del docente consistirá en facilitar el desarrollo de competencias para que todo estudiante se convierta en lector y escritor efectivo (p. 78).

Esta mirada sobre escritura concibe al niño como sujeto activo, inquieto y curioso, el cual ha construido conocimientos sobre la lengua escrita antes de llegar a la escuela, en palabras de Ferreiro y Teberosky (1989).

Resulta bien difícil imaginar que un niño de 4 o 5 años, que crece en un ambiente urbano, en el cual va a reencontrar necesariamente textos escritos por doquier (en sus juguetes, en los carteles publicitarios o en los carteles indicadores, en su ropa, en la TV, etc.), no se hace ninguna idea acerca de la naturaleza de ese objeto cultural hasta tener 6 años y una maestra delante. Resulta bien difícil, sabiendo lo que sabemos acerca de un niño de esas edades: niños que se interrogan acerca de todos los fenómenos, que observan, que plantean las preguntas más difíciles de responder, que se construyen teorías acerca del hombre y del universo (p. 29).

De este modo, la escritura se convierte en un verdadero instrumento de comunicación, de representación y de generación de pensamientos superando la mirada tradicional que la reduce a acciones perceptivo - motrices, donde lo importante consiste en dibujar y sonorizar bien las letras, privilegiando la mecanización sobre la comprensión.

Está entonces demostrado por múltiples investigaciones que antes de llegar a la escritura convencional el niño ha recorrido un largo camino, y ha enriquecido sus hipótesis de escritura, en este sentido su éxito no depende de sus destrezas motrices para trazar letras

(...) sino de lo que hemos llamado su nivel de conceptualización sobre la escritura, es decir, el conjunto de hipótesis exploradas para comprender este objeto. Impidiéndole escribir (es decir, explorar sus hipótesis en el acto de producir un texto) y obligándole a copiar (es decir, a repetir el trazo de otro sin comprender su estructura) le impedimos aprender, es decir, descubrir por sí mismos. Cuando corregimos su escritura copia en términos de relaciones espaciales (...) o en términos de letras "de más" o "de menos" dejamos de lado lo esencial del texto: lo que se quiere representar y la manera en que se lo representa (Ferreiro y Teberosky, 1989, pp. 353–354).

Si se revisan los métodos tradicionales para la enseñanza de la escritura, la escuela ha ignorado y sigue ignorando estos planteamientos, a través de la repetición le exige al niño el conocimiento de la forma de las letras y la memorización de sus combinaciones como primer paso para su principal propósito, el ingreso al código, pero con estas prácticas no se da valor a los conocimientos previos de los niños y lo que se logra es que “no comprendan que esos ruidos que se hacen frente a las letras tienen algo que ver con el lenguaje; no entienden que esos destrabalenguas que pasan por oraciones tengan algo que ver con lo que él sabe sobre el lenguaje” (Ferreiro y Teberosky, 1989, p. 356). Desde este punto de vista es deber del maestro que enseña presentar la escritura como un ejercicio útil e interesante, permitiendo que los niños escriban “brindándoles el apoyo necesario para que sigan desarrollando las habilidades de escritura que aún no han alcanzado. La meta es que los niños aprendan a escribir, escribiendo” (Swartz, 2010, p. 228)

2.2.1.2 El niño como productor de textos desde temprana edad

En el marco de la iniciación escritural como proceso que tiene que ver con la enseñanza, pero sobre todo con el aprendizaje de la escritura es indispensable pensar en los niños como productores de textos desde temprana edad, entendiendo el texto como un mensaje con sentido desde su emisor.

El niño es también un productor de textos, desde temprana edad. En un niño de clase media, habituado desde pequeño a hacer uso de los lápices y papeles que encuentra en su casa, pueden registrarse intentos claros de escribir diferenciados de los intentos de dibujar desde la época de los primeros monigotes o aún antes (Ferreiro y Teberosky, 1989, p. 239).

Pero para que los niños puedan explorar aún más la producción de textos desde sus capacidades y aprendizajes debe familiarizárseles con buenos textos, que puedan servir de referentes de escritura, leer lo que otros han escrito para nutrir la propia producción posibilitando desde esta perspectiva

Superar en la educación preescolar y básica primaria los manuales de aprestamiento para la lectura y la escritura, así como las cartillas como textos únicos para enseñar a leer y a escribir, pues estos materiales, tal como están concebidos y diseñados, fragmentan la lengua y la despojan de significados y sentidos (Hurtado et al., 2003, p. 2).

Se debe entonces proporcionar a los niños en iniciación escritural textos que les permitan conocer historias, datos, informaciones y que a su vez se conviertan en motivación para la creación de otras historias, además es importante tener en cuenta la diversidad de tipologías textuales que se pueden trabajar desde el inicio mismo del proceso, esto permitirá conocer los textos desde su función, su contexto y su propósito, visibilizando de esta manera, también los

usos variados que tiene la escritura en la vida real, pues uno escribe para informarse, para comunicar, para disfrutar... "los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés" (Zavala, 2008, p. 71).

Es necesario entonces, que el maestro tenga claro que las actividades verdaderamente significativas son aquellas que se hacen dentro del marco de la realidad, "“escribir de verdad”, desde el inicio, textos auténticos, textos funcionales, en situaciones reales de uso, en relación con necesidades y deseos" (Inostroza y Jolibert, 1997, p. 93). Así, usando la escritura, es como los niños finalmente comprenderán cómo funciona, pues “no basta con observarlas en sí mismas. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales particulares donde se desarrollan las diversas formas de lectura y escritura" (Zavala, 2008, p. 75).

En síntesis, a los niños desde su iniciación escritural desde una perspectiva sociocultural se les concibe como productores de texto, cuestionando sus ideas y permitiéndoles explorar en este mundo del cual ya hacen parte; el mundo de lo escrito. En pocas palabras

Dejémoslo escribir, aunque sea en un sistema diferente del sistema alfabético; dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras (Ferreiro y Teberosky, 1989, p. 352).

2.2.1.3 El error y la confrontación como ejes de la iniciación escritural

En el proceso de iniciación escritural es normal que los niños tengan errores a la hora de intentar producir algún texto, es necesario entonces que como maestros nos concienticemos del valor de esos errores y reflexionemos en torno a cómo retomarlos para hacer que los niños avancen en sus conceptualizaciones sobre escritura.

Autores como Florez y Gómez (2013), Hurtado et al. (2003), Quintero y Echavarría (2006), Sepúlveda (2011) abordan la importancia del error, no como una negación del aprendizaje sino como un momento del mismo proceso, postulando que el maestro debe analizar estos errores y lograr con ello saber cómo los niños están comprendiendo la escritura. Después de este análisis los maestros podremos diseñar la enseñanza teniéndolos en cuenta, pues “el error hace parte natural de la construcción del conocimiento; por tanto, se requiere que sea puesto en escena a través de la interacción con los otros y con el objeto de conocimiento” (Echavarría y Quintero, 2002, p. 52). El error abordado adecuadamente en la iniciación escritural permitirá a los niños cuestionar sus propias ideas y las de sus pares, avanzando así en las hipótesis que formulan.

En la escuela se tiende a pensar en el error como fracaso y se tiene la idea de que si se trabaja sobre la base del error los niños pueden quedarse en él, al respecto Echavarría y Quintero (2002) declaran:

No es cierto que, si el niño crea una solución errada, este error pueda fijarse en su pensamiento; pensarlo de esta manera denuncia una concepción de aprendizaje que supone que se aprende por repetición: Que, si se repite el modelo correcto, los niños aprenderán lo correcto, pero si se repite el error, los niños aprenderán el error. Los nuevos paradigmas plantean que el aprendizaje es una construcción y no se da por simple repetición (p. 52).

Pero ¿Cómo retomar estos errores y abordarlos desde el aula de clase? Esta es una cuestión que también ha sido analizada desde algunas teorías para la enseñanza, un medio para promover el trabajo retomando los errores es la confrontación, esta debería ser una práctica indispensable en la iniciación escritural

Los procesos de confrontación diferenciada, ajustados a los niveles de conceptualización de los niños, permiten dinamizar dichos procesos y descubrir las leyes que explican el sistema de escritura. Se trata con esto de evitar la explicación e intervención permanente, que impide la búsqueda y la generación de

hipótesis a posibles soluciones relacionadas con la comprensión y producción textual (Hurtado et al., 2003, p. 14).

Es necesario entonces comprender que el error hace parte del aprendizaje de los niños y la confrontación es un ejercicio de autoformación, que transforma ideas y genera comprensión, pero estos procesos no solo los hace posibles el maestro, sino también los otros niños, quienes al encontrarse en diferentes hipótesis pueden comparar sus escrituras y debatir, en este sentido, resulta válido pensar que las diferencias entre los niños no son un obstáculo, sino que son un elemento potenciador. Según Hurtado et al. (2003) "la existencia de niveles de conceptualización diferentes en un grupo es lo que realmente enriquece los intercambios entre los niños" (p. 17), sin embargo, el maestro juega también un papel importante, y a través de la palabra debe cuestionar al niño permitiéndole la confrontación de sus ideas, posibilitando que se genere un ejercicio de argumentación frente a sus producciones. Según este mismo autor permitirles a los niños conocer diversos textos también es un medio de confrontación, pues en la medida en que los conocen, los disfrutan, los observan y comprenden cómo funcionan, estos se constituyen en fuente de información y uso del lenguaje escrito.

2.2.2 Prácticas de enseñanza

La primera fuente a la que me remito para comprender un poco el significado de las palabras prácticas de enseñanza es el diccionario, indagando por los términos que conforman esta categoría en su sentido más genérico posible, la RAE (2014) da diversas definiciones de la palabra práctica, algunas de ellas son: "Dicho de un conocimiento: Que enseña el modo de hacer algo", "Experimentado, versado y diestro en algo", "Que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil", "Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas", "Uso continuado, costumbre o estilo de algo", "Aplicación de una idea o doctrina". Para la palabra enseñanza los significados encontrados fueron "Sistema y método de dar instrucción", "Indicar, dar señas de algo", "Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien". De entrada, estos significados aislados dan ideas sobre lo que son las prácticas de

enseñanza, como la aplicación o ejercicio en este caso de la enseñanza desplegada por el maestro.

Así mismo, se encuentra según Runge y Muñoz (2012) que la palabra práctica es equivalente a praxis que significa “acción, actuar”, sin embargo aclaran que toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis, teniendo en cuenta que “La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo” (p. 78). Desde el ámbito educativo puede decirse que la educación en sí misma es considerada una práctica y aunque se sirve de otras teorías, su esencia es práctica como acto humano, pues de lo humano surge y a lo humano se dirige siendo sujeto, pero a su vez objeto, es decir, las prácticas de enseñanza tendrán sentido respecto al aprendizaje.

El ser humano se presenta como un ser formable (formabilidad) con una inmensa capacidad de aprender y en la necesidad de ser educado. Se trata de un ser que no nace hecho, sino que se hace y para ello pasa por una serie de prácticas educativas que le permiten la superación de su “animalidad” y su paso a la “humanidad” (Runge y Muñoz, 2012, p. 80)

Las prácticas de enseñanza desde las exploraciones realizadas, son la materialización del hacer del maestro, teniendo que ver con las formas en las que enfrenta lo que desea lograr en relación con los aprendizajes de sus estudiantes, determinando a partir de allí que instrumentos, estrategias y mecanismos le son necesarios para lograr esos objetivos trazados, las acciones se convierten en prácticas de enseñanza en la medida en la que el maestro por medio de intenciones claras pueda pensar específicamente en lo que cada uno de sus estudiantes necesita, pues lo que es adecuado para algunos no lo será para todos, de esta manera las prácticas de enseñanza según Aiello (2005) son “una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobran sentido en función del contexto en que se desenvuelve” (párr. 2).

Las prácticas de enseñanza enfocadas al tema de iniciación escritural en el grado transición son una actividad propia del maestro que tienen especial relación también con el

estudiante. Así pues, la enseñanza no es una acción que parta de cero, por el contrario, debe tener en cuenta los saberes que tienen los niños, ayudándolos a avanzar hacia niveles más complejos o hipótesis más avanzadas, siendo un acompañante, un orientador del proceso.

El docente que implementa prácticas evolutivamente apropiadas en iniciación escritural debe reconocer, como punto de partida:

La variedad de formas de escritura de los niños, las experiencias previas con el lenguaje escrito en su hogar y en otros espacios de socialización, y la escritura como la composición escrita del discurso, en contra de la idea de que en los niveles iniciales no se puede escribir a menos que se trate de la copia de modelos o la instrucción de las letras (Ferreiro, 2002; Tolchinsky, 2006 citadas por Florez y Gómez, 2013, p. 118)

Las prácticas de enseñanza en la iniciación escritural se orientan en métodos de enseñanza, que permiten tener una perspectiva de la organización de la praxis, sin embargo muchos de estos métodos no reflejan lo que hoy se sabe sobre iniciación escritural, más bien, refuerzan prácticas de enseñanza tradicionales que reducen la escritura a habilidades perceptivo- motrices, que tienen como finalidad entrenar al niño para dibujar las letras adecuadamente, dejando los procesos de producción textual para más tarde, sin embargo el docente tiene como responsabilidad actualizar sus prácticas de enseñanza y los métodos que las orientan permitiendo no solo la adquisición del código escrito convencional sino también que los niños desde tempranas edades comprendan que la escritura no es un fin, sino un medio para continuar aprendiendo, que permite también expresar y poner en escena nuestras ideas de otro modo, el escrito. Según Smith citado por Sosa (2016) el docente a través de sus prácticas de enseñanza:

Debe demostrar usos de la escritura y ayudar a los niños a usar la escritura ellos mismos. Dicho en otras palabras, los maestros deben demostrar las ventajas que ofrece la pertenencia al club de los escritores y garantizar que los chicos puedan incorporarse al club (p. 43)

2.2.2.1 El papel del maestro en la transformación de sus prácticas de enseñanza en iniciación escritural

El maestro es quien desarrolla sus prácticas de enseñanza con los niños que acompaña, por tanto, es él quien tiene el poder y el deber de analizarlas y transformar aquellas que ya no responden a las exigencias del contexto o de la época teniendo claros aquellos desarrollos teóricos que abordan el aprendizaje del niño. Siguiendo a Foucault citado por Hurtado et al. (2003) la pedagogía se convertirá en algo serio cuando la actividad del maestro se defina a partir de la actividad del niño, cuando la enseñanza se defina a partir del aprendizaje.

Al respecto en el proceso de iniciación escritural los maestros además de conocer la manera en la que aprenden y crean significados los niños, deben también aprovechar el deseo natural que existe en estas edades para investigar, creando ambientes de aprendizaje en los que la escritura se convierta en práctica cotidiana.

Se requiere que el maestro fundamente su práctica en el conocimiento de la teoría psicogenética, el sistema de la lengua, el sistema de escritura y el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño; este conocimiento le permitirá diseñar y probar situaciones de construcción del conocimiento y hacer una transformación de su acción pedagógica, guiada además por su experiencia en el aula y por la concepción del aprendizaje como producto de las reflexiones de sus alumnos (Gómez, 1997 citada en Hurtado et al., 2003, p. 22).

Desde estos postulados el rol del maestro ha cambiado, así como las condiciones de los niños y el mismo contexto también lo han hecho, según Echavarría y Quintero (2005) el compromiso de los maestros ya no está en ofrecer la respuesta correcta, ni en proponer memorización de letras y sonidos, el verdadero compromiso de los maestros radica en desarrollar la comprensión, tenemos la responsabilidad de llevar a los niños a entender cómo funciona la lengua escrita, sin olvidar que el lenguaje es indivisible, que las planas, los dictados, la copia, los modelos correctos no generan el aprendizaje.

Es importante entonces tener presente que el papel del maestro según estas revisiones bibliográficas es brindar acompañamiento constante, pero no de manera pasiva, sino con orientaciones que cuestionen, movilicen y posibiliten a partir de sus prácticas de enseñanza el desarrollo de las ideas de los niños, permitiendo elaboraciones más avanzadas con su participación. En este sentido los maestros que somos partícipes de la iniciación escritural tenemos un gran desafío:

Responder al niño y responderse así mismo sobre la pertinencia, el impacto y la trascendencia de sus prácticas de enseñanza, que constantemente tendrán que ser confrontadas, revisadas, cuestionadas y transformadas para mantenerse vigentes, según las necesidades comunicativas y lingüísticas de los niños y las niñas (Herrera y Arango, 2013, p. 29)

Para materializar este papel de acompañante activo en la iniciación escritural, el maestro primero debe estar enterado de las perspectivas que describen cómo aprenden los niños y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza a la luz de tales informaciones, permitiendo que estas acciones sean mejoradas en el marco de aquello que sucede en la interacción con los niños, pues el maestro es finalmente quien tiene el poder de reflexionar sobre lo que vive y hace, tal como señala Ruiz y Mora (2009) citando a Camps (2004):

En la investigación en didáctica más importante que el hecho en bruto, es el hecho interpretado por el sujeto que lo ha vivido, es decir, además de identificar qué, cómo y por qué se llevaban a cabo determinadas prácticas, también se debe buscar cuál es la reflexión de los actores involucrados en ellas (p. 63).

En consonancia con lo anterior se afirma que solo habrá un cambio en las prácticas de enseñanza cuando el maestro mismo asuma un actuar reflexivo y cada uno de nosotros se comprometa con lo que hacemos de manera consecuente, siendo un reto del mismo sistema educativo cambiar sus modelos, motivar transformaciones en las prácticas de enseñanza, partiendo de las concepciones de los maestros y de la comunidad educativa a la que pertenecemos, así "Los docentes serán mejores profesionales si son conscientes de su práctica, si

reflexionan sobre sus propias intervenciones. Estos deben colaborar en la creación del conocimiento pedagógico y en la toma de decisiones de los procesos educativos." (Rodríguez, 2015, p. 92).

Retomando lo dicho en este apartado, el maestro es el principal actor en la transformación de sus prácticas de enseñanza a través de sus procesos de resignificación, pues una práctica irreflexiva se vuelve mecánica, sin sentido ni propósito, sin embargo, existe otro asunto importante sobre el cual se debe pensar, las concepciones de los maestros.

2.2.3 Concepciones

El ser humano construye en su cotidianidad ideas, algunas de ellas se comparten con otros, otras se viven de manera personal e individual, estas ideas o concepciones permiten la construcción de saberes y la expresión de significados que los sujetos construyen del mundo que los rodea.

Según el diccionario Pedagógico Amei-Waece (2003) la palabra concepción se refiere a un sistema de opiniones, puntos de vista y representaciones sobre la naturaleza, la sociedad y el propio hombre, que incluye ideas y conceptos filosóficos, políticos, sociales, éticos, estéticos, científicos, jurídicos y otros criterios del individuo acerca de la realidad que lo circunda, síntesis y generalización de la experiencia acumulada por la sociedad, que constituye la verdadera representación del mundo y sirve, además, como instrumento para su transformación.

Las concepciones entonces son ideas que resultan de procesos de construcción mental sobre la realidad, de todo cuanto sucede al ser humano, consecuencia de las informaciones recibidas a través de sus sentidos, interacciones con otros, sus experiencias, opiniones y creencias, puede decirse entonces que las concepciones son el resultado de una actividad de construcción mental, en la cual se fijan y organizan informaciones que se reciben y que se instauran en la memoria, por ende "las concepciones aparecen como otra estructura importante para describir el pensamiento humano" (Da Ponte, 1999, pp. 1-2)

El término concepción es trabajado ampliamente por Giordan y de Vecchi (1995) y aunque su obra es enmarcada en el contexto de la enseñanza de las ciencias naturales, sus aportes amplían de manera importante la conceptualización de este término. Según estos autores el término concepción se refiere a "un conjunto de ideas o imágenes coherentes, explicativas, coordinadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones problema" (p.103). Según estos autores las concepciones pueden evolucionar y constituir el conocimiento, hablando entonces de evolución y no de destrucción, así mismo las concepciones pueden evolucionar hacia conceptualizaciones más avanzadas.

La concepción en síntesis es:

Un proceso personal, por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social de adulto (club, familia, asociación, etc.) (Giordan y de Vecchi, 1995, p. 109).

Una de las características más importante de las concepciones es su resistencia al cambio, según Porlán y Martín (2000) al referirse al sistema de concepciones de los maestros afirman que "Se han ido elaborando a lo largo de nuestro proceso de socialización profesional en el sistema educativo a través de la percepción, muchas veces inconsciente, de regularidades y evidencias aparentes; por lo que poseen un alto nivel explicativo y funcional." (pp. 44-45).

En este sentido es importante pensar entonces en el modo en el que estas concepciones pueden evolucionar o al menos identificarse, partiendo de su carácter complejo y de la relación que establecen con las nuevas informaciones que llegan a las estructuras del pensamiento. Informaciones que en ocasiones no las movilizan, en este sentido Giordan y de Vecchi (1995) afirman que "Al mismo tiempo las concepciones anteriores filtran, seleccionan y elaboran las

informaciones recibidas, y simultáneamente, pueden a veces ser completadas, limitadas o transformadas, lo que da como resultado nuevas concepciones" (p. 110). Siguiendo a estos autores las concepciones no deben ser interpretadas únicamente como colecciones de informaciones pasadas o como elementos de una reserva informativa destinada únicamente a posteriores consultas, corresponde más bien una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión, o incluso una acción simulada o real.

En el ámbito educativo las concepciones “no sólo determinan nuestra manera de ver la realidad, sino que *"de hecho"* guían y orientan nuestra actuación en el aula. El contenido de estas concepciones hace referencia a los aspectos claves de cualquier contexto educativo” (Porlán y Martín, 2000, p. 43). Las concepciones pueden asumirse desde esta perspectiva como las ideas particulares de cada individuo, en este caso específico que como maestros hemos construido a lo largo de la vida, y no solo en el ámbito profesional; pues nos han marcado los modelos con los que aprendimos y las maneras de interactuar que registran nuestra historia. Es así como este conjunto de significados guía también nuestras prácticas de enseñanza, puesto que el proceso de enseñanza- aprendizaje está íntimamente relacionado con las concepciones que puedan llegar a tener los maestros.

Los maestros no solo somos seres en relación con la enseñanza, por esta condición debemos pensarnos siempre como sujetos de aprendizaje constante, para poder renovar y transformar las concepciones que tenemos, pues para nosotros es casi un deber ético ser aprendices a lo largo de toda la vida, no obstante:

Las concepciones que funcionan en "la cabeza" de todo individuo, en otras palabras, sus preguntas, sus ideas, sus maneras de razonar, de dar sentido. etc., generalmente rechazan todas las informaciones que no estén en resonancia con ellas. Solo escuchamos verdaderamente aquello que nos satisface o afirma nuestra postura, Un conocimiento inédito rara vez se inscribe en el lineamiento de los saberes manejados. Por el contrario, estos últimos constituyen incluso obstáculos rígidos para el aprender, Sería necesario entonces encarar de antemano una "purga", una deconstrucción (Giordan, 2006, p. 11)

Bajo estos planteamientos posibilitar una transformación o más bien una evolución de las concepciones no es tan sencillo, pues además de recibir información, esta tiene que conciliar con las concepciones fijas en el pensamiento para formular nuevas ideas, aprender y sobre todo desaprender resultan entonces procesos complejos.

De hecho, un nuevo saber solo cobra verdadero sentido para la persona cuando las concepciones preexistentes parecen anticuadas u obsoletas. Pero aún es necesario que el individuo-educando haya podido movilizar el nuevo saber en otras situaciones o contextos para percibir su eficacia. Mientras tanto, sus concepciones, únicas herramientas a disposición, sirven de marco interpretativo para comprender y dar sentido al aprendizaje (Giordan, 2006, p. 11).

Es de este modo como los seres humanos valoramos o no ciertas informaciones que recibimos, desde aquellas ideas o concepciones que ya tenemos instauradas y tal sistema se construye a lo largo de la vida.

Para el caso de los maestros, las concepciones que tenemos acerca de lo que compete a nuestro hacer pueden materializarse o no en la praxis diaria, tanto de manera consciente como inconsciente. En este sentido cobran especial importancia las investigaciones educativas que retoman las concepciones de los maestros, cuestionando pensamientos propios sobre eso que hacemos, visionándonos como actores de nuestras propias transformaciones, pues transformar las prácticas de enseñanza vendrá después de procesos de reflexión sobre las propias ideas y concepciones, siguiendo a Pérez (2004) las concepciones no se cambian con instrumentos sino con teorías sólidas que problematizan las concepciones existentes, de este modo la teoría gana sentido, en la medida en que se han cuestionado aquellas concepciones que guían nuestro actuar, porque se han reconocido sus límites y sus alcances.

Es entonces la reflexión sobre las propias acciones y las concepciones contrastado con la teoría un ejercicio indispensable para el maestro, pues quien pretende enseñar debe observarse a sí mismo permanentemente desde una mirada crítica y juiciosa.

Es por esto que los proyectos de mejora escolar basados en la instrumentalización de la enseñanza, y que, generalmente, desconocen la incidencia de las concepciones sobre el tipo de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, han fracasado y seguirán fracasando: los estilos de docencia están fuertemente marcados por las concepciones que los determinan. Es por eso mismo que las famosas y muy variadas iniciativas de transferencia de experiencias exitosas no logran avanzar, pues las condiciones de producción de una experiencia están marcadas por las determinaciones de los implicados, sus expectativas, sus contextos, sus historias personales, y eso no es transferible, se puede intentar transferir el formato de la experiencia, pero las concepciones que le subyacen, que en realidad es lo que le da piso a la experiencia, eso, no es transferible (Pérez, 2004, p. 83).

Siguiendo a Porlán y Martín (2000) quienes muestran la importancia del registro de las prácticas de enseñanza y su posterior deconstrucción en un instrumento llamado el diario del profesor, si las concepciones se someten a procesos continuos de contraste con la propia realidad, o con otras concepciones y puntos de vista (el de nuestros compañeros, los alumnos, otras personas ajenas a la escuela, nuevas teorías educativas, etc.), suelen aparecer contradicciones y evidencias que nos pueden llevar a la modificación, ampliación o sustitución de nuestras concepciones por otros puntos de vista que ofrezcan una mayor potencialidad explicativa acerca de los problemas prácticos y dilemas que más nos puedan preocupar, es entonces la reflexión (en este caso propuesta desde la escritura y análisis de las acciones diarias de los maestros) un instrumento para hacer evolucionar las concepciones. Las ideas que resulten de estas reflexiones y análisis sobre sí mismo deben traducirse en el diseño de nuevas formas de actuar, es decir “los cambios en las ideas ("el saber") han de tener un reflejo en los cambios en el programa ("en el saber hacer")” (Porlán y Martín, 2000, pp. 48–49)

De estos postulados teóricos parte entonces este trabajo investigativo, situando las concepciones de las maestras como constructo personal de gran valor, que permite abordar problemas en los ámbitos educativos considerados como las bases a partir de las cuales se

elaborarán nuevos saberes y en consecuencia transformaciones de esas concepciones activadas y abordadas desde el campo de la investigación, pues para transformar las prácticas de enseñanza en los contextos reales, es necesario partir de la activación de las concepciones, siendo reconocidas y reconstruidas continuamente.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Para orientar esta investigación es necesario fijar la mirada, volver nuevamente a los propósitos planteados y pensar en las maneras de alcanzarlos, es así como en este capítulo pretendo delimitar y clarificar los aspectos que me permitieron trazar un recorrido.

En primer lugar, se enmarca este proyecto de investigación en el paradigma cualitativo pues “le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Sandoval, 1996, p. 11), De este modo, el enfoque cualitativo permitió indagar sobre las prácticas de enseñanza y concepciones develando tensiones desde la realidad del contexto, comprendiendo desde mi rol de maestra cómo se tejen estas relaciones, dando en este proceso especial valor al discurso como forma de expresión de los significados propios, sin perder de vista que fuera una experiencia significativa para la comunidad académica y para otras maestras que igual que yo se sienten inquietas por sus prácticas.

Asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (Sandoval, 1996, p. 32).

Según este mismo autor, el paradigma cualitativo, permite un carácter dialógico en el que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana, es

por ello que pretendo rescatar la actividad de las maestras como una actividad práctica, pero a la vez intelectual, en la que se ven incluidos elementos subjetivos y experienciales.

Así mismo la investigación cualitativa permite que lo investigado sirva a otros, pero en especial sirva al sujeto investigador, posibilitando un carácter funcional de la investigación en el campo educativo, teniendo presente que este acto no es neutral y por el contrario desde el inicio se plantean posturas, matices y propósitos.

Según Sandoval (1996) son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento desde la investigación cualitativa, condiciones que posibilitan fundamentar este ejercicio teniendo como foco las concepciones y prácticas de enseñanza. En primer lugar, la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana; en este sentido esta investigación posibilitó el reconocimiento de las concepciones de las maestras de transición como construcciones propias y subjetivas elaboradas a lo largo de la vida. Otra de las condiciones que propone el autor es la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural; en esta línea el presente proyecto de investigación abordó las realidades del aula de clase como espacio de acción de las maestras desde la caracterización de las prácticas de enseñanza como aquello que le permite materializar su hacer pedagógico. La tercera condición es la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. En este sentido este proyecto buscó la comprensión de la realidad desde acuerdos compartidos que permitieron puntos de encuentro en torno a las prácticas de enseñanza y las concepciones desde un mismo horizonte formativo, en este caso institucional.

Teniendo claro que el paradigma investigativo que orienta este recorrido es el cualitativo por sus características particulares, se propone en este orden de ideas la Investigación Acción Educativa (IAE) como enfoque para investigar fenómenos propiamente escolares de manera sistemática, el cual posibilitó en este caso el estudio sobre las concepciones y prácticas de enseñanza de tres maestras del grado transición, a través de la reflexión, no solo de quien investiga, sino también de quienes participan en el proceso, la investigación acción educativa según Restrepo (2002) “puede enfocarse a transformar instituciones escolares totales o unidades

o prácticas sociales de la misma, o puede circunscribirse a la práctica pedagógica de un docente particular” (p. 4).

De este modo, la Investigación Acción Educativa permitió la reflexión y análisis sobre nuestras prácticas de enseñanza, intentado develar concepciones sobre la escritura construidas a lo largo de nuestra vida y como maestras de transición, tratando de comprender estas ideas antes de emprender cualquier acción de cambio o transformación de las prácticas de enseñanza, pues, según Restrepo (2002) este enfoque en sí mismo

Es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción (p. 6).

Uno de los fundamentos teóricos más relevantes de la Investigación Acción Educativa es la posibilidad que brinda de transformar la propia práctica, según Restrepo (2002) la investigación acción educativa pasa por una pedagogía emancipadora, en donde el propio maestro penetra en sus prácticas cotidianas, a veces, fosilizadas y a través de procesos de reflexión, análisis, deconstrucción y reconstrucción la desentraña, la crítica y se libera de la repetición inconsciente, de las prácticas mecanizadas, abriendo nuevas posibilidades para construir otras alternativas, que investiga y somete a prueba sistemáticamente, llegando, así mismo, a conclusiones sobre su praxis.

Es fundamental entonces, tener en cuenta que un enfoque como la Investigación Acción Educativa, permite la renovación de las prácticas, a través de la evaluación constante del propio actuar. Cuestión importante si se tiene en cuenta que en especial en el campo de la educación, se van perpetuando ideas que dirigen nuestro accionar como maestros, tornando nuestra práctica mecánica y sin mucho sentido, es por eso que reflexionar sobre nuestras ideas y concepciones permitió poner en evidencia las propias actuaciones, para identificar lo que definitivamente merece ser transformado y lo que merece ser conservado.

La IAE (Investigación Acción Educativa) posibilitó precisamente la reflexión conjunta como maestras con compromisos compartidos sobre nuestro papel en la iniciación escritural de los niños de nuestra institución, pretendiendo que a partir de este proyecto de investigación en la institución se gesten grupos o comunidades académicas de maestros en las que seamos nosotros los actores de decisiones en relación con nuestras prácticas de enseñanza.

Teniendo muy en cuenta el paradigma cualitativo y el enfoque IAE se eligieron y diseñaron técnicas e instrumentos que permitieron la aproximación al campo investigado desde las voces de quienes son protagonistas, invitando a la reflexión y a la construcción colectiva. Dichas técnicas e instrumentos se privilegiaron teniendo muy presente los objetivos planteados al inicio de este proyecto: la identificación de las concepciones, la caracterización de las prácticas de enseñanza, la identificación de relaciones entre concepciones y prácticas y la exploración de tensiones entre esta dualidad.

Se propuso entonces para la fase de producción y sistematización de datos y registros las siguientes técnicas de investigación cualitativa: una entrevista individual para cada maestra del grado transición, seis observaciones participantes de las prácticas de enseñanza de las maestras, un conversatorio con actores institucionales, la construcción de un diario de campo donde se registraron las prácticas de enseñanza como docente investigadora, las reflexiones y conceptualizaciones al respecto permitiendo posteriormente la deconstrucción de las prácticas, y la técnica de revisión documental, la cual permitió explorar en documentos institucionales la visión sobre la iniciación escritural.

A propósito de los instrumentos, estos se entienden aquí como las herramientas que permitieron materializar cada técnica en el campo de estudio y fueron diseñados en función de cada una de ellas, siendo entonces una guía de entrevista, una pauta de observación, un protocolo de conversatorio, un formato de diario de campo, una guía de revisión documental.

Se conceptualiza a continuación cada técnica dilucidando por qué fueron adecuadas para la investigación realizada, y teniendo presente que el propio investigador es la fuente más

importante de producción de datos y registros, pues, “El investigador es quien, mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información” (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014, p. 497).

La entrevista es una técnica de investigación que ha sido ampliamente documentada, así como también usada frecuentemente en investigaciones cualitativas, la entrevista en este caso es una reunión flexible y abierta, que se realiza “para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014, p. 403).

Las entrevistas que se realizaron se formularon con el objetivo de encontrar información sobre las concepciones y las prácticas de enseñanza de las maestras de transición frente a la iniciación escritural, teniendo presente que las entrevistas “consisten en producciones discursivas ofrecidas al investigador respecto de cuestiones en las que él o ella están interesados” (Denzin y Lincoln, 2015, p. 34), por ello, en la planeación y desarrollo de esta técnica fue importante también fijar la mirada y no perder el horizonte. Es importante anotar que las entrevistas se aplicaron a las dos maestras de transición de manera individual con el fin de escuchar ambas voces, pero también se respondieron los cuestionamientos por escrito por parte de la maestra investigadora, buscando identificar las propias ideas y caracterizar las prácticas. En consecuencia, el uso de entrevistas le permite al investigador

Alcanzar áreas de la realidad que de otro modo permanecerían inaccesibles, tales como las experiencias y las actitudes subjetivas de las personas. La entrevista es también una forma muy conveniente de superar las distancias tanto espaciales como temporales; sucesos pasados y experiencias lejanas pueden estudiarse entrevistando a las personas que participaron de ellas (Denzin y Lincoln, 2015, p. 34).

Específicamente para el presente estudio se propuso el desarrollo de entrevista semiestructurada la cual, según Hernández et al. (2014) se basa en una guía de asuntos o

preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Se optó por este tipo de entrevista pues es flexible y permitió mayor participación del entrevistador aclarando y ampliando la información.

Otra técnica de producción de datos fue la observación, planteada en términos de acompañar a las maestras en algunas de sus sesiones de clase en las que se evidencien prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural, así mismo, la observación fue necesaria para registrar mis propias prácticas y reflexionar en torno a ellas en el diario de campo, siendo estas dos técnicas complementarias. La observación desarrollada fue participación completa, puesto que quien investiga es un participante más. Para desarrollar observación participante se debe tener muy presente según Hernández et al. (2014) que “necesitamos estar entrenados para observar, que es diferente de ver (lo cual hacemos cotidianamente)”, la observación investigativa no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos, lo que la hace una actividad compleja que requiere total consciencia para obtener información válida.

Se planeó así mismo, utilizar la revisión documental como técnica que permite acercarse a datos desde documentos y materiales, en este caso de carácter institucional, esta revisión ayudó a entender desde otra arista el fenómeno de estudio. “Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Hernández et al., 2014, p. 415), en este caso esta revisión documental estuvo dirigida a documentos institucionales como el PEI (Proyecto educativo institucional), las mallas curriculares del área de humanidades y lengua castellana y algunas planeaciones de las maestras que permitieron evidenciar desde otra perspectiva las prácticas y concepciones frente a la iniciación escritural sugeridas en estos documentos.

Como una técnica relevante en este estudio por su carácter autorreflexivo se retomó el diario de campo, este permitió el registro de eventos escriturales de los niños, pensamientos, conversaciones, reflexiones, deducciones, observaciones espontaneas, entre otras situaciones. No solo registrando con carácter descriptivo, sino también permitiendo desde la escritura la reflexión constante y la confrontación con las categorías conceptuales de este trabajo investigativo. El

diario de campo permitió, así mismo, identificar mis propias ideas revisando desde allí mis prácticas, según Porlán y Martín (2000)

El profesor concibe la realidad escolar desde su particular modelo didáctico, constituido por un conjunto de creencias de diferente naturaleza: concepciones epistemológicas e ideológicas, concepciones acerca del desarrollo humano, concepciones sobre el aprendizaje y las relaciones sociales, concepciones sobre los contenidos, etc. Dicho modelo es el trasfondo que guía, y a la vez condiciona, toda su práctica educativa (p. 21).

En este sentido, el diario permitió reflejar mi punto de vista sobre los procesos y dinámicas más significativas en el escenario institucional en el que se plantea el problema de investigación, siendo un faro para la reflexión sobre la práctica, que sirve en la toma de conciencia sobre mi propio proceso de evolución y sobre mis modelos de referencia. Además, el diario posibilitó la conexión del conocimiento práctico y el conocimiento teórico por lo que a partir de su construcción consciente se podrían tomar decisiones fundamentadas con relación a las prácticas de enseñanza por las cuales se opta.

Para efectos prácticos el diario de campo tuvo una estructura por ítems: descripción de los eventos, reflexión y relación teórico- práctica, en un primer momento se buscó la descripción reconociendo aquellos sucesos que indican prácticas o concepciones sobre iniciación escritural en transición, con el ítem de la reflexión se buscó interpretar los hechos o situaciones narradas, tomando postura sobre lo que se describe. También, se buscó con el tercer ítem establecer relación entre lo sucedido y las orientaciones teóricas frente a la iniciación escritural, en este sentido, el diario facilita el reconocimiento del problema desde una realidad compleja y cambiante como la escolar, tomando las concepciones como punto de partida.

Todo problema es "un proceso continuo" que se va desarrollando, reformulando y diversificando en sucesivas aproximaciones que van desde lo general a lo concreto, desde la descripción al análisis, desde la explicación a la valoración, y, al contrario. Esto puede y debe permitir al profesor el cuestionamiento de sus

concepciones implícitas, pues (...) constituyen la información que hay que movilizar en un proceso de desarrollo profesional, y son el punto de partida sobre el que se deben realizar las nuevas construcciones del saber profesional (Porlán y Martín, 2000, p. 40).

Así mismo, se desarrolló en este proceso de producción de datos un conversatorio, el cual fue pensado como un espacio donde diferentes actores institucionales pudieran expresar sus ideas frente al tema de la iniciación escritural en los primeros grados de educación formal, a este conversatorio se invitó a la rectora de la institución, la coordinadora de básica primaria, la maestra jefe del área humanidades y lengua castellana, las tres maestras del grado primero y las tres maestras del grado transición.

El conversatorio además de que produjo información importante permitió la apertura de un espacio en la institución para hablar de un tema que nos toca como maestras, buscó la convergencia de diferentes personas que desde diversos saberes, roles, prácticas y concepciones se reúnen para compartirlos, para intercambiarlos, para ponerlos a prueba al confrontarlos con los saberes de los otros, lo que a su vez enriquece.

El proceso de producción de datos y registros fue fundamental, pues permitió obtener información representada en conceptos, percepciones, creencias, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas a través del lenguaje y las acciones. Estos datos se generaron en las aulas de clase, con las maestras y los niños, participando de sus actividades y escuchando sus ideas sobre la iniciación escritural en transición, aspecto que desde el enfoque utilizado es un asunto importante.

Así mismo se realizó durante la producción de datos el proceso de triangulación. Proceso que consistió en la comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante diferentes técnicas, en este caso la observación, el conversatorio, la entrevista, la autorreflexión y también la observación de la asesora a mis prácticas como docente investigadora y como sujeto de investigación. El proceso de triangulación da mayor riqueza, amplitud y profundidad a los datos pues provienen de diferentes momentos, técnicas y actores del proceso.

De este modo se consolidó y organizó la información, transcribiendo cuando resultó necesario y haciendo uso de manera simultánea del proceso de codificación, proceso que se utilizó para el análisis de la información en dos planos “Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos. Al final se produce una teoría enraizada en los datos” (Hernández et al., 2014, p. 394), lo que permitió que el proceso de análisis en este proyecto ocurriera en paralelo con la producción de registros y datos donde “recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia consisten en observaciones del investigador y narraciones de los participantes” (Hernández et al., 2014, p. 418).

Según estos mismos autores los propósitos centrales del análisis cualitativo son explorar los datos, imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, reconstruir hechos e historias, vincular los resultados con el conocimiento disponible y generar una teoría fundamentada en los datos proceso llamado desde el enfoque I.A.E. deconstrucción y reconstrucción de las prácticas. En síntesis, lo que se pretendió con el proceso de análisis, fue codificar los datos para tener una descripción más completa, decantando información relevante e irrelevante.

A continuación, se describe brevemente la población con la que se desarrolló este trabajo investigativo.

La maestra Ángela Gómez Cardona es licenciada en educación preescolar de la Universidad San Buenaventura, posee una trayectoria de 29 años de experiencia en el campo de la docencia, actualmente se desempeña como docente del grado transición, sin embargo, también ha ejercido su profesión con algunos grados de educación básica primaria.

La maestra Sandra Osorio Corales es normalista superior y licenciada en educación preescolar de la Universidad San Buenaventura con cuatro años de experiencia en el trabajo con niños de primera infancia en el programa “Buen comienzo” en La ciudad de Medellín, dos años de experiencia en preescolares de carácter privado y cuatro años de experiencia en el grado transición.

Vilma Lorena Marulanda Narvárez licenciada en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, con cuatro años de experiencia como maestra de aula del grado transición, he hecho parte de proyectos de lectura en voz alta con la biblioteca del municipio de La Unión y he tenido experiencia como coordinadora pedagógica de un centro de desarrollo integral con el programa De Cero a Siempre, también en el Municipio de la Unión.

A continuación, se presenta también un cronograma de actividades del trabajo investigativo, el cual permitió organizar y distribuir el tiempo para el desarrollo de cada una de las fases que se llevaron a cabo. (ver tabla 1: Cronograma de actividades)

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL TRABAJO INVESTIGATIVO								
Actividades	Trimestres							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Fase I								
Diseño del proyecto	X	X						
Rastreo bibliográfico	X	X						
Selección y diálogo con los participantes				X				
Diseño de instrumentos y fundamentación metodológica				X				
Fase II								
Trabajo de campo					X	X		
Producción de datos					X	X		
Fase III								
Sistematización de la información					X		X	X
Fase IV								
Elaboración del informe final y socialización							X	X

Tabla 2: Cronograma de actividades

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS

La experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados.

(Larrosa, 2006, p. 93)

Retornar a las preguntas, fijar la mirada nuevamente en los propósitos iniciales, traer a la mente los recuerdos, anudar y desanudar imágenes, miradas, palabras, sonrisas, incomodidades, silencios... tejer aquello que sucedió y sobre todo lo que me sucedió en este proceso investigativo será el propósito de este apartado.

Entrar en sus aulas de clase, ver los ojos inquietos que preguntaban ¿Por qué hoy otra maestra nos acompaña? empatizar con sus palabras, habitar sus historias, percibir sus fatigas, mirarme a mí misma y percibirme tan imperfecta, pero a la vez alegrarme por esa falta, buscar el sentido de lo que hago, tratar de hacerlo mejor, pensarme desde otro lugar y generar reflexión colectiva sobre lo que nos importa, sobre eso que hacemos. Estas fueron algunas sensaciones que marcaron este viaje y que me permitieron construir una verdadera experiencia.

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (Larrosa, 2006, p. 111).

Y así, como sujetos de experiencia siempre lo que nos inquieta emerge, en este caso la pregunta por nuestras concepciones sobre escritura y su relación con las prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural en el grado transición estuvo presente, para dar respuesta a esta pregunta se llevaron a cabo una serie de acciones planeadas y validadas que ayudaron en la producción y sistematización de datos en este proceso investigativo. Estas acciones fueron: una entrevista a las maestras que acompañaron este recorrido. Seis observaciones participantes de sus clases. Una observación no participante de la asesora del proyecto a una de mis clases. Un conversatorio con actores institucionales. Revisión documental y el registro de diario de campo.

Estas técnicas e instrumentos de investigación me permitieron generar información, pero sobre todo me permitieron acercarme a la escuela desde otra visión, como ese lugar en el cual los maestros también podemos aprender, construir juntos y caminar juntos a pesar de nuestras grandes diferencias. Construyendo a partir de nuestras interacciones y reflexiones colectivas e individuales una verdadera experiencia de sí, posible según Valera (2001) cuando el sujeto vuelve la mirada a su propio ser al observarse, analizarse, interpretarse, narrarse, juzgarse, dominarse, en síntesis, cuando hace ciertas cosas consigo mismo, y esas cosas que pasan con uno mismo, también son posibles gracias a la interacción con otros.

Una de las acciones más importantes en esta investigación fue la observación participante de las clases de mis compañeras, entrar a sus aulas de un modo diferente al cotidiano significó mucho para mí, ingresar en ese espacio íntimo de relaciones y afectos ya construidos se constituyó en una de las mayores experiencias de este trasegar. Sus nervios y los míos, sus modos de hablar, sus acciones, sus interacciones, sus sonrisas, sus justificaciones, me permitieron comprender que dentro de un aula de clase cada maestra es diferente, allí es donde se enfrentan temores, se generan dudas y sobre todo donde mucho se aprende. Hoy agradezco a ellas, a mis compañeras de todas las mañanas por su apertura, su generosidad, su colaboración con este proceso que fue sin duda tenso para ellas, pero que me permitió finalmente agudizar la mirada para caracterizar las prácticas e identificar las concepciones que nos subyacen reflexionando sobre el papel indispensable del maestro, sus pensamientos y acciones en los procesos de iniciación escritural en la infancia.

Así mismo, escuchar sus voces en las entrevistas desarrolladas, me permitió reconocerlas, me permitió reconocermes, reconocernos como tres maestras, tres mundos, tres maneras de ver la vida, el aprendizaje, la enseñanza, los niños, en últimas, tres maneras de existir en un aula. Pero no solo escuchar nuestras voces fue interesante, la polifonía construida en el acto gentil de la conversación con otros actores institucionales generó también nuevas reflexiones. Los silencios, los gestos de aprobación, desaprobación y el sentir de quienes también hacen parte del proceso de iniciación escritural en la Institución, reafirma la singularidad de cada maestra y engrandece la riqueza de las discusiones colectivas.

Todo esto confluye en la reflexión personal en torno a las situaciones vividas en este proceso de investigación registradas en el diario de campo, reflexión que produjo en mí una profunda oleada de ideas y nuevos cuestionamientos sobre la construcción de prácticas de enseñanza en iniciación escritural más respetuosas con el desarrollo de los niños y más coherentes con sus procesos de aprendizaje.

Pretendo entonces presentar el análisis resultante del proceso de codificación de los datos obtenidos, estos se agruparon para formar cada una de las categorías que presento a continuación, las cuales se examinaron a la luz de teorías que reivindican la reflexión sobre las prácticas de enseñanza desde una perspectiva crítica alejándose de las perspectivas meramente tecnicistas e instrumentales de la lengua.

4.1 Nuestras miradas frente a la escritura

4.1.1 Iniciación escritural como fragmentación del lenguaje

Esta manera de concebir la iniciación escritural en el grado transición ha perdurado en el tiempo y corresponde a perspectivas instrumentales del lenguaje en las que se propone que todo lo que puede hacer un niño en edad preescolar es prepararse para que después en grados posteriores, acceda al código escrito. Esta concepción desconoce el proceso de conceptualización sobre la escritura que vive el niño y que empieza mucho antes de llegar a los espacios educativos, desconociendo así mismo la teoría de la psicogénesis de la escritura, la cual según

Rincón (2007) citada por Florez y Gómez (2013) propone: Aceptar que el niño no es una tabula rasa sobre la cual se inscriben las letras y las palabras. Darle significado a la lectura que no se reduzca a la decodificación, que se tenga en cuenta la construcción de sentido y de esquemas de pensamiento. Darle significado a la escritura, que vaya más allá del acto de copiar y sea un acto de producir sentido. Así, desde la perspectiva de estas autoras, se debe comprender que la lectura y la escritura no se enseñan en la escuela formal, sino que hacen parte del contexto del niño mucho antes de su ingreso a las instituciones educativas.

Es así como se retoman y analizan en esta categoría algunas de las ideas que como maestras tenemos frente a la iniciación escritural y que reflejan una concepción de la escritura en el grado transición desde la fragmentación de la lengua, las ideas que sustentan esta concepción se refieren a creer que los niños comienzan sus aprendizajes escriturales desde los elementos más básicos del alfabeto y que lo importante en el grado transición será que los niños aprendan a reconocer y trabajar con las vocales, además de desarrollar habilidades motrices que les permitan tomar el lápiz con firmeza, colorear sin salirse de los límites y realizar trazos de manera segura, orientando la enseñanza en este grado en gran medida al trabajo con algunas letras y al desarrollo motriz, en este sentido enuncia la Maestra S:

Para mí lo ideal en transición son las vocales, desde que un niño salga de transición con las vocales, las sílabas y todo el proceso del abecedario después se puede dar mejor, o sea si usted no hace un buen refuerzo con las vocales es más complicado cuando ya se vaya a empezar con el abecedario y a hacer la combinación para formar sílabas [...] para esto se puede utilizar lo que son canciones, manipulación de material, lectura de imágenes, lo que tiene que ver con objetos, que ellos lo puedan ver en el salón y en la casa [...] A mí me gusta mucho que los papás desde que puedan rotulen las vocales en la casa y que ellos las vean diario, porque es una forma de que ellos también las vayan reconociendo.

Desde esta perspectiva se identifica la iniciación escritural en transición ligada al desarrollo perceptivo-motriz, donde lo importante es el reconocimiento de algunas letras y el trabajo con ejercicios de trazos que permitan desarrollar la motricidad para plasmar o copiar en

una hoja, en este sentido las maestras pensamos que los niños aprenden "comenzando por lo más mínimo, bolitas, palitos y así... planitas sencillas" (Maestra A).

De tal modo y con el propósito de que los niños muestren logros evidenciables a corto plazo, se trabaja desde la fragmentación a fin de que descodifiquen y codifiquen y con ello

Se sigue desconociendo la posibilidad de viabilizar aprendizajes de todo tipo que transversaliza el lenguaje como medio y no como fin. Así, entonces, mientras se tenga la mirada puesta en el logro final y se desconozca el proceso, medido siempre por prácticas de lectura y escritura exploratorias, variadas, significativas, espontáneas, compartidas y colectivamente construidas, no se podrán trascender en la escuela las prácticas tradicionales, repetitivas, memorísticas y mecanicistas, en general, sin sentido (Herrera y Arango, 2013, p. 29).

Esta manera de pensar también se materializa en lo que se espera de los establecimientos de primera infancia que atienden a los niños antes del ingreso al grado transición, se alude pues, a la preparación en habilidades motrices “es muy bueno que asistan a los CDI [Centros de Desarrollo Infantil] porque llegan muy dóciles, como muy sueltos de la mano, en cambio otros llegan muy pegaditos” (Maestra A). reflexión en donde no hay atención a otro tipo de desarrollos igual de importantes en iniciación escritural, como por ejemplo el conocimiento de las funciones sociales de la escritura (comunicar, solicitar información, expresar sentimientos e ideas), las preocupaciones se centran en la habilidad con la que lleguen los niños para el trazo, pero no en las prácticas escriturales de las que hayan sido partícipes en estas instituciones de primera infancia, perdiendo de vista, que aun antes de que los niños puedan alcanzar un nivel alfabético de la escritura, deberían experimentar que aprender a escribir sirve para algo y no solo para transcribir lo que alguien más ya escribió.

Así mismo, sustentan la concepción de iniciación escritural como fragmentación de la lengua premisas como “en preescolar no se enseña ni a leer ni a escribir” (Maestra S) percibiéndose en esta aseveración los procesos de lectura y la escritura como procesos ajenos en

edades tempranas, inalcanzables por los niños, en palabras de Ferreiro (1991) se presenta el lenguaje como un objeto de contemplación.

Los niños pueden mirar y pueden reproducir ese objeto, pero no se les permite experimentar con él ni transformarlo. Cuando el sistema de escritura es presentado como un objeto de contemplación, el mensaje oculto que se transmite es que ese objeto es propiedad de otros y que es ajeno a los niños. Es un objeto que tiene un carácter permanente e inmutable y que no puede ser transformado, alterado o recreado a través de los intercambios sociales (p. 34).

Puede vislumbrarse de cierto modo que cuando la Maestra S expresa “en preescolar no se enseña a escribir ni leer” se refiere a la lectura y la escritura convencional y conectando esta idea con lo afirmado anteriormente sobre el trabajo fuerte en transición con algunas letras (las vocales) puede intuirse que cuando hace esta afirmación alude a no abordar la totalidad de las letras, trabajar unas en transición y dejar las demás para más adelante.

Desde estas miradas que fragmentan el lenguaje, aparecen también ideas que muestran la importancia que desde la iniciación escritural se le da al desarrollo motriz, nombrando como indispensable la manipulación de diferentes materiales y recursos.

En esta etapa son muy importantes cosas para manipular, mucho trabajo de motricidad fina, mucha manipulación, mucha manualidad, eso le va a ayudar a ellos a tener un proceso de escritura mucho más fácil, siendo imprescindible la manipulación de diferentes materiales como: plastilina, harina, arena en el trazo de la letra que estén aprendiendo, así voy orientándolo porque creo que va mucho desde la manipulación y desde el contacto con diferentes materiales, por ejemplo, con las vocales, si tengo oportunidad de que traigan harina o algo donde ellos puedan ir haciendo las formas desde el contacto de las manos con ciertos materiales eso les ayuda mucho y que más... eso será como lo principal. (Maestra S).

Así pues, se considera importante que la educación en la infancia aborde todas las esferas del ser humano propendiendo por un desarrollo integral, sin lugar a dudas el desarrollo de la motricidad fina y de los propósitos del desarrollo corporal le permitirán al niño un trazo legible y otros asuntos secundarios, sin embargo, escribir es un asunto que trasciende estos propósitos, pues, "el hecho de escribir resulta mucho más complejo que la mera reproducción, supera los simples niveles perceptivo-motrices y va más allá de la mano, más allá de la destreza motriz y de la coordinación óculo-manual para trazar" (Molina y Carvajal, 2003, p. 1) por lo que la educación en la infancia debe prestar atención también a desarrollos que se dejan de lado.

Otro asunto que refleja nuestras ideas frente a la iniciación escritural desde la fragmentación es la edad en la cual consideramos que los niños **aprenden** a escribir, la Maestra A cree que "a partir de los cuatro años ya quieren escribir" y la Maestra S piensa que "a los siete años comienza ese aprendizaje" desde estos postulados se puede interpretar que en cierta medida desconocemos el proceso de la psicogénesis de la escritura, limitando su acceso a una edad cronológica, es decir, se resta importancia al proceso previo, a las etapas que se dan antes de que los niños construyan el código convencional, así mismo, la afirmación "a los tres o cuatro años, un niño ya viene hoy con mucha soltura, cada día los niños nacen más despiertos, yo creo que a los cuatro años ellos ya son grabadorcitas, ya aprenden mucho" (Maestra A) refuerza el desconocimiento frente a las etapas por las que atraviesan los niños en la construcción de la lengua escrita.

La escuela no puede decretar una edad para que los niños comiencen esa exploración, a no ser que se actúe desde un enfoque normativo en el que se privilegie el aprendizaje mecánico de la escritura, por ejemplo, en los métodos de corte fonético – silábico, en los cuales se comienza enseñando vocales, luego combinaciones de letras para pasar posteriormente a las palabras, sin importar el sentido comunicativo de estos aprendizajes (Pérez, 2009, p. 11).

También aparecen en las expresiones de otros maestros con los que se compartieron apreciaciones sobre el ejercicio tradicional de las planas, afirmaciones como "las planas ayudan a hacer una buena representación de la letra, porque también estamos viendo letras muy feas, que

tampoco uno se comunica, si tiene una letra tan fea no logra comunicarse con los demás, entonces uno iba encontrando que la planita servía para eso” (Registro de conversatorio con actores institucionales).

Así mismo, desde la perspectiva de estos otros maestros se generó información sobre cómo retoman los desarrollos que los niños han tenido en el grado transición y como continúan con la construcción de la escritura en grados posteriores. En esta emergió nuevamente el uso de las planas y el requerimiento que se hace al grado transición de abordar algunas letras, como relevantes para el inicio en el grado primero.

Para mí las planas no son malas porque así aprendimos nosotros, sino que hacen que el proceso sea más lento y que el niño cuando piensa en el alfabeto piensa en ese montón de letras que hay que aprender, mientras que si lo hacemos como una actividad práctica que fue lo que manejamos desde el principio, a los papás les dijimos en la reunión, bueno papás, la próxima semana su niño ya tiene que saber leer y escribir, y los papás decían ¿Cómo?, yo les decía, si, las vocales las manejan desde el prescolar, junto con la “m” y la “p”, aquí las vamos a reforzar, con que la “m” se la sepa, ya su niño sabe leer y sabe escribir, entonces tiene que saber que ahí dice mamá, que ahí dice mimo y con esa mentalidad los niños ya se van solos [...] porque ellos lo ven como le cogí la clave y le cogieron la clave a la primera y ahí aparece la cartilla, que lo que hace la cartilla es potenciar, no enseña sino que potencia, entonces ellos empiezan mamá ¿Cuál letra es esta? y ¿Cómo suena? y empiezan a juntar porque ya saben leer y escribir con una letra, no necesitan nada más, desde que en la casa también los acompañen (Registro de conversatorio con actores institucionales).

Es entonces evidente que lo que se espera del grado transición no son niños que sepan utilizar la escritura, sino niños a los cuales se les faciliten los procesos de codificación desconociendo que es importante que la escuela y el trabajo con la escritura desde los primeros grados

Vincule las expectativas e intereses de los sujetos implicados (...) esto significa que los estudiantes, desde muy pequeños, evidencien la utilidad, los beneficios y los alcances de pertenecer a un mundo letrado. Requerimos que noten que acceder a prácticas de lectura y escritura es una prioridad no solamente escolar, sino ante todo social y cultural. Si fracasamos en ese intento, tendremos, en el mejor de los casos, estudiantes que «hacen la tarea», que comprenden lo que leen, pero que desconocen el valor de la lengua, la escritura y la lectura como condiciones de la vida social (Pérez, 2004, p. 85).

Estas concepciones en las que se privilegia al aprendizaje del código y se desestima su función y utilización con sentido claro en los primeros grados de escolaridad perviven todavía en la realidad de las escuelas y de los maestros. Estas ideas pueden deberse también a que los maestros fuimos sujetos participantes en procesos educativos donde leer y escribir se aprendía a través de estos mismos ejercicios de fragmentación de la lengua.

En este sentido, podría también intuirse que la manera como aprendimos en el pasado marca fuertemente las concepciones que hemos construido y las formas que elegimos para realizar el acompañamiento a los estudiantes. De este modo, la historia personal se convierte en un factor de importancia, ya que, ni las reflexiones académicas o lo aprendido en espacios como la universidad desvirtúan tales vivencias, reafirmando que las concepciones suelen ser estables y construidas a lo largo de la historia personal. Sin embargo, la historia de los maestros como factor determinante en la construcción de las concepciones no es el objeto de este estudio, aunque vale la pena mencionar que se encuentra una particular correspondencia entre ellas.

Igualmente, las maestras damos valor en algunas de nuestras expresiones a estrategias que en nuestro concepto ayudan en el trabajo con la escritura en edades tempranas y que corresponden a una mirada fragmentadora de la lengua, por ejemplo, se da importancia en el discurso a la utilización de recursos y materiales como cuentos, videos, música afirmando que las actividades prácticas ayudan, sin embargo, estas estrategias y recursos se usan también para abordar el lenguaje desde la fragmentación de la escritura, con el fin de que el niño aprenda algunas letras, las sonorice y las trace.

Empiezo por ejemplo a hablarles de un cuento y les digo que me dibujen los personajes, entonces ya ellos me dicen por ejemplo que dibujaron una vaca, y yo más o menos les doy la idea de cómo se escribe vaca, y ellos van teniendo la idea de las letras, o les muestro por ahí la “v” o les muestro la “a” y ya ellos se van haciendo la idea y copian según lo que yo les vaya diciendo (Maestra A).

De esta forma, tales ideas persisten a lo largo de nuestros discursos, principalmente en dos de las tres docentes que participamos en este trabajo investigativo, ideas que se centran especialmente en desarrollar las habilidades para realizar trazos.

Se analiza entonces que al menos en estas primeras etapas de educación algunas de nuestras concepciones impiden el abordaje de la escritura como práctica social en las aulas de clase, se pensaría que la principal razón para que esto suceda es que los niños no han construido una escritura alfabética, sin embargo, autores como Bellés (1998) citado por Molina y Carvajal (2003) afirma que en grados posteriores estos asuntos poco cambian.

¿Y después, mejora la cosa? Desafortunadamente parece que muy poco. Se magnifican los aspectos formales de la escritura, concediendo un tiempo abusivo a la caligrafía y a la ortografía: equiparar escribir con la correcta realización de las letras supone desvirtuar lo que es la escritura (p. 4).

Este postulado muestra entonces que hay razones más profundas para no abordar la escritura con sentido, significado y contexto en las aulas de clase en todas las edades.

Al parecer desde estas posiciones no se favorece la democratización de la lectura y la escritura como prácticas sociales que deben trabajarse al interior de la escuela, sin importar el nivel de construcción o hipótesis en las que se encuentren los niños, sin importar si han conseguido o no el ingreso al código escrito convencional.

Creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica (Ferreiro, 2000, p. 2).

Estas ideas muestran como en el sector educativo hay cierto desconocimiento frente a la manera como los niños construyen el sistema escrito en etapas tempranas, y precisamente retomar la iniciación escritural con sentido en etapas previas a la escritura alfabética permite vivir la escritura como comunicación, como representación y generación de pensamiento, así mismo, desconocer la psicogénesis de la lengua escrita puede ser una razón por la que no se encuentren otras formas de acompañar a los niños en este proceso.

A manera de síntesis sobre este apartado se presentan el siguiente gráfico:

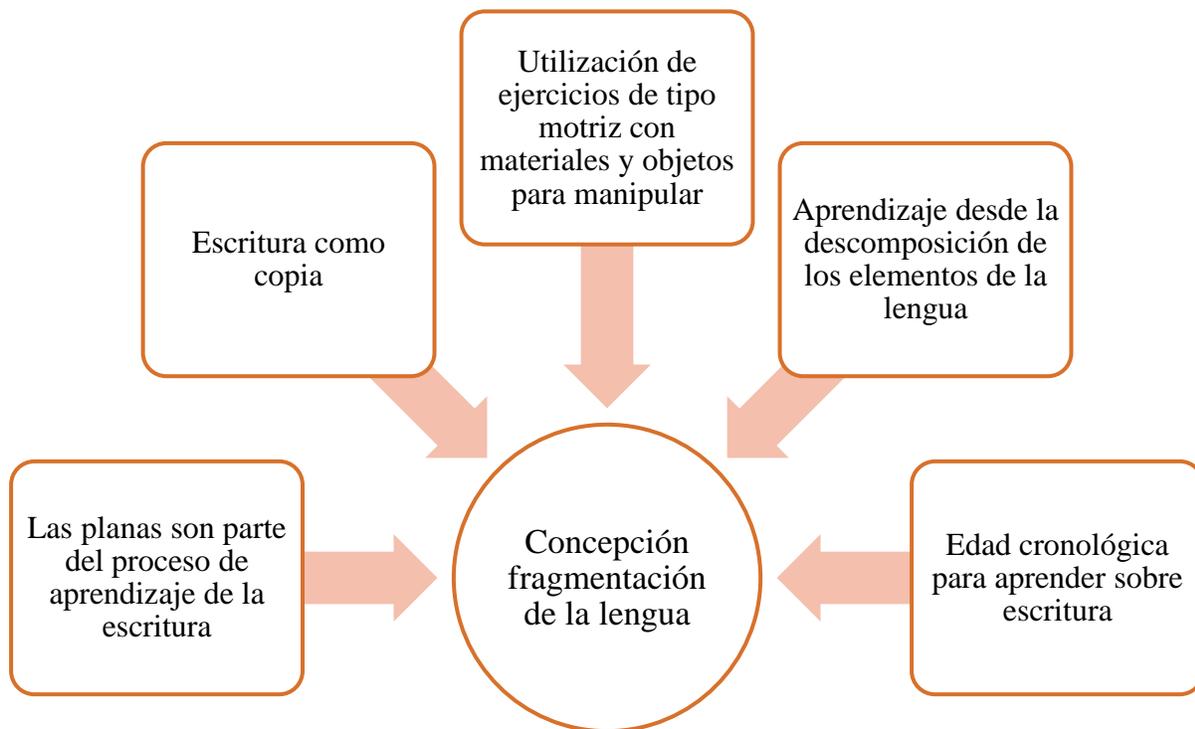


Figura 1: Elementos de la concepción: fragmentación de la lengua

4.1.2 Iniciación escritural como producción

Además de las ideas que se refieren a la iniciación escritural como fragmentación de la lengua aparecen otros pensamientos que dejan ver perspectivas diferentes a la anteriormente señalada, en estas se evidencian otras formas de pensar la lectura y la escritura en relación con el papel que juega quien aprende, visto como un ser activo, con ideas y conocimientos sobre un sistema escrito que construye en interacción con dicho sistema y con otros usuarios de la escritura, estas ideas muestran que “Se lee y se escribe porque se tiene un propósito, un objetivo, un para qué (...) la lectura y la escritura tienen que estar en relación con la experiencia del niño y deben responder a unas exigencias funcionales de su realidad” (Inostroza y Jolibert, 1997, p. 39).

Desde esta perspectiva, aparecen algunas ideas que trascienden los asuntos tecnicistas de la escritura, para centrarse en ella como proceso de pensamiento en el cual se ponen en juego las ideas de los niños. En palabras de la Maestra L "Escribir es un proceso de pensamiento, a través del cual se producen ideas propias, va más allá del acto de trazar letras y tiene que ver con la construcción de significados". A su vez se reconocen otras maneras de escritura en iniciación escritural, y se nombra el dibujo como la base de la escritura en las etapas iniciales del aprendizaje, "los dibujos que los niños hacen tienen mucho que ver, de ahí se deriva la escritura para ellos, el hecho de hacer un dibujo pues ya también se trata de escribir" (Maestra A). Se reconoce así mismo la escritura como posibilidad para la expresión de ideas, emociones y sentimientos, como “un medio para comunicar o plasmar en un papel lo que está en la cabeza” (Maestra S)

Así pues, esta concepción ofrece otras posibilidades de trabajo con la escritura en edades tempranas y a su vez con la lectura como dos procesos que son transversales a otras áreas del saber, mirado desde la perspectiva de otros maestros, voces que enriquecieron el diálogo, se describe por ejemplo cómo se trabaja con la lectura y la escritura cuando aún los niños no han construido una escritura convencional “Leer y escribir son transversales a todas las áreas, por ejemplo al inicio del año cuando la mayoría de los niños no decodifican, hay que buscar que

hacemos en función de este aprendizaje en todas las áreas" (Registro de conversatorio con actores institucionales), en este sentido es importante tener presente que:

El desarrollo de lenguaje es un asunto que compete a todos los docentes, porque está en todos los momentos de la vida social y escolar, y atraviesa el currículo. En efecto, la oralidad, la lectura y la escritura están presentes en el desarrollo del pensamiento matemático, cuando se exploran los saberes del mundo natural (ciencias naturales), cuando hay una aproximación al conocimiento y una indagación propia de las ciencias sociales, cuando se trata de explorar los diversos lenguajes de expresión artística, cuando el cuerpo es el centro de la actividad en educación física, cuando se dirimen conflictos, cuando se construyen reglas de juego. Siempre el lenguaje está presente, y siempre la intervención del docente es fundamental (Pérez y Roa, 2010, p. 8).

En este sentido, escribir está presente implícita y explícitamente en las realidades de las instituciones educativas y por tanto aprender a escribir requiere interacción con el mundo, y participación en experiencias que se les propicien a los niños en torno al uso de la escritura.

Otra de las ideas que sustenta la concepción de la escritura desde la producción es la de la Maestra S cuando habla del deseo "los niños aprenden también por el deseo que ellos tienen de saber qué es lo que dice ahí, que es eso que uno lee" aparece entonces el deseo como la motivación para aprender a escribir de manera convencional, por saber y hacer uso del mundo letrado, ese que les posibilitará el acceso a unas nuevas formas de comunicarse, de expresarse, de sentir, el mundo de las historias, el de la expresión escrita; sin embargo para que esos intereses puedan surgir es indispensable que los niños estén en contacto con la escritura desde sus usos reales con personas reales que puedan leer lo que escriben. Así desde la interlocución dialógica surgirá y se mantendrá el deseo del que habla la Maestra S, por tanto, compartir con otros es en este sentido una oportunidad para enriquecerse.

De igual modo, aparecen otras ideas frente a la iniciación escritural como producción y utilización de la escritura en expresiones como "para escribir lo principal es una idea y tener

claro sobre qué se va a escribir y para qué se quiere escribir y obviamente una hoja y un papel" (Maestra S) por tanto el aprendizaje tiene que ver según esta misma Maestra con "enseñar a los niños a transmitir sus ideas y sus conocimientos de otro modo, no solo verbalmente sino de manera escrita". De esta forma, iniciación escritural en transición sería entonces "acompañar al niño en la etapa de maduración o hipótesis de escritura que tenga" (Maestra L), así pues, se retoma la escritura, su enseñanza y aprendizaje desde otra perspectiva, donde la escritura es un proceso de pensamiento que va más allá de las grafías, pensamientos que se contradicen con los evidenciados en la concepción anterior.

Sin embargo, aunque aparezcan ideas en las que la escritura sobrepase el plano perceptivo motriz y fragmentador de la escritura, no basta con ello, siempre habrá que conectar con las acciones para que estas concepciones puedan materializarse, habrá entonces que pensar en otras formas de abordar la escritura en las aulas de transición.

Se hace necesario facilitar la interacción con la lengua escrita en su complejidad, habrá que plantear la escritura en contextos funcionales, habrá que plantear la producción de textos de diversos géneros, habrá que facilitar el uso interesado y crítico de la gama de materiales escritos que existen fuera del ámbito escolar; trabajar textos con sentido completo, de diferentes géneros y naturaleza, en y con materiales de uso social y formatos, soportes y portadores diversos. Y todo ello desde los inicios de la enseñanza sistemática y en cualquier etapa educativa (Molina y Carvajal, 2003, p. 6).

También, se encontraron algunas ideas sobre nuestra labor por parte de otros docentes, las cuales son importantes en este proceso, dado que estas van aportando a los cambios de paradigma o al mantenimiento de las tradiciones con relación a la iniciación escritural, fue así, como en el conversatorio con actores institucionales se indagó sobre las formas de abordar la iniciación escritural en transición y frente a este cuestionamiento se encontraron una serie de ideas que hablan de concepciones funcionales del lenguaje "Trabajar con el contexto, con lo que hay en el entorno donde los niños están", "En el proceso de lectura y escritura en transición es importante que la maestra diagnostique el proceso y ¿Cómo?, póngalos a dibujar y que el niño

escriba y uno se da cuenta en que hipótesis está para poderlo potenciar”, “A uno le dicen en preescolar respete en lo que el niño esta y es verdad es respetar pero también generar actividades en el aula que los potencien a avanzar”, "es indispensable que los niños aprendan a comunicarse, cada cual tiene sus habilidades y no todos somos iguales." (Registro de conversatorio con actores institucionales).

Sin embargo, surgen dudas frente a cómo encuadran dichas ideas con lo que finalmente las maestras de los grados posteriores a transición esperan de nosotros y de los niños que han pasado por nuestras aulas, cuando también fue evidente que las expectativas con relación a primero específicamente se centran en que el niño reconozca las vocales y que tenga un adecuado desarrollo motriz como ya se describió en el análisis de las ideas que corresponden a la concepción de fragmentación de la lengua, generándose allí otra cuestión.

Continuando con la identificación de las ideas que conforman la concepción de iniciación escritural como producción, se define este como un proceso que inicia desde la gestación.

Desde el mismo proceso de gestación, con las palabras y sonidos que se escuchan, después cuando a través de la experiencia el niño interactúa con otros y con diversos materiales va descubriendo que aparte de lo verbal existen otras formas de comunicar y él mismo comienza a plantear sus propias formas de hacerlo desde lo gráfico, este proceso en especial es muy relativo y llegar a la convencionalidad va a depender de diversos factores, por lo que no estoy segura de que haya una edad establecida para que los niños la alcancen, por tanto, en cualquier edad podría acompañarse el proceso de escritura, teniendo muy presente cual es el estado del niño, considerando que finalmente los niños llegarán a la convencionalidad lanzando sus propias hipótesis sobre cómo se escribe. (Maestra L).

Estas ideas van encontrándose de algún modo con las teorías que permiten concebir los niños como sujetos activos, que construyen su conocimiento, que tienen saberes, necesidades y posibilidades, este niño es con el que se encuentra la escuela y los maestros, estudiantes con

historia, con preguntas y con hipótesis construidas a lo largo de la vida, por tanto los maestros somos quienes tomamos postura, y decidimos ser coherentes o no con lo que nos encontramos para potenciar estas características, para contribuir en la formación de seres autónomos y con capacidades de enfrentar y solucionar problemas reales con la escritura, pues los ejercicios tradicionales de preparación no trascienden del desarrollo motriz y el aprendizaje de la escritura pasa a otro plano, el plano cognitivo, sin embargo las decisiones que tomen los maestros dependerán también de aquello que conciben.

Existen diferentes concepciones. Por ejemplo, un maestro/a puede pensar que escribir es transcribir, es decir, estar en condiciones de reproducir información tomada de diferentes fuentes (tomar el dictado). Este significado del acto de escribir resulta muy restringido, pues escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código escrito. Dicho en otras palabras, escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. Como puede notarse, escribir va mucho más allá de transcribir, y las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo (Pérez, 2009, p. 5).

Sin embargo es importante anotar que el aprendizaje dependerá también del interés que el niño tenga por la escritura y lo que ella permite, este interés y motivación será posible si la escritura se percibe como utilizable y funcional, es decir, si el niño tiene algo que decir a través de ella, lo que implica que más importante que el desarrollo perceptivo motriz para trazar letras son las ideas y más allá de tenerlas, tener razones y contextos para usarlas y plasmarlas por medio de la escritura "Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿Para qué y para quién alfabetiza?" (Ferreiro, 2012, p. 3).

Como pudo observarse emergen algunas concepciones que se remiten a la escritura desde ámbitos de utilización, donde el aprendizaje del código no es la prioridad, sin embargo, con respecto a las ideas que sustentan la concepción de iniciación escritural como fragmentación de

la lengua estas son pocas, lo que sugiere que estas concepciones están floreciendo de manera tímida en nuestro contexto educativo, contexto en el que aún priman las concepciones de corte tecnicistas. Es importante reconocer que estas expresiones primaron el discurso de la Maestra L y la maestra S.

A manera de síntesis sobre este apartado se presentan el siguiente gráfico:

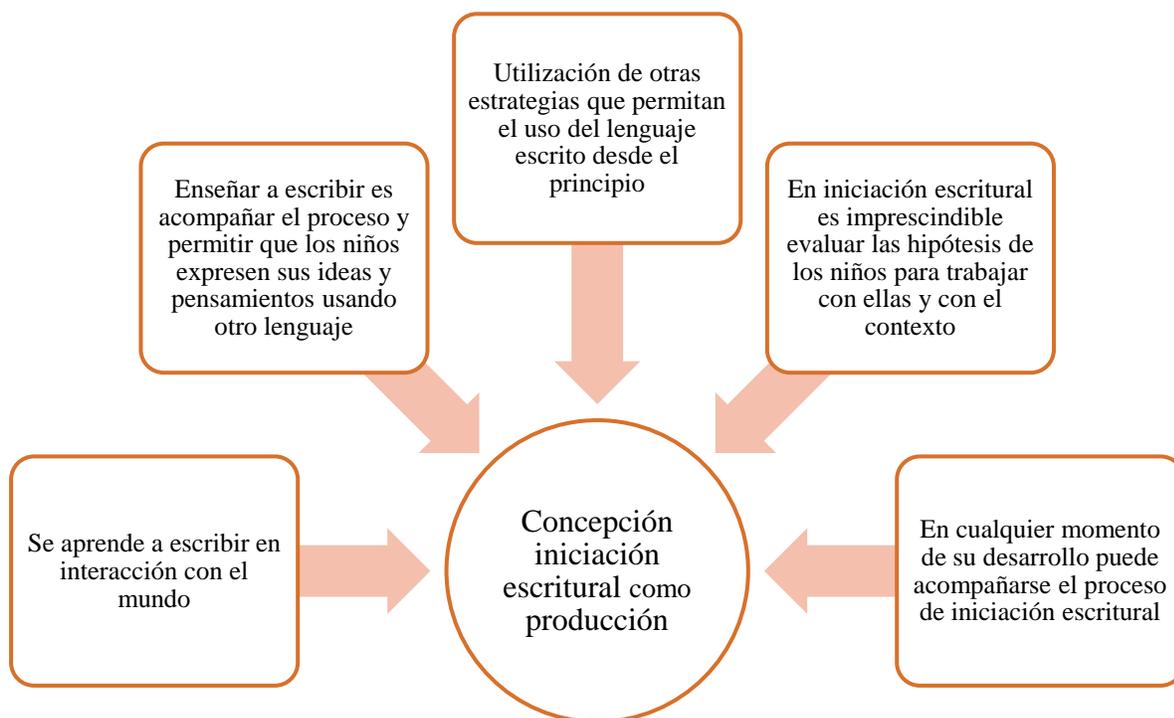


Figura 2: Elementos de la concepción iniciación escritural como producción

4.2 ¿Cómo son nuestras prácticas de enseñanza en iniciación escritural en transición?

Este apartado tiene como objetivo caracterizar las prácticas de enseñanza que como maestras del grado transición tenemos para la iniciación escritural con nuestros grupos de trabajo, dicho apartado es nutrido principalmente del análisis de las observaciones participantes y del registro de diario de campo. Para efectos de comprensión se estructura este apartado en dos

grupos de prácticas, las primeras que se centran en el dominio del código escrito y las segundas que se centran en el uso de la escritura. Se enuncian a continuación las características halladas en cada una de ellas.

4.2.1 Prácticas de enseñanza que se enfocan en el dominio del código

Trabajo manual: se encuentran prácticas de enseñanza orientadas al trabajo manual, desde la manipulación de diferentes materiales como arena, plastilina, arcilla, harina. Desde el contacto con estos materiales se proponen a los niños actividades como moldear su nombre, trazar las vocales (ya sea para reconocerlas, diferenciar su forma o para evaluar desde la perspectiva del maestro la apropiación de trazos).

El trabajo manual se promueve desde diferentes materiales como los señalados anteriormente, pero también se promueve desde la realización de las tradicionalmente conocidas "planas de letras y serpentinas" en las que se enfatiza en la correcta graficación de las letras, especialmente de las vocales, aunque se comience con formas más básicas "por ejemplo palitos, bolitas, moviéndoles la mano y enseñándoles la forma de cada vocal, también las rimas ayudan, como la "o" es una pelota que si la subo pronto rebota, la "i" es un soldadito que le pongo un puntito" (Maestra A).

La iniciación escritural desde el trabajo manual se aborda también desde el uso de "fichas" que son actividades planteadas en forma gráfica, estas proponen en su mayoría abordar las vocales y otras letras desde el recortado, el rasgado, el pegado, la realización de trazos, vinculando la iniciación escritural en transición sobre todo con este tipo de actividades de desarrollo corporal, frente a estas prácticas "es importante señalar que el dominio del trazo es un proceso de orden motriz que no se relaciona directamente con la construcción y comprensión del sistema escrito" (Pérez y Roa, 2010, p. 35) sin embargo las propuestas desde el trabajo manual se hicieron evidentes en las prácticas de enseñanza de las tres maestras.

Trabajo con algunas letras: es reiterado el trabajo con las vocales en nuestras aulas de transición, la gran mayoría de actividades que se observaron estaban direccionadas al reconocimiento, identificación y escritura de estas letras, fueron entonces usuales actividades como trazar, colorear, buscar, señalar, hacer correspondencia entre vocales e imágenes, diferenciar vocales mayúsculas y minúsculas. Así mismo, una de las maestras argumentó desde su experiencia por qué son importantes estos ejercicios en transición, anotando que es indispensable que haya un reconocimiento desde la consciencia y no desde la memorización

A mí me pasó algo con un niño y es que yo no trabajé las vocales en orden, o sea: “a”, “e”, “i”, “o”, “u” y el niño me decía ¿Profe y la “i”? y me preguntaba y me preguntaba, y yo le dije no, es que yo las voy a trabajar en desorden, y me decía, profe pero es que falta la “i”, y yo le decía la “i” todavía no. Ya en estos días la voy a empezar a trabajar, la voy a dejar como la última, yo las puse en desorden, porque uno pregunta por las vocales y ellos son “a”, “e”, “i”, “o”, “u” y yo les decía yo no necesito que me las digan de memoria, yo necesito que las aprendan a reconocer conscientemente (Maestra S).

Estas prácticas muestran preocupaciones de las maestras en el trabajo con la escritura en transición, lo que orienta de algún modo la formulación de objetivos con el grupo, da relevancia a algunos aprendizajes y desestima otros, en este caso se privilegia el aprendizaje del código escrito.

Algunos docentes consideran que los niños van a la escuela fundamentalmente a aprender a leer y a escribir de modo convencional, y en función de ese propósito organizan las clases: las actividades se centran, básicamente, en el dominio de los trazos y de los elementos básicos del código convencional de escritura (aprender las letras, las combinaciones de letras, la codificación y decodificación de palabras, la transcripción de textos, el dictado, etcétera) (Perez, 2011, pp. 5–6).

Desde las prácticas que retoman algunas letras se da relevancia también el componente fonético, es decir, el sonido de las vocales en correspondencia con su forma gráfica y estos dos

asuntos como parte de las palabras, trabajando enfáticamente: a) desde el sonido inicial de algunas palabras que comienzan con vocales, b) el sonido final de palabras que terminen con vocales y c) las vocales que se encuentran en las palabras indiferentemente de su posición y la identificación de varias en una misma palabra.

En este sentido las actividades que se proponen a los niños tienen que ver con encerrar la vocal inicial de cada palabra, señalar con un color diferente las vocales que contenga una palabra, completar palabras con vocales, asunto que puede observarse en el siguiente diálogo entre la maestra y los niños.

- Vamos a mirar al tablero y yo voy a escribir una palabra, pero a esa palabra le faltan las vocales, ustedes van a tratar de adivinar que palabra es y me van a decir que vocales le hacen falta...

(la docente escribe en el tablero “m_r_p_s_” pero los niños se observan confundidos, ella entonces les dice

- ¡La palabra oculta es mariposa, ahora que ya saben que palabra es deben ayudar a pensar que vocales van acompañando a cada consonante!, Bueno entonces que pongo aquí para que diga “ma” (les dice a los niños señalando la primera sílaba)
- la “aaaa” dicen ellos en coro (los niños parecen haber entendido la dinámica de la actividad)
- Bueno para que diga “ri”, que hay que hacer
- Ponerle la “iiii” dice la mayoría, finalmente se logra completar la palabra que se había propuesto.

(Registro de observación Maestra S).

A pesar de estas prácticas que fragmentan el lenguaje escrito, se puede evidenciar el nivel de razonamiento de los niños frente a los problemas que se les plantean, es así como se dan también discusiones entre los niños frente al sonido inicial de las palabras que comienzan con vocales.

Sara levantó su mano y dijo

- porque tan raro si hijo si empieza por “i” pero usted la escribió con otra
 - La profe se equivocó porque también le faltó la “i” en hipopótamo replicó Juan
- A partir de estas observaciones y anotaciones de los niños se les explica que dentro del abecedario hay una letra que se llama “h” y que esta no tiene ningún sonido, los niños se mostraron confundidos, Jorge dijo:
- ¿Y entonces para que la pone uno, si no dice nada?
- Se les explica que es por el origen de algunas palabras o por reglas que tiene la escritura, sin embargo, se calma a los niños diciendo que esto luego lo entenderán mejor. Se pregunta entonces a los niños
- ¿Dejamos estas dos palabras aquí o la quitamos?
- Refiriéndome a las dos palabras que iniciaban por “h” los niños dijeron que las quitáramos.
- (Registro de diario de campo)

De este modo en nuestras prácticas de enseñanza se enfatiza el trabajo con las vocales, como letras aisladas y se da prioridad al dominio del sistema convencional de escritura, dominio sin el cual, desde esta mirada, no pueden producirse textos con sentido y lo principal resulta siendo el dominio de los trazos, de algunas letras, palabras... hecho que conlleva a abordar el trabajo con la escritura en transición desde la mecanización y los asuntos técnicos de la escritura.

Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado, y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). Sólo que ese paso mágico entre la técnica y el arte fue franqueado por pocos, muy pocos de los escolarizados en aquellos lugares donde más falta hace la escuela, precisamente por ausencia de una tradición histórica de "cultura letrada" (Ferreiro, 2000, p. 2).

En este sentido nuestras prácticas de enseñanza son el reflejo de que los asuntos técnicos siguen teniendo preponderancia en la escuela.

Utilización de recursos y materiales: se evidencia en las prácticas de enseñanza el uso de materiales y recursos variados, se observó la utilización de cuentos, videos, objetos traídos de casa, rótulos, material didáctico elaborado por los padres y madres de familia, imágenes, sin embargo, aunque se utilicen diferentes medios se hace con el mismo fin, con el propósito de trabajar algunas letras, que reconozcan e identifiquen las vocales e identifiquen sus posiciones dentro de las palabras.

En este sentido, se gestan reflexiones a partir de la utilización de recursos y materiales para el trabajo desde esta perspectiva, reconociendo que, aunque se sigue abordando el lenguaje desde la fragmentación, ahora se tratan de implementar actividades más divertidas e interesantes para los niños, en el caso de la utilización de juegos en los que se abordan estos componentes.

La lúdica y el juego serán siempre detonantes de aprendizajes y aunque se esté fraccionando nuevamente el lenguaje trabajando solo unas letras y otras no, se cambia el modo y esto varía un poco la situación, los niños se observaron motivados y muy concentrados en el juego de la banderita de vocales, se les notaba muy entusiasmados cuando su equipo ganaba puntos, y para poder hacerlo debían concentrarse y tratar de recordar, asunto que beneficia el reconocimiento gráfico de estas letras y la conciencia fonológica de las palabras en relación con ellas (Registro de diario de campo).

Es entonces un primer paso que como maestras seamos conscientes de las propuestas en las aulas de clase, sin embargo, es importante combinar estas reflexiones con las diferentes investigaciones que se han realizado, ya que, basados en las teorías podría evaluarse de un modo más objetivo qué aprendizajes generan nuestras prácticas de enseñanza y que tan significativas son.

Transcripción y copia: aparecen también dentro de las prácticas de enseñanza para la iniciación escritural en transición la transcripción y la copia, por lo general utilizando el tablero para transcribir la información al cuaderno, generalmente estos ejercicios se proponen después de haber realizado ejercicios de tipo colectivo “Después de repartirles el cuaderno los niños buscan la página que sigue para registrar las palabras que han sido escritas por la maestra, la mayoría de ellos transcriben las palabras con gran facilidad, reconociendo algunas letras, vocales y consonantes" (Registro de diario de campo).

Este tipo de prácticas de enseñanza omite la complejidad de los procesos que intervienen en la construcción de la escritura, ejercita la transcripción asumiendo de algún modo que los niños reproduciendo letras que alguien más escribió van a apropiarse del sistema escrito, lo que se aleja de la construcción de sentido.

No podemos reducir la escritura a una simple actividad motórica porque no se trata de trazar sino de producir textos, textos con sentido completo que responden a una intencionalidad, a una necesidad; textos con una finalidad y un destinatario; textos con unas tipicidades, con unas exigencias, con unas restricciones. En definitiva, producir textos auténticos y verdaderos para compartir información, para transmitir sentimientos, fantasías e ilusiones, para comunicar emociones, angustias, desvelos, para registrar datos, para recordar hechos, para comunicarnos a través del tiempo y del espacio (Molina y Carvajal, 2003, p. 2).

De tal modo, reproducir letras en lugar de producir textos aleja a los niños del sentido y de la construcción del lenguaje de manera significativa y no solo pasa en transición sino en cualquier nivel de educación, puede anotarse también que estos actos alejan el interés y la motivación de los niños por la escritura, pues son ejercicios sin sentido para ellos, lo que pondrá en riesgo su relación futura con la escritura.

Rol de la maestra: Para determinar nuestro rol como una característica determinante de las prácticas de enseñanza hay que primero afirmar que las maestras que participamos de este estudio asumimos posturas diferentes dentro del aula de clase, por tal motivo generalizar puede

resultar contraproducente, es así como la Maestra A asumía en sus intervenciones el rol de la persona que orienta las acciones y corrige, como lo muestra el siguiente registro de observación de las prácticas de la Maestra A.

- A ver van a decirme cosas que empiecen por esta letra (mostrando la “o”)

Los niños responden

- “Mojado”, “oso”, “ojo”, “morado”, “rosado” ...

- No mamita rosado empieza por “r” no por “o” responde la maestra.

Así la docente continúa mostrando todas las vocales y pidiendo a los niños que nombren cosas que inicien por ellas, algunos niños acertaban, pero la mayoría nombraban palabras que no correspondían a la vocal al inicio.

Limitada interacción entre pares: Así mismo, aparece como una de las características de las prácticas que privilegian la adquisición del código la poca interacción entre pares, sobre todo por parte de la Maestra A, la interacción es reducida, se privilegia el trabajo individual por encima del trabajo colectivo.

- Vaya usted (señalando a María) ¿Cuál es la imagen a la que le corresponde esa vocal? le refuerza la docente,
- Es el avión, el avión (le dicen los demás niños)
- Que no le digan, es ella sola, vaya pues (Les responde la maestra y la niña procede a poner el rótulo de la vocal cerca a la imagen del avión)

Este ejercicio de formar parejas con la vocal y la imagen lo propone con cada una de las vocales, siempre reforzando la premisa de que debe hacerlo alguien solo, algunos niños se observan atentos, sin embargo, la mayoría se observan indiferentes. (Registro de observación Maestra A)

Estas situaciones en las que los niños sienten presión porque se les enfrenta a la confusión y no pueden recibir apoyo de sus compañeros desfavorecen los procesos de aprendizaje, la motivación y el enriquecimiento social, además, de estas posturas son contrarias al desarrollo

evolutivo de los niños, puesto que son seres sociales, aprenden en colectivo y aún más de sus pares.

Tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético significa colocar a los niños con sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y tomar en cuenta que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento. Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, incluido el propio maestro. Implica también entender en términos de desarrollo evolutivo las respuestas o preguntas aparentemente extrañas y actuar de acuerdo con los problemas con los que los niños se enfrentan en momentos cruciales de su desarrollo (Ferreiro, 1991, pp. 33–34).

Sin embargo y pese a que la Maestra A limita la interacción entre los niños, se evidenció a lo largo de las observaciones que ellos buscaron momentos para socializar, preguntando y compartiendo con los demás lo que creían y hacían.

La maestra insistía en que no podían hablar porque era el momento de la evaluación, sin embargo, los niños compartieron sus dibujos con sus compañeros, se ayudaban en voz baja

- Eso no es con la “e” dibuje un elefante, mire como yo...
(Registro de observación Maestra A).

Estas características nos muestran como nuestras prácticas todavía siguen arraigadas a formas tradicionales en el trabajo con la escritura, aunque el cambio y la transformación en el mundo se dan a pasos agigantados, en educación las transformaciones toman tiempo "Hoy en día, el cambio se ha concretado como un aspecto permanente de la vida. Nada permanece igual por demasiado tiempo. Sin embargo, las prácticas pedagógicas siguen apegadas a formas tradicionales de enseñar y aprender" (Inostroza y Jolibert, 1997, p. 35).

Cabe anotar que con cuestionar estas prácticas que privilegian la mecanización del código por encima de su uso no se desestima que su dominio sea importante, pues finalmente es el medio por el cual las ideas emergen, los niños deben acceder al código convencional y dominarlo, pero siempre teniendo en cuenta que se usa en función de una necesidad o deseo del sujeto.

La exploración del código debe orientarse por parte del maestro/a, debe existir un trabajo sistemático para su apropiación, pero ese trabajo didáctico se subordina a las necesidades de expresión. Nótese que este enfoque se distancia de la visión centrada en el código, especialmente en los primeros años de la escolaridad. La escuela tiende a tomar el código como un fin y avanzar en su dominio, a toda costa, en independencia del sentido que pueda tener el uso de dicho código por parte de los niños. Si no hay necesidades de expresión, la construcción formal, y muchas veces tediosa, del código carecerá de sentido y de valor para el sujeto. Al contrario, si existe una necesidad e interés auténtico de expresión, el avance en el dominio del código será muy fluido y tendrá sentido, pues existirá una razón para aprenderlo (Pérez, 2009, pp. 8–9).

Estas prácticas de enseñanza ponen el énfasis en el código, ahora se pondrá el foco en otras que implican el trabajo desde la producción de textos antes de dominar la escritura alfabética convencional.

4.2.2 Prácticas de enseñanza que se enfocan en el uso de la escritura

En este apartado se caracterizan las prácticas de enseñanza que dan valor al aprendizaje entre pares, al aprendizaje construido en interacción con el mundo de la escritura y sus posibilidades de trabajo en las aulas de transición, reconociendo a los niños como escritores desde el primer día de ingreso al espacio educativo, aunque no hayan comprendido las reglas del sistema alfabético, aunque no puedan escribir de manera convencional.

Estas prácticas se caracterizan por propiciar la expresión de los niños tomando en cuenta eso que dicen, por tanto, se observa mayor motivación e interés para escribir. Razones importantes para su implementación en las aulas de clase, si se tiene en cuenta que los niños no son solo sujetos dispuestos para el aprendizaje sino también sujetos con conocimiento.

Los niños piensan a propósito de la escritura, y su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos (simples garabatos, según algunos, contemporáneos de los primeros dibujos que realizan). No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras (Ferreiro, 2012, p. 7).

Sin embargo, es claro que las prácticas que se describen no se encuentran articuladas de manera global, más bien, son una serie de acciones desarticuladas. Sin embargo, se pone también de manifiesto que es un primer paso para la exploración del trabajo didáctico en este sentido

Se reconoce entonces que antes de la hipótesis alfabética los niños pueden hacer cosas con la escritura, explorarla, experimentarla, usarla, y lo más importante pueden intentar leer y escribir con o sin la ayuda de algún adulto. Así mismo, el trabajo con la escritura en las aulas de clase bajo estas acciones trasciende a prácticas sociales bajo situaciones que le dan sentido. Se pasará pues a explicitar las principales características de estas prácticas de enseñanza que permiten el trabajo con la escritura desde otra perspectiva.

Exploración de saberes previos: la exploración de saberes previos busca indagar que es lo que los niños saben, que nociones tienen, se da valor con estas prácticas a la voz de los niños y a sus palabras.

Se les preguntó a los niños que conocían sobre el portador de texto de la carta, ellos respondieron:

- Sirve para uno mandarle a la novia
- Yo le he hecho cartas a mi mamá
- Las cartas son como mensajes

(Registro de Diario de Campo)

Así mismo aparecen otros registros en los que se evidencia generalmente este ejercicio antes de introducir alguna temática.

Indagué por la receta, las respuestas fueron variadas

- Es una idea para cocinar
- Es para hacer algo que uno no sabe hacer
- Hay recetas en la caja de torta, porque mi mamá las lee
- Hay recetas en la gelatina

(Registro de diario de campo)

De cierto modo, estas prácticas de enseñanza que exploran y retoman los saberes de los niños pretenden generar también conocimientos colectivos frente a la utilidad en la vida real de los portadores de texto, es decir, pretenden abordar la literacidad, como eso que se hace con la lectura y la escritura en la cotidianidad, pues, se conecta el mundo de la escuela con el mundo de la vida, de este modo, cosas que se viven en los espacios educativos van adquiriendo sentido, desde esta perspectiva Zavala (2008)

La literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias: uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad,

entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc. (p. 71).

Desde la observación de estas prácticas se evidencia el gran conocimiento que tienen los niños de la escritura y sus diferentes formas de materializarse, pues ellos ya han construido nociones claras a través de su historia y aunque no manejen todavía la escritura convencional, su conocimiento debe emerger para dar sentido a las diferentes propuestas de trabajo en las aulas de clase, de lo contrario existirá una desconexión entre la escuela y la vida.

Uso de recursos y materiales: aparecen también otras prácticas de enseñanza desde el uso de recursos y materiales que hacen parte de las diferentes propuestas. Se utilizó por ejemplo la internet para obtener información y mostrar a los niños diferentes tipos de textos, un claro ejemplo de ello se evidenció en el registro de diario de campo, donde se retoma una propuesta desde el portador de texto de la receta, además, en este registro puede evidenciarse el papel activo de los estudiantes desde sus saberes y propuestas.

- Chicos yo quiero hacer con ustedes salpicón de frutas, porque como ya hemos visto las frutas son deliciosas y nos ayudan a estar saludables, pero no sé cómo hacerlo ¿Ustedes saben cómo se hace? ellos respondieron
- Profe pues muy fácil búsquelo en internet

Esta respuesta no me la esperaba dado que intuía que me iba a decir como se hacía el salpicón, sin embargo y como mi intención también era aprovechar la internet para usos variados acepté buscar la receta del salpicón en internet.

(Registro diario de campo)

Así mismo, la Maestra L y la Maestra S utilizaron algunos cuentos en las actividades observadas, valorando la posibilidad que da la lectura, realizada tanto por parte del docente como de los mismos niños, pues leer y escribir siempre serán procesos complementarios, es así como la Maestra L considera que a la hora de abordar la iniciación escritural es indispensable “Contar con materiales de lectura de calidad, diversidad de textos [...] importantísimo que nos escuchen leer”.

En este sentido la lectura de diferentes autores proporciona a los niños modelos de como otros han escrito, además desarrolla diversidad de habilidades para la utilización del lenguaje en todas sus dimensiones, generando también gusto y placer al escuchar las historias, la lectura permite en palabras de Graves (1996) "disfrutar el sabor de las palabras" (p. 42). Leer a los niños, contar con materiales escritos en el aula será indispensable para que además de acercarlos a otros escritos valoren el lenguaje desde sus diferentes manifestaciones.

Interacción entre los miembros del grupo: se encuentran prácticas de enseñanza para la iniciación escritural que permiten la interacción entre los niños con sus compañeros y con la maestra, utilizando estrategias como "diálogo permanente, cumplimiento de normas reflexionadas colectivamente, indagación constante, seguimiento de rutina para el día de la clase, respeto del turno para tomar la palabra" (Registro de observación Asesora), es entonces importante resaltar que la maestra S y la maestra L abordan el trabajo colaborativo y el debate, aunque en ocasiones los niños se observaron confundidos, se les percibía totalmente confiados para preguntar o intervenir para corregir a los demás.

La organización por mesas también habla de la posibilidad de compartir con los compañeros, diferente a la disposición de las mesas y sillas establecido en el aula de la Maestra A, donde se primaba la visualización del tablero y de la maestra. Aunque parezca un dato simple, la organización de espacio puede también definir las maneras en que a los niños se les permite interactuar.

De este modo, una adecuada interacción entre los niños y a su vez entre el grupo y la maestra permite un ambiente tranquilo, permite que los niños se sientan confiados para expresarse, evidenciando sus ideas como importantes, a la vez que se vive la inclusión de sus propuestas, pues estas son tan válidas como las de la maestra "les propuse hacer nuestra propia receta, los niños se emocionaron, algunos comenzaron a nombraban frutas que no les gustaban para no incluirlas, claramente había que llegar a un acuerdo antes de escribir la receta de manera colectiva en el tablero" (Registro de diario de campo). Este tipo de prácticas da entonces la

posibilidad de que los niños puedan tomar decisiones y llegar a acuerdos frente a lo que quieren escribir y por consiguiente estas decisiones tendrán unas implicaciones.

Prácticas de confrontación: como ya se ha conceptualizado el proceso de confrontación es indispensable, ya que permite a los niños hacer comparaciones y reflexiones sobre sus formas de escribir avanzando en sus hipótesis, es por ello que las prácticas de confrontación se convierten en el corazón de la iniciación escritural desde la visión del niño como sujeto activo que construye su aprendizaje en interacción con el mundo. En este sentido, se evidenciaron algunas situaciones que permitieron observar el proceso de confrontación desde las prácticas de enseñanza que favorecen el uso de la escritura.

Son visibles entonces prácticas de confrontación grupal en las cuales los niños de manera tranquila podían observar las escrituras de sus compañeros y proponer desde lo que creían reformas a esas escrituras, como puede evidenciarse en el siguiente registro de diario de campo.

Dibujé tres líneas, una de color rojo larga y otras dos de color azul más cortas,

- Bueno díganme pues que va arriba, en la roja, pregunté
- Fácil... el título, respondió Juan Pablo
- ¿Y cuál sería el título de nuestra receta?
- Salpicón de frutas, dijeron ellos en coro
- Quién me ayuda a ponerle el título a nuestra receta, lo debe poner sobre la línea larga roja Jerónimo levantó su mano y quiso salir a escribir el título, hizo varias graffas sobre la línea roja,
- Ahora llegó el momento de... y los niños contestan en coro
- ¡Comparar!

Escribo entonces un poco más arriba de la escritura de Jerónimo el título de salpico de frutas y les pregunto

- ¿Qué hay de diferente, o todo está igual? Saray contesta
- Profe es que ahí no dice salpicón de frutas... en el suyo sí, mire no tiene las mismas letras, solo tiene algunas, pero no en ese orden, ¿Puedo salir yo y lo organizo?

(Registro de diario de campo).

El proceso de confrontación es importante porque permite el descubrimiento de lo que cada uno piensa y en esos descubrimientos se genera conflicto, se aprende llegando según Echavarría y Quintero (2005) al conflicto sociocognitivo, que es la insatisfacción del niño porque lo que sabe no resulta suficiente para resolver el problema y el otro le está mostrando argumentadamente un punto de vista diferente lo que genera cambio y de esta manera lo construido colectivamente impactará al sujeto de manera individual.

A través de este tipo de ejercicios los niños se sienten confiados de intervenir en las escrituras de los demás y permitir que los otros cuestionen las suyas, se torna un proceso tranquilo, no agresivo en el que se gestan dudas y reflexiones desde un recursos muy importante y potente que tenemos en las aulas de clase “el recurso más importante es el humano, la posibilidad de interactuar con otros para aprender” (Maestra L) sin embargo, es importante establecer reglas claras para estos procesos de confrontación, puesto que se pretende que los niños cuestionen sus ideas no que se sientan atacados.

De este modo, se evidenciaron en los diarios de campo preguntas y reflexiones sobre las prácticas de confrontación, presentando este proceso como un reto, pues mantener la atención de todos mientras se dan este tipo de actividades, asunto desafiante, y sobre todo cuando hay niños que se muestran desinteresados con relación a estas propuestas donde pensar es la constante. Cómo motivarlos, cómo movilizar sus ideas y sobre todo teniendo en cuenta que la confrontación más que abordarse desde lo correctivo o punitivo “es una convocatoria que se les hace a los niños (as) para que reflexionen sobre sus actuaciones lingüísticas, y en esa medida, puedan generar diversas transformaciones que los lleven a niveles de desarrollo cada vez más complejos” (Hurtado et al., 2003, p. 15). Estos resultan pues, propósitos desafiantes para el maestro.

Sin embargo, hay que resaltar que en este proceso de confrontación compartida los niños se hacen más conscientes de cómo la comparación les ayuda a comprender mejor nuestro sistema escrito, pues ellos van observando que letras faltan, que letras sobran y porqué pasará esto, siempre teniendo un marco de referencia, un contexto de utilización de la escritura. Así mismo

trabajar con la escritura desde esta clase de actividades es un proceso lento, pero que seguramente dejará frutos con relación a la comprensión y el uso de la escritura.

Uso de la oralidad: se puede notar que la oralidad es un recurso importante en todas las edades pero en especial en estos primeros grados de escolaridad en los que los niños se encuentran en etapas anteriores a la escritura convencional, es así como las prácticas de enseñanza, cada una de ellas y sea cual sea su propósito y cualidad está enmarcada en el discurso oral, ese que sirve a las maestras para comunicarnos con nuestros estudiantes y para llenar de sentido esas letras escritas que todavía por sí solas no tienen mucho significado para el niño, como en el caso de los portadores de texto y de los diferentes usos del lenguaje escrito, los cuales toman significado en la medida en que nosotras las maestras mostramos por medio de la oralidad su función y utilidad.

El uso de la oralidad y su utilización también por parte de los niños favorece la comprensión, la expresión de mensajes, la producción de ideas y la interacción con otros, construcción de identidad y autonomía dentro del aula de clase, pues al hablar y escuchar implica comprender e interpretar. Así pues, dentro y fuera del espacio escolar la oralidad es una herramienta potente, a través de su uso se construye seguridad para expresarse, lo que más tarde beneficiará la capacidad expresiva también en la escritura, tener algo para decir es un requisito para escribir “el lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito, y el conocimiento del lenguaje escrito también influye en el desarrollo del lenguaje oral” (Guarneros y Vega, 2014, p. 23).

Pudo entonces verse que algunas acciones que se emprenden en las aulas de clase son ciertamente orales, como la lectura en voz alta de poesía, cuentos, adivinanzas, retahílas, las narraciones, cartas, mensajes, notas para los padres de familia que transporta el cuaderno viajero, dichas acciones van construyendo en los niños nociones de escritura, primeras nociones que seguramente determinarían el modo en que después ellos se asuman como escritores, dado que leer es un excelente ejercicio para un escritor, teniendo entonces la certeza de que las habilidades lingüísticas no pueden separarse.

Las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente, su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. Así, enseñar y aprender a escribir requiere que profesores y alumnos hablen de lo que quieren escribir, de lo que escriben, que lean otros textos o que escuchen su lectura, que los comenten o escuchen comentarios sobre ellos; que lean sus propios escritos o los escritos de sus compañeros (...) escuchar las interpretaciones de los compañeros o del profesor, expresar las propias, constatarlas, en ocasiones resumir el texto, o comentarlo por escrito. Es evidente que las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua toman como punto de partido y como foco alguna de ellas, que será el punto de articulación de las otras. Pero todas ellas participan en cualquier actividad de producción o comprensión verbal (Camps, 2005, p. 2).

Así mismo, la organización de las ideas al hablar garantiza la claridad de lo que después se pueda escribir, por ello dar la posibilidad y el tiempo de que los niños organicen sus ideas para comunicarlas es esencial, esto es lo mismo que sucede con la escritura, se buscan maneras, se planea como escribirlo y finalmente se plasma "queda claro que la lectura y la escritura son actividades de pensamiento y que la oralidad es preámbulo determinante para la generación de ideas para la escritura" (Registro de observación asesora).

Así pues, se valora la oralidad en los procesos donde se pretende abordar la escritura como producción, Perez (2011) anota al respecto que crear historias orales y luego pensar en el registro escrito tiene muchas ventajas, en especial según este autor porque lo que queremos es que los niños se descubran productores de textos, este propósito implica reconocer el acto de crear, de producir ideas, lo que resulta relevante, incluso más que el dominio del código escrito convencional, siendo el recurso oral imprescindible para la construcción de significados que más tarde serán producidos a través de los textos.

Pretextos reales para escribir: una de las características más importantes de las prácticas de enseñanza en iniciación escritural desde este subgrupo de prácticas que permiten el uso de la escritura antes de la convencionalidad son los pretextos para escribir, dichos pretextos son marcos que justifican el uso de la escritura, generan un contexto de utilización y dan razones

para que los niños poco a poco construyan los sentidos de la escritura y sus funciones, descubriendo las letras a partir de su utilización específica y vivencial, descubriéndose productores de textos a temprana edad.

Es importante señalar que la prioridad en el primer ciclo, además de construir el sistema escrito, consiste en que los niños se descubran productores de textos. Y descubrirse productor de ideas, de textos, no implica el dominio del sistema de escritura. Concebir la escritura como producción de ideas, y no solo como el dominio del código, abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito (Pérez y Roa, 2010, p. 34).

Frente a las prácticas en las que utilizamos pretextos para escribir con los niños se da la modelación antes de proponer que ellos escriban, es decir, el conocimiento previo de los portadores de texto, la observación de manera tangible de cada uno de ellos, la lectura compartida, el intercambio de experiencias de los niños y la maestra alrededor del portador de texto, así los niños van enriqueciendo sus ideas con otras que escuchan y observan tanto de la maestra como de sus compañeros.

Se pasa a mostrar a los niños el modelo de una carta, reconociendo de nuevo su utilidad y su estructura, se insistió en que debía llevar el nombre de la persona a la que iba dirigida y también el nombre de la persona que la había escrito, para que así quien la recibiera supiera quién la había escrito y de quien era el mensaje, al repartir las cartas escritas por los niños por medio de la estrategia buzón de mensajes, se encontraron algunas sin nombres y se enfatizó constantemente en la importancia de marcar la carta, se invitó a pensar en el caso en el que no estuviera quien había escrito la carta, no se podría saber quién había sido, se refuerza entonces la importancia de cumplir con cada una de las partes del portador de texto, las cuales tienen cada una su razón de ser (Diario de campo Maestra L).

En este caso sirve la carta de pretexto también para pensar en la escritura del nombre propio y el nombre de los compañeros, así mismo pensar en mensajes para un lector. Es

importante entonces que los niños intenten registrar por escrito sus textos y que tengan motivación por darlos a conocer a otros, ya sea la familia o los amigos del salón, ese deseo generará interés por comprender cómo opera la escritura, lo que beneficiará el acercamiento a la convencionalidad -(más por requisito que por necesidad)- es de maneras más significativas, tratándose ya no de ejercicios escriturales o motrices, sino de prácticas de escritura con sentido en el aula que por supuesto también apoyan las habilidades manuales de otros modos.

Hay muchas otras situaciones comunicativas en las que es posible que el niño se interese por construir el código escrito, por ejemplo, cuando desea enviar un mensaje a una persona ausente, o para hacer una invitación, o para firmar un dibujo que ha realizado. Este tipo de situaciones implican la escritura, le asignan sentido. Un niño quiere firmar su dibujo para regalarlo a su mamá, ese acto que vincula aspectos emocionales importantes, abre espacios para explorar el sistema escrito (Pérez, 2009, pp. 10–11).

Una de las estrategias que más se observó en este sentido fue la escritura espontánea, en la cual los niños debían poner a prueba sus hipótesis, escribir en primer lugar como ellos creían y luego pasar a los ejercicios de confrontación, de este modo, es indispensable poner en escena las hipótesis de los niños, proponiendo situaciones de aprendizaje que hagan que avance, permitiendo la confrontación con sus compañeros a partir de estos pretextos y con lo que el mismo sabe, para encontrar mejores formas de responder a lo que se le pide. Estos descubrimientos que los niños hacen, son en gran medida posibles desde la interacción con los demás, como se ha dicho, interactuando con sus pares y con su maestra.

Es importante anotar que se observa emoción en los niños abordar la escritura desde estos pretextos para escribir en el aula de clase de transición, pues van comprendiendo que lo que escriben alguien lo leerá y esto da entusiasmo al uso de la escritura con niños que todavía no leen y escriben de manera convencional.

Otras estrategias utilizadas para abordar la escritura con pretextos reales fueron el dictado de ideas a la maestra, trabajo utilizando los nombres propios, el buzón de mensajes, creación de

cuentos, participación de los niños a partir de la lectura de imágenes, búsqueda de conceptos desconocidos, enriquecimiento del vocabulario, confrontación, diálogo permanente, construcción entre pares.

Así pues, todo en la escuela debería tener un sentido claro, sino la educación carecería de razones, en el caso de la iniciación escritural se observaron prácticas de enseñanza que tenían como principal pretexto el trabajo desde los diferentes portadores de texto, aparecen entonces propuestas como la elaboración de cartas para los compañeros, elaboración de tarjetas para regalar en fechas especiales, elaboración de solicitudes, elaboración de carteles de promoción para obras de teatro, elaboración de recetas, lectura y socialización del cuaderno viajero en donde los padres de familia se comunican con la maestra, es así, como cualquier motivo resulta provechoso para escribir en el aula de clase de transición, considerando que producir resulta aún más importante que dominar los trazos y letras.

4.3 Experiencia

Nuestra experiencia como maestras resulta fundamental para reflexionar también sobre nuestras concepciones y prácticas de enseñanza, todo lo que hemos vivido a lo largo de nuestra historia permite consolidar lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos.

Se abordará entonces en este breve apartado la experiencia desde tres esferas, las cuales son relevantes para comprender un poco más las relaciones que se tejen entre nuestras concepciones sobre escritura y nuestras prácticas de enseñanza en iniciación escritural, para pasar a la exploración de tensiones alrededor de esta dualidad.

4.3.1 Experiencia de aprendizaje de la escritura

Desde las vivencias de las maestras con la escritura se encuentra que la mayoría de nosotros aprendimos por medio de los ejercicios mecánicos, planas, repetición y el aprendizaje en la mayoría de casos mediado por libros de texto como la ya conocida "cartilla de Nacho" la

cual generalmente se trabajaba mucho en los hogares con el fin de reforzar lo que en la escuela se enseñaba y en ese intento de que aprendiéramos a leer y escribir de manera convencional hay recuerdos no tan agradables en algunos casos hasta de violencia física y verbal de las maestras sobre los estudiantes.

Así pues, aprendimos de forma mecánica, siempre escribieron por nosotros cuando éramos niños, realmente lo que hacíamos era copiar y este asunto es más fácil que enfrentarse a una hoja en blanco para plasmar nuestras propias ideas, las dificultades para acercarnos a la escritura y demás formas de comunicación pueden tener sus orígenes en estas vivencias, pues las formas de enseñanza en las que participamos y las formas en las que aprendimos son precedente del poco uso y valor que ahora como adultos damos a la escritura, aun estando en el campo de la educación.

Chois (2005) citado en Herrera y Arango (2013) señala

La tradición escolar y la propia historia de vida del maestro ejercen una enorme influencia sobre él, quien, de manera no necesariamente muy consciente o intencional, tiende a reproducir los modelos mediante los cuales ha sido formado. A veces los profesores simplemente asumen que, si se ha enseñado siempre de determinada manera, es porque es la única posible y otros pueden tener la convicción de que el cambio no es necesario dado que así todo el mundo ha aprendido a leer y escribir, lo que es garantía de su éxito (p. 24).

Ahora bien, cada voz escuchada narra una historia diferente, se encuentra una generalidad y es la forma en la que todas aprendimos, sin embargo, también es diferente la manera como cada una lo ha asumido, perpetuándolo o transformándolo, es indispensable pues, que como maestras hagamos conscientes este tipo de recuerdos, para reflexionarlos y determinar qué de lo vivido sería adecuado repetir y que no, alejándonos de nuestra historia para cuestionarla, siendo la experiencia de aprendizaje también importante en este camino de concepciones y prácticas en iniciación escritural.

4.3.2 Experiencia de uso de la escritura

Pensar en la experiencia con el uso de la escritura como maestras, supondría pensar en innumerables prácticas, es casi obvio que en esta labor la utilización de estos procesos cognitivos es inherente a nuestro ser y nuestro saber, sin embargo, se encuentran relaciones no tan fuertes como se supondría “para escribir soy más bien perezosa, no, casi no [...] no practico la escritura, muy poquito y la lectura, en algún tiempo si leí bastante literatura últimamente ya no saco el tiempo” (Maestra A), la Maestra L reconoce que escribe diferentes textos de carácter descriptivo, narrativo, reflexivo y académicos y utiliza la escritura y la lectura "cuando busco información sobre temas que me interesan, recetas, artículos políticos, prensa. Escribo para comunicarme con otros por medio de correos electrónicos, cartas. Leo y escribo para dar respuesta a mis interrogantes a través del diario de campo y planeador" por su lado la Maestra S alude a que le gusta leer "a mí me gusta mucho leer libros y más si son como (silencio) como de novela" y utiliza la escritura principalmente en el ambiente laboral, sin embargo, al preguntársele por el tipo de textos que escribe se le observa confundida.

Es importante que como maestras refresquemos esta experiencia de escribir, el vínculo con ese objeto que enseñamos, no solo porque a través de él pueden reflexionarse nuestras prácticas, sino también porque...

Todos los objetos (materiales y/o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia, son objeto de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas (Camps, 2005, p. 5).

Es indispensable retomar aquí el papel que tiene la lectura y la escritura en nuestras vidas como maestras, reflexionar sobre qué escribimos, para qué escribimos y quién lee lo que escribimos, nos cuestiona también sobre esas prácticas que tratamos de implementar con los niños pero que en nuestra vida no tienen mucha relevancia ni utilización, en este sentido:

La enseñanza de la escritura exige el dominio de dos artes, enseñar y escribir. No pueden evitarse ni separarse. El escritor que conoce el arte de escribir no puede aventurarse en un aula para trabajar con los estudiantes si no comprende de algún modo el arte de enseñar. Del mismo modo, ningún profesor que no se haya ejercitado en la escritura puede enseñar de manera eficaz el arte del escritor (Guarneros y Vega, 2014, p. 23).

De este modo y reconociendo la experiencia desde la singularidad como sujetos, esa que nos hace registrar de determinado modo los acontecimientos en nuestra vida, puede decirse que la escritura como experiencia debe empezar por tocar nuestra propia vida de un modo más significativo como maestras y como ciudadanas, pues

Escribir es tomar distancia, hacer pausa. Escribir implica ponerse en situación de ordenar el pensamiento de manera estructurada. Al escribir terminamos de aprender, en la medida que el texto es la puesta en estructura de aquello que hicimos, que cuestionamos, que creamos. Cuando el contenido de lo que se escribe se relaciona con una práctica, para nuestro caso una práctica de enseñanza en la cual uno ha participado, ésta será objeto de reflexión, de reorganización, de análisis. De este modo, el trabajo de poner en texto una experiencia, y el posterior trabajo de análisis (individual y colectivo) y reestructuración del mismo tendrá incidencias en la transformación de la práctica (Pérez, Villegas, Roa y, Vargas, 2012, p. 14).

Implica pues volver a la escritura, aunque no se nos facilite, reconciliarnos con esa historia de aprendizaje que marcó en alguna medida lo que hoy hacemos con ella, volver a ella para reivindicar el papel del maestro como quien se piensa, y lo hace de modo profundo para contemplar sus prácticas, evaluarlas y finalmente tomar decisiones.

4.3.3 Experiencia de enseñanza de la escritura.

La experiencia de enseñanza de la escritura, esa que hemos construido en el intento de acompañar a los niños de transición cada año, es una experiencia que no solo se trata de las acciones que emprendemos en las aulas con los niños, se trata de todo lo que hay atrás de ese acto, de la decisión, la vocación, el gusto por lo que se hace, la formación y las interacciones con otros, todo ello confluye en esta experiencia de enseñar.

La experiencia de enseñanza tiene gran valor, sobre todo si es una experiencia pasada por la consciencia, en la que todo el tiempo se generen dudas, cuestionamientos y nuevos retos, pues, cuando se emprende el ejercicio de acompañar a los niños en este proceso de iniciación escritural surgen muchas dudas con respecto al rol del maestro, ¿Qué es lo que se debe y lo que no se debe hacer en este sentido? Realmente la labor en el aula de clase trasciende las recetas y recomendaciones, allí es donde el maestro se enfrenta a las situaciones y trata de responder de la manera como cree adecuada, esas maneras de responder a las situaciones que emergen en el aula de clase irán perfilando sus prácticas de enseñanza guiadas a su vez por lo que cree adecuado para los estudiantes.

Se valora entonces desde este punto de vista la experiencia reflexionada, aquella que no pasa sin que nada pase, en otras palabras, como lo nombraba una de las maestras que participó en el conversatorio.

Uno se va haciendo, la profesora de hace catorce años, tiempo que hace que yo llegué aquí, en comparación con la profesora de ahora es muy distinta, por lo que uno ha aprendido, por lo que uno ha construido sobre los errores, los aciertos, los desaciertos y todavía seguimos en ese proceso de aprender (Registro de conversatorio con actores institucionales).

Pero no solo mirarse a sí mismo es importante, la reflexión sincera sobre las prácticas ajenas permite examinar y evidenciar otras posibilidades, porque ahora nos encontramos frente al reto de aprender a lo largo de la vida y aprender también sugiere interactuar con otros maestros, preguntar y hablar de lo que nos interesa, lo que marca también esta experiencia de enseñanza desde la posibilidad de retomarla como una alternativa para la transformación, así pues.

Enseñar, investigar y escribir posibilita pensar una alternativa para la transformación de las propias prácticas, que toma distancia de la pedagogía y del ejercicio docente como un campo de aplicación de saberes provenientes de diversas disciplinas -enfoque técnico / aplicacionista-, y de la investigación como una tarea externa al ejercicio mismo de enseñar. Se defiende la posibilidad de pensar que la práctica, propia o ajena, al ser tomada como objeto de análisis de manera sistemática y rigurosa puede constituirse en un espacio de construcción de saber y en escenario de formación (Pérez et al., 2012, p. 6).

Así la interacción con otros pares maestros es una oportunidad para afianzar, aprender o desaprender, para compartir experiencias y generar aprendizajes, pues al ver y reflexionar sobre las prácticas de otros uno se refleja o se refracta, mirar a los otros finalmente es mirarse uno mismo, ver también sus limitaciones y posibilidades.

De este modo la interacción con otros maestros puede explicar también determinadas prácticas de enseñanza que se tengan, "yo he aprendido sobre todo de las cosas que he visto del trabajo de las compañeras, por ejemplo, del proceso que ellas llevaban, preguntándoles mucho a ellas" (Maestra S), es así como de otros maestros se aprende, de sus prácticas y también de sus concepciones.

Es posible entonces generar investigación en la escuela, por ejemplo, a través de la conformación de comunidades académicas de maestros, donde la propia práctica sea objeto de reflexión y análisis como vía para la producción de saberes, generar comunidades puede dar posibilidades de sistematización como una oportunidad de reflexionar individual y colectivamente encontrando razones para transformar y generar conocimientos.

4.4 Tensiones que emergen de la dualidad: concepciones sobre escritura y prácticas de enseñanza en iniciación escritural en transición

Reflexionar sobre las relaciones que se tejen entre nuestras prácticas de enseñanza con nuestras concepciones y pensar en tensiones que emergen de esta dualidad permite contemplar asuntos que carecen de armonía, que podrían mejorarse, en este sentido, cada una de las tensiones que se describe a continuación habla de asuntos para la discusión.

Primera tensión: claridad conceptual

Se encuentran tensiones en relación con nuestra claridad conceptual, dado que no hay muchos argumentos desde las diferentes teorías que sustenten las prácticas de enseñanza o las concepciones, son asuntos un tanto de carácter experienciales, que hacen que los discursos no se tornen consistentes con las acciones. No solo se presenta esta tensión con las maestras de transición, sino con otros actores institucionales, que al no tener claridad conceptual hacen requerimientos desde otros sentidos, por ejemplo, se comentó en el conversatorio con actores institucionales frente a la pregunta ¿Que deberían aprender los niños con relación a la escritura en el grado transición?

Según los lineamientos curriculares de preescolar, allá dice que el niño a preescolar llega es a socializarse a ser feliz porque allá hablan de que el niño sea alegre, de que sea feliz, de que puede encontrar una comunidad distinta a la comunidad familiar y de que pueda instalarse dentro de la norma. Uno sabe que los niños a preescolar llegan con unas hipótesis, pero eso finalmente es teoría, que me gustaría a mí como maestra de primero como para poder avanzar dentro de esos planes que tenemos, es que el niño reconozca las vocales, que interiorice esa conciencia fónica, que los niños no lo aprendan memorísticamente, sino que lo aprendan desde el uso (Registro de conversatorio con actores institucionales).

Puede notarse entonces que se desestiman los estudios sobre el aprendizaje de la escritura en la infancia y se centra la mirada en asuntos que nuevamente la fragmentan, después de tantos debates aún se sigue defendiendo este punto de vista, al respecto se afirma que no basta con conocer la teoría, si esta no concuerda con nuestras concepciones y prácticas de enseñanza.

Conocer la psicogénesis de la escritura no implica, por lo tanto, permanecer estáticos, esperando que surja el siguiente nivel. Particularmente en los países en desarrollo, donde gran parte de la población se halla fuera del acceso a la lengua escrita, la escuela tiene la enorme responsabilidad de suministrar a los niños experiencias con la lengua escrita que los padres no están en condiciones de brindar (Nemirovsky, 2001, p. 34).

Tener un sustento conceptual acerca de lo que hacemos día a día con los niños en las aulas de clase tiene implicaciones, nos permite claridad, procesos, valoraciones con respecto a un componente conceptual y no solo experiencial, en ese sentido, hace falta conocer también lo que pasa con ese sujeto que aprende, comprender qué pasa en la cabeza de los niños, es decir, conocer las teorías que han abordado la construcción del sistema escrito por parte de los niños puede ayudarnos a agudizar los sentidos, percibiendo evolución en sus escrituras, evolución que sería imperceptible si ignoramos estos importantes estudios.

Muchas cosas no son observables cuando no tenemos una buena teoría para interpretarlas. Muchas cosas pasan desapercibidas si no tenemos la posibilidad de darles sentido. El desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una página (Ferreiro, 1991, p. 33).

Es así como se reafirma lo abordado en el marco teórico del presente trabajo investigativo sobre la posibilidad de transformar las concepciones con teorías sólidas que problematicen las miradas existentes. Es entonces relevante que nuestras prácticas estén orientadas hacia la teoría, sin embargo, esta ganará un lugar en nuestras prácticas cuando ponga en cuestión nuestras concepciones, conocer el proceso de construcción que los niños tienen antes de la convencionalidad de la escritura no basta, aunque es un paso para lograr reconceptualizaciones poniendo en primer lugar al niño activo, que construye y comprende.

Segunda tensión: Conflicto interno de la maestra

Dos de las maestras expresan que se presenta un conflicto interno, una incomodidad con uno mismo por sentir que lo que se hace podría orientarse de otras formas, sin embargo, esta tensión resulta de las presiones de la misma cultura lo que hace que como maestras nos alejemos de lo que realmente quieren hacer para complacer a otros. En palabras de la Maestra S

Yo a veces siento que hay un conflicto entre lo que uno de verdad quiere hacer y entre lo que la comunidad y la sociedad le está pidiendo a uno, por ejemplo, aquí en el colegio que esperan las profes de primero, que ellos ya pasen casi que leyendo algunas sílabas entonces uno el aprendizaje se los mete como a la fuerza, como que yo tengo que hacer esto porque es que usted tiene que pasar de cierta forma al grado primero (Maestra S).

El conflicto que sentimos los maestros y las diferentes presiones también son un factor de estabilidad de las prácticas de enseñanza que se enfocan en la adquisición del código escrito, pues se convierten en razones para la falta de transformación de las mismas prácticas, sin embargo, nosotros, quienes pensamos sobre estos asuntos somos los llamados a tocar esas esferas de la cultura escolar, desestabilizando esas ideas, con conceptualizaciones y argumentos sólidos.

La cultura y la tradición familiar han exigido al docente resultados centrados en lo que han sido los hábitos de iniciación lectora y escritural de los niños, a ello se suman las presiones institucionales que, en conjunto, constituyen las razones por las que no se toman riesgos para el cambio y se sigue repitiendo la misma estrategia didáctica, aunque a nivel conceptual se tengan otras informaciones y definiciones mentales que no se logran traducir a la transformación ni a la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula (Herrera y Arango, 2013, p. 26).

Esta tensión, hace que de algún modo no siempre se refleje de manera armónica eso que pensamos con lo que hacemos, pues es mayor el miedo al cambio, al argumento, al

cuestionamiento sobre transformaciones que sabemos son necesarias pero que no nos atrevemos a materializar de manera total.

Tercera tensión: vínculos entre maestros

Abordar nuestras concepciones y reflexionar sobre nuestras prácticas es un proceso que puede darse de manera individual, sin embargo, la compañía de otros es relevante en la medida en que compartimos preocupaciones, ideas y también a menudo nos cuestionan dudas similares, preguntas por la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica, el entorno escolar ¿Cómo hacer que los niños aprendan mejor? ¿Cómo mejorar la calidad de los procesos educativos? Estas preguntas a su vez orientan las instituciones educativas y permiten el encuentro desde nuestra labor, lazos indispensables a la hora de construir comunidades educativas.

Sin embargo, no es un secreto que a los maestros nos cuesta crear vínculos, acercarnos a los otros, preguntar y cuestionar desde el respeto, reflexionar sobre las propias prácticas y sobre las de los pares maestros, para desaprender, alejarnos o reafirmar prácticas a través de la reflexión y el análisis.

Cuarta tensión: Prácticas de enseñanza que poco se transforman

Pudo evidenciarse a lo largo de este proyecto investigativo que las prácticas de enseñanza deben pasar siempre por la reflexión, pues lo verdaderamente importante es hacernos conscientes de que siempre habrá la posibilidad de refinar las acciones educativas, cualificando cada vez más eso que se hace y dignificando la labor del maestro desde las aulas de clase, como un maestro reflexivo, que se piensa y piensa sus acciones, solo de esta manera se logrará una verdadera coherencia entre lo que se piensa y se hace y se avanzará de la ambigüedad a la claridad.

Moverse, sacudir aquello que se piensa y cuestionar las propias acciones podrá permitirnos encontrar nuevas formas de hacerlo, de acompañar a los niños en este proceso teniendo en cuenta que la transformación es un proceso lento que requiere voluntad y conciencia.

Cuando hago este tipo de actividades siempre me cuestiono, ya que sigo abordando el lenguaje de una manera fragmentada, aun sabiendo que para darle sentido el lenguaje o más bien a las letras, estas deben ser abordadas desde situaciones de aprendizaje que den sentido a eso que se escribe, sin embargo he introducido estrategias que a mi parecer han resultado significativas en el aula de clase pero sigo combinando métodos, como si hubiera un gran temor dentro de mí a transformar drásticamente mi práctica. (Registro de diario de campo)

El cambio es un asunto difícil de asumir, pues abandonar lo que por años se ha hecho de algún modo determinado resulta doloroso, lo nuevo confunde, atemoriza, y por esto en la mayoría de ocasiones, se exponen justificaciones o razones para el mantenimiento de prácticas, poniendo como excusa a los padres de familia, los estudiantes, los compañeros, entre otros. Resulta entonces compleja la transformación, en palabras de Molina y Carvajal (2003)

Tampoco podemos olvidar la lógica de la resistencia al cambio; el peso de las prácticas asentadas, no-discutidas, no-reflexionadas, anquilosadas, rutinizadas, y por tanto inconscientes. Prácticas resistentes a la innovación, en ocasiones, por la dificultad personal de aceptar otras posibilidades, por no estar en condiciones de aproximarse a posturas divergentes, porque “todos los sujetos intentamos conservar nuestras hipótesis si es posible, aún a costa -en algunos casos- de verdaderos malabarismos intelectuales” (Nemirovsky, 1999, 32), o de negar las evidencias porque “es duro admitir que algo que tú has hecho durante años en realidad no funciona” (Jhonston, 1997, 5).

Sin embargo el cambio es necesario y más si se piensa el lenguaje como un medio para participar en lo público, como una herramienta para la vida, la cual nos permitirá no solo codificar y decodificar, sino utilizar la lectura y la escritura para comprender y expresar lo que socialmente pensamos.

Porque si bien en la escuela se puede aprender a asumir una posición crítica frente a los discursos, frente al saber, frente a la vida; también se puede aprender a

callar, a esperar, y a aceptar; y eso precisamente es lo que hemos aprendido. Unirse a la causa de niños y niñas, compromete con la transformación de la sociedad, requiere cambios fundamentales en todo lo que tiene que ver con la enseñanza del lenguaje (Echavarría y Quintero, 2005, p. 50).

Reflexiono aquí también sobre los acuerdos que se hacen entre maestros para trabajar con los niños, y sobre la cultura escolar, esa que dice que hay cosas que simplemente ya están establecidas, como el uso de los cuadernos, que dicta que en uno se hacen tareas y en el otro planas, situaciones que han sido decretadas hace mucho tiempo y que nadie se ha atrevido a cambiar, es hora de visionar cambios y apartar los temores, proponer otros puntos de vista sería provechoso para intentar diluir “el divorcio entre la teoría y la práctica, la escuela y la vida, la palabra del niño y la del maestro, el preescolar y la primaria, ésta y la secundaria, el saber escolar y el saber extraescolar” (De Castro et al., 1994, p. 15).

Estos son los retos de la escuela y de los maestros, de cara a estas nuevas generaciones, seres singulares y con otras posibilidades, es tiempo entonces de tomar decisiones que no están prescritas en ningún manual y por supuesto tendrán consecuencias, pero impactarán poco a poco, sin embargo, esa tarea compleja es la que da sentido al acto de enseñar.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1 Comentarios concluyentes

Comprender cómo se relacionan las concepciones sobre escritura y las prácticas de enseñanza en iniciación escritural de tres maestras de transición de la institución educativa Pio XI del municipio de La Unión Antioquia a través de la investigación acción educativa me permitió generar conclusiones que pueden servir a otros, pero que en especial me mueven a mí, a partir de la reflexión de las acciones y saberes en el campo de la iniciación escritural. Este trasegar en colectivo en el que pude establecer otro tipo de relaciones con dos maestras pares, me ha permitido reafirmar posturas, vislumbrar otros matices y reevaluar propósitos desde la reconstrucción de las prácticas de enseñanza, las mías y las de ellas, me ha permitido hacer consiente lo que es tan cotidiano y mecanicista, visionando otras posibilidades que trascienden a lo consiente, significativo y constructivo.

Identificar nuestras concepciones sobre escritura y caracterizar nuestras prácticas de enseñanza para hallar relaciones y develar tensiones, me permitió pensarme a mí misma como una maestra de transición en este caso con doble rol (investigada e investigadora) problematizando el papel de la historia, de la formación y de la participación en diversos espacios a los que hemos tenido acceso a lo largo de la vida y que han marcado nuestras formas de pensar en la actualidad, rescatando también el papel fundamental de la reflexión y con ella la capacidad de aprender y desaprender de manera consciente y constante.

Frente al proceso de análisis pudo evidenciarse que no hay una coherencia total entre lo que se dice y lo que se hace, sin embargo, algunos de nuestros postulados muestran correspondencia con las acciones que se llevan a cabo en el aula de clase para abordar la iniciación escritural en las aulas de transición. Se observa también una fuerte influencia de la experiencia que tenemos los maestros, mas que de los conocimientos, por ejemplo al indagar sobre lo que es escribir se evidencia en algunas de nosotras contradicciones entre lo que decimos

que es escribir y entre lo que hacemos para enseñar a leer y escribir, lo que ratifica la importancia de trabajar con nuestras concepciones, cuestionando desde argumentos sólidos que hay otras formas de abordar la escritura en transición, partiendo de la importancia de trabajar desde prácticas escriturales.

Puede verse que, aunque no se abandonan las prácticas para iniciación escritural desde la fragmentación de la lengua, también se van introduciendo otros elementos que permiten evolución, exploración de otras formas de trabajar en las aulas, donde las acciones tienen mucho más sentido en torno a la escritura, dichas prácticas van emergiendo tímidamente.

Pudo evidenciarse también, que las disposiciones institucionales no se materializan en las prácticas de enseñanza, pues en el Proyecto Educativo Institucional habla de ofrecer educación integral mediante modelos educativos flexibles o prácticas pedagógicas activas, primando la adquisición y fortalecimiento de valores y principios fundamentados en el ser, el saber y el hacer. Así mismo, en la visión se afirma que el protagonista del acto educativo es el estudiante. Sin embargo, estas construcciones institucionales no se reflejan en las prácticas de enseñanza más generalizadas las cuales no toman en cuenta como aprende el niño para de esta forma apoyarlo con sus construcciones.

Es importante rescatar también la experiencia de las maestras, desde el aprendizaje, el uso y la enseñanza de la escritura, hay pues la necesidad de resignificar la acción del maestro, lo que ha vivido y su papel en la autoformación y transformación de las prácticas de enseñanza en iniciación escritural en los contextos reales, en esos en los que el maestro a veces se torna confundido, allí es donde se establecen los diálogos entre la teoría y la práctica.

Vale la pena también en este trabajo investigativo cuestionar el papel de la formación, de esos conocimientos que específicamente como maestras y licenciadas hemos recibido, la cual se supone debería ser la fuente principal de información que las maestras utilicemos para formular nuestras prácticas de enseñanza, sin embargo, no se observaron conceptualizaciones sólidas frente a las prácticas, que sustenten las razones de las acciones que se emprenden y más aun teniendo de primera mano lo que sucede en las realidades de las aulas, pues la propia práctica

revisada a la luz de la teoría es una excelente fuente de conocimientos que da la posibilidad de transformar nuestros modos de enseñar a partir de la producción de saberes en el marco de contextos reales.

Finalmente se afirma que es indispensable continuar con estudios que aborden las concepciones de los maestros de cara a sus prácticas de enseñanza, desde allí puede abonarse el camino para la reflexión sobre nuestras propias actuaciones, esas de las que éticamente somos responsables.

5.2 Otras ideas para la discusión

Quedan entonces otras ideas a la luz de este proyecto investigativo que permiten profundizaciones posteriores, por ejemplo, la visión institucional aporta elementos para pensar en la influencia de los horizontes colectivos en el aula de clase, donde se materializan esas construcciones institucionales para dar respuestas a determinados objetivos en contextos específicos.

Así pues, surgen también cuestiones frente al impacto de las directrices administrativas institucionales en las acciones de los maestros ¿En qué medida se hacen coherentes o divergentes las directrices administrativas de un enfoque institucional o modelo pedagógico que construye una I.E. con lo que realmente pasa en el aula? ¿Cómo se materializan los modelos institucionales en los logros reales del niño?, ¿Cómo garantizar la adherencia a un modo de ver la educación desde lo institucional cuando todos los maestros somos tan diferentes, con concepciones y acciones diversas? Estos asuntos merecen ser investigados, ya que en este trabajo se evidenció que la realidad en el PEI es una y las aulas de clase es otra, por tanto, un documento no determina una institución, una institución la determina la gente que la compone con sus pensamientos y sus acciones.

Así mismo, surgen cuestionamientos frente al uso del juego como uno de los pilares de educación en la infancia, sobre todo en grado primero, donde el esfuerzo se centra en que los niños accedan al lenguaje convencional y a otra cantidad de conceptos como requisito del grado,

cada vez se suprime más en los primeros grados de escolaridad la mediación lúdica, la conexión con esa herramienta esencial que debería ser transversal a todas las áreas. En este sentido, se observa una ruptura entre los grados del preescolar y la educación básica, donde radicalmente se dan cambios drásticos en todo sentido, crear puentes entre las maestras de este primer ciclo es indispensable también para abordar el asunto de las concepciones y las prácticas coherentes con las formas de aprender de los niños en la infancia.

5.3 Mirarse a sí mismo a través de los otros: reflexión final

Sin duda una de las situaciones que más enriqueció esta experiencia fue haber tenido la oportunidad de conocer a otros, contar con otros y aprender con otros. Y con esto aludo a todos los que hicieron parte de este caminar, a los maestros de la universidad, a las maestras de la escuela, a los niños, a los compañeros de clases. Y es que tal vez estas interacciones no hubiesen sido tan significativas sin haber estado enmarcadas en este proceso de formación, donde tejimos vínculos y compartimos pensamientos de otro modo, en otras claves.

Y es que este proceso me permitió comprender que somos seres en constante devenir, con pérdidas y esperanzas y en esa autoconstrucción inevitablemente están incluidos los otros. El conocimiento, comprensión y reflexión de sus concepciones, sus prácticas y las mías, me permitió en ocasiones reflejarme y en ocasiones detenerme frente al espejo, limpiarlo y tomar distancia para dar apertura a nuevas imágenes y posibilidades, teniendo presente que cada uno “(...) debe preocuparse por ponerse atención a sí mismo y en su contexto durante toda su vida, buscando siempre transformarse a sí mismo y conseguir una mejor convivencia con sus pares y con su yo” (Garcés y Giraldo, 2013, p. 196).

Estar de manera atenta y consciente con otros, conocer y tratar de comprender sus visiones de la vida y de lo que hacen, me permitió reconocer que como maestra hago pequeñas cosas. Trato de encarar de algún modo esas estructuras culturalmente tradicionales que se viven también en la escuela, que la permean, que se han vuelto solidas en los cuerpos, en los espacios, en los objetos, en las maneras de relacionarnos, de hablar, que se materializan con tanta fuerza en

esa escuela que habitamos. Sin embargo, esas pequeñas cosas hacen resistencia, perviven y emergen para generar cambios muy lentamente y poco a poco.

Pero ¿De qué otra forma se podrían generar cambios, si no es poniendo en cuestión eso que existe? Los elementos para generar cambios están aquí, porque uno también fue producto de esta cultura escolar y hay que usarla, no solo cargarla. Hay que reconocer, sin embargo, que es muy ambicioso creer que uno cambiará toda esa estructura y más si se desecha de antemano el pasado, porque si el cambio no dialoga con la tradición, así sea para distanciarse y generar rupturas está condenado a fracasar, el cambio debe estar conectado con lo que pasó, una especie de negociación que uno construye entre cumplir de algún modo las exigencias que esa escuela tradicional obliga, pero jugársela también por otras posibilidades.

Claramente, para retomar eso que se cuestiona de la escuela y dar paso a otras formas de estar e interactuar en ella los maestros debemos juntarnos. Los maestros aislados difícilmente resolveremos problemas que son transversales, y que de algún modo nos tocan a todos, difícilmente vamos a poder atender problemas que traspasan las aulas. Pero, como casi todo en el campo de la educación, generar vínculos también es un proceso muy lento, porque nos creemos acabados, autosuficientes, no pensamos que el otro pueda aportarnos o cuestionarnos.

Otra de las tantas cosas que este proceso me ayudó a descubrir, es que en la medida en que estoy con otros y desde ese lugar pienso mis acciones y cuestiono mi propio saber, renuevo la mirada y agudizo mi oído. Aportando poco a poco a este proceso de transformación de la cultura escolar, esa que es el producto de cientos de años. Sin embargo, ahora me doy cuenta de que las batallas más difíciles son las internas, esas que te mueven, te ponen a prueba y te transforman desde lo más profundo del ser.

Son entonces las pequeñas acciones las que van construyendo otras realidades. Y cuando digo que lo que hago es pequeño tratando de ser realista, creo también firmemente que esas pequeñas cosas pueden construir en el tiempo la diferencia, porque cuando una práctica, un pensamiento, una relación fluye de otro modo, se instalan cambios.

Sin embargo, este proceso se da a pasos lentos, porque implica el diálogo con los otros, el dialogo entre lo nuevo y lo viejo, teniendo en cuenta que lo nuevo y lo viejo no está afuera, está dentro y eso que llamo nuevo asusta, genera dudas, incertidumbres, como si una parte de sí quisiera devolverse, porque los caminos conocidos son más fáciles de recorrer, porque romper con la tradición, esa que también nos envuelve es doloroso y es mucho más fácil hacer lo mismo de las mismas maneras.

Efectivamente estábamos equivocados al creer que como maestros nuestra única obligación ética era formar a los niños a los cuales acompañamos en estos procesos. Finalmente, como maestros nuestro mayor reto es formarnos, construirnos, hacernos y deshacernos todos los días desde nuestras propias aulas y en compañía de otros, retomando la formación como un proceso vital y no como resultado.

REFERENCIAS

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329–332.
- Alida, C., y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), 67–94.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAECE (2003). Diccionario Pedagógico AMEI-WAECE [versión electrónica]. Madrid, España: AMEI-WAECE. Recuperado de waece.org/diccionario/index.php
- Barboza, F. (2002). La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: concepción del docente. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 187–220. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200710>
- Betoret, F. D., Martí, J. A. T., García, M. O. M., y Ciges, M. A. S. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_17.pdf
- Briceno, J., y Benarroch, A. (2013). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 8(1), 24–41. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662013000100003
- Buitrago, I. (2016). *Navegar con maestros: hacia sus concepciones de lenguaje y prácticas de enseñanza en educación preescolar* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia: Facultad de Educación. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/5215/1/ingridbuitrago_2016_navegarmaestros.pdf
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 111, 6–10.
- Cano, A., y Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación*, 81–96. Recuperado de http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/5_22_2012.pdf
- Crespo, N., García, G., y Carvajal, C. (2003). Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *Onomázein*, (8), 161–174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134517976013.pdf>
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Krainer y F. Goffree (eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*, (pp. 43-50). Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>
- De Castro, M., Pérez, D. A., Rincón, G., y Bustamante, G. (1994). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura desde preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria orientaciones teóricas y prácticas*. Bogotá D.C., Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87–101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2015). *Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Echavarría, M. L., y Quintero, A. (2002). *La persistencia de los imaginarios colectivos: un análisis crítico de nuestras formas de enseñar a leer y a escribir. para transformar los sueños* (monografía de especialización). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Echavarría, M. L., y Quintero, A. (2005). Confrontación dialéctica: aprendizaje en la interacción. En R. Hurtado, C. Restrepo, R. Jiménez, T. Caro, y C. Herrera (eds.), *Comunicación, significación y enseñanza: aproximación didáctica al área de lenguaje en preescolar y primaria*. (pp.48-72). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Ferreiro, E. (Mayo de 2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. En CINVESTAV (Presidencia), *Unión Internacional de Editores*. Conferencia llevada a cabo en el 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CDMX, México.
- Ferreiro, E., y Gómez M. P. (1988). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. CDMX, México: siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. CDMX, México: siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman, (ed.) *Los niños construyen su lecto escritura. Un enfoque piagetiano* (pp. 21-35). Buenos Aires, Argentina: Aique. Recuperado de <https://tallerdealfabetizacion.files.wordpress.com/2014/05/ferreiro-desarrollo-de-la-alfabetizacic3b3n.pdf>
- Flórez, R., Arias, N., y Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9, 117–133. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=23005083&lang=es&site=ehost-live>
- Florez, R., y Gómez, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia - Comité Editorial Facultad de Ciencias Humanas.
- Fúquene, S., y González, M. (2011). *Ingresar al lenguaje y a la cultura escrita: Construyendo saberes desde la sistematización de las propias prácticas* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Garcés, L., y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de la bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 187–201.
- Garriz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88–92. doi: 10.1016/S0187-893X(14)70529-4
- Giordan, A. (2006). Aprender, un proceso esencialmente complejo. *Praxis Educativa* (10), 10-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153114357002.pdf>
- Giordan, A., y de Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, España: Diada.
- González, E. (Septiembre de 2008). Las concepciones de los docentes de nivel inicial y primer año de educación básica en el proceso alfabetizador. En H. San Martín (Presidencia),

- Repensar la niñez en el siglo XXI*. Ponencia llevada a cabo en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional R.E.D.U.E.I. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Graves, D. H. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid, España: S.A. Ediciones Morata.
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21–35. doi: 10.12804/apl32.1.2014.02
- Guzmán, R., y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861–872.
- Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40–54. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4225>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Herrera, O., y Arango, S. (2013). Leer y escribir en el preescolar: un reto para el maestro. *Revista Senderos Pedagógicos*, (4), 25–32. Recuperado de <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/262>
- Hurtado, R., Serna, D. y Sierra, L. (2003). *Lectura y escritura en la infancia. Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción*. Medellín, Colombia: Escuela Normal Superior de Copacabana.
- Hurtado, R. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en educación preescolar y primaria*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación.
- Ibañez, M., Silva, I., y Tapia, R. (2016). Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica, *Paradigma* 37(1), 46–60. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000100004
- Inostroza, G y Jolibert, J. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87–112.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá D.C., Colombia: Mineducación. Recuperado de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA_Transición.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra? Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado transición*. Bogotá D.C., Colombia: Mineducación. Recuperado de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_para_promover_la_lectura_y_escritura_Transicion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá D.C., Colombia: Mineducación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Molina, M. R., y Carvajal, F. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7(1), 131–142.
- Morales, O. (Enero de 1999). *Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje de dos docentes de primera etapa de Educación Básica*. Ponencia presentada en el IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de

<https://www.researchgate.net/publication/255638783> Concepciones teoricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje estudio con dos docentes de primera etapa de Educacion Basica

- Morales, O. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica. *Educere*, 6(19), 324–330.
- Moreno, G., Asmad, U., Cruz, G., y Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología* 26(2), 299–336.
- Múnera, E. (2015). *Aproximaciones al papel del maestro en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el preescolar* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Nemirovsky, M. (2001). Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (27), 53–64.
- Ortiz, M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., & Busto, I. et al. (2008). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*, 51 (79), 89–125. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-1283200900200004
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje*, 32, 71–88.
- Pérez, M. (2011). *Publicar antes de leer y escribir convencionalmente*. Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M. (2009). *Hacia una Fundamentación del Trabajo Pedagógico y Didáctico en el Campo del Lenguaje*. Bogotá D.C., Colombia: CERLAC, UNESCO.
- Pérez M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C., Colombia: Secretaría de Educación del Distrito SED.
- Pérez, M., Roa, C., Villegas, L., y Vargas, A. (2012). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá D.C., Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Porlán, R., y Martín, J. (2000). *El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Diada.
- Porlán, R., Rivero, A., y Solis, E. (2010). Un modelo de formación para el cambio del profesorado de ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, 28 (1), 31–46. Recuperado de <https://fcee.us.es/sites/default/files/docencia/MESA5pdf/3.pdf>
- Quintero, A., y Echavarría, M. L. (2006). Lectura y escritura en preescolar y primero de primaria: procesos metacognitivos. En R. Hurtado (Ed.), *Lectura y escritura en la escuela* (pp. 27–50). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, versión electrónica (23.a ed.). Recuperado de <https://www.rae.es/>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa, *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-10. doi: 10.35362/rie2912898.
- Rodríguez, J. (2015). Cambios educativos asociados a las prácticas de enseñanza del docente. *Magister*, 27(2), 91-96. doi: 10.1016/j.magis.2015.12.004
- Ruiz, M., y Mora, M. (2009). Una aproximación a las prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura en una escuela colombiana en 1940. *Magis*, 2(3), 47–66.

- Runge, A., y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Salgado, L. (2017). Escribir en el ciclo inicial: realidades y alternativas. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 57-64.
- Salgado, L. (2017). *El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C, Colombia.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá D.C, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Sepúlveda, L. A. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Sosa, M. (2016). El papel de la interacción maestro-estudiante en el paso de la heteronomía a la autonomía en los procesos de lectura y escritura. En R. Hurtado (Ed.), *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (pp. 35-50). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación. Recuperado de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2416/1/Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y la primaria.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2416/1/Enseñanza%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura%20en%20la%20educaci3n%20preescolar%20y%20la%20primaria.pdf)
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú). *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (3), 159–200. Recuperado de <http://siep.org.pe/wp-content/uploads/203.pdf>
- Valera, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educere*, 5(13), 25–29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601306.pdf>
- Zapata, C. (2015). *La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71–79.

ANEXOS

Anexos A. Guía de entrevista semiestructurada

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

PROYECTO: INICIACIÓN ESCRITURAL EN TRANSICIÓN: ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Fecha de aplicación: _____

Nombre de quien aplica el instrumento: _____

Objetivo: Identificar las concepciones de las maestras sobre iniciación escritural en el grado transición.

GUIA DE ENTREVISTA

Preguntas previas o de contextualización

- ¿Hace cuántos años es usted docente?
- ¿Cómo llegó a ser maestra?
- ¿En cuáles instituciones ha laborado?
- ¿Con cuáles grados?
- ¿Qué la motivó a ser maestra de niños de edad preescolar?
- ¿Ha tenido en su vida alguna experiencia especial que haya motivado esta elección?

Preguntas para indagar sobre vivencias de la docente en relación con la escritura.

- ¿Recuerda usted la forma en la que le enseñaron a escribir?
- ¿Quiénes fueron las personas que le enseñaron a escribir?
- ¿Cómo le enseñaban a escribir?
- ¿En qué casos de la vida cotidiana utiliza la escritura y la lectura? (prácticas)

- ¿Usted qué tipo de textos escribe?
- ¿La manera en la que le enseñaron a usted tiene alguna similitud con la metodología que usted utiliza para enseñar a los niños en la actualidad? ¿Por qué?

Preguntas para indagar sobre las concepciones acerca de iniciación escritural en transición.

- ¿Para usted qué es escribir?
- ¿Cuáles son los requerimientos que se deben tener en cuenta para escribir? ¿Qué se necesita para escribir?
- ¿Cómo cree usted que aprenden los niños a escribir?
- ¿A qué edad cree que comienza este aprendizaje?
- ¿Qué es para usted enseñar a escribir?
- ¿A qué edad se debería enseñar a escribir?
- ¿Cómo inicia usted en la escritura a los niños del grado transición?
- ¿Qué estrategias utiliza?
- ¿Qué otras alternativas diferentes a las que usted implementa, considera que se pueden tener en cuenta para iniciar a los niños de transición en la escritura?
- ¿Qué recursos y materiales considera indispensables a la hora de abordar la iniciación escritural en el aula de clase en el grado transición?
- ¿Cuáles son las directrices institucionales para orientar la iniciación escritural en el grado transición?

Anexos B. Guía de observación participante

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

GUÍA DE OBSERVACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: INICIACIÓN ESCRITURAL EN TRANSICIÓN: ENTRE
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Fecha de aplicación: _____

Nombre de quien aplica el instrumento: _____

Objetivo: Caracterizar las prácticas de enseñanza para la iniciación escritural de tres maestras del grado transición

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Grupo: _____ Número de niños: _____ Número de niñas: _____

Maestra: _____

Hora de inicio: _____ hora de finalización: _____

Fecha de observación: _____

Descripción de la situación:

Ejercicios o actividades dirigidas a la iniciación escritural:

Interacción maestro- estudiante:

Interacción entre pares:

Ruta metodológica que sigue el docente para llevar a los niños hacia el ejercicio de escritura:

Ambiente de aula:

Estrategia didáctica con la que el docente dinamiza su clase.:

Anexos C. Formato de diario de campo

DIARIO DE CAMPO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: INICIACIÓN ESCRITURAL EN TRANSICIÓN: ENTRE
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Nombre de quien aplica el instrumento: _____

Objetivo de la investigación:

- Caracterizar las prácticas de enseñanza para la iniciación escritural de tres maestras del grado transición
- Determinar la incidencia de las concepciones que tienen las maestras sobre las prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural en el grado de transición de la institución educativa pío XI del municipio de La Unión Antioquia.

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

Fecha: _____ Lugar: _____

Descripción de los eventos:

Reflexión:

Relación teórico- práctica:

Anexos D. Pauta de revisión documental

REVISIÓN DOCUMENTAL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: INICIACIÓN ESCRITURAL EN TRANSICIÓN: ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Fecha de aplicación: _____

Nombre de quien aplica el instrumento: _____

Objetivo de la revisión documental: identificar directrices institucionales sobre la iniciación escritural en el grado transición.

PAUTA DE REVISIÓN DOCUMENTAL

Se revisará el PEI, las mallas para el área de humanidades y lengua castellana, el diario planeador de las maestras de transición, documento de logros para el grado transición.

- ¿Qué dice el PEI sobre la enseñanza de la escritura en el grado transición?
- ¿Qué prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural se derivan del modelo institucional?
- ¿Cómo están organizadas las mallas del área de humanidades y lengua castellana?
- ¿Qué prácticas de enseñanza sugieren las mallas del área de humanidades y lengua castellana?
- ¿Qué configuración didáctica se evidencia en el documento de diario planeador de las maestras de transición?
- ¿De qué forma es planeada la iniciación escritural en el documento de diario planeador de las maestras del grado transición?
- ¿Cuáles ítems de evaluación en transición se relacionan con la iniciación escritural en el grado transición?

Anexos E. Protocolo de conversación

CONVERSATORIO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: INICIACIÓN ESCRITURAL EN TRANSICIÓN: ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Fecha de aplicación: _____

Nombre de quien aplica el instrumento: _____

Objetivo del conversatorio: indagar por las ideas que poseen las maestras del grado transición, la rectora, la coordinadora, docentes del grado primero y el jefe del área de humanidades y lengua castellana de la I.E. Pio XI del Municipio de La Unión, frente al proceso de iniciación escritural en el grado transición.

PROTOCOLO DE CONVERSACIÓN

El protocolo contará con la siguiente guía, teniendo en cuenta que puede indagarse por otros asuntos dependiendo de las ideas que emerjan durante el desarrollo de la técnica.

Preguntas previas o de contextualización

- ¿Tiene usted títulos académicos de educación superior? ¿Cuáles?
- ¿Cuál es el recuerdo que tiene cada uno de ustedes frente a su proceso de aprendizaje de la escritura en la escuela?
- ¿Cómo creen que ese proceso de aprendizaje determina lo que hoy son como escritores y lectores?
- ¿Podrían contarnos alguna anécdota al respecto de su proceso de aprendizaje de la escritura?
-

Preguntas de profundización

- ¿Cuál es a nivel institucional el gran propósito del área de humanidades y lengua castellana?

- ¿Cuáles son las directrices que tiene la Institución para el trabajo con la lectura y la escritura en los grados transición y primero?
- ¿Según ustedes cuáles deben ser las prácticas de enseñanza más adecuadas para acercar a los niños del grado transición a la escritura?
- ¿A nivel institucional que creen que deberíamos mejorar en la iniciación escritural?
- Supongamos que llega una docente nueva a la Institución, sin ningún tipo de experiencia en el grado transición, ustedes deben prepararla para el trabajo con los niños ¿Qué le aconsejaría en relación con la iniciación escritural?

Cierre del conversatorio

Muchas gracias por su tiempo, tendremos otro encuentro para contarle como vamos construyendo los resultados de la investigación y le haremos llegar más adelante los resultados.

Anexos F. Consentimiento informado Maestra A



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO: INICIACIÓN ESCRITURAL EN TRANSICIÓN: ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Identificación de la investigadora: Vilma Lorena Marulanda Narváez. Estudiante de la línea enseñanza de la lengua y la literatura de la Maestría en Educación modalidad investigación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Información para el participante: Por medio de este consentimiento se le invita a participar de la presente investigación, la cual hace parte de los requerimientos para la obtención del título “Magister en Educación modalidad investigación”, otorgado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Su participación será a través de una entrevista semiestructurada, observación participante directa de algunos momentos de su clase y un conversatorio con actores institucionales. Para efectos de sistematización y análisis se solicita consentimiento para grabar audio y video en los momentos en los que sea necesario.

La investigación tiene el propósito de comprender como inciden las concepciones de tres maestras de transición en sus prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural.

Los datos obtenidos serán sistematizados y análisis con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. Toda la información consignada será utilizada exclusivamente en esta investigación con fines académicos. Los nombres de los participantes y de la institución serán reservados a menos que los participantes aprueben la utilización de estos.

Obligaciones del participante: La participación en esta investigación es voluntaria.

Obligaciones del investigador: Solucionar las dudas e inquietudes que surjan en el desarrollo de la investigación. Garantizar la confidencialidad de los datos del participante. Los resultados encontrados serán plasmados en el informe final del trabajo de grado y serán entregados a la Facultad de Educación como aporte para la reflexión y mejoramiento de los procesos educativos. A su vez, quedará como material de consulta en la Biblioteca de la Universidad de Antioquia.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Aceptación de la participación: He leído este documento y han sido aclaradas mis dudas. Y por lo tanto de forma libre y voluntaria decido participar en esta investigación. Al firmar manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales.

Nombre: Angela Jamey Cardona

Anexos G. Consentimiento informado Maestra S



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO: INICIACIÓN ESCRITURAL EN TRANSICIÓN: ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Identificación de la investigadora: Vilma Lorena Marulanda Narváez. Estudiante de la línea enseñanza de la lengua y la literatura de la Maestría en Educación modalidad investigación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Información para el participante: Por medio de este consentimiento se le invita a participar de la presente investigación, la cual hace parte de los requerimientos para la obtención del título “Magister en Educación modalidad investigación”, otorgado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Su participación será a través de una entrevista semiestructurada, observación participante directa de algunos momentos de su clase y un conversatorio con actores institucionales. Para efectos de sistematización y análisis se solicita consentimiento para grabar audio y video en los momentos en los que sea necesario.

La investigación tiene el propósito de comprender como inciden las concepciones de tres maestras de transición en sus prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural.

Los datos obtenidos serán sistematizados y análisis con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. Toda la información consignada será utilizada exclusivamente en esta investigación con fines académicos. Los nombres de los participantes y de la institución serán reservados a menos que los participantes aprueben la utilización de estos.

Obligaciones del participante: La participación en esta investigación es voluntaria.

Obligaciones del investigador: Solucionar las dudas e inquietudes que surjan en el desarrollo de la investigación. Garantizar la confidencialidad de los datos del participante. Los resultados encontrados serán plasmados en el informe final del trabajo de grado y serán entregados a la Facultad de Educación como aporte para la reflexión y mejoramiento de los procesos educativos. A su vez, quedará como material de consulta en la Biblioteca de la Universidad de Antioquia.



DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

procesos educativos. A su vez, quedará como material de consulta en la Biblioteca de Universidad de Antioquia.

Aceptación de la participación: He leído este documento y han sido aclaradas mis dudas. por lo tanto de forma libre y voluntaria decido participar en esta investigación. Al firmo manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales.

Nombre: Sandra Milena Osorio Corrales

Anexos H. Consentimiento informado conversatorio con actores institucionales

CONSENTIMIENTO INFORMADO- CONVERSATORIO

PROYECTO: INICIACIÓN ESCRITURAL EN TRANSICIÓN: ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Identificación de la investigadora: Vilma Lorena Marulanda Narváz. Estudiante de la línea enseñanza de la lengua y la literatura de la Maestría en Educación modalidad investigación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Información para el participante: Por medio de este consentimiento se le invita a participar de la presente investigación, la cual hace parte de los requerimientos para la obtención del título “Magister en Educación modalidad investigación”, otorgado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Su participación será en la actividad de conversatorio con actores institucionales. Para efectos de sistematización y análisis se solicita consentimiento para grabar audio en los momentos en los que sea necesario.

La investigación tiene el propósito de comprender como inciden las concepciones de tres maestras de transición en sus prácticas de enseñanza frente a la iniciación escritural.

Los datos obtenidos serán sistematizados y analizados con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. Toda la información consignada será utilizada exclusivamente en esta investigación con fines académicos. Los nombres de los participantes y de la institución serán reservados a menos que los participantes aprueben la utilización de estos.

Obligaciones del participante: La participación en esta investigación es voluntaria.

Obligaciones del investigador: Solucionar las dudas e inquietudes que surjan en el desarrollo de la investigación. Garantizar la confidencialidad de los datos del participante. Los resultados encontrados serán plasmados en el informe final del trabajo de grado y serán entregados a la Facultad de Educación como aporte para la reflexión y mejoramiento de los procesos educativos. A su vez, quedará como material de consulta en la Biblioteca de la Universidad de Antioquia.

Aceptación de la participación: He leído este documento y han sido aclaradas mis dudas. Y por lo tanto de forma libre y voluntaria decido participar en esta investigación. Al firmar manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales.