



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES COMO PROMOTORES DE LA
ESCRITURA. ETNOGRAFÍA EN TERCER GRADO DE LA U. E. COLEGIO
LA SALLE GUAPARO, VALENCIA**

Autora: Lcda. Joisbel García
Tutora: MSc. Natalia Chourio

Bárbula, octubre de 2016



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES COMO PROMOTORES DE LA
ESCRITURA. ETNOGRAFÍA EN TERCER GRADO DE LA U. E. COLEGIO
LA SALLE GUAPARO, VALENCIA**

Autora: Lcda. Joisbel García
Tutora: MSc. Natalia Chourio

Bárbula, octubre de 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



Veredicto Nosotros miembros del Jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado titulado **“CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES COMO PROMOTORES DE LA ESCRITURA. ETNOGRAFÍA EN TERCER GRADO DE LA U. E. COLEGIO LA SALLE GUAPARO, VALENCIA”**, presentado por la Licenciada: Joisbel García, Cédula de Identidad 17338732, para optar al Título de: Magíster en Lectura y Escritura, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Nombre y Apellido

C.I.

Firma

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	vi
LISTA DE DIAGRAMAS.....	vii
RESUMEN.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULOS	
I CONTEXTO EMPÍRICO.....	4
Descripción de la situación en el contexto empírico.....	4
Objetivos de Investigación.....	16
Justificación.....	16
 II CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO.....	19
Investigaciones previas.....	20
Concepciones teóricas.....	25
Bases legales.....	57
 III MARCO METODOLÓGICO.....	61
Paradigma de la Investigación.....	61
Modalidad de la Investigación.....	63
Nivel de la Investigación.....	65

	pp.
Unidad Social.....	67
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	68
Descripción del proceso de recolección de la información.....	75
Abordaje cualitativo de la información.....	76
Criterios de excelencia.....	81
IV INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	84
Categorización, Estructuración, Contrastación y Teorización de la Información.....	86
V CONTRASTE TEÓRICO.....	179
VI REFLEXIONES EN TRÁNSITO.....	190
REFERENCIAS.....	195
ANEXOS.....	203
Entrevista a los docentes (A).....	203
Nota de Campo de la Observación en Clase (B).....	222
Registro Fotográfico.....	231

LISTA DE CUADROS

	p.p.
Cuadro 1. Categorización de la nota de Campo N° 1 de las Informantes S.A.	58
Cuadro 2. Categorización de la nota de campo N° 2 de las Informantes S.A.	91
Cuadro 3. Categorización de la nota de campo N° 3 de la informante S.A.	94
Cuadro 4. Categorización de la nota de campo N° 4 de las informantes S.A.	97
Cuadro 5. Categorización de la nota de campo N° 1 de las informantes D.C.	103
Cuadro 6. Categorización de la nota de campo N° 2 de las informantes D.C.	105
Cuadro 7. Estructuración de la entrevista a las informantes	108
Cuadro 8. Resumen de la categoría A, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	111
Cuadro 9. Definición de la categoría A, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	111
Cuadro 10. Estructuración de la entrevista a las informantes, categoría B.	119
Cuadro 11. Resumen de la categoría B, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	121
Cuadro 12. Definición de la categoría B, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	121
Cuadro 13. Estructuración de la entrevista a las informantes.	126
Cuadro 14. Resumen de la categoría C, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	131
Cuadro 15. Definición de la categoría C, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	132
Cuadro 16. Estructuración de la entrevista a las informantes.	139
Cuadro 17. Resumen de la categoría D, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	143

rasgos.

LISTA DE CUADROS

p.p.

Cuadro 18. Definición de la categoría D, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	144
Cuadro 19. Estructuración de la entrevista a las informantes	152
Cuadro 20. Resumen de la categoría E, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	160
Cuadro 21. Definición de la categoría E, con sus respectivas subcategorías y rasgos.	161
Cuadro 22. Categorización del análisis de documento de la planificación semanal del informante S.A.	169
Cuadro 23. Categorización del análisis de documento de la planificación semanal del informante D.C.	172
Cuadro 24. Resumen de la categoría C, subcategorías y rasgos.	175

LISTA DE DIAGRAMAS

	p.p.
Diagrama 1 Categoría y subcategorías formación académica.	117
Diagrama 2 Categoría y Subcategorías Técnica personal de producción escrita	125
Diagrama 3 Categoría y Subcategorías rol del docente como promotor de escritura	151
Diagrama 4 Categoría Concepción del docente sobre el proceso de escritura	168
Diagrama 5 Concepciones como promotores de la escritura de los docentes de 3er grado de la U. E. Colegio “La Salle”	187

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**

**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES COMO PROMOTORES DE LA
ESCRITURA. ETNOGRAFÍA EN TERCER GRADO DE LA U. E. COLEGIO
LA SALLE GUAPARO, VALENCIA**

Autora: Joisbel García Escobar

Tutora: Msc. Natalia Chourio

Fecha: Octubre de 2016

RESUMEN

La escritura es una actividad que se considera imprescindible en la formación de todo ser humano que desee tener acceso a la cultura letrada. Éste empieza el proceso de su adquisición en su interacción con su familia y dicho aprestamiento se profundiza al empezar su educación escolarizada. En este entorno, desarrolla de la mano del docente como principal mediador, sus habilidades y aprende a perfeccionar sus competencias como escritor. Debido al rol tan importante que tiene el docente en dicho proceso, surgió la necesidad de realizar la presente investigación, cuyo objetivo general fue comprender la concepción de los docentes de 3er grado como promotores de la escritura, la misma fue desarrollada en la U. E. Colegio “La Salle”, Guaparo, Valencia. Se debe destacar que ésta se fundamentó en lo establecido en el Currículo Bolivariano acerca de la competencia comunicacional de la escritura, así como en lo planteado por autores como Pozo, sobre teorías implícitas, Cassany, que establece cuatro modelos sobre el abordaje de la escritura; procesual, gramatical, de contenido y funcional, así como el modelo teórico de Flower y Hayes sobre los procesos de composición escrita. Esta investigación está enmarcada bajo el paradigma cualitativo y su modalidad es la etnografía. Las técnicas de recolección de información fueron la observación participativa, la entrevista en profundidad y el análisis de documentos. En cuanto al análisis de información, se realizó a través de la organización de la misma en categorías que posteriormente fueron contrastadas con las concepciones teóricas y teorizadas. Del análisis de información emergieron postulados entre los que destacan el hecho de que las concepciones de los docentes como promotores de escritura son producto de su formación profesional, pero sobre todo por las experiencias particulares que han tenido tanto en su quehacer pedagógico, como en intercambios con otras compañeras. Es claro, entonces, que los docentes tienen creencias y teorías profundamente asumidas sobre el aprendizaje y la enseñanza que rigen sus acciones y su práctica educativa. Los resultados de la investigación también revelan 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. Razón por la cual se hace evidente la necesidad de promover la formación docente que produzca procesos de cambio de sus concepciones y por ende de sus prácticas pedagógicas, encaminadas hacia la escritura con función comunicativa.

Palabras Claves: Concepción del docente, promotor de escritura, teorías implícitas.

Línea de investigación: Producción de textos escritos.

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**

**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES COMO PROMOTORES DE LA
ESCRITURA. ETNOGRAFÍA EN TERCER GRADO DE LA U. E. COLEGIO
LA SALLE GUAPARO, VALENCIA**

Autora: Joisbel García Escobar

Tutora: Msc. Natalia Chourio

Fecha: Octubre de 2016

ABSTRACT

Writing is an activity that is considered essential in the formation of every human being who wants to have access to the literate culture. This starts the purchase process when it is born and this readiness is deepened at the beginning of their school education. In this environment, he develops from the teacher's hand, as the main mediator, his skills and learns how to improve his skills as a writer. Because of the vital role that the teacher has in that process, a need to carry out this research emerged, which main objective is to understand the concept of teachers in 3rd grade as promoters of writing, this was developed in "La Salle", Guaparo school, Valencia. It should be mentioned that it is based on the established in the Bolivarian curriculum about communicative writing competences, as well as the issues raised by authors as Pozo, on implicit theories, Cassany, who establishes four models on the approach of writing; grammar, content and functional, as well as the theoretical model of Flower and Hayes on the processes of written composition. This research is framed under the qualitative paradigm and its modality is ethnographic. Information gathering techniques were participatory observation, in-depth interview and analysis of documents. In terms of the analysis of information, it was done through the organization of the information obtained in categories that were then contrasted with the theorized and theoretical conceptions. From the analysis of information emerged postulates, where the fact that concepts of teachers as promoters of writing are product of his training was highlighted. But especially because of their particular experiences in pedagogical work, as exchanges with other partners. Then, It is clear that teachers have beliefs and theories deeply assumed on learning and teaching what governs their actions and their educational practice as a hidden curriculum.

Keywords: Conception of the teacher, writing promoter, implicit theories, personal writing technique.

Line of research: Production of written texts.

INTRODUCCIÓN

El paradigma educativo se ha transformado a través de los años. En la actualidad la educación se concibe como un proceso de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes a través de la orientación de un docente mediador, reflexivo, crítico y creativo. Esta nueva concepción de educando ha propiciado a su vez reformas y adaptaciones de los documentos legales y curriculares que sustentan la educación venezolana, con el fin de formar un individuo cada vez más consciente de la realidad, capaz de producir cambios favorables en su entorno y de resolver situaciones problemáticas que puedan presentársele.

Se debe destacar, que educar es un proceso complejo que requiere de un trabajo continuo, permanente, pero sobre todo dinámico, en el cual todos los actores involucrados; sociedad, escuela y familia trabajen de manera conjunta y correlacionada para el logro eficaz de la formación integral de niños, niñas y jóvenes que viven en una sociedad globalizada con gran acceso a información, cambiante y rodeados de un desarrollo tecnológico sin precedentes. Lo cual requiere que los individuos se capaciten y desarrollen sus habilidades como lectores y productores de diversos tipos de textos, debido a que viven en una sociedad letrada.

De manera, que así como ha cambiado la sociedad, la forma de concebir la enseñanza también ha evolucionado, todo esto también producto del desarrollo de numerosas investigaciones y postulados teóricos que surgieron de la necesidad de revisar la didáctica de la lengua y la literatura, concebida anteriormente como transmisionista de conocimientos de parte del docente. Mientras que en la actualidad el estudiante es un agente activo de la lengua y de esa forma la adquiere y la aprende. Surgieron enfoques como el sociocultural, que concibe a la lectura y a la escritura como facultades humanas. Por lo cual, hoy en día el lenguaje deja de ser considerado solamente como una materia de estudio, por lo que se enfatiza su uso funcional en situaciones comunicativas auténticas y con variados propósitos, se centra su

concepción de aprendizaje en un proceso de construcción de significados continuo, que se inicia en la cuna y se extiende a lo largo de la vida.

Sin embargo, a pesar de lo anteriormente expuesto, existen analistas, autores y actores educativos quienes exponen que en la práctica la pedagogía de la lectura y escritura está descontextualizada y por ende, no alcanza los objetivos y fines que se propone. Este problema tienen múltiples causas, no obstante, es importante evaluar el papel preponderante que tiene el docente en la praxis pedagógica a través de la evaluación de sus representaciones mentales, enriquecidas además de por su preparación profesional, por sus propias experiencias como lector y escritor. Por lo cual la presente investigación se fundamentó en la búsqueda de respuestas acerca de la comprensión de la concepción de los docentes de 3er grado de la U. E. Colegio “La Salle”, Guaparo como promotores de la escritura, dirigido bajo un enfoque cualitativo, cuya modalidad es la etnografía, a través de una línea de investigación descriptiva.

Se debe destacar, que el presente trabajo de grado se ha dividido en capítulos, que representan una parte importante de la investigación. El Capítulo I está referido a la descripción del contexto empírico de la investigación; se plantean los objetivos generales y específicos del estudio, así como se justifica la misma.

En el Capítulo II, se establece el marco epistemológico constituido por las investigaciones previas, lo establecido en las distintas teorías y los basamentos legales.

En el Capítulo III, se plantea el marco metodológico, en cuanto a la explicación; del paradigma, tipo, modalidad, nivel de la investigación, así como se establecen las técnicas e instrumentos de recolección de información, la descripción del proceso de recolección de la misma y el abordaje cualitativo realizado.

En el Capítulo IV, comprende la interpretación de la información obtenida a través del proceso de categorización, estructuración, contrastación y teorización de la misma.

En el Capítulo V, se refiere al contraste teórico y en el capítulo VI se plantean las reflexiones en tránsito que pueden servir de base para el desarrollo de futuras investigaciones.

Por último, se establecen las referencias bibliográficas y electrónicas de las diferentes fuentes consultadas para la realización de la investigación. Así como, los anexos, constituidos por las entrevistas a las docentes y las notas de campo de las observaciones de clases a las informantes.

CAPÍTULO I

CONTEXTO EMPÍRICO

Descripción del contexto empírico de la investigación

El hombre posee una facultad básica que lo diferencia de los animales, el lenguaje. Éste, según Sapir citado por Silva (1999), es “un método puramente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones y deseos, por medio de un sistema de símbolos producidos voluntariamente.” (p. 25). De acuerdo a lo establecido en esta definición, posee una organización interna y está sujeto a reglas convencionales, independientemente de si es verbal, pictórico, numérico, gestual, entre otros. En lo referido al verbal, se debe destacar la lengua, definida por Munguía (2006) como: “un sistema complejo de signos recogidos por un conjunto de normas, según las cuales está permitido combinarlos.” (p. 4). La misma es, además, un hecho social, colectivo, que constituye una herencia cultural.

De forma que, el carácter social y convencional de la lengua hace que ésta sólo pueda ser adquirida por el individuo en su interacción con las personas, a través del contacto desde sus primeros años con su entorno familiar y el resto de la sociedad, en sus perspectivas oral y escrita. En lo referido a esta última, es importante destacar que desde que el niño nace tiene contacto con la misma, tal como expresa Valery (1996), “en nuestra cultura, lo escrito forma parte de la vida cotidiana: en los productos que consumimos, los anuncios, los periódicos, los libros, las revistas y en todo lo que nos rodea.” (p. 45). Por esta razón, el niño empieza su proceso de adquisición a través de la cotidianidad, comprende que ciertos símbolos creados por el hombre tienen un significado y le permiten comunicarse.

Sin embargo, además de la interacción social, el niño necesita de orientación en su formación lingüística, de la adquisición de ciertos conocimientos y el desarrollo de una serie de habilidades que le permita acceder a la cultura, interactuar con la sociedad y progresar personalmente. A esto se debe la existencia de las instituciones educativas, encargadas de brindar este servicio de forma obligatoria y sin ningún tipo de distinción, debido a que es un derecho humano. Tal como expresa Fumero (2010):

La escritura es un acto que resulta necesario para acceder a los saberes organizados que forman parte de la cultura humana. Es un proceso cognitivo complejo que realiza el hombre no sólo para comunicarse con los demás, sino también para organizar su propio pensamiento. Por ello, su aprendizaje ocupa un lugar fundamental en el diseño curricular de Educación Básica en cualquier parte del mundo. Así pues, se pretende que los alumnos a lo largo de su escolaridad puedan apropiarse de las características de los distintos tipos de discursos y sean capaces de producir textos en forma coherente (p. 7).

De esta manera se afirma, el rol importante que tiene la escuela en la formación de escritores competentes, así como se destaca la valoración actual del desarrollo de dichas habilidades para todo ciudadano, especialmente, debido a las características del mundo actual globalizado, con un gran potencial tecnológico y de gran competitividad. Según lo anteriormente expresado, la escuela es una institución determinante en el logro de estas competencias, tal cual como explica La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001) citada por Gutiérrez y Montes (2002):

Si bien los aprendizajes no son exclusivos de la escuela, en ella está la oportunidad de fortalecer estos procesos a través del estímulo a la apropiación y generación de herramientas que permitan al estudiante ser un sujeto activo en la construcción de sus conocimientos. (p.12).

Bajo esta perspectiva constructivista, sumada a una visión comunicativa del lenguaje, se busca una educación basada en el contexto del estudiante, que le permita desarrollar su potencial al máximo, desarrollando habilidades metacognitivas y de

autorregulación determinantes en su formación académica e intelectual. De este planteamiento se generan nuevos retos para las instituciones educativas, idea respaldada por la UNESCO en su Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (2016), cuyo propósito principal es evaluar la calidad de la educación en los países de América Latina y el Caribe y, junto con ello, identificar factores asociados a los logros de aprendizaje, “durante las últimas décadas, los países de América Latina y el Caribe han conseguido avances significativos en materia de alfabetización y cobertura de sus sistemas educativos, pero continúa pendiente el desafío de mejorar la calidad de la educación” (p.8)

De lo expresado, surge la necesidad de establecer estudios sobre el quehacer educativo, que permitan evaluar lo que se está haciendo en la actualidad, los resultados que se perciben, identificar factores asociados a los logros de aprendizaje obtenidos, especialmente desde la perspectiva de los actores involucrados. De manera que el objetivo real, no debe ser formar lectores y escritores para disminuir gradualmente el número de analfabetas, sino capacitar individuos que puedan desenvolverse eficazmente en el mundo fuertemente letrado del siglo XXI.

Realidad que se destaca en diversos estudios realizados, entre ellos el TERCE (2016) según el cual “muchos de los alumnos que egresan del sistema escolar pasan a formar parte de la categoría que se ha denominado analfabetos funcionales” (p. 16), término definido por Cassany, Luna y Sanz (2004): “personas que, a pesar de haber aprendido a leer y escribir, no saben ni pueden utilizar esas habilidades para defenderse en la vida diaria [...] (que) no pueden comprender ni hacerse entender por escrito a la hora de la verdad” (p. 194). Lo cual trae consecuencias significativas en su desarrollo personal, social y económico.

En cuanto a la realidad venezolana según un informe de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Datos Mundiales de Educación (2010) sobre la evaluación de resultados de aprendizaje a nivel nacional refleja “todas las evaluaciones realizadas en cuanto al dominio de las competencias básicas en lenguaje y matemática señalan niveles de rendimiento muy bajos” (p. 32).

Según este organismo las evaluaciones realizadas por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje en el área de lenguaje en tercer y sexto grado reflejan que el nivel de competencias lingüísticas, comprensión lectora, se ubica entre medio y bajo.

En vista de lo anteriormente planteado, es significativo resaltar que es necesario un diagnóstico de las debilidades que presenta la educación venezolana abarcando los diferentes aspectos que intervienen en el acto educativo, realizado desde la perspectiva de todos los diferentes actores. Una de las necesidades es evaluar con detenimiento la concepción que presentan los profesores y docentes sobre la escritura, las cuales tienen una incidencia directa sobre la metodología puesta en práctica por éstos para el desarrollo de las competencias del área de la lengua.

Tal como expresa Morales (2002), “La educación en Venezuela, en sus diferentes niveles y modalidades, requiere una pronta y profunda transformación. Como lo han mostrado numerosos estudios, nuestro sistema educativo no está formando individuos críticos, reflexivos, usuarios autónomos de la lengua escrita” (p.324). Esta situación presenta multitud de causas directas e indirectas. Sin embargo, en cuanto a los actores educativos, se desea destacar la significación del docente como orientador, motivador, planificador, mediador y evaluador de las estrategias y actividades que se realicen en las instituciones escolares para promover la formación de escritores competentes.

Debido a que es el docente quien cumple la función trascendental de diseñar, planificar y ejecutar las situaciones didácticas que le permitan al estudiante desarrollar sus competencias como productores de textos. En este sentido, la perspectiva y visión que tenga el docente sobre la escritura guarda una relación directa con las estrategias metodológicas y evaluativas a utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje que dirige. Lamentablemente, son muchos los casos en los cuales existe una visión transmisionista de la educación y, por ende, de la didáctica para dirigir el desarrollo de competencias por parte de los alumnos, esta idea es respalda por Odremán y Díaz (2004) citadas en Aguirre (2008), cuando afirman:

"...en la escuela enseñar a los niños a leer y escribir es poner a los niños a copiar, tomar dictados y hacer caligrafías."(p. 12).

De igual forma, Odreman (2001), afirma "la concepción transmisionista, asociacionista de la enseñanza y el aprendizaje, se está formando individuos repetidores, receptores pasivos del "saber", de información del experto, entes desinteresados por la lectura y la escritura y poco competentes en estos." (p. 23). Con base en lo antes expuesto, la escuela es una de las instituciones con mayor peso en el desarrollo de habilidades del individuo y en su formación integral como ciudadano de una sociedad democrática. El Currículo Nacional Bolivariano (2007), presenta como pilar fundamental el aprender a Crear; "desde esta perspectiva, el fomento de la creatividad se logrará en la medida que la escuela, en relación con el contexto histórico-social y cultural, la incentive a través de un sistema de experiencias de aprendizaje y comunicación" (p.95) Planteamiento que guarda relación con el ser humano, como un ser social. Resaltando que para lograr esto, se necesita un maestro que desarrolle una práctica creadora, en ambientes armoniosos, en un clima de respeto a las ideas y convivencia;

Se debe hacer mención además, que uno de los objetivos específicos del currículo de la educación primaria bolivariana es "evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito de forma clara, emotiva, coherente, fluida y correcta, teniendo como base sus experiencias personales" (p.95) con el fin de promover la independencia cognitiva y la apropiación de los conocimientos que permitan un pensamiento autocrítico, crítico y reflexivo del estudiante.

El maestro, es el encargado de crear un ambiente de aprendizaje, así como situaciones didácticas que presenten retos para los alumnos, donde puedan hacer uso efectivo de sus habilidades y reflexionar sobre los distintos objetos de conocimiento. De forma que, las experiencias del aula sean un reflejo y tengan vinculación con lo que sucede en el entorno de los aprendices. Especialmente, en lo referido a la enseñanza de la lectura y la escritura como producto social.

Establecido el rol del docente, es importante aclarar que su desenvolvimiento en el acto educativo está supeditado a la concepción que posea acerca de la educación, las estrategias metodológicas y evaluativas que formen parte de sus representaciones mentales. Así mismo, en relación con el objetivo central de trabajo de investigación, su visión acerca de la escritura define su quehacer educativo y su actuación general respecto a la promoción de este proceso. Por tal razón, debe aclararse, que según el Diccionario de la Lengua Española (2000), el término concebir significa: “formar idea, hacer concepto de una cosa. Comprender, encontrar justificación a los actos o sentimientos del alguien” (p. 529). Se refiere a la forma en que el hombre percibe, organiza e interpreta la realidad y de la manera en que actúa conforme a lo que piensa y siente.

Todo esto se sustenta en lo planteado por Ferreiro (2002), “ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (p.22). Al relacionar lo anteriormente expresado con la escritura y la visión que tiene el docente de la misma, ésta orienta su acción pedagógica; si la concibe como una habilidad que requiere más que todo para el estudiante el conocimiento de normas gramaticales y ortográficas fuera de contexto, las estrategias de enseñanza que utilice estarán dirigidas a estos aspectos.

No obstante, si percibe la escritura, como plantea Fraca (2003), “como una actividad intelectual mediante la cual se transmiten mensajes con significados en forma de textos, en una situación determinada y con una intención específica” (p. 177), su didáctica está dirigida a crear situaciones de escritura con significado para los alumnos, guiadas a través de un proceso mediador y reflexivo por parte de los mismos, que les permitan desarrollar poco a poco su habilidades como escritores. De manera que, es importante destacar lo expresado por Sánchez (2001):

Construir concepciones es una función inherente a la naturaleza humana. La persona como productora de conocimiento, cuenta con instrumentos cognoscitivos básicos que, enmarcados dentro de ciertas formas de interacción social y de un contexto cultural determinado, le permiten

elaborar su mundo, interpretarlo, explicarlo y predecirlo. De allí que estudiar las concepciones que sobre los fenómenos y hechos, producen y formulan los seres humanos sea, entre otras cosas, abordar el tipo de conocimiento que construyen y los modos cómo lo elaboran (p. 4).

De lo antes expuesto, se puede deducir que las concepciones de la realidad que el ser humano establece, están influenciadas por el escenario cultural en el cual se desenvuelve y sus representaciones mentales. Esta manera de percibir el mundo le permite interpretarlo y determina la forma en que se comporta, cómo produce y aborda el conocimiento, realiza explicaciones de los fenómenos, entre otros. A través de las concepciones, como bien lo señala Giordan citada por Sánchez (2001): “la persona selecciona cierta clase de información y le da significado” (p.120). Se deduce, entonces, que este conocimiento y marco referencial de cada ser, tiene un carácter subjetivo y temporal, es personal y particular e inclusive suele ser resistente al cambio. Aunque, es importante resaltar que puede evolucionar por influencia de nuevos procesos y experiencias, después de la reflexión del individuo.

Una vez establecido, el panorama de la importancia de la acción docente como actor educativo y, por ende, de lo determinante de sus concepciones sobre el proceso de escritura, en su rol de promotor; se plantea de forma breve la visión de dos teóricos acerca del mismo, perspectivas que serán ampliadas en el marco teórico. Flower y Hayes (1980), definen el acto de redacción como “el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición” (p.120), los cuales tienen una alta capacidad de insertarse uno en el otro.

Tomando en cuenta además, que todo escritor cuando produce, tiene un(os) objetivo(s) y una audiencia que orienta el acto de redactar. Éste a su vez implica “tres elementos esenciales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura” (p. 82). De forma que, al presentarse el reto de producir un texto, el escritor debe combinar una serie de conocimientos que posee, plantearse un

propósito, tomar en cuenta a quién está dirigido, el orden discursivo a utilizar, y el respeto a estructura textual del mismo.

Estos procesos deben ser tomados por el docente de aula para promocionar la escritura. El mismo debe ayudar a sus estudiantes a conocerlos, estudiarlos y evaluarlos tal como expresa Cassany (2006): “la escuela y los maestros debemos trabajar con constancia para fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua escrita, a leer y a escribir y también a pasarlo bien haciéndolo” (p.258). De forma que, el alumno se sienta motivado por escribir y logre a través de estrategias de distinto grado de complejidad convertirse en un escritor competente, definido este término por el propio Cassany (Ob. Cit): “quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general” (p. 257). Para lo mismo, se requiere la reflexión continua acerca de los procesos realizados y aspectos por mejorar de las producciones.

Según lo anteriormente expresado, el rol del docente es ayudar al alumno a desarrollar sus competencias lingüísticas, tal como expresa Avendaño y Báez (2004), “los maestros deben replantearse el papel que juegan y el que pueden jugar en la construcción que los niños realizan del sistema escrito” (p.98) y más adelante dice: “ya no es posible seguir pensando que aprender a leer y escribir es una habilidad acabada, sino que se trata de un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y los usos de la lengua escrita.” (Ob. Cit). En este orden de ideas la visión del proceso de escritura y, por ende, cómo se enseña, es la perspectiva funcional-comunicativa y por lo tanto su aprendizaje es producto del hacer, de prácticas reales de comunicación, y la reflexión continua, para que los alumnos puedan convertirse en usuarios autónomos y competentes del lenguaje escrito.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, es necesario que el docente como actor fundamental en la formación de los alumnos conciba la enseñanza como “la creación de un conjunto de situaciones de aprendizaje, que respeten las posibilidades cognoscitivas del sujeto y emplee estrategias espontáneas en el proceso de

construcción del conocimiento” (Lerner, 1985). Debe basar su quehacer educativo no sólo en las competencias que desea que el niño desarrolle, sino también en sus intereses y necesidades. Para que éste encuentre utilidad en las propuestas que el maestro le muestre. Todo esto, es respaldado por Cassany, Luna y Sanz (2001) cuando declaran:

Las clases deben ser más activas y participativas; los alumnos deben practicar los códigos orales y escritos mediante ejercicios reales de comunicación y se debe tener en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales (p.53).

Todo esto, debido a que la motivación es un elemento importante a tomar en cuenta, si se desea que el alumno aprenda de verdad. Tal como expresa Carlino (2004): “el profesor lleva al aula propuestas didácticas que permiten a los niños continuar su aprendizaje extra-escolar al utilizar la escritura con sus funciones reales, y no solamente escolares” (p.78). De forma que, las experiencias que otorgue el maestro al alumno sean valiosas y significativas para éste y lo ayuden a ampliar su visión social del lenguaje.

Debido a que la lectura y la escritura son ejes de la educación formal, permiten la permanencia de los estudiantes en la escuela y además, son básicas para la adquisición de conocimientos, el crecimiento personal, la organización del pensamiento, la comunicación, el registro de ideas, entre otras múltiples funciones; su enseñanza, como señalan los autores, debe ser atendida por un docente cuya concepción sobre la lectura y escritura esté alejada de la visión tradicional y mecánica que se tiene de las mismas. De igual forma, que esté dispuesto a innovar y buscar nuevas estrategias adecuadas a las necesidades de sus alumnos.

Sin embargo, a pesar de todas las teorías, reformas educativas y del basamento legal desarrollado en los últimos años, existe la necesidad de verificar cuál es la concepción sobre la escritura que predomina en los docentes de primaria, respecto a cómo se aprende y qué significa escribir. Algunos autores, tal como Medina y

Bruzual opina sobre el tema que (2006): “los cambios curriculares se proponen transformaciones en métodos o enfoques de enseñanza, pero no prevén mecanismos que faciliten en el docente modificar las estructuras mentales (o representativas) sobre los contenidos a impartir” (p. 204), por lo cual, en su opinión poco se logra para cambiar el desempeño de los maestros en el aula, si se aportan sólo herramientas procedimentales. Es necesario alterar sus conceptos sobre diferentes contenidos, si no, poco se puede esperar de las reformas planteadas en la propuesta curricular.

En este sentido, es innegable la reflexión sobre el lenguaje, así como el desarrollo en el ámbito científico nacional de numerosos postgrados, publicaciones, eventos que conforman un escenario propicio para la difusión y el intercambio de ideas sobre el mismo. Sin embargo para algunos autores, la situación de la enseñanza de la lengua en el país en lugar de “gozar de buena salud”, se presenta enferma en todos sus niveles y además sin duda esta deficiencia “tiene carácter universal” (Serrón 2007).

Aunque han variado las concepciones acerca de la educación, pedagogía, la visión de lectura y escritura a través de los años; todo esto respaldado por las teorías constructivistas e investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas surgidas, es vital determinar si todavía existen ciertas concepciones tradicionales, tanto en el currículo, como en las políticas públicas y más aún en los esquemas mentales de los actores educativos, debido a que éstas de existir se transforman en impedimentos determinantes en la formación de productores y lectores.

Es por esto que el docente al ocuparse de su rol de orientador y guía del quehacer educativo; quien decide cómo y cuándo enseñar al niño determinados conceptos y procedimientos, no debe olvidarse, que el alumno ya tiene un conocimiento sobre la escritura y ha comenzado el proceso de adquisición de la misma dentro de su ambiente familiar y social. Por esto, el objetivo de la institución educativa es ayudar al estudiante a desarrollar independencia y autonomía en su propio aprendizaje, lograr lo planteado por Lerner y Ulrich citadas por Valery (1996), que “el niño adquiera autonomía creciente en el manejo de la lengua escrita de modo que pueda proseguir por sí mismo su propia alfabetización” (p.45). Por esta razón, se debe tomar en cuenta

que si bien en la sociedad actual la escuela es el centro de aprendizaje sistemático de la lengua escrita, se debe evitar transformar esta última en un producto escolar alejado de su función comunicativa, de su esencia socio-cultural. De igual forma, se debe prestar importancia vital dentro de la acción pedagógica a los conocimientos y habilidades que el niño ha desarrollado a través de su entorno antes de ingresar a la escuela.

En cuanto al rol del docente como promotor de la escritura, es vital que evite segmentar los componentes de la lengua en partes, así como enfocarlos de forma descontextualizada, según expresa Ríos (2001): “la pedagogía de la expresión escrita ha estado dominada por un enfoque basado en la gramática. Se ha considerado que para aprender a escribir hay que conocer la gramática de la lengua, esto abarca la sintaxis, ortografía, léxico” (p.163). Estos factores son importantes, pero no deben trabajarse de forma aislada o segmentada, debido a que para escribir de forma satisfactoria no es suficiente poseer conocimientos sobre gramática o sobre el uso de la lengua. Se necesita además activar el filtro afectivo de la motivación y poner en práctica el proceso de composición de textos; según Ríos (2001): “generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, entre otros” (p.164). De forma que, se debe prestar atención especial a la claridad de las ideas y la correspondencia entre lo que se desea comunicar y lo que realmente se expresa a través de lo escrito.

En vista de lo anteriormente planteado, se debe destacar que uno de los aspectos a tomar en cuenta en la formación de escritores competentes, son los métodos de enseñanza que utilizan los docentes para la redacción de diversos tipos de textos en educación básica. Esto está sumamente ligado a la visión que tiene el enseñante de los procesos de lectura y escritura. Si son vistos por éstos como labores escolares, contenidos de una asignatura o técnicas que deben ser dominadas por los estudiantes, esto trae como consecuencia la planeación y ejecución de estrategias inadecuadas y desadaptadas a las características e intereses de los alumnos.

Una vez planteada la responsabilidad de los docentes en la planeación y ejecución de estrategias para promover la enseñanza de la escritura, a través de la vinculación de la misma, con el contexto de la vida social de niños y niñas, es importante revisar las concepciones y las prácticas pedagógicas involucradas en este aprendizaje, pues los resultados obtenidos son distintos si lo que se busca es solo enseñar un código o apropiarse de variadas formas lingüísticas que permitan otros conocimientos y nuevos aprendizajes. Resulta relevante entonces, conocer cómo son los docentes, cuál es su nivel de preparación, saber si están motivados con la profesión, su percepción sobre las condiciones para enseñar y aprender a escribir en la escuela, entre otros aspectos.

Razón por lo cual el presente trabajo de investigación busca describir y comprender la perspectiva de dos docentes de tercer grado de primaria de la Unidad Educativa Colegio “La Salle” de Guaparo que se encuentra en el estado Carabobo. El mismo es de carácter religioso, está ubicado en una urbanización, con adecuadas instalaciones, canchas deportivas, salones amplios, un estante, dos carteleras, una pizarra, closet y estante, por cada aula, así como la cantidad de pupitres necesarios para la matrícula de la misma, cuya ventilación e iluminación son apropiadas. Se destaca que no existe contaminación sonora, debido a la amplitud de las áreas del colegio para que cada grado desarrolle sus actividades sin interrumpir la de los otros.

De forma que, sería interesante explorar, buscar y analizar información de forma sistemática acerca de ¿cuál es la verdadera concepción sobre escritura de ciertos docentes del colegio?, ¿qué factores influyen en la formación de la misma?, ¿cómo se vincula ésta con su práctica como promotor de este proceso?, así como, en qué manera, se relaciona ésta con lo establecido en los postulados teóricos existentes? Para así poder describir dichas concepciones y reflexionar sobre ellas, con la finalidad de comprender los factores que influyen en la formación del maestro como escritor, qué relación se establece entre éstos y su acción pedagógica, así como poder reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que el mismo dirige.

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Comprender las concepciones como promotores de la escritura de los docentes de 3er grado de la Unidad Educativa Colegio “La Salle”, Guaparo, Valencia.

Objetivos Específicos

Identificar la concepción de la escritura de los docentes de 3er grado de la U. E. Colegio “La Salle”, Guaparo, Valencia.

Categorizar la concepción de la escritura de los docentes de 3er grado de la U. E. Colegio “La Salle”, Guaparo, Valencia y su vinculación con su acción pedagógica.

Constratar la concepción de la escritura de los docentes de 3er grado de la U. E. Colegio “La Salle”, Guaparo, Valencia, con lo establecido en los postulados teóricos.

Justificación

El mundo contemporáneo exige al hombre fomentar sus capacidades y potencialidades con el fin de integrarse a una vida en sociedad. Es prioritario que aprenda a seleccionar y analizar gran cantidad de información y utilizarla para comprender el mundo que lo rodea, así mismo desarrollar habilidades que le permitan capacitarse en cuanto a competencias comunicativas tanto orales, como escritas. La escuela y, en especial, el maestro tienen bajo su responsabilidad, la generación de un espacio para la formación de sujetos críticos y reflexivos, que maximicen sus competencias comunicativas.

Con base en lo anteriormente planteado, es sumamente importante que cada docente reflexione acerca de su labor, el rol que desempeña, así como la forma en que sus perspectivas o visiones dirigen de manera directa su quehacer como pedagogo. Más aún en el campo de la escritura, debido a la importancia que tiene para que el alumno se desarrolle integralmente, sea un miembro activo y crítico de la sociedad.

De manera que, esta investigación se justifica desde el punto de vista; curricular, didáctico e institucional.

Desde el punto de vista curricular, al ser actualmente una prioridad del sistema educativo formar las competencias lingüísticas de los estudiantes. Tal como expresan Díaz y Hernández (2002) en el ámbito académico: “la escritura es una actividad que se considera como imprescindible dentro de los currículos de los distintos niveles de educación formal” (p.309). Por lo cual, es importante explorar la visión que tiene el maestro sobre la misma, si obedece a través de su práctica a las reformas llevadas a cabo en el currículo, que considere el aprendizaje cooperativo, un alumno activo, un maestro propiciador de experiencias significativas y mediador de conocimientos. De igual manera, es significativo vincular la representación mental que tiene el maestro sobre la escritura, su papel como escritor y la forma en que dirige el proceso de enseñanza. Lo cual está sumamente relacionado con su didáctica.

Por lo cual, también se justifica desde el punto de vista didáctico, definido este concepto por Zuluaga y Otros (2003), como: “el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones” (p. 37). De igual forma, agregan “es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman el saber” (p. 38). Esta definición está más vigente hoy que nunca porque el maestro actual debe cuestionar constantemente su método de enseñanza en relación con las características individuales, colectivas de los estudiantes, sus intereses y las competencias que desea formar. Razón de ser, de la interpretación que desea hacerse sobre la actitud y acción del docente acerca de este aspecto relacionado de igual forma con la institución escolar, como centro del quehacer pedagógico-didáctico.

Para comprender un fenómeno, se puede realizar una investigación basada en una experiencia personal, de acuerdo a un contexto determinado. Desde el punto de vista institucional, al conocer la concepción de dos docentes y reflexionar acerca de su rol como promotores de escritura en el aula puede abrirse un camino para que el resto de los maestros y la coordinación de la misma realice un diagnóstico exhaustivo de las

deficiencias y fortalezas que tienen respecto a la metodología de enseñanza de la lengua escrita, la cual es básica en la formación integral de todo individuo.

El maestro puede autoevaluarse como escritor, cuáles son los procesos que utiliza y, de esta forma, reflexionar acerca de la metodología que está usando para trabajar la escritura, desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal, esto lo incentivará a pensar en cómo aprenden sus alumnos al producir y si las estrategias que está utilizando están realmente promoviendo la formación de escritores o por el contrario sólo transcribieron de texto. Inducirá a los docentes a pensar acerca de cuál es su concepción de escritura y como determina ésta su acción como promotor de la misma. De igual forma, podrán contrastar su rol de mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje con lo establecido en el currículo.

Es por esto que es fundamental descubrir lo que ocurre desde la perspectiva de sus actores, de los directos involucrados en la acción pedagógica. Nadie mejor que ellos para describir, cómo, por qué y cuándo ocurre las cosas, de forma que se pueda partir de sus concepciones, representaciones mentales y formas de pensar, para entender la forma en la que actúan. Tal como establece el enfoque fenomenológico “los científicos sociales no pueden comprender la conducta humana sin entender el marco interno de referencia desde el cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones (Martínez 2001: 201).

Todas estas consideraciones constituyen la base de la investigación. Al comprender la visión de los docentes respecto a la escritura, podrán establecerse vínculos relevantes entre la misma y su acción pedagógica pudiendo surgir elementos que no habían sido considerados por otros investigadores o consolidación de las teorías ya existentes, además de incentivar a la reflexión y crecimiento personal tanto del investigador como de las unidades sociales.

CAPÍTULO II

CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO

Desde una perspectiva crítica, para Giroux (1990), en todas las prácticas sociales, están presentes interpretaciones de realidad, teorías e ideologías implícitas que deben ser develadas; ya sea para visibilizar y cuestionar las ideologías dominantes que buscan naturalizar el orden social, o para hacer explícitos los saberes subyugados o excluidos, de los que son portadores los sujetos individuales o colectivos en resistencia o generadores de alternativas sociales. Por ello, a juicio de la investigadora, la comprensión de los factores que impiden o posibilitan la emancipación humana, es central en estas perspectivas cuya finalidad principal es transformar situaciones adversas y potenciar prácticas liberadoras. En ese sentido, la teoría se pone al servicio de la comprensión y transformación de problemas sociales y no un valor en sí mismo.

En efecto, para los investigadores sociales críticos, si bien la teoría es un elemento consustancial para leer la realidad y un insumo importante en toda investigación, ella debe pasar por un uso crítico. Es decir, debe partirse del supuesto de que toda teoría es una construcción mental surgida en un contexto histórico determinado para abordar temáticas específicas y que, por tanto, para abordar nuevos problemas deben asumirse como “cajas de herramientas”; desarmarse en sus conceptos constitutivos y valorar su pertinencia y potencialidad para leer la nueva situación.

Partiendo de lo anterior, se puede entender por teoría el sistema o conjunto articulado de conceptos, proposiciones, esquemas analíticos formales y relaciones que hay entre ellos, desde los cuales los investigadores pretenden dar cuenta de la

realidad. Dichos sistemas también son construcciones y elaboraciones que se expresan a través de conceptos o categorías articuladas entre sí, en torno a relaciones de causalidad e inclusión, las cuales buscan interpretaciones que puedan verificarse. La teoría como forma de acumular conocimiento sobre la realidad tiene una relación hipotético afirmativa que subyace a los modelos formales o simbólicos. De allí, que en el presente capítulo se desarrollan los antecedentes de estudios relacionados con la investigación, así como las teorías, enfoques y perspectivas en los que se fundamenta.

Investigaciones previas

La revisión de literatura en la investigación cualitativa va de la mano con la recolección de la información. En tal sentido, la investigadora lleva a cabo una exploración de antecedentes teóricos del tema y problema de investigación formulado, para tomar conciencia de los aportes que al respecto han brindado otros trabajos previos. La intención, es efectuar una revisión de naturaleza crítica y selectiva donde la investigadora extrae sus propias conclusiones y mantiene la atención sobre los aspectos que resultan atinentes al tópico de investigación planteado y a los hallazgos realizados durante el proceso. En virtud de ello, mediante el abordaje de la investigación documental, se contemplan los siguientes antecedentes nacionales e internacionales:

En el contexto internacional, se localizó el estudio de Hernández (2012), titulado *Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria*, Colombia. Presentado ante la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el objetivo de develar el estado del arte de la investigación en torno a las concepciones y prácticas del profesor de básica primaria sobre la escritura. Para ello, se abordó un diseño metodológico de carácter hermenéutico cifrado en dos momentos: descriptivo e interpretativo desde la revisión

de tesis y artículos de investigaciones publicados, mayoritariamente, entre el 2005 y el 2011.

El estudio comprende tres apartados: en un primer momento se presenta el panorama actual sobre el estudio del pensamiento y la práctica de los profesores, desde la perspectiva de precisar relaciones conceptuales entre representaciones, concepciones y creencias empleadas indistintamente en las investigaciones. En un segundo momento, se exponen las concepciones y prácticas de escritura en primaria, con el fin de identificar pervivencias y transformaciones en el último quinquenio. Por último, se aportan reflexiones orientadas a vislumbrar proyecciones investigativas en torno a la enseñanza de la escritura, específicamente en educación primaria.

En este sentido, el estudio concluye que la relación entre las concepciones de los docentes respecto a la escritura y las prácticas de enseñanza, especialmente en primaria, permiten focalizar las pervivencias, es decir, aquellas concepciones y prácticas que sobrevive a través del tiempo y que se resisten al cambio, aun en contextos con exigencias y necesidades diferentes además, de las transformaciones o nuevas formas de concebir y promover la enseñanza de la escritura. Esto implica la confirmación de la pervivencia de concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura enfocadas en la adquisición del código, en los aspectos formales de la lengua escrita y en el descifrado como prerrequisito para incursionar posteriormente en oraciones, párrafos y algunos textos. Por consiguiente, desde esta perspectiva escribir y leer se conciben como una habilidad cognitiva cuya enseñanza se concentra en el dominio de la mecánica de la lengua escrita.

Esta investigación resulta pertinente para este estudio, pues posibilita clarificar y profundizar en torno a categorías como representaciones, creencias, pensamiento y prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la escritura en primaria. De igual forma, describe, analiza e interpreta prácticas y concepciones que sustentan el quehacer pedagógico en el aula, reconociendo la pervivencia de los métodos tradicionales con los cuales aprendieron los docentes en su infancia y una poca recepción hacia otras posibilidades que trasciendan la enseñanza de la escritura más

allá de la escuela, igualmente, brinda elementos teóricos a favor de la transformación de concepciones y prácticas docentes, en cuanto a la enseñanza de la escritura como proceso para la vida.

Por su parte Medina (2012), realizó el estudio titulado: *Las Concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana, del colegio Agustín Nieto Caballero*. Presentado ante la Universidad Tecnológica de Pereira, con el objetivo de comprender cuáles son las concepciones sobre competencias en lectura y escritura de los maestros de áreas diferentes a lenguaje. Para ello, se realizó una investigación cualitativa de carácter interpretativo.

Dichas concepciones se abordaron desde sus discursos y sus prácticas de aula, con tres instrumentos: entrevistas semi-estructuradas, análisis de planeaciones y observaciones de clase, complementada con el instrumento de la evocación del recuerdo, que tuvo como propósito reconocer (desde la voz de los maestros) sus intencionalidades con las actividades de lectura y escritura propuestas. De esta manera, fue posible realizar una triangulación de la información hallada.

En este sentido, los hallazgos se confrontaron con el recorrido histórico-teórico acerca de las concepciones de lenguaje y las competencias, de manera que permitieran la interpretación de las concepciones de los docentes sobre las competencias en lectura y en escritura. Al confrontar los hallazgos con postulados, recorrido histórico conceptual, se concluyó que los docentes asumen la lectura y la escritura como un conjunto de habilidades ya desarrolladas y como contenidos teóricos exclusivos del área de Lengua Castellana, con pocos nexos formativos con las demás asignaturas.

Como se puede apreciar, este estudio realiza aportaciones importantes a la investigación, puesto que la comprensión de lo que subyace en los procesos de enseñanza, es decir, de sus concepciones sobre las competencias en lectura y escritura, permite la reflexión necesaria sobre sus actuaciones, sobre sus propuestas didácticas, y ofrece algunas respuestas a las preguntas que se formulan sobre la razón

que impide a sus alumnos aprender su asignatura y, especialmente, sobre cómo proceder, para mejorar la comprensión y el aprendizaje de los diversos saberes escolares.

Así mismo se encontró, el estudio de Malpica (2010), titulado: *Formación de productores de texto en primero, segundo y tercer grado de educación básica, una interpretación de la concepción docente sobre la lengua escrita, Colegio Don Bosco, Valencia*, con el objetivo general de comprender el proceso de diseño e instrumentación de estrategias pedagógicas y la concepción docente sobre la adquisición de la lengua escrita, para la formación de productores de texto en Primero, Segundo y Tercer grado de Educación Básica, Colegio Don Bosco, Valencia, Estado Carabobo.

En tal sentido, se abordó un estudio cualitativo, con una metodología basada en los principios del enfoque fenomenológico-hermenéutico. Para la recolección de datos, se utilizaron los registros o diarios de campo a partir de la observación no participante y entrevistas a los docentes, centradas en aspectos vinculados a la práctica docente, como condiciones en las que trabajan, experiencias en el proceso de enseñanza de la lengua escrita, estrategias que consideran favorables y concepción teórica.

El análisis de los datos obtenidos a través de las técnicas mencionadas anteriormente se realizó a partir de la categorización que incluye estamentos y rasgos vinculados a los descriptores e interrogantes del presente estudio, con el fin de obtener herramientas que faciliten la comprensión del sentido de la lengua escrita, la concepción que poseen los docentes sobre ésta y la intención, construcción e instrumentación de las estrategias didácticas que proponen los mismos al momento de trabajar con producción escrita.

Como se puede apreciar el estudio objeto de análisis reflexiona sobre el papel del docente ante la construcción de la lengua escrita, la concepción que poseen sobre esta y su participación en la formación de productores de texto, por tanto, se vincula de forma directa con tres puntos de interés claves para esta investigación: lengua escrita, producción de textos y concepción del docente.

Medina (2012), llevó a cabo la investigación titulado *Concepción Teórica Metodológica de los Docentes de Educación Primaria en el Proceso de Producción de la Escritura, presentado ante la Universidad Cecilio Acosta*, con el objetivo general de Comprender las Concepciones Teóricas - Metodológicas de los Docentes de Educación Primaria en el Proceso de Producción de la Escritura. El estudio se realizó orientado bajo el enfoque cualitativo de investigación, con la modalidad etnográfica, se tomó como informantes claves doce (12) docentes de Educación Primaria, para la recolección de información, se utilizaron técnicas como la observación y la entrevista en profundidad.

En este orden de ideas, para el análisis de la información se abordaron categorías que surgieron al ordenar y clasificar los datos de acuerdo a los contenidos. Los resultados obtenidos permitieron establecer que los docentes conciben la escritura como un medio de comunicación, para adquirir información, aprendizajes y destrezas, así mismo que realizan actividades tradicionales y poco motivantes para los niños, recomendándose un plan de mejoramiento para orientar la labor docente en la enseñanza de la producción escrita.

En la misma línea se encuentra el trabajo de Grado de Postgrado de Rivero (2012), titulado: *Representaciones sociales sobre la escritura estudio etnográfico de los significados hacia lo escrito por parte de docentes que laboran en el Liceo Nacional “Eloy Guillermo González” de San Carlos (Estado Cojedes)*, presentado ante la UPEL. I.P.M “José Manuel Siso Martínez, con el objeto de caracterizar las Representaciones Sociales sobre escritura por parte de seis docentes del Liceo Nacional “Eloy Guillermo González” de San Carlos (Estado Cojedes).

La investigación estuvo enmarcada en el paradigma cualitativo, empleándose el método etnográfico descriptivo. Se partió de la teoría formulada por Moscovici (1989) dentro del campo de la Psicología Social y de los teóricos del uso funcional de la lengua escrita. Se aplicó un proceso metodológico de carácter deductivo - verificativo. Asimismo, se realizó la triangulación de fuentes, de análisis y teórica.

Los resultados mostraron un conjunto de concepciones fuertemente arraigadas y resistentes al cambio.

Se concluyó que el conjunto de docentes posee Representaciones Sociales compartidas y generalizadas en torno a la naturaleza de la escritura como expresión gráfica de las ideas, concepción que genera representaciones formales asociadas a la enseñanza tradicional de la Lengua en su aspecto normativo, externo, con sobrevaloración de la ortografía. Las concepciones de los docentes no son significativas para el desarrollo de habilidades escriturarias en los estudiantes y ameritan a posteriori su transformación por parte de los sujetos de estudio.

Como se puede apreciar, el estudio objeto de análisis, se vincula con aspectos de interés claves para esta investigación, como las representaciones Sociales compartidas y generalizadas de los docentes en torno a la naturaleza de la escritura, al mismo tiempo, también resulta pertinente desde el punto de vista metodológico, pues aborda el paradigma cualitativo, así como la modalidad etnográfica.

Concepciones Teóricas

Para desarrollar una investigación relacionada con la exploración de la concepción de los docentes como promotores de la escritura es pertinente elaborar un marco referencial que contenga los siguiente fundamentos; la perspectiva de la educación en la actualidad, el aprendizaje, la lengua escrita, la enseñanza de la escritura, así como su enfoque tradicional y contemporáneo, las microhabilidades de la escritura, los procesos de producción, el ambiente alfabetizador, el rol del docente como promotor de la escritura, lo establecido por el Diseño Curricular del Nivel Educación Básica.

De allí, que además de las investigaciones previas que constituyen los antecedentes de esta investigación, también es de suma importancia establecer lo que plantean los autores y teóricos acerca de algunos conceptos fundamentales de la investigación, que consoliden la veracidad del fenómeno a estudiar y que constituyan

un marco referencial que servirá posteriormente para la contrastación de la información recogida con lo establecido en el mismo.

Las concepciones de los docentes y las teorías implícitas

Las concepciones de los docentes se enmarcan en la línea de investigación del pensamiento docente, línea que ha tenido amplios desarrollos desde diversos enfoques teóricos y metodológicos. Entre ellas, está la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) elaborada por Moscovici (1989), este término, se define como el conjunto de valores, nociones y creencias que permiten a los sujetos comunicarse y actuar y así orientarse en el contexto social donde conviven, racionalizar sus acciones, explicar eventos relevantes y defender su identidad. Una vez formadas, las RS son instrumentos que dan significado a los sucesos y los categorizan, permiten emitir juicios y constituyen un sistema que dirige la acción. Implican un continuo intercambio entre las personas que comparten entre sí conocimientos, explicaciones de sus modelos de mundo, a la vez que comunican sus vivencias. Tienen un origen y una expresión social que se evidencian en los comportamientos y en las prácticas sociales.

Las RS tienen un carácter dinámico, en cuanto se caracterizan por ser construcciones simbólicas, generadas por los sujetos sociales que se crean constantemente por medio de las interacciones sociales, por lo que no serían estáticas ni condicionarían las representaciones individuales. Surge en el marco de la psicología social contemporánea, la que epistemológicamente se basa en el rechazo a la separación clásica entre sujeto y objeto, desarrollada por las teorías racionalistas y empiristas.

Una de sus premisas es que no habría una separación entre los universos interno y externo del individuo, por lo que no existirían grandes diferencias entre el sujeto y el objeto. Según esta perspectiva, el objeto se enmarca en el contexto de una actividad, sea del individuo o del grupo, se trate de su comportamiento, sus actitudes o las

normas a las que se refiere. En el marco de esta relación indisoluble, Jodelet (1989), señala que una RS sería como una especie de conocimiento práctico que vincularía el sujeto con el objeto, agregando que son una representación de alguna cosa (el objeto) por alguien (el sujeto) en que las características del objeto y del sujeto tendrán una incidencia sobre dicha RS.

Así, las RS estarían en el lugar del objeto, lo reconstruirían simbólicamente y portarían la marca de la actividad del sujeto social. En este sentido, las RS no se pueden considerar como un reflejo de la realidad, sino como su reconstrucción, que depende tanto de factores vinculados al contexto social, como de la ubicación del individuo en la organización social o historia del grupo. De ahí que pese a ser realmente constitutivas de la realidad, no dejen de ser absolutamente subjetivas.

Como constructos simbólicos, las RS tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social y, en este marco, su finalidad primordial es transformar lo desconocido en algo familiar. Esta familiarización con lo nuevo se realizaría por medio de los procesos de anclaje y objetivación. Por medio de ésta se construyen significados sociales que transforman los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes y las entidades abstractas en algo concreto y material.

Al mismo tiempo, el anclaje enraíza las representaciones y su objeto en una red de significaciones, mediante un proceso de categorización por medio del cual se clasifican y dan nombres a las cosas y a las personas. Ambos procesos ayudan a otorgar significación a un objetivo social, permitiendo que los individuos y grupos lo asimilen en su sistema de creencias preexistentes. Por ello, Jodelet (1989), plantea que “la representación no se inscribe en una tabla rasa, sino que siempre encuentra “algo que ya se había pensado, latente o manifiesto.”(p. 490).

En el caso presente, la escuela representa el espacio físico común; un ambiente que ejerce influencias determinantes en los maestros quienes a través de la práctica, aprenden a usar los recursos que este espacio les ofrece, de tal manera que llegan a actuar según la forma en que se encuentre organizada la institución, se apropian de

sus costumbres y comparten entre ellos, los conocimientos y experiencias en una interacción social permanente.

Otro enfoque relacionado con el pensamiento docente es el de las teorías implícitas propuestas por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993), entendidas como construcciones personales elaboradas en contextos socioculturales. "Las teorías implícitas se consideran, pues representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales" (p. 52). También se les ha denominado teorías "del sentido común", "ingenuas", "espontáneas", "causales" e "intuitivas" como manera dicotómica de diferenciarlas de las teorías científicas utilizadas por los racionalistas, ya que no necesitan ser verificadas y tienen carácter de verdaderas para el sujeto. Se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, por ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas y por presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el sujeto.

Desde esta perspectiva, cuando se habla de teorías implícitas, se hace referencia a conocimientos no conscientes, pero que influyen de manera significativa sobre las explicaciones y actuaciones de la persona. Sin embargo, este mismo carácter (de ser inconscientes) hace que sean difíciles de verbalizar y comprender incluso por el mismo sujeto.

En el caso específico de los docentes, diversas investigaciones como la de Perrenoud (2007) y Zabala (2008), evidencian que éstos han construido teorías implícitas para explicar tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje en el ámbito escolar. Precisamente, Rodrigo et al (1993), las definen como "teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales" (p. 245).

Se entienden, entonces, las teorías implícitas como el conjunto de explicaciones construidas por los profesores como respuesta a lo que observan en su entorno, como

interrogantes y respuestas que surgen de sus vivencias y de la relación con los otros. Estas teorías les sirven para explicar sus actuaciones e interactuar eficazmente. Para Pozo (2007), confluyen en la configuración de estas concepciones varias fuentes u orígenes. En primer lugar, vendrían del conocimiento teórico, explícito, que adquiere el docente a través de su formación pedagógica y de su reflexión como profesional de la educación.

En segundo lugar, de las teorías implícitas o creencias, formadas entre otros elementos, a partir de su experiencia personal como alumno del sistema educativo y, por último, de la práctica profesional que confronta y adapta lo que el docente sabe, lo que cree y lo que hace. Es claro, entonces, que los profesores tienen creencias y teorías profundamente asumidas sobre el aprendizaje y la enseñanza que rigen sus acciones y su práctica educativa como un currículo oculto.

Desde esta explicación, las teorías implícitas según Rodrigo, Rodríguez y Marreron (1993), serían: “un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza”, (p. 79). Estas ideas, directrices de los docentes sobre la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje, pueden ser, en ocasiones, contrarias a lo que afirman o sostienen desde su saber particular.

Pozo (2007), agrupa las diversas clasificaciones que se han realizado de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza en dos orientaciones. La de transmisión de conocimientos y la de facilitación del aprendizaje de los alumnos. A cada una de estas, corresponde una organización del acto de enseñanza y aprendizaje y una priorización de aspectos como la memoria, el análisis, la copia, la argumentación y otros que corresponden a determinada visión del docente.

Las concepciones sobre la enseñanza se basan en las propias sobre el aprendizaje que pueden resumirse, según Pozo (2007), en “una más superficial, cuantitativa y reproductiva y otra más profunda, cualitativa y transformadora” (p. 76). En la primera, cabrían las posturas teoricistas y transmisionistas que consideran que el

conocimiento es externo al sujeto e inmutable y que la única manera de acceder a él es por medio de la memoria.

Los docentes que posean estas concepciones esperan que el alumno responda sus preguntas al pie de la letra; consideran al conocimiento como una verdad absoluta que el profesor posee y el estudiante debe alcanzar. En la segunda, se incluyen las posiciones relativistas y constructivistas sobre el aprendizaje. Se entiende, en éstas, el proceso de aprendizaje como desarrollo personal que posibilita la interacción armónica de todas las competencias de los sujetos concernidos.

La determinación de estos dos grandes tipos de concepciones se basa en el eje en el cual se focaliza el acto educativo. Si éste se centra en el profesor y el conocimiento, es decir, en la enseñanza, su carácter será esencialmente estático y repetitivo y sus resultados, limitados respecto al desarrollo progresivo y permanente de las capacidades de los estudiantes. Si, por el contrario, se centra en el estudiante, en el aprendizaje, posibilitará dinámicas de estudio que confronten al alumno con aplicaciones reales del saber y que lo estimulen a buscar y emplear el conocimiento como una necesidad para comprender el mundo en el cual vive y para transformarlo.

Estos dos grandes tipos de concepciones determinan las posturas de los maestros frente a qué se debe enseñar, quién debe hacerlo y de qué manera, lo cual enmarca la enseñanza de los saberes escolares, como la lengua, al respecto para Caldera (2006), las creencias, opiniones, actitudes, hábitos y puntos de vista sostenidos por el docente sobre la experiencia de la escritura determinan la metodología empleada en el aula y la postura asumida por los escritores que se forman bajo ésta.

Según Cassany (2003), la posesión por parte de los docentes de un modelo de mundo o concepciones prejuiciadas sobre la escritura, puede constituir un conjunto negativo capaz de provocar respuestas que impiden el desarrollo de las capacidades de composición en los alumnos. En el contexto escolar, el docente constituye el centro a partir del cual se generan transformaciones; las concepciones que posee acerca de la escritura – muchas veces erróneas – se transmiten sin favorecer en el aprendiz la producción de textos significativos. Para el autor antes citado, el docente

es a la vez víctima y responsable del proceso de transmisión de representaciones. “Somos víctimas porque como miembros de la comunidad mantenemos las mismas concepciones, aunque hayamos tenido más formación y posibilidades de superarlas. También somos responsables por nuestra condición de transmisores y guías de la formación del alumnado” (p. 29). (Ob. Cit).

De lo anterior se infiere que la práctica pedagógica desarrollada por los docentes, guarda relación con la concepción teórica que estos posean, de ello dependerá las estrategias y actividades propuestas en relación a la enseñanza de la lengua escrita, así como los materiales, las interacciones entre los estudiantes y la producción de textos e incluso la evaluación que se instrumente, de modo que la escritura, concebida en su dimensión comunicativa - funcional, requiere para su enseñanza de docentes que posean representaciones sociales a favor de su práctica en contextos reales. De allí, que esta determinación de la enseñanza y de la visión sobre el aprendizaje que ejercen las concepciones de los docentes hace imprescindible su explicitación y su comprensión, si realmente se desea entender el origen de las dificultades descritas en párrafos anteriores.

Ahora bien, metodológicamente, para investigar en concepciones, básicamente se ha partido de los discursos de los docentes, es decir, qué dicen acerca del tópico particular que se quiera investigar. De tal manera que son los argumentos de los mismos docentes, respecto a lo que piensan y hacen, los que permitan develar sus teorías implícitas. Sin embargo, actualmente, se cuestiona el hecho de centrarse únicamente en los discursos y se avanza en el análisis de las prácticas. Es por ello, que siguiendo esta línea metodológica, no sólo se procede a abordar lo que el maestro dice, también se observa lo que el maestro hace, como una manera más holística que puede llevar a entender a profundidad sus concepciones acerca de la escritura.

Perspectiva constructivista de la educación

Se ha mencionado durante el desarrollo de las bases teóricas la importancia del docente y la nueva visión de este según la teoría constructivista. Sin embargo, debido

a los objetivos de la presente investigación, es sumamente relevante dedicarle un apartado especial al rol de docente como promotor de escritura, pues, actualmente la educación se encuentra inmersa bajo un paradigma constructivista, acerca del cual Arenas y García (1997), especifican “el alumno es quien aprende involucrándose con otros aprendientes durante el proceso de construcción del conocimiento (construcción social), tomando la retroalimentación como un factor fundamental en la adquisición final de contenidos” (p. 247). Este enfoque concibe al maestro como un mediador entre el conocimiento que poseen los niños y el que deben adquirir y cuya finalidad básica es formar un individuo autónomo y creativo capaz de buscarle solución a los problemas de su entorno.

El alumno es un actor activo de su propio aprendizaje y es quien construye conocimiento en interacción con el ambiente y las personas que lo rodean. Con base en esto, la educación actual debe tomar en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos y éstos deben ser partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente se constituye, pues en facilitador, guía y acompañante de los mismos, en un ambiente constructivista o de acción comunicativa, donde se formulen preguntas e se hagan sugerencias. Destacando que ante la base de una nueva teoría de conocimiento en el plano educativo, también se vislumbra una nueva visión de otro elemento fundamental, el aprendizaje.

Aprendizaje

No hay concepto más importante en la educación que el de aprendizaje, porque, simplemente, este es el fin básico de la misma, aunque existen gran variedad de definiciones, Michel (2005), expresa que es “el proceso mediante el cual se obtienen nuevos conocimientos, habilidades o actitudes, a través de experiencias vividas que producen algún cambio en nuestro modo de ser o de actuar” (p. 20). Sin embargo, se debe tomar en cuenta que, cada individuo, debido a sus características propias,

aprende de forma diferente y a variados ritmos, por lo cual cada persona emplea variadas estrategias y posee diferentes estilos.

En la concepción de aprendizaje se vislumbran importantes cambios, muy ligados a la concepción de persona y lo que se desea como sujeto educado. En términos generales, la discusión que se planteó en el siglo XX en torno al proceso de aprendizaje, se enfocaría hacia el papel del sujeto, un papel que lo calificaría como pasivo, si el cambio en la conducta es la resultante de la acción de factores externos (enfoque conductista), o activo, si los procesos cognitivos (factores internos) son los dispositivos desencadenantes del aprendizaje (enfoque cognitivista).

Sin embargo, estas consideraciones no toman en cuenta lo que si resaltó Vygostky (citado por Castillo, 2007: 134): “los referentes históricos-culturales, que no pueden soslayarse del proceso de aprendizaje y que hacen que el mismo sea un proceso idiosincrásico y constructivo” (p.56). De este planteamiento se establece que el pensamiento de los seres humanos depende de su interacción con su cultura y esta, a su vez, es un factor determinante en su aprendizaje.

Por esta razón, en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita, las relaciones entre el sujeto y el entorno que lo rodea son básicas para que desde pequeño le otorgue significado a los símbolos y comprenda que éstos son utilizados con un fin comunicativo. Es por ello que para el aprendizaje de la escritura, deben dejarse de lado las explicaciones mecanicistas y repetitivas y las actividades de esta misma índole, así como la creencia de que la construcción del su aprendizaje va de lo más simple a lo más complejo y que para ello deben organizarse una serie de secuencias didácticas.

La lengua escrita

La escritura, por su parte, consiste en una actividad intelectual mediante la cual se transmiten mensajes con significados en una situación determinada y con una intención específica (Frac, 2003). Siendo una prioridad del sistema educativo formar

las competencias lingüísticas de los estudiantes. Tal como expresan Díaz y Hernández (2002), en el ámbito académico “la escritura es una actividad que se considera como imprescindible dentro de los currículos de los distintos niveles de educación formal” (p. 309).

Igualmente, se cita para complementar este aporte, lo indicado por Zúñiga (2000), quien coincide con el autor antes señalado al indicar que si se trata de satisfacer necesidades reales del niño: “lo más acertado para lograrlo es que la propuesta pedagógica del docente para acercar al niño a la lengua escrita debe basarse en el constructivismo, y las actividades planteadas deben invitar al niño a pensar, crear y actuar” (p. 33).

Ferreiro (2002) sostiene que: “los procesos lingüísticos, fundamentalmente, la escritura tienen como propósito satisfacer necesidades de comunicación individual y social” (p.36). Al respecto, Fierro (1998), señala que: “la escritura debe entenderse como un instrumento de comunicación y un medio para satisfacer necesidades de la vida real” (p. 45). Una vez definida la escritura, es importante lo que establecen algunos teóricos acerca de su enseñanza.

Enseñanza de la lengua escrita

La lengua escrita en el nivel inicial cobra relevancia en los inicios de los ochenta en que comienzan a conocerse las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1993), lo cual originó una revisión de las prácticas alfabetizadoras vigentes. Según Avendaño y Báez (2004):

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita empezó a comprenderse de manera diferente, la lengua escrita empezó a concebirse como un “objeto conceptual”, más que como una técnica de transcripción donde lo más importante eran las discriminaciones perceptivas y las coordinaciones motoras. (p. 67).

De forma que la lengua escrita dejó de considerarse como un objeto estereotipado y descontextualizado, para ser vista como un objeto social y cultural utilizado con fines de comunicación, como medio de conocimiento, como organizador del pensamiento (Avendaño y Báez 2004: 68). Las siguientes investigaciones estaban dirigidas a comprender diferentes aspectos relacionados con el proceso de construcción de la lengua escrita en los niños, así como también se realizaron exploraciones didácticas relacionadas con el propósito de estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. Algunas concluyeron que se deben tomar en cuenta aspectos como el ambiente alfabetizador, materiales que contienen la lengua escrita, la diversidad de situaciones didácticas desarrolladas y especialmente la intervención del docente. Según Díaz y Hernández (2002):

...la simple ejercitación o el dar continuamente la oportunidad a los aprendices de escribir lo que ellos quieran, según sus intereses y deseos, se considera insuficiente para mejorar los procesos y estrategias de composición. La enseñanza de los subprocesos y las estrategias debe hacerse de forma explícita, haciéndolos visibles a los alumnos” (p. 338).

De manera que, los alumnos tomen conciencia de en qué momento los utilizan y qué estrategias pueden usar para mejorar sus habilidades de escritor. Es importante que éstos reflexionen sobre el proceso de composición acerca de cuándo, dónde y en qué contextos comunicativos utilizar las estrategias. Todo esto dirigido a que poco a poco el estudiante desarrolle su capacidad para autoevaluar su proceso de redacción.

Las investigaciones concuerdan en el uso de varios recursos de enseñanza, para apoyar la internalización de estrategias y procesos y lograr con ello cambios en la pericia de la composición. Entre los más utilizados, destacan las ayudas o guías, los diálogos y explicaciones sobre los procesos que ocurren cuando se compone, las oportunidades de escritura en grupo y el modelamiento del experto enseñante al alumno aprendiz (Ríos, 2001: 338). Entre algunas de las recomendaciones para la enseñanza de las habilidades de composición se encuentran según Díaz y Hernández (2002):

El modelado de las estrategias de cada uno de los procesos, la enseñanza basada en el establecimiento de diálogos interactivos entre enseñante-experto y aprendices-novatos, actividades de interacción entre pares, en las que desempeñen roles simultáneos de lectores y escritores, el uso de distintos recursos de apoyo para facilitar el proceso de internalización de las estrategias, el valor de actividades cotidianas en donde puedan negociarse ampliamente textos atendiendo a necesidades comunicativas reales (p. 339).

La idea es que los alumnos entiendan que escribir es un proceso complejo que requiere de diversos conocimientos conceptuales, pero también del desarrollo de habilidades, en las cuales se irán perfeccionando a medida que se enfrenten a actividades de producción que las permitan ponerlas en práctica. Partiendo de actividades en las cuales deban escribir con una función comunicativa, referencial, expresiva, connotativa, poética, fática o metalingüística, bajo la mediación de los docentes y el andamiaje de sus propios compañeros, de forma que desempeñen el rol tanto de escritor como de lector, sean críticos de sus composiciones y las de sus compañeros, establezcan propósitos al escribir y tomen en cuenta desde el inicio durante el proceso de planificación a quién irá dirigido su producción.

Todo esto es respaldado por Díaz y Hernández (2002), cuando establecen que: “la enseñanza y la práctica de la escritura debe plantearse dentro de contextos comunicativos reales; es decir que el texto funcione como un producto social” (p.339). Los aprendices deben desarrollar una clara conciencia de lo que implica componer un texto: conseguir un propósito, comunicar un discurso a una posible audiencia, organizar lo que se quiere decir, desarrollar los mecanismos autorreguladores de los procesos y las estrategias involucradas en ellos. De forma que la enseñanza de la escritura se maneje como un aprendizaje continuo, sistemático, tal como plantea Fuentes (1998): “partir de la necesidad que siente el niño de comunicarse con los demás, debe conducírsele a que asuma la escritura como una herramienta útil de comunicación” (p.112).

Este proceso debe coincidir con la necesidad del niño de poder organizar y plasmar sus ideas coherentemente en forma escrita, lo que le conducirá a considerar la escritura como una herramienta útil para expresar sus ideas y sentimientos. Por lo tanto, se hace necesario mirar el proceso de enseñanza de la escritura como un problema multidireccional, que no está aislado, sino que se produce o debe producirse en relación con los usos específicos para la cual puede emplearse, con la intervención dinámica del maestro, padres, representantes y los elementos contextuales.

Es importante destacar que el aprendizaje de la escritura no está sujeta solamente a la intervención o guía del docente en la actividad que el niño desarrolla, sino también a la importancia y significado que estas actividades tengan para él, ya que si no guardan relación con el contexto inmediato y significativo del educando pasan a ser simples tareas que se realizan mecánicamente sin adquirir trascendencia; de allí que el docente debe rodear al niño de ejercitaciones escritas relacionadas con su entorno escolar y comunitario.

En relación con el abordaje metodológico de la enseñanza de la lengua escrita Saavedra (2000), señala que; “la metodología de la enseñanza de la lengua escrita debe partir de la vida cercana del niño que aprende” (p.43). Esto indica que esta metodología debe estar asociada a las experiencias inmediatas del niño, es decir, su hogar; las vivencias con sus padres, hermanos y amigos. Esta posición es complementada por Padrón (1999), quien afirma que: “las vivencias inmediatas del niño deben sistematizarse a través de un proceso de aprendizaje que respete las características individuales del niño” (p. 29).

Así mismo, Reyes (1997), Ferreiro y Gómez (1998), coinciden en que el abordaje metodológico para la enseñanza de la lengua escrita en el aula, fundamentalmente en el nivel de Educación Básica, debe realizarse desde una concepción comunicacional funcional, tomándose en cuenta los factores psicológicos, sociales y lingüísticos de los niños como una manera significativa de contribuir a la formación integral.

Analizando los aportes teóricos de los autores antes mencionados se puede deducir que todos coinciden en que escribir significa producir ideas, conceptos, puntos de

vista, texto en general, con el propósito de provocar algún efecto en el lector destinatario, para lo cual es necesario ordenar ideas, tomar en cuenta las particularidades de la lengua escrita y la intención de lo que se va a comunicar. Esto por supuesto implica una serie de actos mentales que el escritor debe poner en juego para poder comunicarse en forma efectiva con sus semejantes. Un niño que se enfrente cotidianamente con material para ser leído necesitará poner a prueba sus esquemas de acción, verificar sus hipótesis o reelaboradas.

De acuerdo a los autores antes citados, la metodología de la enseñanza de la escritura debe partir de las experiencias esenciales del niño, como una manera de que se motive a incrementar sus producciones escritas. Es importante destacar que cuando los niños copian del libro o pizarrón textos que no han contribuido a producir, no están escribiendo; es por ello que toda la producción escrita debe surgir de ellos, matizada por sus necesidades de comunicarse, su madurez mental, los elementos conceptuales que maneja y las características del contexto que lo enmarca. Lo descrito es lo que debe determinar la metodología particular que debe desarrollarse en cada aula de clases con sus características particulares. En vista de esto, es importante concretar cuál ha sido el enfoque tradicional que ha dirigido la enseñanza de la escritura para contrastarlo con la realidad de las aulas, y concluir si elementos del mismo aún están presentes en la dinámica educativa actual.

Enfoque tradicional en la enseñanza de la escritura

En el enfoque tradicional para la enseñanza de la escritura, las actividades básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir se visualizan separadas y se intenta la consolidación de estas habilidades y destrezas de manera parcelada, aun cuando los programas oficiales recomiendan que se cumplan de manera interrelacionada durante el proceso de enseñanza.

Lira (1998), afirma que los docentes que se aferran a este enfoque, obstaculizan, generalmente, las posibilidades del niño de apropiarse con adecuación del proceso de

la lengua escrita; aprendiendo con deficiencias, siendo uno de los principales indicadores una letra o escritura poco legible para todo aquel que intente descifrar el mensaje. La actuación del docente de acuerdo a este autor se basa en la repetición automática, donde no se le da importancia a los intereses del niño, ni a la creatividad y muchos menos al sentido de autonomía que debe ir desarrollando el alumno, para formarse como autodidacta.

De lo anteriormente expresado, Cavinato (2000), señala que las secuelas que deja en los niños un enfoque tradicional para la enseñanza de la escritura son demoledoras, persistiendo en muchos de los casos por el resto de la vida. Con este autor coinciden Lerner (1996) y De la Roa (2001), quienes hacen referencia a las consecuencias negativas que marcan la presencia de limitaciones y deficiencias en la vida futura del niño como escritor eficiente. Esta visión planteada sobre el enfoque tradicional de la lengua escrita se contrapone con el contemporáneo que debería ser la guía del educador de la actualidad.

Enfoque contemporáneo en la enseñanza de la escritura

En la última década, la propuesta pedagógica que se viene planteando, está basada en el conocimiento de la realidad, lo cual exige el desafío continuo de fundamentar el proceso de la construcción de la lengua escrita bajo una concepción que considera las dificultades de aprendizaje que muestra el niño como secuelas de la metodología empleada; es decir, cada niño debe ser atendido de acuerdo a sus particularidades, evitándose el uso de actividades donde se homogeniza la producción escrita del educando, empleándose criterios únicos donde se direcciona el aprendizaje del alumno con pasos y actividades ajenos a su proceso de madurez, centro de interés y contexto que le enmarca.

Esto indica, según Pozos (2007), que debe ejecutarse un aprendizaje espontáneo de la escritura, desde una perspectiva diferente a la que hasta ahora ha venido orientando este aprendizaje a través de métodos tradicionales destinados a ignorar el

proceso natural de aprendizaje del niño. En tal sentido, es oportuno destacar lo planteado por Ferreiro (2002), quien señala que actualmente el docente de Educación Básica debe estar en la búsqueda constante de opciones metodológicas que le permitan ofrecer a los niños dentro del contexto escolar, situaciones didácticas apropiadas, tanto a sus posibilidades cognitivas como el carácter social del aprendizaje, y que respondan a las características de la lengua escrita como objeto cultural.

Reyes (1997), sostiene que el maestro debe entender que el proceso de escribir es una labor difícil para la mayoría de los niños y existen muchos factores de tipo psicológicos, cognitivos, lingüísticos y retóricos que pueden dificultar el dominio de esta habilidad comunicativa, en función a esto, señala que la metodología para la enseñanza y práctica de la escritura debe tomar en consideración estos factores y en función a ellos y las particularidades de los niños que aprenden, desarrollar actividades de escritura.

En relación con los factores cognoscitivos, este autor, enfatiza que se debe fomentar en los niños la selección espontánea de diferentes temas de su interés particular, ya que no puede escribir si no se tiene algo interesante sobre qué hacerlo; aunado a esto se deben generar condiciones propicias para el intercambio comunicativo de ideas escritas; siguiendo las reglas gramaticales y los principios retóricos sin los cuales el niño no podrá aprender a buscar contenidos y organizar las ideas que escribe. Todos los aspectos mencionados acerca de la enseñanza de la lengua escrita son complementados con otras investigaciones que establecen las habilidades que debe desarrollar un individuo para ser un escritor competente.

Microhabilidades de escritura

Partiendo de las investigaciones y de las teorías comentadas anteriormente se puede establecer una clasificación más o menos extensa de las microhabilidades de la expresión escrita. La lista es forzosamente incompleta, tiene finalidades didácticas y

forma de objetivos de aprendizaje. Según Cassany, Luna, y Sanz (2001), algunas de ellas son los:

Aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. También se deben incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.) como el de las unidades superiores y las más profundas (coherencia, adecuación, etc.) (p. 268).

Es por esto que el escritor debe ir desarrollando su conocimiento de cada una de ellas pero de una forma contextualizada, y no fragmentada y sin sentido. Debe partir de la lectura de variedad de textos para que pueda ver como estos elementos se unen para formar un todo, debe sentirse motivado, tener deseo de aprender a través de experiencias múltiples y reflexionar constantemente acerca de cómo mejorar sus habilidades de escritor.

Es decir, para ser escritor competente se requiere de conceptos, procedimientos y actitudes. En cuanto al primer término se refiere a aspectos como las propiedades textuales que resumen los conocimientos sobre el código lingüístico que debe dominar un escritor y que le permiten usar la lengua de manera efectiva.

El eje de los procedimientos distingue las habilidades psicomotrices más mecánicas, pero muy importantes, como el aprendizaje del alfabeto, el trazo de las letras y las caligrafías, los procesos cognitivos superiores que incluyen las microhabilidades de generar y ordenar ideas, revisar o reformular. En cuanto a las actitudes, están inmersos los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, sobre la expresión escrita y cada uno de sus componentes. Dependen de este apartado aspectos como la motivación, el interés e, incluso, el placer o el aburrimiento que puede sentir el alumno ante el hecho de la escritura.

Estos aspectos mencionados anteriormente se refieren a lo que Fayol (citado por Díaz y Hernández 2002) denomina la dimensión estructural de la composición escrita. Sin embargo, también es importante explicar los estructurales que constituyen los subprocesos: “a) planificación b) textualización c) la revisión, los cuales ocurren en forma cíclica durante la composición” (p.312).

Procesos de producción textual

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado se debe destacar uno de los modelos teóricos más difundido y aplicado a la enseñanza de la escritura, el de Flower y Hayes (1980), el cual toma en cuenta diferentes aspectos y parte del uso social de la lengua. En este, los hechos cotidianos se convierten en una situación comunicativa y en un problema retórico, ya que la posible solución es un mensaje escrito, existe también una audiencia que se debe tomar en cuenta, así como un propósito.

Cuando se decide escribir un texto los procesos cognitivos de composición se activan y empiezan a trabajar. La memoria a largo plazo, que es el almacén cerebral donde guardamos todos los conocimientos lingüísticos y culturales, nos proporcionan informaciones variadas para poder generar un texto adecuado a la situación.

El acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes, redactar, revisar, y de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos. Durante el proceso de hacer planes, se hace una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que se desea escribir y de cómo se quiere proceder. El subproceso de generar, es la puerta de entrada de las informaciones de la memoria. Se suele activar repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos.

El subproceso de organizar, clasifica los datos que emergen de la memoria y el de formular objetivos, establece los propósitos de la composición. Todos estos procesos se pueden realizar mentalmente o también con apoyo escrito. Las ideas que se

generan se pueden apuntar en una lista, utilizando una lluvia de ideas, mapas mentales, ideogramas, entre otros; la organización se puede visualizar en forma de esquema del texto y los objetivos se pueden escribir, e incluso, dibujar.

El proceso de redactar, se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora es un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un trabajo complejo ya que deben atenderse varias demandas unísono. Los escritores suelen resolverlas escribiendo, revisando y replanificando parcialmente fragmentos del texto, de manera que los tres procesos básicos de redacción interactúan constantemente.

Se debe revisar y rehacer el texto más de una vez. En los procesos de revisión el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo. En el apartado leer, repasa el texto que va realizando y en el apartado rehacer modifica todo lo que sea necesario. Finalmente, el control es un cuadro de dirección que regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos en la actividad global de la composición. Otro aspecto importante que compete al docente especialmente, es la creación en el aula especialmente de un entorno motivador que propicie la composición y el contacto con material escrito, todo esto desde su papel de promotor.

Ambiente alfabetizador

En cuanto al ambiente alfabetizador Goodman, (citado por Avendaño y Báez, 2004) expresa: “es necesario que en las aulas se refleje el rico entorno letrado en que los niños están inmersos fuera de la escuela” (p.70). De igual forma los materiales que hay en el aula son fuente de información rica, deben ser seleccionados por el maestro pensando en lo anteriormente mencionado. Según Díaz y Hernández (2002) este ambiente motivador se logra “a través de situaciones de andamiaje y

transferencia de control progresiva” (p.338). Utilizando el aprendizaje cooperativo, la interacción entre pares como un contexto propicio para el desarrollo y la práctica de los subprocesos y estrategias.

Para garantizar en parte estas condiciones motivacionales apropiadas para el aprendizaje de la composición escrita se han formulado varias recomendaciones entre las cuales cabe destacar: plantear en la medida de lo posible actividades de escritura basadas en los intereses y necesidades de los alumnos, crear un contexto favorable, en donde los alumnos no se sientan amenazados cuando escriban, situar las actividades de escritura en contextos comunicativos genuinos, modelar actitudes positivas hacia la escritura ante los alumnos, explicar y demostrar el valor funcional de la escritura en la vida académica y personal-social de los alumnos

Se debe destacar también que si los niños han tenido libros y otros materiales escritos a su alrededor, es muy probable que entren en el mundo de la lengua escrita rápidamente y logren transformarse en lectores autónomos. Con relación a esto, Odreman refiere (citado en González y Requena, 1996), expresa que:

La lectura es un proceso activo en el cual las experiencias previas del lector interactúan con el contexto escrito... la lengua escrita es un medio para expresar ideas y dependen en gran medida del contacto del niño con materiales impresos y de la relación que estos materiales generan sobre la personalidad del joven lector (p.14).

En efecto, el contacto con los materiales proporciona una base de conocimientos e intereses que contribuirán al desarrollo pleno de las competencias para abordar el texto escrito. Desde ese punto de vista, la formación docente con relación a la enseñanza de la lectura y escritura consiste en proporcionar múltiples experiencias, actividades y materiales que favorezcan el desarrollo de habilidades que permitirán al niño enfrentarse con éxito a la enseñanza de la lectura y la escritura. Los docentes son actores significativos en la creación de este ambiente favorable para la formación de escritores, razón por la cual desempeña un papel significativo en su actuación de aula

el conjunto de sus conocimientos, presuposiciones y creencias, sobre la lengua y su enseñanza.

Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua

El docente, dentro de su actividad profesional, generalmente recurre a sus concepciones para explicar su realidad y desarrollar su práctica pedagógica en el salón de clases, y en parte, actúa de acuerdo con los parámetros que le dictan sus creencias: utiliza determinadas estrategias metodológicas, propone ciertas interacciones en clase, hace énfasis en los elementos que él considera pertinentes para la evaluación, utiliza distintos materiales y lo hace de variadas maneras.

De acuerdo con teóricos e investigadores de reconocida trayectoria en el área de la lengua escrita (Smith, 2003; Ferreiro, 2002; entre otros), la concepción que posee el docente sobre la lectura y la escritura, el aprendizaje y la enseñanza orienta, de alguna manera, su práctica en el salón de clases. La actitud de los docentes frente a la lectura y la escritura y la manera de facilitarla podría representar su concepción sobre la lengua escrita y su aprendizaje. Estos autores señalan que la manera que tienen los docentes de conceptualizar la realidad se refleja en la dinámica de la clase. Las concepciones no sólo determinan la manera de ver la realidad, sino que guían y orientan la manera de actuar en el aula.

Estas concepciones, respecto de la lengua escrita que poseen los docentes, se construyen a partir de sus experiencias de toda la vida, de las siguientes fuentes de aprendizaje: (a) Las experiencias escolares y familiares, (b) el desempeño como usuario de la lengua escrita, (c) la formación académica inicial y profesional de la docencia, (4) la cosmovisión o concepción del mundo, y (5) la formación profesional permanente (actualización docente).

Estas fuentes de aprendizaje, entre otras, de una u otra manera, van a determinar la construcción de la concepción del docente respecto de los procesos de lectura y escritura y su aprendizaje y, en consecuencia, la manera como verá y tratará dichos

procesos, tanto dentro como fuera del salón de clases. Dependiendo de lo significativo que hayan sido estas experiencias, es posible que algunas de ellas se impongan sobre las otras y determinen la comprensión del docente de estos procesos.

En vista de que las concepciones teóricas de los docentes orientan, de alguna manera, lo que hace y cómo lo hace, éstas se ven reflejadas, están subyacentes a su práctica pedagógica. En ese sentido la práctica pedagógica respecto de la lectura y la escritura podría indicar cuáles son las orientaciones teóricas de los docentes en relación con las mismas.

De acuerdo con Lerner y Muñoz (1986) citado por Morales, existen dos concepciones respecto del aprendizaje de la lengua escrita: la concepción tradicional (asociacionista o conductista) y la concepción constructivista. Estas suponen ciertas características del niño y del aprendizaje. Así, la concepción tradicional plantea que:

- El aprendizaje es un proceso de asociación, una simple relación estímulo respuesta.
- El aprendizaje está subordinado a la enseñanza.
- La maduración es el aporte del sujeto al aprendizaje.
- Los actos de escritura y de lectura son procesos de decodificación.
- El aprendizaje de la lecto-escritura es el resultado del aprendizaje de una serie de habilidades aisladas.
- El aprendizaje de la lectura pasa por dos etapas: la primera implica la decodificación de sonidos y símbolos; la segunda implica la comprensión.

La concepción constructivista, por su parte, propone que:

- El sujeto, con sus conocimientos previos, competencia lingüística y experiencias, constituye el centro del proceso de aprendizaje.
- La cooperación entre participantes es un factor fundamental para la construcción del conocimiento.
- Las situaciones de aprendizaje propuestas mantienen una estrecha relación con la función social de la lengua escrita.
- El maestro desempeña el papel de facilitador del aprendizaje.

- El aprendizaje de la lengua escrita ocurre en contextos significativos.

Rol del docente como promotor de la escritura

El Plan Nacional de Lectura (2000-2012) tiene como objetivo específico 6.2 en su numeral c) “coordinar de manera permanente las actividades de formación de promotores de lectura y escritura, con instituciones de educación media y superior, públicas y privadas, en todo el país”, (p.188). Es decir, que es una política y un deber del estado el formar promotores de estos importantes procesos que son la base del sistema educativo y del desarrollo de un individuo integral que desee tener éxito en la sociedad actual.

En cuanto a los métodos clásicos para enseñar a leer y escribir a los niños, por variados que sean coinciden en que dicho aprendizaje comienza cuando el docente se lo propone, cuando él empieza a enseñar. Sin embargo, tal como expresan Avendaño y Báez (2004):

Aprender a leer y escribir no se inicia con la escolarización sino mucho antes. Desde el momento en que los niños comienzan a interactuar con el mundo escrito, inician por cuenta propia un largo y complejo proceso de apropiación que les llevará, al cabo de un tiempo a la reconstrucción de nuestro sistema escrito, de naturaleza alfabético (p.72).

Por lo cual, de la misma forma en que aprendieron el lenguaje oral, lo harán con el lenguaje escrito, es allí donde el docente representa un rol significativo brindándole experiencias significativas y creativas que le permitan de forma flexible y autónoma pero dirigida escribir textos con un uso social, partiendo previamente de la lectura de variedad de textos. Su papel está en ayudarlo a formar y utilizar estrategias para convertirse en un productor de textos conocedor de los procesos de redacción, la diferencia de este proceso con el lenguaje oral y especialmente estrategias que le permitan desarrollar habilidades metacognitivas.

Algunas de las fallas en cuanto a la enseñanza de la escritura según Avendaño y Báez (2004) radican en que ésta se realiza en un solo sentido y se basa en la transmisión de conocimientos del maestro hacia el niño. La motivación del niño suele ser de carácter extrínseco, más en la voluntad de agradar al maestro que en el interés de indagar sobre los usos y el propio funcionamiento de la lengua escrita. De igual forma, los errores tienden a ser evitados y se consideran negativos para el aprendizaje. Estos autores explican que en lugar de preguntarse ¿cómo debe enseñarse a los niños a leer y escribir?, el docente debería preguntarse ¿cómo aprenden los niños a leer y a escribir? Por lo cual, los maestros deben replantarse el papel que juegan en la construcción del sistema escrito.

Se debe explorar acerca de qué y para qué se leen y escriben ciertos textos, quiénes los producen, así como quiénes son sus destinatarios. En este sentido Teberosky (citada por Avendaño y Báez 2004) afirma que lo escrito suele tener soportes gráficos, los cuales son tipos de escritos: libros, periódicos, cartas, enciclopedias. Éstos, presentan, diferentes tipos de texto: cuentos noticias, instrucciones, etc. “mirar qué tipos de escrito y de textos se usan como materiales en las clases es averiguar el currículo oculto de lo escrito” (p.99). Estas situaciones si son bien conducidas pueden enfrentar al niño con situaciones complejas, invitándolo a reconstruir activamente la forma en la que escribe de acuerdo a su objetivo y destinatario, produciéndose la reflexión constante de mejorar sus escritos para que puedan lograr su verdadero propósito, llevar una información clara y precisa al receptor.

Para esto es sumamente significativo el papel del docente como mediador social, debido que la escritura como proceso complejo tiene una serie de propiedades que deben ser orientadas por una persona que domine el mismo, aunque evidentemente no en su totalidad porque un escritor siempre es un productor no acabado. Aunque se debe destacar que no sólo es el docente el que tiene este rol importante sino también los propios compañeros o representantes intervienen de manera directa o indirecta en la formación de las competencias lingüísticas de los alumnos. Tal como afirma

Avendaño y Báez (2004) “es innegable, a la par de la complejidad conceptual que implica la escritura, como acto y como proceso, el entramado de significaciones múltiples que supone el hecho didáctico” (p.101).

En cuanto a la evaluación y corrección que constituyen uno de los momentos de aprendizaje y del proceso de escritura, no sólo están a cargo del docente sino que pueden ser una actividad desarrollada en colaboración recíproca entre el maestro y los alumnos. Díaz y Hernández (2002) plantean lo siguiente: “es necesario un cambio en la actitud del profesor-evaluador, que le obligue a dejar el papel de juez-calificador que atiende sólo los productos y los aspectos más simples de la escritura, sustituyéndola por la de un retroalimentador y apoyador o un colaborador-dialogante” (p.341). El papel del docente es entonces de mediador y promotor de escritura, de forma integral no sólo atendiendo a los aspectos de presentación, signos de puntuación y ortografía.

De igual forma, debe enfatizar los aspectos positivos de las composiciones de sus alumnos, las recomendaciones deben ser claras, precisas sobre cómo mejorar o solucionar los aspectos necesarios, es decir un proceso retroalimentador. En fin tal como expresan Díaz y Hernández (2010), la mejor evaluación es la formativa debido a “que cumple funciones de regulación y autocorrección necesarias para ajustar las ayudas que el enseñante estructura, y las cuales son imprescindibles para dispensar el andamiaje” (p.309). Dicha evaluación permite al estudiante reflexionar acerca de los subprocesos de composición y al docente acerca de las estrategias metodológicas utilizadas.

Es sumamente importante plantear lo que establece el Currículo Básico Nacional acerca de la lengua, debido a que este es el instrumento de orientación del docente en su praxis educativa.

El Sistema Educativo Bolivariano y Currículo Nacional Bolivariano

El Sistema Educativo Bolivariano (SEB) está compuesto por un conjunto orgánico de planes, políticas, programas y proyectos estructurados e integrados entre sí, que

orientado de acuerdo con las etapas del desarrollo humano, persigue garantizar el carácter social de la educación a toda la población venezolana desde la rectoría del Estado venezolano, ejercida por intermedio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), en subsistema de educación básica, integrada por los siguientes niveles: Educación Inicial Bolivariana (etapas Maternal y Preescolar); Educación Primaria Bolivariana (de 1º a 6º grado) y Educación Secundaria Bolivariana, en sus dos alternativas de estudio; media general y técnica.

La Educación Bolivariana se concibe como un proceso histórico-social, integral y permanente; sustentada en el preámbulo de la Constitución Nacional. Promueve un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico social. El Currículo Nacional Bolivariano (2007) establece la existencia de cuatro pilares básicos Aprender a Crear; es decir, “fortalecer y desarrollar cualidades creativas en él y la estudiante” (p. 16), este pilar está íntimamente relacionado con el principio de aprender a hacer, lo cual implica favorecer que él y la estudiante se apropien de los métodos y procedimientos que pueden utilizarse a partir de las teorías estudiadas para aplicarlos en la solución de nuevos problemas científicos y sociales. Aprender a Convivir y Participar “busca propiciar procesos que se den en colectivo, que conlleven a la interacción, la discusión, la controversia y la coincidencia de significados” (p.17); todo ello, para lograr la configuración de un nuevo ser social, conocedor y comprometido con su entorno sociocultural.

El tercer pilar en que se apoya la Educación Bolivariana es Aprender a Valorar “implica el desarrollo de valores, actitudes y virtudes propias de la democracia plena” (p. 18). Por último, Aprender a Reflexionar, lo cual “implica dirigir acciones para formar a un nuevo republicano y una nueva republicana con sentido crítico, reflexivo, participativo, cultura política, conciencia y compromiso social” (p.19). En consecuencia, los fines y principios del SEB establecen que la institución educativa debe promover:

1. La formación de un ser humano integral social, solidario, crítico, creativo y autodidacta.
2. El fomento de los Derechos Humanos y el ejercicio de la cultura de la paz.
3. La participación democrática, protagónica y corresponsable, en igualdad de derechos, deberes y condiciones.
4. El fomento de la creatividad y las innovaciones educativas.
5. El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, que permita el análisis de la realidad para transformarla desde una nueva conciencia crítica.
6. El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), desde un enfoque social.

Se realizará mención únicamente al nivel de Educación Primaria Bolivariana (SEB) debido a que la investigación es llevada a cabo en relación con el mismo. Este garantiza la formación integral de los niños y las niñas desde los seis (6) hasta los doce (12) años de edad, o hasta su ingreso al nivel siguiente. Su finalidad es formar individuos con actitud reflexiva, crítica e independiente, con elevado interés por la actividad científica, humanista y artística; con una conciencia que les permita comprender, confrontar y verificar su realidad por sí mismos; que aprendan desde el entorno, para que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables de su actuación en la escuela, familia y comunidad.

La Educación Bolivariana tiene el reto de acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional, el de las asignaturas compartimentadas, y promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad, que permita a todos los involucrados en el proceso educativo valorar otras alternativas de aprendizaje, tales como: el experiencial, transformacional, por descubrimiento y por proyectos. La educación bolivariana posee una concepción de la educación según la cual los y las estudiantes son protagonistas de múltiples interacciones sociales, participantes activos en los procesos de evaluación y organización de las experiencias de aprendizaje (p.49).

En cuanto al papel de los docentes son concebidos como “activadores, activadoras, mediadores y mediadoras de los saberes, el sentir, el hacer social y cultural, y el proceso de apropiación de los aprendizajes por parte de los y las estudiantes” (p.50). Al mismo tiempo que los identifica como propiciadores de experiencias significativas, en una unidad dialéctica entre teoría y práctica; promotores del diálogo y la discusión desde una relación comunicativa centrada en un ambiente de afectividad y tolerancia.

En este orden de ideas, el aprendizaje debe ser concebido como un proceso socializador, en el que los actores sociales comprometidos en el proceso educativo construyen conocimientos validados con la práctica en la solución de problemas comunitarios, a partir de la problematización de sus experiencias, el diálogo, las reflexiones críticas y a través de encuentros dialécticos, desarrollados en relación al contexto social y cultural. La nueva concepción curricular bolivariana establece:

El proceso de formación de los y las estudiantes en el que los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y virtudes se alcanzan mediante la actividad y la comunicación, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad, en una sociedad auténticamente democrática (p. 55).

De manera que según lo antes expresado el egresado del nivel primaria debe poseer habilidades para comunicarse con el colectivo, para la reflexión y el desarrollo de la conciencia social; así como para el uso de los medios alternativos y masivos de comunicación, y de las tecnologías de la información y la comunicación.

La producción escrita como proceso esencialmente cognitivo y metacognitivo

La lengua escrita como objeto de enseñanza aprendizaje puede ser abordada desde diferentes perspectivas, en función del foco de atención. Según Caldera (2006), tres grandes temas estructuran el campo de la investigación: (a) La evaluación de las

composiciones (el más antiguo y quizás el más desarrollado); (b) Los procesos psicológicos implicados en la composición y (c) Las estrategias didácticas para enseñar la composición. Estos temas se corresponden, de alguna manera, con tres enfoques de la enseñanza: (a) La escritura como producto; (b) La escritura como proceso; y (c) La escritura condicionada por el contexto. Cada uno de estos enfoques desde su peculiar visión aporta datos y respuestas sobre el qué, cómo, y cuándo enseñar y aprender el proceso de la escritura.

El primer enfoque de enseñanza de la escritura es el más tradicional y se ha centrado en la composición como un producto analizando las características de la estructura superficial del texto, es decir, ortografía, letras, palabras, oraciones, y olvidando la estructura profunda, definida ésta como la organización lógico-semántica. El segundo enfoque de enseñanza, denominado de proceso o cognoscitivo, ofrece un paradigma capaz de investigar los pasos o fases mentales que subyacen en la composición o producción de un texto. El tercer enfoque, el contextual o ecológico analiza la composición escrita desde una perspectiva etnográfica, es decir, un proceso condicionado por el contexto en el que se desarrolla la escritura, especialmente la escuela.

En este orden de ideas, hay que tener en cuenta el hecho de que, aunque las tareas de comprensión y producción escrita requieren procesos cognitivos básicos e íntimamente relacionados, a los alumnos les es más fácil consumir las representaciones externas que producirlas, no solamente porque están menos habituados a hacerlo, sino también porque el uso de este sistema de representación es más exigente desde el punto de vista cognitivo que la simple comprensión de lo representado o escrito.

Por su parte Cassany (2006), distingue cuatro modelos relacionados con la enseñanza de la expresión escrita en la escuela: gramatical, funcional, procesal y contenido teniendo en cuenta que cada planteamiento insiste en un aspecto determinado. El modelo gramatical se fundamenta en un criterio de corrección lingüística y en la llamada variedad estándar (elementos formales y estructurales de la

lengua escrita). Se identifica expresión escrita con el dominio de los aspectos gramaticales, ortográficos y sintácticos.

En el modelo funcional predomina la competencia comunicativa de la escritura en situaciones específicas de uso. Se escribe con una finalidad precisa: informar, opinar, preguntar, persuadir, entre otros propósitos. Dicho modelo insiste en la producción y comprensión de distintos tipos de texto. El modelo basado en el proceso se interesa por los aspectos cognoscitivos de la producción textual; por ejemplo, cómo se generan, relacionan y organizan las ideas en el texto. La actividad de aula está más dirigida hacia el proceso de la elaboración textual que al producto final. El modelo basado en el contenido asume que la escritura está integrada al resto del currículo. La lengua se concibe como un instrumento para transmitir y obtener información.

Para la investigadora, está claro que estas cuatro líneas didácticas no son excluyentes, sino que complementarias. Es decir, cualquier acto de escritura, y su correspondiente enseñanza, contiene gramática, tipos de textos, procesos de composición y contenido, de manera que estos cuatro factores se complementan. Sin embargo, la investigación se centra en la descripción de aquellas tendencias con clara fundamentación en la corriente cognitiva, tanto por su predominio en la historia reciente de la investigación de este aprendizaje como, porque a juicio de la investigadora, el proceso de enseñanza-aprendizaje es indisociable de la dimensión cognitiva del alumnado y del profesorado.

La incorporación de la noción de proceso, tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de la producción de textos escritos, se debe principalmente al surgimiento de la psicología cognitiva. Es precisamente la psicología cognitiva la que, al centrar su preocupación en procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano, revoluciona los fundamentos psicológicos y filosóficos de la investigación acerca de las habilidades humanas, poniendo el acento en ciertos principios, a saber:

- La mente puede ser estudiada;
- Las habilidades complejas están compuestas de procesos y subprocesos;

-Los aprendientes formulan hipótesis creativas cuando se enfrentan a las distintas tareas que demandan, por ejemplo, las habilidades lingüísticas.

Estos principios aplicados al ámbito de la escritura permiten hacer de ésta, legítima área de investigación teórica y reevaluar, por tanto, su naturaleza y las maneras cómo es aprendida y enseñada. En este sentido, un enfoque de proceso en la escritura o producción de textos escritos se centra, entre otros, en aspectos tales como a) el descubrimiento del aprendiente y de la voz de éste como autor; b) el proceso de escritura entendido como un proceso regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial; c) y la retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de la preescritura y borradores múltiples.

El enfoque centrado en el proceso concibe la producción escrita como un proceso esencialmente cognitivo. Su objetivo para Díaz (2007), es develar los procesos que subyacen a la actividad de escritura, para lo cual utiliza la resolución de problemas, la metacognición, la autorregulación o la toma de conciencia. La metacognición para Pozo (2007): “es una capacidad que permite al estudiante planificar, controlar, y evaluar sus procesos mentales al realizar una tarea o al resolver un problema.” (p. 80). Se delimitan dos campos de estudio de la metacognición: Una perspectiva primordialmente evolutiva, que trataría del conocimiento general que tiene el alumno acerca de su cognición. Una orientación educativa relacionada con la autorregulación que puede ejercer el alumno sobre sus operaciones mentales cuando realiza una tarea escolar.

Un método cognitivo se basa en el esfuerzo por comprender los procesos mentales que tienen lugar al escribir y por modificar esos procesos con el fin de aumentar la capacidad global de hacerlo. En todo método cognitivo se ponen en práctica actividades estratégicas, es decir, acciones intencionales para conseguir unos determinados objetivos, considerando las características de una tarea concreta, las exigencias del contexto en el que debe realizarse, y los propios recursos y limitaciones personales.

Del mismo modo, es inherente a todo método cognitivo el desarrollo de actividades metacognitivas, es decir, acciones para determinar con claridad la meta a conseguir; seleccionar, planificar y evaluar conocimientos y procedimientos; articular diversas actuaciones y controlar la actividad cognitiva durante el proceso. En consecuencia, de las estrategias cognitivas necesarias para poner en marcha los procesos de planificación, redacción y revisión, cada individuo necesita poseer una serie de procedimientos ejecutivos que le permitan poner en funcionamiento estas estrategias en el momento oportuno. Según Tallaferro (2013), los estudiantes con dificultades en el proceso de composición escrita carecen del nivel adecuado del conocimiento metacognitivo que les permita reconocer qué acciones son necesarias y cómo regularlas.

En cuanto a la escritura de un texto como un proceso de resolución de problemas. La primera premisa de un enfoque de solución de problemas aplicado a la escritura es que no hay una única forma correcta de redactar, si bien hay opciones más eficaces que otras. No tiene sentido, por tanto, prescribir el proceso correcto, sino hacer que quien escriba sea consciente de las alternativas posibles cuando trabaja en un problema de composición escrita.

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, coherencia, ortografía, entre otros.

Una vez presentado el constructo teórico conformado por lo planteado por diferentes autores acerca de conceptos como; las concepciones, la perspectiva constructivista de la educación, definiciones de aprendizaje, la lengua escrita y los distintos enfoques de su enseñanza, los procesos para la producción textual y el rol del

docente como promotor de la escritura, es necesario de igual forma esclarecer el constructo legal que fundamenta la investigación.

Bases legales

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009) y la Ley Orgánica para la Protección del Niños, Niñas y Adolescentes (2015), son los instrumentos legales más significativos que rigen los principios y basamentos de la educación en el país. En este sentido, la investigación se fundamenta en los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 102, el cual expresa:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y dé máximo interés en todos sus niveles y modalidades, como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática... (p. 31).

Con el fin de formar integralmente individuos promotores de un sistema democrático, capaces de expresar sus ideas con claridad y criticidad, que sean parte de un capital social que ayuden al desarrollo del país. Destacando de igual forma el derecho que tiene cada ciudadano a recibir educación, tal como lo refleja el artículo 103 de La Constitución Nacional “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”. (p.32). Lo planteado en éste se relaciona con la importancia de la educación como mecanismo que ayuda a la superación personal y avance en la sociedad, especialmente en cuanto

a la formación de competencias lingüísticas, ante la sociedad letrada y de conocimiento de la realidad actual.

Este principio de la educación como derecho humano y deber social, se encuentra de igual forma establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica de Educación (2009), “orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano... constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad” (p.1). Siendo una necesidad para el logro de estas finalidades que el individuo cree un sistema de representación del lenguaje en sus facetas oral y escrito. Que aprendan a usar estas herramientas en cuanto a la posibilidad de expresar su interioridad, de desarrollar la creatividad, de comunicarse de diferentes maneras y con diversas personas, así como convencer a otros. Especialmente que a través de sus habilidades lingüísticas pueda reunir, preservar y transmitir todo tipo de información en diferentes contextos y de manera cotidiana.

Se debe resaltar que en el artículo 14 de esta ley se hace mención a la didáctica la cual debe estar “centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes (p.3). De manera que este artículo hace énfasis en el estudiante como guiador central del proceso educativo y su planificación, cuyo objetivo central es permitirle a éste a través de situaciones reales de comunicación el aprendizaje de las competencias lingüísticas. La perspectiva didáctica de este enfoque, de carácter constructivista, entiende que es el propio estudiante quien desarrolla la competencia comunicativa. Los y las docentes orientan a sus estudiantes para optimizar dicha competencia.

Una vez presentado el fundamento legal de la educación como derecho humano en el país es necesario realizar mención de cómo se estructura el sistema educativo venezolano según el artículo 24 de la Ley Orgánica de Educación (2009), el mismo

“es un conjunto orgánico, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano”, complementando esta información con lo expresado en el artículo 25, el cual menciona “el subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media”. Así mismo especifica que el nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. Es resaltante tener presente esta información debido a que el presente trabajo de investigación está basado en este nivel.

Es de suma relevancia de igual forma mencionar a uno de los principales actores del acto educativo, el docente, el cual es planificador, mediador, ejecutor y evaluador del mismo. De este planteamiento surge la necesidad de mencionar lo expresado por el artículo 40 de la mencionada ley sobre quién es el responsable de ejercer este importante rol “tendrán acceso a la carrera docente quienes sean profesionales de la docencia, siendo considerados como tales los que posean el título correspondiente otorgado por instituciones de educación universitaria” (p. 6). Esto garantiza que el ejercicio de la profesión se realice por individuos que posean el aval de estudios correspondiente, con el mérito académico y desempeño ético, social y educativo.

En virtud de que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho y el Estado venezolano presenta por obligatoriedad el brindarles servicio educativo, es importante hacer mención a algunos artículos de la Ley Orgánica para la Protección del Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA) (2015), la cual surge en el marco legal de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, como producto de la búsqueda del fortalecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, para poder facilitarles el goce de los mismos. Dicha ley transforma necesidades en derechos, que deben ser garantizados por el adulto para su pleno desarrollo.

El artículo 2 de la LOPNNA (2015), expresa “se entiende por niño o niña toda persona con menos de doce años de edad. Se entiende por adolescente toda persona con doce años o más y menos de dieciocho años de edad” (p.20). Un vez

mencionado lo correspondiente a la distinción según la ley de niños, niñas y adolescentes, es necesario realizar mención del artículo 53 de la mencionada ley, el cual establece que los mismos “tienen el derecho a la educación gratuita y obligatoria, garantizándoles las oportunidades y las condiciones para que tal derecho se cumpla, cercano a su residencia” (p. 23). Siendo el estado según el Parágrafo Primero, quien debe “crear y sostener escuelas, planteles e institutos oficiales de educación, de carácter gratuito, que cuenten con los espacios físicos, instalaciones y recursos pedagógicos para brindar una educación integral de la más alta calidad” (p. 23).

Por último se desea hacer mención al artículo 55 de la LOPNNA, el cual consagra el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser sujetos activos de su propio aprendizaje “tienen el derecho a ser informados e informadas y a participar activamente en su proceso educativo”. Lo cual está en consonancia con la perspectiva constructivista de la educación que enfatiza sobre el estudiante como un constructor de conocimiento a través de la ayuda, apoyo y se dirección del adulto. Especialmente en cuanto a la apropiación del lenguaje como objeto de conocimiento.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma de la investigación

El presente trabajo de investigación estuvo orientado bajo el fenomenológico interpretativo, el cual se caracteriza según Hurtado y Toro (2001): “porque la racionalidad tradicionalmente formal se transforma en racionalidad dialógica, y el discurso científico objetivo y cuantitativo da paso a un saber subjetivo y eminentemente cualitativo” (p. 46). Por lo mismo permitió explorar las particularidades subjetivas de las unidades sociales, al ser abierto y flexible, permitiendo además a la investigadora recolectar la información e interpretarla de forma continua y así ir nutriendo la investigación. A diferencia del positivista que se basa en el método científico inclusive para el estudio de las ciencias sociales.

Se debe aclarar además que la investigación fue de carácter cualitativo, debido a los objetivos que se plantea la investigadora y las preguntas iniciales que motivan la investigación en el ámbito educativo, Todo esto permitió un acercamiento más global y comprensivo de la realidad vivida por las informantes. Esto según Walker (1989) citado por Cáceres, M. y García, R. (2006) “se deriva más de su flexibilidad, que de cualquier otra cualidad intrínseca que posea”. (p. 105). Este enfoque hizo posible a la investigadora acceder a la perspectiva de los sujetos implicados en la acción social y la interrelación entre los mismos, en su ambiente habitual lo cual fue pertinente, debido a que el objetivo era comprender y describir el fenómeno social en su contexto.

Es necesario tomar en cuenta, que al aplicar metodología cualitativa, se debe valorar la importancia de la realidad como fue vivida y percibida por el ser humano; sus ideas, sentimientos y motivaciones. Esta premisa fue respaldada por Martínez (2002), al expresar que dicha metodología “se distingue por las siguientes características: es descriptiva, inductiva, fenomenológica, holista, ecológica, estructural-sistémica, humanista, de diseño flexible, y destaca más la validez que la replicabilidad de los resultados de la investigación”. (p. 8). De manera que al estudiar un fenómeno desde la óptica de sus protagonistas, se permite explorar el todo como unidad de análisis que permita identificar la naturaleza profunda de la realidad, a través del uso de variadas técnicas para recolectar la información e interpretar la misma.

En este orden de ideas, se debe resaltar que los estudios cualitativos según Sampieri, Fernández y Baptista (2003): “no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas” (p.13), sino describir y entender el fenómeno a estudiar. Lo expresado respalda el objetivo general de la presente investigación, el cual fue; comprender la concepción de los docentes de 3er grado de la U. E. Colegio La Salle Guaparo Valencia como promotores de la escritura.

En vista de lo planteado, puede decirse que la investigación tuvo como propósito según lo planteado por Nube y Sánchez (2003): “el conocimiento de la realidad social desde una perspectiva holística que integra al sujeto y objeto, haciendo posible la comprensión de sus vínculos y sus interacciones” (p.97), de manera que se pudo identificar la naturaleza de la realidad y su estructura dinámica, influenciada por su contexto.

Asimismo, debido al dinamismo y complejidad del proceso educativo a ser estudiado, desde la perspectiva de las docentes, se valoraron los intereses, conocimientos, motivaciones y el entorno en que se desenvuelven las mismas. Es por esto, que la forma de conocer y comprender cómo ocurren estos fenómenos fue a través de una investigación flexible, con objetivos claros y preguntas definidas más

no rígidas. Por lo cual, a medida que avanzó el proceso, éste se pudo ir enriqueciendo con factores o aspectos que no habían sido considerados inicialmente por la investigadora.

Se debe tomar en cuenta, que lo que caracteriza y define la investigación se hace explícito en la práctica dependiendo del modelo epistémico del cual se parte. Referido por Hurtado de la Barrera (2010) “cada modelo epistémico ha desarrollado una definición de investigación coherente con su concepción acerca del conocimiento, sus fuentes y sus criterios de investigación” (p. 85). Por lo cual el mismo, tuvo implicaciones en los métodos a utilizar, el proceso de la investigación, así como en el resultado que se alcanzó de la misma.

En el caso de la presente investigación se fundamentó en la fenomenología debido a que la investigadora buscaba comprender las concepciones de las docentes como promotores de la escritura desde sus propias, creencias, experiencias, así como vivencias. Fundamentado en lo expresado por Barrera (2007), citado por Hurtado de la Barrera (2010), la fenomenología tiene como propósito “el alcanzar el saber con base en la percepción pura del evento de estudio, libre en su interpretación de conceptos, preconceptos o precogniciones a fin de que esté sea descrito tal como se manifiesta a la conciencia” (p. 90). Desde esta afirmación parte el hecho de que la investigadora se coloca en actitud de explorar simplemente lo dado y para ello debió dejar de lado las creencias y sus propios juicios. De igual forma, una vez establecido el paradigma y carácter metodológico se hace necesario explicar el nivel y modalidad de la investigación.

Modalidad de la investigación

Lo antes expresado justifica la modalidad de investigación escogida, la etnográfica, debido a que la misma tiene como ventaja según Martínez (2004), “la flexibilidad y apertura que le otorga su orientación naturalista y fenomenológica” (p. 46). Por lo que permitió a la investigadora observar el fenómeno que estudió sin una

visión rígida de la realidad, sino más bien abierta a los diferentes aspectos que pudieron influir de manera significativa en la investigación y no habían sido considerados inicialmente. Más bien, estos elementos enriquecieron el estudio y justificaron su razón de ser, desde el punto de vista fenomenológico, como expresa el autor mencionado; “los científicos sociales no pueden comprender la conducta humana sin entender el marco interno de referencias desde el cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones” (p. 201). Afirmación que respalda la razón de ser de la presente investigación.

Una vez justificada la modalidad es importante explicar, a qué se refiere, según Martínez (2004): “etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (*grafía*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethos*). Por tanto, el *ethos*, que sería la unidad de análisis para el investigador (p. 29). Se debe resaltar, que dicha entidad puede estar formada por un grupo de personas o individuos particulares representativos de una cultura, factor importante a tomar en cuenta al elegir la unidad social. Dicha selección se realizó respetando lo planteado por Martínez (2004), respecto al método etnográfico, el cual está fundamentado en comprender realidades típicamente humanas.

La importancia de adoptar inicialmente una actitud exploratoria y de apertura mental para comprender estas realidades así como existen y se presentan en sí mismas, sin contaminación de medidas formales o problemas y variables preconcebidas (perspectiva fenomenológica); la conveniencia de captar los eventos con el significado que tienen para quienes están en medio; el uso de un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural y dentro de sus sistema funcional; y la descripción de los resultados con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector puede tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad. (p. 9).

De acuerdo a lo planteado anteriormente, la investigadora estableció desde el inicio de la investigación el objetivo general de la misma, así como los específicos, los cuales permitieron seleccionar la modalidad más adecuada para alcanzar los

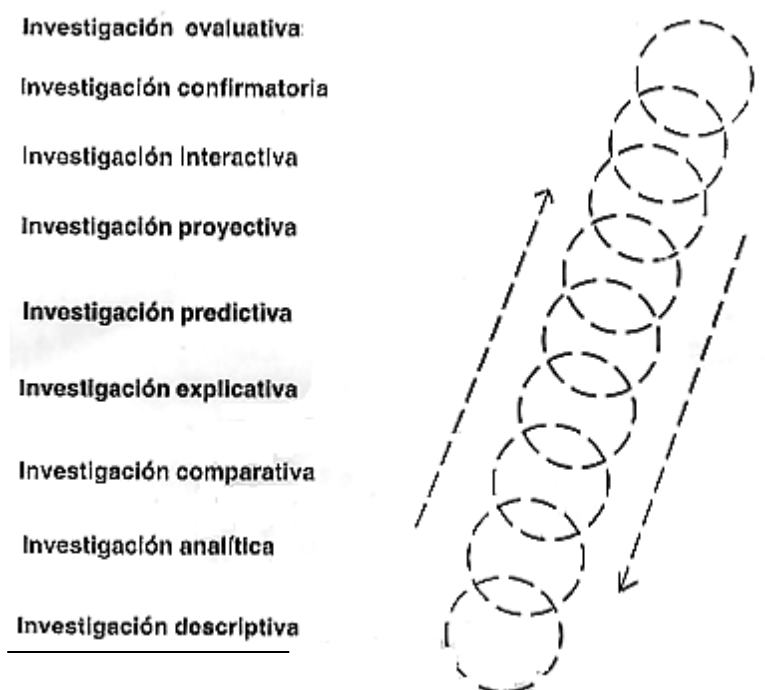
propósitos planteados. Fue necesario además que la investigadora se deshiciera de sus ideas preconcebidas en el momento de recolectar e interpretar la información, para así poder entender la realidad de los actores estudiados, así como la influencia del entorno, en la concepción que poseen los docentes, seleccionados como unidad social, acerca de la escritura y lo determinante de ésta en su rol como promotor.

La investigación llevada a cabo es holística, de forma que de los objetivos establecidos, se derivaron los métodos, procedimientos e instrumentos e incluso las conclusiones a las cuales se llegaron. Según Hurtado de la Barrera (2010) dentro de la comprensión holística, “una línea de investigación se define por el paso organizado y sistemático a través de los diferentes estadios de la espiral, para dar respuesta sucesivamente a varias interrogantes de investigación, generados a partir de diversos tópicos o enfoques” (p. 155). Todo esto dentro de un área temática particular y con unas determinadas unidades de estudio. De forma que puede decirse, que las líneas de investigación trascienden la noción de “área temática” para integrarse al proceso holopráxico de la espiral holística. Lo cual se refiere a la expresión mediante la cual el investigador precisa lo que desea saber con el estudio, de manera condensada, precisa, breve y concreta.

Nivel de Investigación

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, es importante indicar que de acuerdo a las preguntas de investigación, que derivaron en la formulación de objetivos, se llevó a cabo en cuanto al nivel de conocimiento, una investigación de nivel descriptivo, debido a que se buscaba interpretar la situación actual del fenómeno, inmerso en un contexto determinado. Acerca de esto refiere Hurtado de la Barrera (2010) “en la investigación descriptiva, se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, característicos de un objeto de estudio”. Se guía por las preguntas

que se formula el investigador; se soporta en técnicas como la entrevista, observación y revisión documental” (p.123).



Fuente: Hurtado de la Barrera (2010). Infograma N°1 Líneas Virtuales de Investigación.

El fenómeno que se estudió fueron las concepciones que poseen los docentes sobre la escritura, sus representaciones mentales que definen su forma de actuar ante la realidad, en este caso definen su praxis. Por esta razón, para el investigador “es necesario estudiar los eventos psicológicos o educacionales en su ambiente natural” (Martínez, 2001: 200). Debido a que en el caso de la conducta humana, la misma está influida significativamente por el medio en que se da, de forma que “las tradiciones, roles, valores y normas se van internalizando poco a poco, generan regularidades, guían y hasta pueden determinar la conducta anterior” (Martínez, 2001: 200), lo cual fue el caso de la presente investigación.

En el mismo orden de ideas, en toda investigación es de vital importancia la selección de la unidad social, integrada por los sujetos de estudio que serán la fuente

de información, la cual será posteriormente interpretada y permitirá el logro de los objetivos planteados.

Unidad Social

Es pertinente resaltar, la manera en que fue realizada la selección del grupo de sujetos de investigación y cómo quedó conformado el mismo. La forma de hacerlo, tiene su justificación teórica en las estrategias graduales de selección, las cuales se basan en su mayor parte en el teórico desarrollado por Glaser y Strauss citado por Flick (2007), quienes lo definen como “el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio de la cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge, está controlado por la teoría emergente”. (p.78). De manera que, la estructura y contenido de la muestra, se evaluó según las preguntas de investigación, lo cual permitió establecer los criterios para seleccionar a los sujetos de investigación según su nivel de nuevas ideas para la teoría en desarrollo.

En el caso de la presente investigación su objetivo general fue comprender la concepción de los docentes de 3er grado como promotores de la escritura. Razón por lo cual las unidad social, en este caso, las informantes, fueron las dos (2) docentes, de cada una de las secciones de dicho grado, de la U. E. Colegio La Salle Guaparo, Valencia.

Un factor importante que permitió a la investigadora seleccionar la institución y sentirse en confianza dentro del ambiente donde fue llevado a cabo el estudio, fue el hecho de que forma parte del personal docente de la unidad educativa. Razón por la cual, conoce y mantiene relaciones interpersonales con los sujetos. Los cuales son “miembros claves y privilegiados en cuanto a su capacidad informativa” (Martínez, 2001: 204). El aspecto antes mencionado, le concedió a la investigadora la oportunidad de tener contacto con los sujetos de investigación y establecer el rapport necesario con los mismos, que hizo posible la recolección de información.

Sujetos de investigación

Se debe resaltar que el proceso de selección de las dos (2) maestras de 3er grado, sección “A” y “B” de la U. E. Colegio La Salle Guaparo, como sujetos de investigación, se basó en los siguientes criterios; ambas informantes debían trabajar con el mismo grado, de manera que el perfil de formación de sus estudiantes fuera él mismo, los sujetos debían ser docentes del nivel primaria. Además, tener apertura al aporte de información, estar dispuestas a ser entrevistadas y a permitir la entrada al aula por parte de la investigadora, así como la ejecución de otros procedimientos para recoger la misma. Se conversó con los sujetos y éstas se mostraron receptivas a hacerlo.

Se debe aclarar también, que para la escogencia de los informantes se utilizó también el muestreo de conveniencia, que plantea Patton, citado por Flick, (2007) el cual “se refiere a la selección de aquellos casos que son los de más fácil acceso en determinadas condiciones”. (p.82). Se utilizaron, de igual forma, los criterios generales, definidos por Morse citado por Flick (2007), para escoger un “buen informante”, entre los cuáles están “tener a su disposición el conocimiento y la experiencia necesarios de la cuestión, para responder a las preguntas en la entrevista y realizar acciones de interés. Ha de tener también la capacidad para reflexionar y estar dispuesto a participar en el estudio” (p. 83). Aclara también que si todas estas condiciones se cumplen estos casos se integran al estudio y los caracteriza como “selección primaria”. Es necesario resaltar, que para la recolectar la información de la presente investigación se utilizaron algunas técnicas e instrumentos, presentados y respaldados teóricamente.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Toda investigación requiere del uso de herramientas que permitan al investigador acceder a la mayor cantidad de información que le sea posible de forma continua, al

introducirse al estudio de campo, debe ganarse la confianza de los informantes, así como establecer el rapport necesario para recibir de los mismos la información requerida. Para esto debe diseñar con antelación de acuerdo a los objetivos de su investigación el uso de ciertas estrategias metodológicas apropiadas para alcanzar los mismos. Entre las cuales se encuentran las llamadas técnicas cualitativas, las cuales son definidas por Valles (1999) como “instrumentos que están disponibles, a la espera de que cada investigador haga un uso específico de ellas en un estudio real” (p.97).

En relación a lo antes expuesto, para la obtención de la información necesaria para llevar a cabo la investigación se requirió del uso de ciertas técnicas, término definido por Pérez (1994) como el “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte” (p.18). Debido a que el método es el etnográfico, se debe destacar lo establecido por Arnal citado por Hurtado y Toro, (2001): “la etnografía utiliza múltiples y variadas técnicas y estrategias, pero pone énfasis en el uso de estrategias interactivas como observación participante, las entrevistas, los instrumentos diseñados por el investigador y el análisis de documentos” (p. 110). En visión de lo antes planteado y con base a los objetivos de la investigación, las técnicas utilizadas durante la misma fueron; la observación participativa, la entrevista a profundidad y el análisis de documentos, así como se usaron sus respectivos instrumentos; las notas de campo, guía de entrevista y registros descriptivos.

Observación Participativa

La observación fue la primera forma de contacto o de relación con la realidad estudiada. La misma es definida por Sierra Bravo citado por Hurtado y Toro, (2001) como: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente” (p.59). Se debe resaltar que la forma de observación que fue utilizada en la investigación fue la participante,

la misma se define según Denzin citado por Flick (2007:154): “como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa, la observación y la introspección”.

Esta técnica, permitió recopilar gran cantidad de información pertinente para enriquecer el estudio debido a su amplitud, para lo cual también fue necesario que la investigadora cuidase ciertos detalles en el momento de ejecutarla, de forma que, debió involucrarse en la dinámica, tal como expresan Hurtado y Toro (2001) significa “hacerse partícipe de la vida comunitaria, es decir complicarse en las acciones propias de la comunidad que se está observando” (p.110).

Es relevante resaltar que aunque el etnógrafo se implique en el grupo de estudio, éste no debe interferir en los procesos que en ella se estén desarrollando. De forma que, no puede tomar partido en los procesos, “sino vivir la observación de una manera militante y comprometida con los objetivos que les son inherentes a la investigación” (Hurtado y Toro, 2001: 111). Factor decisivo para evitar distorsionar o tergiversar la información recolectada.

Según Martínez (2004), lo que el investigador debe hacer para compartir y sumergirse en una observación participativa, lo sintetiza en el siguiente esquema “el investigador etnográfico debe responder a las preguntas de quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo, es decir se consideran importantes los detalles” (p.64). De manera que este conjunto de interrogantes sirvieron a la investigadora para centrar su actividad en la ubicación de información significativa, que le permitieron posteriormente la interpretación adecuada de los hechos o acontecimientos.

Se debe tomar en cuenta, además, que las primeras observaciones a realizar en el aula de clases permitieron a la investigadora integrarse en la dinámica de las informantes, para lo cual “vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida” (Martínez citado por Hurtado y Toro 2001: 111). Todo esto, orientado por las preguntas de investigación e intereses generales que motivaron la investigación.

Posteriormente, la investigadora definió el número de casos o escenarios a investigar, siendo este proceso flexible. Una vez realizada esta fase, se realizaron observaciones estructuradas las cuales “implican una participación del investigador de manera consciente y planificada, las situaciones sobre las cuales debe hacer énfasis surgirán del propio proceso de observación” (Martínez, citado por Hurtado y Toro 2001: 111). La planificación de esta observación estructurada se realizó en los salones de clases durante lo que las docentes llamaban “ejercicios de escritura”.

En el caso de las observaciones estructuradas, estuvieron dirigidas más que todo a los momentos de las clases en las que se realizaron actividades de escritura, las cuáles en ocasiones fueron de antemano conocidas por la investigadora debido a que uno de los documentos a analizar fue la planificación diaria de las informantes (docentes de 3er grado). Para el registro de información de estas observaciones se utilizaron notas de campo. Destacando que estos últimos, son instrumentos en los cuales se determina con anterioridad en qué situación se va a observar, aunque tienen flexibilidad y estén acompañados por su respectivo análisis.

Notas de Campo

Éstas permitieron a la investigadora registrar información importante que proviene de la observación participante. Según Schatzman & Strauss (1973) citado por Valles (1999), “las notas son meras ayudas para el almacenaje y recuperación organizada de una información creciente, imposible de memorizar, se trata de un registro vivo basado en una concepción interactiva de las etapas de la investigación” (p.171). De manera que a través de ellas se empezó a dar forma a la información recolectada, la cual fue después ampliada para su posterior interpretación. Los mismos autores afirman que éstas “no cumplen solamente la función de recogida de datos”, sino que ayudan a crearlos y analizarlos (encauzando y reorientado la investigación)” (p.171). Por lo cual, las notas fueron el punto de partida, cuya información obtenida fue

después relacionada con la obtenida a través del decir y pensar de las docentes, a través de la puesta en práctica de otra técnica, la entrevista a profundidad.

Entrevista a profundidad

Algunos autores valoran la técnica de la entrevista como aquella que provee al investigador información complementaria a la obtenida a través de la observación participante. Según Valles (1999), “frente a las técnicas cualitativas de observación, la entrevista es más capaz y eficaz en el acceso a la información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador” (p.193). De manera que la posibilidad interactiva de la misma, permite acceder a una gran riqueza informativa en las palabras y enfoques de los entrevistados, permitiendo la clarificación en una interacción directa, personalizada, flexible y espontánea. Según este mismo autor uno de los campos básicos de la entrevista en profundidad, es el “estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados... (p. 202). Muy significativo en la presente investigación debido a que guarda relación directa con su objetivo de investigación.

La entrevista se refiere al medio a través del cual se obtuvo información importante que permitió escuchar la voz de las informantes, sus creencias, conceptualizaciones, anécdotas, de forma rápida, clara, sencilla y económica. Se utilizaron documentos escritos a manera de guía para la recolección de datos, con preguntas preestablecidas, pero de forma flexible. Esta técnica concedió al investigador la oportunidad de interactuar con las informantes, brindando la facilidad de realizar preguntas fuera de la estructura de la entrevista, a medida que se ameritaba o era necesario.

Se debe destacar que la investigadora debió aprovechar los contactos que tuvo con los sujetos de investigación para enriquecer la información obtenida e hizo un esfuerzo por crear una atmósfera de confidencialidad con los mismos. Tal como

expresa Spadley citado por Flick (2007: 104) intentó producir una “serie de conversaciones amistosas en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a responder como tales”. De igual forma, la investigadora mantuvo cuidado para evitar convertir la entrevista en un interrogatorio formal que eliminase el rapport con la informante.

Guión de la entrevista

Un elemento principal en la preparación (diseño) de las entrevistas en profundidad es el guión de entrevista; pero éste precisó del trabajo de campo para mejorarse y estabilizarse. Se hicieron unas muestras en la fase de preparación o diseño, y otras a lo largo del trabajo de campo, orientados por análisis preliminares.

Según Valles (1999), el entrevistador debe intentar “hablar libremente al entrevistado y facilitarle que se exprese en el marco de su experiencia vivencial. De este modo, podrá descubrir las tendencias espontáneas y podrá situar todo el relato en su contexto personal en lugar de abstraerlo del mismo”. (p. 66). Asimismo la entrevistadora presentó todos los aspectos que quiso explorar en la investigación, agrupados en una serie de preguntas generales y en forma de temas, elegidos previamente, bien pensados y ordenados de acuerdo con la importancia o relevancia para la investigación.

Para realizar los guiones para la entrevista se tomó en cuenta lo expuesto por Valles (1999), “toda entrevista en profundidad contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuesta” (p.204). De manera que, se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente. En la entrevistas a profundidad se recogió el flujo de información particular de cada entrevistada, además de captar aspectos no previstos en el guión (que se incorporan a éste al considerarse relevante).

Para finalizar se desea puntualizar lo expresado por Alonso (1994), citado por Valles (1999) “la situación de interacción conversacional está siempre regulada por un marco mínimo pautado, éste es el guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, pero tal guión no está organizado, estructurado secuencialmente” (p.204). Se trata que durante la realización de la entrevista la persona entrevistada exprese fluidamente información sobre todos los temas de interés, pero no en un orden prefijado, porque el objetivo es que la relación sea dinámica.

Es necesario resaltar lo expresado por Martínez (2002), “los tres ingredientes metodológicos principales de la investigación social son la documentación, la observación y la conversación” (pág. 119), de manera que una tercera técnica utilizada por la investigadora para la recolección de información fue el análisis de ciertos documentos de vital relevancia en la praxis docente.

Análisis de Documentos

La investigación fue enriquecida con la información obtenida a través de la combinación de la observación, la entrevista y la lectura de materiales documentales. Según Ruiz e Ispizua (1989) citado por Valles (1999) a las otras técnicas “se podría añadir una tercera, la lectura de textos, entendiendo por tales, todos los documentos que contienen significado” (pág. 120). A los mismos se les puede “entrevistar” según el autor mediante lo que él llama “preguntas implícitas” y se les puede “observar” como a cualquier rito social, sólo que “en este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas”. (pág. 120).

Existen una variedad de documentos que el investigador social puede utilizar, provechosamente en sus estudios, constituyentes de una tercera fuente de evidencia. La información obtenida de documentos según Erlandson (1993) citado por Valles (1999), “puede usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones”. Debe aclararse que por documentos “se refiere a la amplia gama de

registros escritos y simbólicos, así como cualquier material o datos disponibles” (pág. 120), que permiten registrar y archivar aspectos de la vida social.

Por lo cual, es de vital importancia resaltar, que uno de los documentos esenciales en toda praxis educativa es la planificación, la cual se caracteriza por estar constituida por el proyecto de aula, que normalmente tiene una duración entre cinco (5) semanas y tres (3) meses, el cual contempla un objetivo general, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar, así como las estrategias metodológicas, las competencias e indicadores y las técnicas e instrumentos para realizar el proceso evaluativo.

Asimismo, también se encuentra la planificación semanal, en la cual el docente especifica su rutina diaria, las actividades y estrategias a poner en práctica en tres momentos; inicio, desarrollo y cierre, con el fin de promover el aprendizaje en los estudiantes. Con base a la rica información que posee, esta planificación diaria, fue una importante fuente que permitió a la investigadora explorar la concepción que tiene el docente sobre la escritura desde su quehacer educativo. Es por esto que, se realizó una revisión y análisis detallado de la misma, utilizando como instrumento la nota de campo.

Una vez presentado las técnicas e instrumentos para la recolección de información, es necesario explicar las fases que definieron las acciones a realizar por la investigadora de acuerdo a la dinámica del estudio.

Descripción del proceso de recolección de la información

Se debe hacer notar que para el logro de los objetivos de la investigación, fue importante que la investigadora se planificara en el tiempo acerca de sus acciones para poder culminar el estudio, alcanzando sus objetivos en un tiempo prudente. Por esta razón, se presenta una descripción de las fases que se llevaron a cabo durante la misma. Tomando en cuenta que éstas fueron flexibles.

Un primer momento, en el cual se plantearon; el problema, los objetivos, la justificación y se realizó la revisión documental, para establecer un marco teórico válido que involucrara la exploración de investigaciones previas relacionadas con la línea de investigación o la metodología a utilizar, así como las teorías de diversos autores, en este caso acerca de la lengua escrita, su enseñanza y el rol del docente como su promotor.

En un segundo momento, el investigador tuvo contacto con los posibles informantes o sujetos de investigación, estableció las primeras relaciones y les presentó sus objetivos así como cronograma tentativo de actividades a realizar. Durante esta etapa se pudieron realizar las primeras observaciones que sirvieron de base para orientar la investigación.

El tercer momento, el investigador se convirtió en un observador de los sujetos de estudio siguiendo las características de la investigación cualitativa, realizó las entrevistas, así como la revisión y análisis del documento ya especificado. En otras palabras en esta etapa, se recolectó la información que sirvió de base al investigador para los siguientes pasos. En el cuarto momento, se procedió al análisis e interpretación de la información obtenida, categorizando y estructurando la misma para posteriormente teorizar y obtener las conclusiones respectivas, todo esto orientado por los objetivos de la investigación y el marco teórico. En el quinto momento, se redactó y revisó el informe final para presentar el análisis de la investigación y consideraciones finales. De igual forma, es importante es necesario explicar la manera en que se procedió al análisis e interpretación de la información recabada.

Abordaje cualitativo de la información

Para abordar el análisis cualitativo de la información, se consideraron varias fases que de alguna forma se relacionaron entre sí a medida que la investigación avanzó. Según Valles (1999), se entiende por análisis “la utilización de una serie de

procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos” (p. 340). Se debe resaltar que el autor hace referencia al riesgo que existe de “compartimentalizar” en exceso el proceso de investigación, de perderse de vista el engranaje interno que conecta todas las tareas que dan cuerpo a la actividad de conocer y razonar en las ciencias sociales” (p. 340). De forma que, fue vital que la investigadora prestara especial importancia a este aspecto, evitando la tendencia a sesgar su visión, inclinándose por la información recolectada por una técnica o centrarse exclusivamente en una informante.

En la descripción etnográfica el investigador “deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas” (op. Cit. citado por Hurtado y Toro 2001: 111) pero es él quien ordena la información de acuerdo a lo que piensa que es importante. Es por eso que este proceso constituye una actividad muy personal, compuesta de interpretaciones y desarrollo del pensamiento creativo. De manera que puede decirse que el análisis de la información en investigación cualitativa aunque presenta ciertas fases, no puede ser separado nítidamente de las demás, porque de alguna forma todas se complementan y en algunos casos se superponen orientando y abriendo nuevos caminos a medida que fluyen. Sin embargo, para la interpretación de la información obtenida a través del uso de variadas técnicas y sus respectivos instrumentos, se procedió a ordenar la misma, con el fin de poder procesarla y analizarla.

La técnica a utilizar para analizar la información, es la de análisis, la misma se encuentra integrada por tres fases; categorización, estructuración, contrastación y teorización. Ante esto Martínez (2004) expresa “que la categorización, el análisis y la interpretación de los contenidos no son actividades mentales separables” (p.69). Siendo pertinente aclarar por lo mismo que estas tres fases se superponen una con la otra.

Categorización

Para esta fase se trabajó con la información recolectada. Como establece Martínez (2004): “desde el comienzo mismo de la recolección de datos y de toda información,

ha comenzado el proceso de categorización.” (p. 70). Aclarando que el término categorizar para este autor, simplemente se refiere a “darle nombre a fragmentos de la información que me permita resumir lo que quiero de ella” (p.76).

Para la categorización antes mencionada, Martínez (2004) establece el siguiente procedimiento (a) transcribir detalladamente los contenidos de información protocolar en los dos tercios derechos de la página, (b) dividir los contenidos en porciones o unidades temáticas, (c) categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que se claro e inequívoco, el contenido o idea central de cada unidad temática” (p.75).

También especifica Martínez (2004) que puede ocurrir que varias categorías que presentan el mismo nombre, tengan diversos atributos, por lo que es posible, especificar subcategorías o propiedades descriptivas dentro de éstas, proponiendo las siguientes; “causas, condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos” (p.76). Una vez culminado la etapa de categorización, se procedió a agrupar las categorías de acuerdo a su contenido, para proseguir a la estructuración y teorización.

Estructuración

Esta fase se puede realizar de dos formas, de manera individual o por grupos, clasificando la información relevante obtenida de cada uno de los informantes de la investigación, que ya ha sido categorizada con antelación. De acuerdo a lo establecido por Martínez (2004); “consiste en agrupar y resumir la información clasificada, según cada tipo de informante” (p.77), para lograr esto, se partió de un buen proceso de categorización, en el cual jugaron un papel importante los actores participantes directos de la investigación. Por lo que, una vez fueron identificadas las estructuras y su función se pudieron realizar, las interpretaciones teóricas bien fundamentadas. Se realizaron estructuraciones individuales a partir de la información obtenida de las dos informantes obtenida, a través de la aplicación de las diferentes técnicas.

Contrastación

Esta fase de la investigación consistió en relacionar y contrastar el análisis realizado con aquellos estudios similares que se presentaron en el contexto epistemológico referencial. Lo cual permitió la aparición de perspectivas diferentes y la constatación de realidades que han sido ya estudiadas por otros investigadores en otros contextos y en otros tiempos. De manera que el comparar y contraponer las reflexiones finales de la investigadora con la de otros investigadores, esto permitió entender mejor las posibles diferencias y enriquecer el cuerpo de conocimientos sobre los diferentes aspectos que se relacionan en la concepción de un docente sobre la escritura y su influencia como promotor de dicho proceso.

Por lo antes expresado, se valoró la importancia que tiene el diálogo con los autores que han precedido el área de estudio, como medio para guiar, ampliar o reformular las propias conclusiones de la investigadora y de esta forma mejorar la comprensión del fenómeno estudiado.

Teorización

El proceso de teorización utilizó todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Más concretamente, este proceso consistió en la integración de un todo coherente y lógico, que derivó en esquemas que relacionan la información categorizada y estructurada. Esto se logró al complementar el análisis obtenido de la información derivada de la investigación con los aportes de los autores reseñados en el contexto epistemológico.

En el campo de las ciencias humanas, la construcción y reconstrucción, la formulación y reformulación de teorías y modelos teóricos o de alguna de sus partes, mediante elementos estructurales de otras construcciones teóricas, es el modo más común de operar y de hacer avanzar estas ciencias.

En el momento de la teorización, la investigadora percibió, comparó, contrastó, añadió, ordenó y estableció relaciones entre la información obtenida a través de diferentes técnicas; es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización consistió en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas. Según Martínez (2004) esta fase consiste en la “construcción mental simbólica, verbal, de naturaleza hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo, al completar, integrar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos o imprecisos” (p.85). Con el fin de organizar y representar hechos conceptualmente. Pudiendo terminar en la reformulación, reestructuración o ampliación de una teoría existente.

Triangulación

La incorporación de la triangulación como técnica de análisis permitió utilizar distintos puntos de vista garantizando mayor precisión en la observación, incrementando la validez de los resultados al obtener datos de diferentes fuentes, ofreciendo de esta manera la complementariedad requerida para este tipo de estudio.

Kimchi y otras (1991) asumen la definición de Denzin, dada en 1970, sobre la triangulación en investigación como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno en particular. La información cualitativa por su misma esencia está abocada a problemas de consistencia. Es necesario compensar la debilidad que se puede presentar respecto a la información recolectada inherente a la metodología, con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad estudiada.

Por otra parte, Arias (2000) señala que la triangulación metodológica puede ser dentro de métodos y entre métodos. En esta investigación se tomó en cuenta la segunda, de forma que se trata simplemente del empleo de dos o más técnicas de

recolección de información con el fin de estudiar el mismo fenómeno. En el caso de la presente investigación, se emplearon; la observación participante, la entrevista a profundidad y el análisis de documento. La información obtenida a través de la observación, así como de las técnicas de la entrevista y análisis de documentos se categorizó y estructuró de forma individual, para posteriormente hacerlo de forma grupal, y se pudieran teorizar los resultados obtenidos de ambas.

De igual forma, también se realizó una triangulación de la teoría cuyo propósito es según Flick (2007) “extenderse las posibilidades para producir conocimiento” (pág.244) a través de la comparación o establecimiento de relaciones entre los fundamentos de la teoría establecida y la fundamentada.

Criterios de Excelencia

Con respecto a los criterios para evaluar el procedimiento y los resultados de la investigación cualitativa, se debaten diferentes opciones, con el fin de legitimar la investigación. En el caso de la presente se tomará en cuenta la fiabilidad del procedimiento, la cual según Kirk y Miller, citado por Flick, (2007:237) en la investigación etnográfica,

La calidad del registro y la documentación de los datos se convierten en una base central para evaluar su fiabilidad y la de las interpretaciones posteriores. Un punto de partida para examinar esto son las notas de campo en donde los investigadores documentan sus observaciones. Para incrementar la fiabilidad de estos datos, se propone una estandarización más o menos general de las notas.

De forma que, al establecer convenciones aumenta la posibilidad de establecer comparaciones entre las diferentes perspectivas de los sujetos de investigación, lo cual se puede valorar una mejor interpretación de los contenidos. Además, el hecho

de realizar varias técnicas de registro para recopilar la información variada del mismo sujeto permite corroborar la misma con mayor seguridad.

Para Valles (1999), la credibilidad de un estudio cualitativo se relaciona con el uso que se haya hecho de una serie de recursos técnicos y en la especificidad del método que se va a utilizar en la investigación. En el caso de este estudio, los recursos están constituidos por las observaciones que se realizaron a la práctica profesional de las informantes, así como las entrevistas realizadas a las docentes de tercer grado de la U.E. Colegio “La Salle” y la revisión de la planificación semanal de las mismas; así como la categorización realizada, posterior a la recolección de información.

La elaboración de las notas de campo es una fórmula eficaz para lograr la fiabilidad de un estudio cualitativo. Conviene tener en cuenta que en la investigación cualitativa, carece de medida, siendo sustituida ésta por la categorización de los valores. Así pues, conviene asegurarse que debajo de cada categoría se incluya lo que le corresponde, al objeto de lograr precisión, sistematización, y sobre todo, posibilidad de réplica, en todo el proceso.

De igual forma, Sandoval (1997) establece que existen criterios para la excelencia de una investigación cualitativa: entre los cuales se encuentran la; validez, grado en que lo obtenido en la investigación es verdadero. Fiabilidad, mismos resultados con otro método o en otro momento. Consistencia interna, garantizar concordancia con partes de la investigación. Precisión, actitud o margen de error con el que una investigación afirma o niega un aserto. En tal sentido, siguiendo a Martínez (2011), se abordan como elementos que dotan de rigor científico, de calidad a la investigación:

1. La triangulación. En sentido amplio, en las ciencias humanas, también se pueden realizar varias triangulaciones que mejoran notablemente los resultados de la investigación y su validez y confiabilidad. De una manera particular, se pueden combinar, en diferentes formas, técnicas y procedimientos cualitativos. La idea central es utilizar todo lo que se considere pertinente, tenga relación y se considere útil.

2. Categorización, Estructuración, Contrastación y Teorización. El investigador cualitativo sabe que este proceso es eminentemente creador, de análisis-categorización-interpretación.

En definitiva, la investigadora, abordó en la práctica investigativa, a la fines de dotarla de calidad y rigor científico: (a) La triangulación de datos, la cual permitió reinterpretar la situación en estudio y reafirmar los resultados a la luz de las evidencias provenientes de todas las fuentes empleadas en la investigación (b) Triangulación a través de la convergencia de información sobre un mismo fenómeno, obtenido mediante la aplicación de estrategias metodológicas como la observación y la entrevista. (c) Triangulación metodológica, que permitió corroborar la concordancia interpretativa a partir de las opiniones de los docentes entrevistados y de las observaciones realizadas sobre los aspectos relacionados con la enseñanza de la escritura.

De esta manera, se dio muestras del carácter científico de la investigación, ofreciendo evidencias del rigor, así como la seriedad en el proceso y pertinencia en los resultados. En consecuencia el trabajo cumplió con los requisitos de credibilidad y confiabilidad, ofreciendo un resultado ajustado a la realidad estudiada, reduciendo con ello los sesgos a la que pudiera estar sujeta la investigación.

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN

El objetivo fundamental de esta investigación fue comprender las concepciones como promotores de la escritura de dos docentes de 3er grado de la U. E. Colegio “La Salle”, Guaparo, Valencia. El estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo, debido a que la naturaleza del problema así lo requería. La modalidad utilizada fue la etnografía, en su nivel descriptivo, la cual busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor, examinando la manera en que los informantes perciben la realidad y la interpretan, en sus procesos de interacción social, abordando el tipo de conocimiento que construyen y los modos cómo lo elaboran.

La investigación se desarrolló en la U. E. Colegio “La Salle”, Guaparo, Valencia, la cual presta servicio educativo para el subsistema de Educación Básica; en los niveles de educación inicial, primaria y media. Para el nivel de primaria (1ero a 6to) existen dos secciones por grado; “A” y “B”. Para la investigación, se tomaron como informantes a dos docentes de aula del tercer grado. Los criterios de selección de los sujetos fueron; el ser docentes del nivel de educación primaria, el tener apertura al aporte de información, es decir, estar dispuestas a ser entrevistadas y a permitir la entrada al aula por parte de la investigadora, así como a la ejecución de otros procedimientos para recoger información y el poseer ciertos años de experiencia.

La primera informante, recibió el nombre de S.A para el análisis de información. La misma, era docente de la sección “B”, posee el título de licenciada en Educación Integral y tiene estudios en Educación Especial (7mo semestre), cursó materias de postgrado en Orientación y Asesoramiento y tiene quince años de

servicio. Su clase estaba conformada por treinta y nueve niños, con edades comprendidas entre los ocho y diez años. La segunda informante, fue denominada D.C., era la docente de la sección “A”, en cuanto a su preparación profesional, especificó ser licenciada en Educación Integral, con una experiencia de veinticinco años. Su clase estaba integrada por treinta y ocho alumnos, con edades entre los ocho y diez años.

Para la investigación, se utilizó como técnica de recolección de información, la técnica de la observación participativa de varias sesiones de clases. Según Martínez (2004), lo que el investigador debe hacer para compartir y sumergirse en una observación participativa, lo sintetiza en el siguiente esquema “el investigador etnográfico debe responder a las preguntas de quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo, es decir se consideran importantes los detalles” (p.64). Este conjunto de interrogantes centra su actividad en la ubicación de los datos más significativos, que le servirán después para la interpretación adecuada de los hechos o acontecimientos. Todo esto, orientado por las preguntas de investigación e intereses generales que motivaron la investigación.

Se debe tomar en cuenta el objetivo general de la investigación; el cual fue comprender las concepciones como promotores de la escritura de los docentes de 3er grado de la Unidad Educativa Colegio “La Salle”, Guaparo, Valencia. Para lo cual fue necesario primero aplicar la técnica de la observación participante cuya finalidad era percibir la realidad desde la perspectiva de sus protagonistas, identificar cuáles eran dichas concepciones sobre la escritura, para su posterior categorización y vinculación con su praxis pedagógica. Lo cual permitió contrastar dicha concepción de los docentes con lo establecido en los postulados teóricos.

Fue prioridad determinar cómo sus concepciones se veían reflejadas en su práctica pedagógica; para lo cual la información recabada a través de la observación fue registrada a través de notas de campo, identificadas, con el día, lugar, momento, actividad observada y duración, para su posterior categorización.

Otra de las técnicas utilizadas, fue la entrevista en profundidad, la cual tenía como propósito determinar la concepción de la escritura de las informantes, a través de preguntas que permitiesen conocer entre otras cosas; cuáles aspectos toman en cuenta y qué proceso siguen para producir un texto, así como las actividades que promueven las mismas en su rol como promotoras de la escritura en sus aulas de clases y así de esta forma poder indagar sobre las creencias subyacentes a su discurso.

Asimismo, se debe puntualizar, el hecho de que las entrevistas en profundidad fueron llevadas a cabo a la informante S.A., en tres sesiones de entre veinticinco y cuarenta minutos cada una, en el salón de clases, las mismas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Las preguntas básicas de la entrevista estaban programadas por la investigadora con antelación con base a los objetivos de investigación. Aunque se debe resaltar, que también se realizaron preguntas que fueron surgiendo del proceso de interacción entre la investigadora y la informante basadas en las respuestas de ésta. En cuanto a la informante D.C. se le realizó una entrevista en profundidad en una sola sesión, debido a la incomodidad que mostró la misma al momento de responder las preguntas, se mostraba ansiosa por finalizar y contestaba a las interrogantes de forma corta y bien precisa.

De igual forma, se obtuvo información relevante a través de la revisión de la planificación semanal de ambas informantes, de las cuales se registraron los aspectos relacionados a las categorías resultantes de las otras dos técnicas.

Categorización, estructuración, contrastación y teorización de la información

La técnica de análisis de contenido, la cual consta de cuatro etapas, categorización, estructuración, contrastación y teorización, fue utilizada para procesar la información obtenida, a través de una interpretación inductiva para profundizar en el estudio de las concepciones de los docentes, para ello se inició la categorización, la cual se hizo analizando los registros realizados de los comportamientos observados y lo

expresado por las maestras. Posteriormente, se integraron las categorías, las cuales permitieron obtener ideas comprensibles sobre la concepción que tienen las maestras sobre la escritura y su papel como promotoras.

De manera que se establece una categorización como proceso para comprender de manera puntual y por sectores las interacciones, intervenciones, conductas y desarrollo apreciado en la vivencia de observación. Ésta se realiza a partir del concepto planteado por Martínez “categorizar es clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva)” (Martínez; 2001, p. 45). De allí, que la creación de un sistema de categorías supone conceptualizar previamente cada una de ellas, de tal manera que la inclusión de un elemento en una categoría elimine la posibilidad de inclusión en cualquier otra, y a la vez cualquier elemento definido como objeto de observación debe estar representado en la conceptualización de cada una de ellas.

En correspondencia con lo señalado anteriormente, a continuación se presentan las categorías, subcategorías y rasgos surgidos del procesamiento de información, los cuales serán presentados por parte, acompañados de su respectiva definición elaborada por la investigadora. Es importante destacar que esta primera categoría se considera primeramente la información obtenida por la técnica de la observación participante, más adelante se triangulará con la obtenida de la aplicación de las otras dos técnicas.

Al analizar la información obtenida a través de las diferentes técnicas, emergieron categorías y subcategorías, que son la base para la interpretación de los resultados, las cuales están conformadas por rasgos. El análisis de información para su comprensión será presentado con base en cinco categorías surgidas: formación académica, técnica personal de producción escrita, actividades para la promoción de la lengua escrita, rol del docente como promotor de la escritura y concepción del proceso de escritura. Las cuales fueron sintetizadas en cuadros resúmenes y posteriormente fueron definidas por la investigadora. Se presentan también una estructuración de las entrevistas realizadas a ambas informantes, que sirven de apoyo al análisis y que permiten según

la percepción de la investigadora, apreciar la forma de pensar y expresarse de la unidad social.

Presentación de los registros, categorización e interpretación de las Notas de campo de las informantes S.A y D.C. con sus respectivas categorías.

Las observaciones a la práctica pedagógica de las informante se realizaron de la siguiente manera. La informante S.A. fue observada en cuatro ocasiones diferentes por la investigadora, mientras dirigía la realización de “ejercicios de escritura” de esta forma son denominados por la informante dichas actividades de clases. A la informante S.A. se le realizaron cuatro registros, mientras que a la D.C. sólo dos.

Cuadro 1. Categorización de la nota de Campo N° 1 de las Informantes S.A.

Técnica: Observación no participante

Registro: Nota de campo

Día: Miércoles 13 de octubre de 2010

Lugar: Salón de clases de 3º grado “B”

Actividad observada: Ejercicio de Escritura

Momento: 7:20 a.m.

Duración: una hora

Texto	Categoría y subcategorías	Interpretación
La docente les explicó a los niños que todas las semanas a partir de ese día harían un ejercicio de escritura en una hoja de examen. Va a ser un dictado, trabajarán con bolígrafo azul para escribir. No se puede borrar, si se equivocan hacen un paréntesis aclarando el error y continúan la	Actividades propuesta por el docente para la promoción de la lengua escrita Ejercicio de escritura <i>Uso del dictado sobre normas de convivencia</i> <i>Escritura con bolígrafo</i>	La docente realiza énfasis en que los alumnos mantengan orden, silencio y sigan las instrucciones.

acuerdos debemos recordar. S.A.: que somos iguales, repito, coma, que podamos comunicarnos, repito, adecuadamente cuidando el manejo, repito desde comunicar, el manejo. A: profe, espere que me equivoqué. S.A.: levante la mano, la próxima vez le pongo punto. A.: el manejo positivo de las emociones, repito. Varios se habían quedado y empezaron a preguntar a sus compañeros. Al terminar de dictar la docente copio el dictado en la pizarra para que los niños lo corrigiesen. Era hora de receso.	Refuerzo negativo Actividad interrumpida Técnica para dictado Dudas de ortografía Dictado pausado Repetición constante Dictado de signos de puntuación Promoción de la autorevisión	extinguir las respuestas no deseadas.
---	--	--

Fuente Propia: García (2015)

Una vez categorizada la nota de campo se puede constatar que la docente asume en general durante la realización del “ejercicio de escritura” un rol de supervisora, preocupada por dar las instrucciones, vigilar el orden, la toma de dictado de forma silenciosa, que los alumnos tengan los materiales necesarios. También es encargada de seleccionar el texto (un párrafo relacionado con los acuerdos de convivencia), de copiarlo en la pizarra y promover el trazado adecuado de las letras y su direccionalidad.

Los estudiantes según algunos criterios dados por la docente deben autorevisar la caligrafía y ortografía con base en un modelo hecho por el docente en la pizarra.

Es importante analizar, el hecho de que la docente denomine a la actividad “ejercicio de escritura”, lo cual podría relacionarse con el hecho de que la informante considere la escritura como la simple repetición o copiado de un modelo. En esta

observación no se constató en ningún momento la promoción o discusión del texto copiado, ni la relación de lo que estaban copiando con la realidad del alumno, ni éstos expresaron su opinión sobre el mismo, el único comportamiento requerido por la maestra de parte de ellos era copiar en el mayor silencio y orden posible y después revisar cada uno su trabajo, de acuerdo al modelado del docente en la pizarra.

Cuadro 2. Categorización de la nota de campo N° 2 de las Informantes S.A.

Técnica: Observación no participante.

Registro: Nota de campo.

Día: Miércoles 20 de octubre de 2010

Lugar: Salón de clases de 3r grado “B”.

Actividad observada: Ejercicio de Escritura.

Momento: 7:20 a.m.

Duración: una hora.

Texto	Categoría y subcategorías	Interpretación
La docente parada enfrente de la clase el tiempo que los alumnos tardan en hacer silencio. S.A.: tengo un minuto esperando que hagan silencio, eso no puede pasar. S.A.: vamos a hacer el ejercicio de escritura. Les llama a algunos alumnos la atención por ser la tercera semana de trabajo y no tener bolígrafo azul. S.A.: vamos a iniciar con fecha corta. La primera parte va a ser un ejercicio para trabajar tanto la soltura como dirección de la letra. S.A.: la segunda parte será el dictado, ya ustedes saben cómo	Rol del docente Supervisora Exigencia de responsabilidad a los alumnos Exigencia de silencio y orden Instrucciones Actividades para la promoción de la lengua escrita Aspectos a considerar para la escritura Soltura del trazo Dirección del trazo Autoevaluación y coevaluación guiada Modelo en la pizarra Diferencias en el	La docente enfatiza en la disciplina y en la responsabilidad de los alumnos por traer los útiles. Consideración de soltura del trazo y direccionalidad de la caligrafía. Modelado en la pizarra por parte de

por los puestos, haciendo comentario a algunos alumnos acerca de su trabajo. S.A.: Roberto date cuenta de que tiene que ser en una dirección, trata de llegar hasta arriba. S. A.: Orlando haz silencio en beneficio tuyo y de los demás. S.A.: te estás pasando de la línea te das cuenta. Se presentó una confusión porque los alumnos no entendieron cuántas líneas debía abarcar la letra, debido al modelo que tenían en la pizarra. La docente se percató de eso y les especificó que era una sola línea, lo que debía abarcar la letra, que ella había, marcado la doble línea para que vieran la diferencia entre la mayúscula y la minúscula. Hacía énfasis en que todos estuviesen sentados trabajando. Al final comentó. S.A.: quiero felicitar el esfuerzo, la mayoría lo hizo excelente. S.A.: la segunda parte la haremos después del receso. Les dijo a los alumnos. S.A.: yo quiero que ustedes miren su trabajo, a ver si todas sus letras tienen la misma dirección, si respetan el espacio de la línea, si mantienen el tamaño. Van a mirar la limpieza. Si esas cosas están bien, trabajaron excelente. Si guardan esas características, colóquense un	Dirección de la letra Respeto de espacio entre líneas Regularidad de la caligrafía Presentación adecuada Modelo confuso de la pizarra	de la pizarra, siendo ellos mismos los encargados de colocarse un refuerzo positivo o de detallar los aspectos a mejorar de ser necesario. Uso de calcomanía para el refuerzo positivo Promueve la escritura de comentarios con los aspectos a mejorar.
---	--	--

stiker de felicitaciones. Pero si les falta un detalle escríbanlo con negro.		
---	--	--

Durante esta observación pudo constatar lo observado en la anterior, docente preocupada por el trabajo en orden y silencio. Esta vez el ejercicio consistió en imitar de la pizarra el trazado de letras “l” seguidas con el fin según la informante de trabajar la soltura del trazo, la direccionalidad y la regularidad de la caligrafía, así como el respeto al espacio. Los estudiantes debían ser los encargados de autorevisar, reflexionar sobre los aspectos a mejorar y premiarse con una calcomanía, si consideraban que realizaron un buen trabajo.

Cuadro 3. Categorización de la nota de campo N° 3 de las informantes S.A.

Técnica: Observación no participante

Registro: Nota de campo

Día: Miércoles 10 de noviembre de 2010

Lugar: Salón de clases de 3r grado “B”

Actividad observada: Ejercicio de Escritura

Momento: 7:20 a.m.

Duración: una hora

Texto	Categoría y subcategorías	Interpretación
A: Vamos a iniciar nuestro ejercicio de escritura. S.A: profe ¿fecha corta? Los semaneros repartieron las hojas. A: Felicito a Eduardo que está listo para comenzar. Van a hacer repeticiones autocorregidas. Cinco líneas de un ejercicio dejando línea de por medio y después otro ejercicio. A: Van a colocar la fecha corta	Rol del docente Refuerzo positivo Actividades para la promoción de la lengua escrita	. En esta observación la docente parte explicando que de las revisiones anteriores ha observado detalles en el trazado de algunas letras que deben ser corregidos por los estudiantes por lo cual detalla,

de hoy y el título del trabajo. La docente escribió en la pizarra la fecha y el título, “Ejercicio de escritura”. Colóquense el nombre porque hay algunas hojas que se salen de la carpeta, aunque no deberían salirse. A: Profe. ¿Eso es lo que vamos a repetir? S.A.: No, ya lo voy a decir, estamos haciendo el inicio. En las correcciones, me he dado cuenta que hay un error en el trazado de dos letras y vamos a ejercitarla hoy, esas letras son la “f” y la “q”. A: Vamos a iniciar con la corrección de esas dos letras, habrá más adelante otras letras. A: Voy a hacerlo con mucha lentitud, primero en grande para que vean el trazado y después hago el ejercicio que van a repetir. No tienen problemas con la mayúscula. En general la “f” es así “F”. Les explico cómo hacer la “f” mayúscula. Hacen un uno que baja y ¿hacia qué lado se regresa?, hacia la derecha, va a cerrar hacia abajo y después le va a cerrar la manito para juntarla con la otra letra. A: Prof. yo no la hago así. S.A: hay algunas que la hacen como una “l” y después bajan. S.A: el problema es que la están haciendo así, la voy a hacer en rojo para que vean el error. La están haciendo en la parte de abajo para el otro lado, que parece una “j”, no es lo mismo	Instrucciones Escritura de la fecha y título Rol del docente como promotor de la escritura Ejercicios en base a las debilidades Debilidades en el trazado de dos letras Trazado en la pizarra para el modelado Explicación detallada sobre el trazado de letras Presta atención a las diferencias individuales Uso el error como modelo para la mejora Explicación detallada Indicación de la dirección de la letra Incentivo para la mejora de la dirección Especificación de los criterios de trabajo Repeticiones de cuatro letras corridas Establece diferencias	cuáles son, cómo deben trazarse correctamente. Los alumnos consideran el ejercicio como simple repetición. Trabaja la diferencia entre letras mayúsculas y minúsculas así como las diferencias de trazado entre la “f”, “q” y “j”. Hace énfasis en el orden y pasa por los puestos supervisando el trabajo y dando sugerencias Explicación detallada de la direccionalidad de las letras y el
--	--	--

“familia” que “jamilia”. Nos proponemos a partir de hoy mejorar la dirección de esta letra. En la pizarra utilizó una flecha para indicar la dirección. Y copio el ejercicio en la pizarra cuatro “f” seguidas. S.A.: primer criterio de trabajo; la dirección correcta. Le dijo a un alumno: escuche la instrucción y después pregunta. S.A.: en segundo lugar vamos a alargar el trazo para que se note que es una “f”. S.A.: vamos a hacer grupos de cuatro para todo lo que quepa en una línea. En grupos corridos grupos de cuatro hasta donde termina el margen derecho. Vamos a hacer cinco líneas dejando línea por medio. Comenzamos. La diferencia con la “q” es que arriba tiene una “o”. S.A.: recuerden que la letra debe tener una sola dirección (si es paradita es paradita si es inclinada a la derecha) pero no lo hagan de forma diferente porque se ve aglomerada y no se entiende. S.A: Levanten la mano los que están haciendo la letra inclinada, a la derecha debe notarse. Algunos alumnos levantaron la mano. Empezó a chequear el trabajo de alumno por alumno. S.A: deja una línea S.A: siéntate bien. S.A: mira como recoges aquí (f	entre letras Énfasis en el trazo de las letras con una sola dirección Docente supervisora Docente orientadora Trazado en la pizarra para el modelado Explicación detallada sobre el trazado de letras	establecimiento de ls diferencias de trazado de cada una.
---	---	--

muy corta), haz dos más. Explicó el otro ejercicio S.A: hago como si hiciera una a (diferencia entre “a” y “o”) cierro de lado y de aquí saco mi rayita, bajo y me devuelvo por la derecha con la “q” y con la “f” nos devolvemos por la izquierda. Habló sobre la diferencia entre la letra scrip y la corrida. S.A.: Baja se regresa y cierra en la línea la “q”. Hagan tres líneas de “q”. Siguió pasando por los puestos dando recomendaciones. Mandó a los alumnos a salir para receso.		
---	--	--

Fuente Propia: García (2015)

En esta observación la docente empieza por explicar ciertas debilidades que ha determinado en las revisiones anteriores, detalles en el trazado de algunas letras que deben ser corregidas por los estudiantes; por lo cual detalla, cuáles son, cómo deben trazarse correctamente, trabaja la diferencia entre letras mayúsculas y minúsculas así como las diferencias de trazado entre la “f”, “q” y “j”. Hace énfasis en el orden y pasa por los puestos supervisando el trabajo y dando sugerencias. Explica con detalle la direccionalidad de las letras y marca bien la diferencia de trazado de cada una.

Los estudiantes consideran el ejercicio como simple repetición, esforzándose por imitar lo mejor posible lo que hace la docente en la pizarra, aunque algunos no se sienten identificados con los trazos de la docente.

Cuadro 4. Categorización de la nota de campo N° 4 de las informantes S.A.

Técnica: Observación no participante

Registro: Nota de campo

Día: Miércoles 16 de noviembre de 2010

Lugar: Salón de clases de 3r grado “B”

Actividad observada: Ejercicio de Escritura

Momento: 7:20 a.m.

Duración: una hora

Texto	Categoría y subcategorías	Interpretación
En la pizarra dice “ejercicio de escritura Dictado”. Los niños lo escriben en sus hojas (mitad de una hoja de examen). La docente felicitó a una alumna por el orden debajo del pupitre. S.A.: cuento de diez a cero y todos deben estar ordenados y listos. S.A.: se titula “uso de las mayúscula” título del dictado. Repito, como en todos los dictados, cuando usted quiera preguntar algo levante la mano, niño que interrumpa que esté hablando al mismo tiempo que la maestra me acerco y le marco la hoja, ¿qué quiere decir esto? que no está siguiendo las instrucciones. A: profe. ¿Puedo subrayar el título? S.A.: claro usted sabe que el título se subraya. Dictado: <i>Se utilizan las letras</i> (voy a repetir), silencio. A: yo no hablé. La docente se acercó al alumno que preguntó y con un marcador, colocó un punto en su hoja. S.A.: usted tiene que hacer silencio. Las letras <i>mayúsculas</i>	Rol del docente como promotor Exigencia de responsabilidad a los alumnos Exigencia de silencio y orden Refuerzo positivo Recordatorio de instrucciones Refuerzo negativo para promover el seguimiento de instrucciones. Recordatorio de normas de presentación Castigo Actividades para la promoción de la lengua escrita Técnica para tomar dictado Dictado pausado Repetición constante Dictado de signos de puntuación	El ejercicio de esta semana se trata sobre el uso de mayúsculas. La docente se preocupa porque los alumnos no interrumpen el dictado, sino que se mantengan en silencio y utilicen técnicas visuales para indicar que se quedaron. Utiliza estrategias para disminuir las conductas no deseadas.

en los siguientes (repito letras mayúsculas en los siguientes) casos. Varios niños levantan la mano. S.A.: hasta diciembre dejamos una línea por cada línea escrita. Colocan dos puntos y seguidos, en la misma línea. Al iniciar un escrito, repito desde los siguientes casos, dos puntos y seguido, entonces vendría, al iniciar. A: profe, ¿después de casos? La docente se acercó al alumno que preguntó y con un marcador, colocó un punto en su hoja. S.A.: al iniciar un escrito. Varios alumnos levantan la mano. S.A.: después de un punto, repito desde dos puntos y seguidos, última vez, quien se queda, se quedó, dígame Ramón. A: me quedé. S.A.: fíjate estás levantado la mano cuando estoy repitiendo. Ramón tienes que escuchar, después de un punto, cuando escribimos nombres. A: propios. S.A.: ¡ajá! pero no adivinen, yo sé que ustedes lo saben, coma, es pausado el dictado. La docente se acercó al alumno que preguntó y con un marcador le colocó un punto en su hoja. S.A.: la próxima vez está más pendiente. Última vez que repito, cuando escribimos. Un alumno dijo ¿qué? y la docente le puso un punto y le recordó la norma.	Rol del docente como promotor de la escritura Castigo Exigencia de silencio y orden Promoción de la autorevisión basada en sus conocimientos Respecto al respeto de los aspectos formales de la escritura Promoción de la autocorrección de los errores Práctica del uso de mayúscula Promoción de la autorevisión basada en la comparación con la pizarra Uso de bolígrafo negro para la corrección Corrección de palabras mal escritas Repetición de palabras con errores Aspectos a considerar para la escritura	Exigencia del silencio en el momento del dictado. Los alumnos desean aportar su conocimiento sobre el tema, la docente les pide que eviten interrumpir el dictado.
--	---	--

S.A.: escribimos el nombre de instituciones, la última repetición y al inicio de los títulos, punto y final. Antes de la autocorrección, antes de que usted vea en la pizarra observe su hoja como si usted es el maestro o maestra. Vamos a esperar que estén listos para escuchar. S.A.: usted va a observar su hoja antes de pasar a la autocorrección, va a echarle un vistazo a ver si lo escribió bien, según los aspectos formales de la escritura, lo revisa y corrige. S.A.: para que en una segunda parte cuando yo escriba en la pizarra, usted utilice el negro. Es necesario que preste atención porque debe comparar lo que yo escribí con lo que usted escribió y corregir. Aprovechamos de revisar tanto la teoría del uso de mayúscula, que deben repasársela para el viernes, como su práctica a través del dictado S.A.: ustedes lo hacen desde su puesto. En la medida que vayan revisando y observen un error, lo encierran en un óvalo negro y lo corrigen colocando al lado entre paréntesis la palabra bien escrita. Abajo repiten esa palabra tres veces. De cometer un error, la encierran en un óvalo con bolígrafo negro y abajo escriben autocorrección y escriben tres veces. La docente escribía el dictado en la pizarra, varios alumnos	Separación de las palabras Uso de mayúscula Título del subrayado Establecimiento de un adjetivo para el trabajo realizado Rol del docente como promotor de la escritura Docente orientadora Refuerzo positivo Interrupción de actividad Instrucciones sobre la autocorrección	Incentiva a los alumnos a revisar su trabajo desde una óptica externa, para luego cuando estén seguros de que todo está bien, realizar la autocorrección revisando con la pizarra. La docente considera la actividad valiosa debido a que permite reforzar la toma correcta de dictado, la teoría sobre el uso de mayúscula y el desarrollo de habilidades de autocorrección. La docente incentiva a repetir en tres ocasiones las palabras en las cuales hayan cometido errores ortográficos. Relaciona la escritura con el respeto de los aspectos formales de la escritura.
---	--	--

conversaban, felicitó a una alumna. S.A.: Okey, quiero felicitar la actitud de Juan Pablo. Fíjense en la separación de las palabras, si es correcta, si va mayúscula, título subrayado, fíjense que la evaluación que usted se hace es muy importante. Recuerden que su trabajo de hoy va a estar excelente si corrigen los errores que tienen, porque el trabajo de hoy es que ustedes mejoren su escritura. Todos vayan corrigiendo, mientras yo paso por cada puesto y al finalizar el que termina se pone la carita feliz. S.A.: el hecho de que la palabra mayúscula sea el nombre, no significa que la debes escribir con mayúscula, yo dije que paso por cada puesto. La docente les dijo que terminaban después de receso y que recogieran sus útiles para poder salir.		
--	--	--

Fuente Propia: García (2015)

El ejercicio de esta semana se trata sobre el uso de mayúsculas. La docente se preocupa porque los alumnos no interrumpan el dictado, sino que se mantengan en silencio y utilicen técnicas visuales para indicar que se quedaron. Utiliza estrategias para disminuir las conductas no deseadas, preocupándose por el silencio, el cual se esfuerza en mantener, utilizando estrategias de reforzamiento para lograrlo.

Los estudiantes desean aportar su conocimiento sobre el tema, debido a que poseen conocimientos previos, sin embargo, la docente les pide que eviten interrumpir el dictado, reflejando el interés que tiene por cuidar a disciplina.

La informante incentiva a los alumnos a revisar su trabajo desde una óptica externa, les dice “observa la hoja como si usted fuera el maestro (a)” para luego cuando estén seguros de que todo está bien, realizar la autocorrección revisando con la pizarra. Los estimula a visualizarse como correctores de su propio trabajo, desde la visión del lector, lo cual es necesario en el desarrollo de sus habilidades como productores de texto. Debe destacarse que para la docente este tipo de ejercicio que repite semana tras semana, es muy provechoso debido a que le permiten trabajar a su vez; el trabajo silencioso, la toma de dictado, el contenido reforzado (trazado de las letras, uso de mayúscula, habilidades de autocorrección, entre otros).

Las observaciones anteriores dan muestra de la importancia que otorga la docente, al respeto de los aspectos formales de la escritura; margen, subrayado, caligrafía legible, regular con una direccionalidad adecuada, trazado adecuado de las letras mayúsculas y minúsculas, cuidado de la ortografía, entre otros. Para lo cual se vale de técnicas tradicionales como el dictado y la copia de textos elegidos por ella, aprovechando las actividades para desarrollar contenidos establecidos en el currículo.

En la observación de la ejecución de clases de la informante S.A. solo se observó atención de la docente por lo que Cassany (2007) citado por Martínez (2009) califica como: “enfoque gramatical, escribir implica el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua” (p. 14), dejando de lado la función comunicativa de la escritura, la participación activa del estudiante con respecto a su aprendizaje, la producción de textos significativos para ellos. La docente cree estimular a través de estos ejercicios una habilidad necesaria a desarrollar por todo escritor, cómo la es la de convertirse en algún momento del proceso de composición, en lector externo de sus propios escritos, por esto, para ella es tan importante la autorevisión que realiza el alumno de su propio trabajo y que la reflexión de lo que debe mejorar sea propiciado por el mismo, bajo la orientación de una serie de criterios dados por el docente sobre cómo se deben hacer las cosas.

Sin embargo, dados los valores reales de la tarea, es más visto por los estudiantes como una tarea de repetición, en la cual si logras imitar correctamente al modelo,

recibes un refuerzo gratificante como lo es recibir una calcomanía, que además ellos mismos deciden si se la otorgan.

En cuanto a la informante D.C. fue observada en dos sesiones de clases, debido a que situaciones externas a la investigadora evitaron el realizar más registros de su praxis pedagógica. Se presentará la categorización de las mismas, las cuales después serán integradas con las obtenidas de la observación de la informante S.A. y trianguladas con los datos obtenidos a través del análisis de la entrevista a profundidad y revisión de la planificación, para su interpretación final.

Cuadro 5. Categorización de la nota de campo N° 1 de las informantes D.C.

Técnica: Observación no participante.

Registro: Nota de campo.

Día: Miércoles 27 de octubre de 2010

Lugar: Salón de clases de 3r grado “A”.

Actividad observada: Ejercicio de Escritura.

Momento: 7:20 a.m.

Duración: una hora

Texto	Categoría y subcategorías	Interpretación
D.C: Recojan la tarea y vamos a sacar el cuaderno de caligrafía. Los primeros de cada fila recogieron los cuadernos el resto empezó a sacar el de caligrafía (cuaderno doble línea). La docente en la pizarra escribió en doble línea la fecha y colocó la oración “Dios creó todo lo que hay”. D.C: escriban bien bonito no quiero letra fea porque si no lo volvemos a hacer. La docente insistía en que los alumnos trabajaran en silencio.	Actividad para la promoción de la lengua escrita Cuaderno de caligrafía Preocupación por la caligrafía Disciplina Solicitud de trabajo silencioso Repetición de una oración	La actividad por parte de la docente consiste en colocar una oración en la pizarra,

Pasó la lista. D.C.: Trabaja bonito José Gregorio por favor. Los niños trabajaban en silencio llenando una hoja del cuaderno de la caligrafía solo unos pocos conversaban Un niño mostró el cuaderno a la docente. A: profe mire por dónde voy tan rápido y ella le respondió. D.C.: Viste cuando tú quieres haces las cosas bien. B: no estamos haciendo carreras. C: ese eres tú, que eres un fenómeno que vas tan rápido. D.C.: Vamos Daniel trabaja porque si no terminas. La docente revisaba los cuadernos mientras los niños trabajaban D.C.: Luis deja de hablar. D.C.: Quienes son los que están hablando por allá. Tres alumnos de pie conversaban. D.C.: Henri ¿por qué estás de pie?, ¿Rafael usted terminó? Después de diez líneas hacen un dibujo. El dibujo no debe ser relacionado. D.C.: Juan Andrés usted terminó todo lo felicito. Los niños conversaban mientras la maestra corregía porque habían terminado. D.C.: ¿Cuántas personas terminaron? ¡Qué bien y la otra mitad está hablando! La docente seguía revisando cuadernos.	Revisión de cuadernos Disciplina Incoherencia entre lo que propone y hace respecto al seguimiento de instrucciones Valoración de la finalización de la actividad en el tiempo establecido.	mandarlos a hacer silencio, y realizar comentarios cada cierto tiempo cuando lo cree necesario para llamar la atención de algún alumno. Los alumnos tienen la responsabilidad de repetir la oración en su cuaderno doble línea que llaman de “caligrafía”, realiza un dibujo (que no debe ser alusivo necesariamente a la frase) y guardar la disciplina esperada.
--	---	--

Fuente Propia: García (2015)

La informante D.C. durante la hora académica dedicada a la escritura, incentiva la realización de caligrafías en el cuaderno, a través de la repetición en varias ocasiones de una frase que copia en la pizarra; hace énfasis en la caligrafía adecuada “escriban bien bonito no quiero letra fea porque si no lo volvemos a hacer”, no obstante, no especifica a los estudiantes las características y aspectos que deben definir la caligrafía que ella considera “bonita”, asume que los estudiantes saben cómo es y posteriormente en el momento de revisión de cuadernos, será ella la encargada de supervisar el trabajo y colocar la nota. La docente no orienta a los alumnos durante la realización de la tarea, ni supervisa sus avances o logros, sólo evalúa el resultado final de reproducción del escrito, valorando el tiempo de culminación del ejercicio, el trabajo silencioso, la elaboración del dibujo y la caligrafía “que ella considere bonita”.

Cuadro 6. Categorización de la nota de campo N° 2 de las informantes D.C.

Técnica: Observación no participante

Registro: Nota de campo

Día: Miércoles 03 de noviembre de 2010

Lugar: Salón de clases de 3r grado “A”

Actividad observada: Ejercicio de Escritura

Momento: 7:20 a.m.

Duración: media hora.

Texto	Categoría y subcategorías	Interpretación
Los alumnos hacen una línea con la fecha y hacen la caligrafía de lo que está en la pizarra. “El arcoíris tiene muchos colores”. La docente pasa la lista y corrige cuadernos. D.C.: Maximiliano usted habla	Actividad para la promoción de la lengua escrita Repetición de una oración	Durante esta observación la docente copia una frase en la pizarra, la cual será repetida por los alumnos en su cuaderno de caligrafía. Todo esto

donde lo pongan. Dice esto mientras corrige cuadernos. D.C.: Que hace usted de pie que yo sepa yo no le di permiso. Los niños en su mayoría trabajan en silencio. D.C.: No creo que no sepas lo que es un arcoíris que horror. D.C.: Felicito a Víctor, quien hoy trabajo muy bien. A: Profe podemos preparar el cuaderno. Vamos a anotar a los que... A: Profe nosotros terminamos hace rato. D.C.: Los dos van a gritar que terminaron hace rato.	Disciplina Solicitud de trabajo silencioso Revisión de cuadernos	mientras corrige cuaderno. Los alumnos realizan la actividad hasta que se acaba el tiempo, unos terminan más rápido y aprovechan para conversar.
--	--	--

Fuente Propia: García (2015)

Esta observación revela los mismos datos de la anterior, la docente a través de esta actividad refleja un enfoque tradicional, en el cual la habilidad de escribir se visualiza aislada de un contexto comunicacional, se intenta la consolidación de la misma, a través del desarrollo de una caligrafía regular y legible. Lo cual ha sido crítica de muchos investigadores como una visión obsoleta, al respecto Lira (1998) afirma que los docentes que se aferran a este enfoque, obstaculizan, generalmente, las posibilidades del niño de apropiarse con adecuación del proceso de la lengua escrita; aprendiendo con deficiencias, siendo uno de los principales indicadores una letra o escritura poco legible para todo aquel que intente descifrar el mensaje. Por otro lado autores como Cassany, Luna, y Sanz (2001), al respecto señalan que deben tomarse en cuenta todo tipo de elementos:

Aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. (p. 268).

Afirmando que la promoción de habilidades escriturales aunque debe tomar en cuenta los aspectos antes mencionados, para ser completa, no debe guiarse sólo por éstos, sino fortalecer la conciencia de la escritura como un proceso de pensamiento complejo, consustanciado por muchos factores, que requiere de la reflexión continua, del desarrollo de habilidades, de conocimientos lingüísticos, retóricos, sobre el contenido a trabajar, pero especialmente que consiste en una herramienta fundamental para la preservación de la historia y conocimiento de los seres humanos y su organización de pensamiento.

El análisis de la información recabada a través de la observación participativa, será ampliado y complementado la obtenida a través de la técnica de la entrevista a profundidad, permitiendo además realizar un contraste entre el “hacer” y “decir” de ambas docentes.

Se presentarán las categorías emergentes de dicho proceso, acompañadas de la estructuración de las entrevistas realizadas a ambas informantes. Se acompaña cada cuadro con el resumen de categorías, la definición de cada una, elaborada por la investigadora y un diagrama que busca establecer relaciones entre las categorías y rasgos surgidos de la interpretación, la cual está seguida por su respectivo análisis.

Categoría: Formación Académica

Esta categoría surge básicamente del análisis de la información extraída de las entrevistas realizadas a ambas informantes, se interpreta además a la luz de las concepciones teóricas expuestas en el capítulo II. En este sentido, la categoría formación académica, se refiere a la participación del informante en estudios de primaria, secundaria, universitarios, postgrados, cursos, talleres o cualquier actividad destinada a mejorar su preparación y desempeño en su rol como docente. De dicha categoría se desprenden subcategorías, relacionadas específicamente con su formación con respecto a la enseñanza de la escritura.

Técnica Aplicada: Entrevista Semi-estructurada

Objetivo del Instrumento: Determinar la concepción de escritura de la informante S.A. y D.C. de la U. E. Colegio “La Salle” Guaparo, Valencia.

Informante: S.A. y D.C

Lugar de aplicación: Salón de clases de 3er grado “A” y “B”

Investigador que la aplica: Joisbel García

Fecha: viernes 19 de octubre de 2010, viernes 03 de diciembre de 2010

Duración: cuarenta minutos, veinticinco minutos.

Cuadro 7. Estructuración de la entrevista a las informantes

Texto de la entrevista	Categoría	Interpretación
Investigadora: ¿Cuál es tu formación profesional? Informante S.A. Yo inicié mi carrera docente con educación especial, llegué hasta el 7mo semestre por razones personales dejé y retomé con educación integral. Me gradué y bueno ahorita estoy en mi postgrado de orientación y asesoramiento, igual que tú, estamos ya en la recta final. Años de docencia aquí tengo diez años con suplencia y todo, pero tengo así como quince años dando clases.	Formación Profesional Estudios en Educación Especial Título Universitario Licenciada en Educación Integral Formación Permanente Estudios de Postgrado, Maestría de Orientación y Asesoramiento Años de servicio	La formación profesional de la docente es licenciada en educación integral, con aproximadamente quince años de experiencia y estudios previos de educación especial.
Investigadora: ¿Tú sientes que el postgrado que estás haciendo ahorita en orientación ha influido de forma positiva en el ejercicio de tu profesión, en el día a día en tu quehacer diario con los niños?	Formación Profesional Formación permanente	La informante S. A. se encuentra motivada y dispuesta a seguir preparándose profesionalmente, está cursando un postgrado en Orientación.

Informante S.A.: Bueno sí, en el sentido de que me ha motivado a leer más, me he enamorado de la investigación me gusta leer, me gusta investigar, por ejemplo para este año investigué un nuevo método, entiendes el año pasado trabajé de un manera revalúe. Estuve revisando algunas cosas, algunas definiciones nuevas acerca de la escritura e inclusive hice como una encuesta informal entre mis compañeras para tratar de encontrar una manera y así y creo que ese espíritu investigador lo rescaté un poco en el postgrado yo creo que en ese aspecto.	Motivación por mejorar Concepción de investigar como búsqueda de información Investigación de nuevos métodos para trabajar la escritura Reflexión de su acción pedagógica Revisión de definiciones nuevas de escritura Interés por la investigación	Busca nuevas teorías y recolecta información de manera informal sobre experiencias de compañeras con el fin de implementar cambios y mejoras en su práctica pedagógica. Se encuentra preocupada por reevaluar sus métodos en búsqueda de mejores resultados.
Investigadora: ¿Cuál es tu formación profesional? ¿Cuántos años tienes ejerciendo la carrera? Informante D.C.: Soy Licenciada en Educación integral con una experiencia de más de 25 años, la cual tomo muy en cuenta para la producción escrita de mis estudiantes en el día a día.	Formación profesional Título Universitario Licenciada en educación Integral Años de servicio Relación entre la experiencia y la promoción de la escritura	La informante D.C. habla sobre su formación profesional y sus años de experiencia.
Investigadora: ¿Cómo recuerdas que tus maestras te enseñaron a escribir, que hacían ellas para que los niños produjeran algún texto? Informante S.A.: Bueno yo recuerdo que yo hacía muuuuuucha copia, la educación de nosotros era copia	Educación recibida respecto a la escritura Uso de la copia como actividad Actividades del Libro con respuestas	Concepción tradicional de la enseñanza. La docente relaciona la escritura, con la

del pizarrón, los trabajos que eran actividades del libro, era copiar las preguntas y copiaaaaar las respuestas, eran súper fastidiosas pero como era eso lo que había pues entonces bueno yo creo que me acostumbre. De hecho, yo he cambiado la letra desde chama he cambiado la letra como cuatro veces y creo que lo debo a la facilidad y también a esa copiadera, fastidio y todo pero de repente ayudó.	literales Valoración de la caligrafía como escritura Visión de la copia como una actividad fastidiosa Consideración de la copia como una actividad que posiblemente contribuya a mejorar la caligrafía	caligrafía, el tipo de letra, la direccionalidad. Valora la elaboración de copias a favor de una caligrafía legible y adecuada.
Investigador: ¿Cómo recuerdas a tus maestros, como te enseñaron a escribir, que hacían ellos para que los niños produjeran algún tipo de texto? Informante D.C.: Mis maestros los recuerdos con mucho cariño porque fueron ellos quienes me enseñaron las primeras letras, a escribir y leer, y por medio de sus enseñanzas y destrezas sigo un modelo caligráfico, ya que el niño es un gran imitador que además sabe distinguir por intuición las formas bellas o armoniosas.	Educación recibida respecto a la escritura Valoración de la caligrafía como escritura Alumno imitador del docente. Intuición del niño	Valoración de las enseñanzas de sus maestros para el desarrollo de un modelo de caligrafía. Visión del alumno como un imitador del docente, de la caligrafía del mismo. Lo cual obedece a un enfoque tradicional de la enseñanza.

Fuente Propia: García (2015)

Cuadro 8. Resumen de la categoría A, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
A. Formación académica	A.1 Formación Profesional	Estudios universitarios Formación Permanente Estudios de Postgrado, Maestría de Orientación y Asesoramiento Años de servicio Motivación por mejorar Búsqueda de información Reflexión de su acción pedagógica Consideración positiva de sus profesores Concepción de investigar como búsqueda de información Investigación de nuevos métodos para trabajar la escritura Revisión de definiciones nuevas de escritura Interés por la investigación
	A.2 Educación recibida respecto a la escritura	Uso de la copia para el desarrollo de la lengua escrita Valoración de la caligrafía Actividades del Libro con respuestas literales.

Fuente Propia: García (2015)

Cuadro 9. Definición de la categoría A, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías y rasgos
Formación académica Se refiere a la participación del	Formación Profesional , estudios universitarios universitarios, cursos, talleres o cualquier actividad destinada a mejorar su preparación y desempeño en su rol como docente.

informante en estudios de primaria, secundarios, universitarios, postgrados, cursos, talleres o cualquier actividad destinada a mejorar su preparación y desempeño en su rol como docente.	Entre los aspectos a tomar en cuenta se encuentran: Estudios universitarios, título de Licenciada en Educación Integral y formación en Educación especial. Formación Permanente, la informante expresa su preocupación por seguir estudiando, así como participar en cursos para su desarrollo profesional. (S.A.). Estudios de Postgrado en Orientación y Asesoramiento, actualmente cursa el 6to trimestre de Maestría en la Universidad de Carabobo. (S.A.). Años de servicio, tiene experiencia profesional mayor de una década. Motivación por mejorar, manifiesta interés por la Búsqueda de información, con el fin de emplear nuevas estrategias metodológicas y conocer nuevos conocimientos. (S.A.). Reflexión de su acción pedagógica, concientiza constantemente acerca de su pedagogía y como mejorar. Consideración positiva de sus profesores, valora las enseñanzas de algunos de sus profesores. Concepción de investigar como búsqueda de información, su visión de investigación es explorar en diversas fuentes y seleccionar información. (S.A.). Investigación de nuevos métodos para trabajar la escritura, indaga en diversas fuentes, estrategias metodológicas innovadoras para promover la escritura. (S.A.).
--	--

Fuente Propia: García (2015)

En este cuadro se presenta la categoría de Formación académica (A) la cual es definida por la investigadora como el conjunto de estudios de primaria, media, universitarios, postgrado o cualquier actividad destinada a mejorar la preparación y desempeño de las informantes. Aspecto importante a considerar en la investigación ya que tiene una influencia directa en el rol del docente como promotor, debido a su relevancia en la formación de las teorías implícitas de ambos informantes, tal como aportan (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, Pozo, 2007), "las teorías implícitas se consideran, pues representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales." (p. 52).

En el caso específico de los docentes, diversas investigaciones (Perrenoud, 2007, Zabala, 2008, entre otros) evidencian que éstos han construido teorías implícitas para explicar tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje en el ámbito escolar. Precisamente, Rodrigo et al (1993), las definen como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (p. 133).

Por tanto, “son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 245). De forma que, tal como afirma Pozo (2007) en la configuración de las concepciones personales confluyen en primer lugar, el conocimiento teórico, explícito, que adquiere el docente a través de su formación pedagógica y de su reflexión como profesional de la educación y en segundo lugar, de las teorías implícitas o creencias, formadas, entre otros elementos, a partir de su experiencia personal como alumno del sistema educativo y, por último, de la práctica profesional que confronta y adapta lo que el docente sabe, lo que cree y lo que hace.

Es claro, de esta forma que en el caso de la informante S.A. ésta rige su acción educativa por la creencia de la reflexión continua de su acción pedagógica, su búsqueda de nuevas teorías e intercambio de experiencias con otras colegas. Mientras que el caso de la informante D.C. su práctica educativa está más relacionada por el conocimiento que le aportan sus años de ejercicio profesional.

De tal manera, que analizando la información presentada en el cuadro anterior, se puede interpretar que existe una diferencia marcada entre la informante S.A. y la D.C. Ambas presentan formación académica (A.1), son licenciadas en educación integral, sin embargo, se puede deducir de las respuestas aportadas por la informante S.A., que ésta se encuentra motivada y dispuesta a seguir preparándose profesionalmente, y parte de esto lo relaciona con sus estudios en educación especial, esto la incentiva a la búsqueda de información constante acerca de estudios relacionados con el aprendizaje. De igual forma, con respecto a la escritura, ésta presenta gran interés por revisar nuevas definiciones y prácticas pedagógicas que puedan contribuir a que los

estudiantes mejoren un aspecto formal de la misma, como lo es la caligrafía. Es importante resaltar que en el momento de recabar la información estaba cursando el último trimestre de la Maestría de Orientación y Asesoramiento e la Universidad de Carabobo.

Comenta que reflexiona constantemente sobre su acción pedagógica para poder ejecutar actividades que permitan a los niños desarrollar sus potencialidades. De igual manera, es necesario destacar, que posee buena estima y considera que algunos profesores del postgrado han influido positivamente en su desarrollo como escritora y especialmente la han estimulado a su formación permanente, a través de la motivación por buscar información y la consideración de nuevos aspectos y metodologías para trabajar la escritura.

Por lo cual, la docente se encuentra en continua innovación y formación, en busca de un mejor desempeño profesional. Otro aspecto importante a resaltar, son los años de servicio que tiene la docente, los cuales le han permitido intercambiar metodologías exitosas con sus compañeras, así como aprender de la experiencia, según expresa. Esta serie de relaciones que se forman entre la categoría y subcategoría anteriormente mencionadas se presentará por medio del diagrama N°1.

Un aspecto a resaltar dentro de la formación académica es la Educación recibida respecto a la escritura (A.2), la cual la informante S.A. recuerda de la siguiente forma “era copiar las preguntas y copiar las respuestas, eran súper fastidiosas pero como era eso lo que había pues entonces bueno yo creo que me acostumbre”, esta afirmación refleja que la copia era considerada por sus maestros como escritura, por esta razón muchas de las actividades se basaban en respuestas literales del libro al cuaderno.

Las mismas eran asumidas por la informante con resignación, debido a que era la orientación que se le daba y debía cumplir, más la actividad de copia, no representaba un aporte valioso para el desarrollo de sus competencias como escritora. Sin embargo, es importante resaltar que la docente S.A. aprecia que estas actividades orientadas por sus maestras pudieron haber traído algún beneficio a su caligrafía, lo cual se respalda en la siguiente afirmación “esa copiadera, fastidiosa y todo pero de

repente ayudó”. Lo cual se relaciona de forma directa, con el énfasis que hace la docente en el cuidado de la caligrafía y lo importante que es para ella que ésta sea legible, regular y tenga una dirección definida.

Las concepciones sobre el aprendizaje que poseían los profesores que impartieron clases a la informante S.A. están dentro de las posturas teoricistas y transmisionistas, según Pozo (2007), que consideran que el conocimiento es externo al sujeto e inmutable y que la única manera de acceder a él es por medio de la memoria. Los docentes que posean estas concepciones esperan que el alumno responda sus preguntas al pie de la letra; consideran al conocimiento como una verdad absoluta que el profesor posee y el estudiante debe alcanzar.

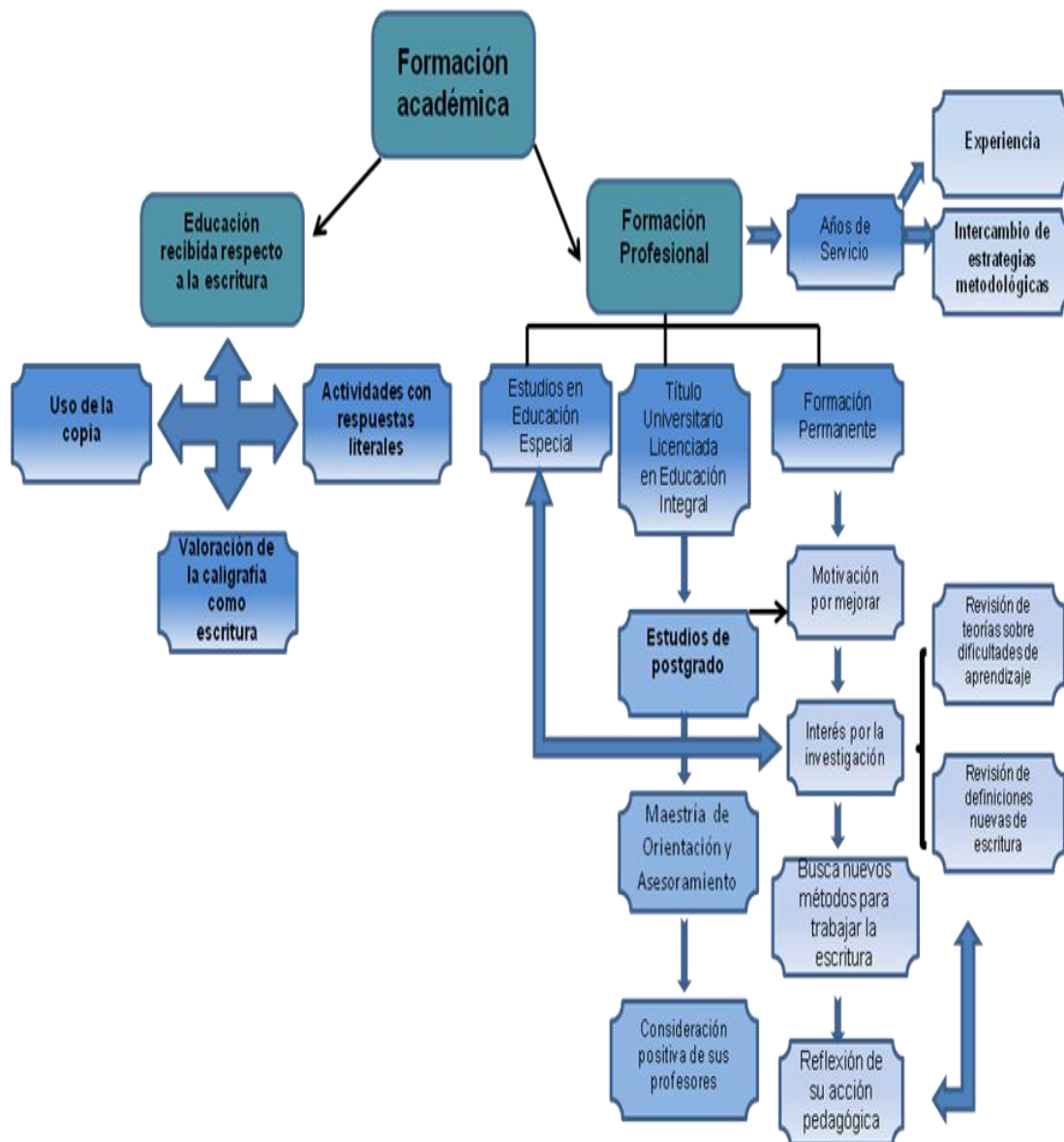
La información presentada en el cuadro anterior resume las respuestas de ambas informante relacionadas con esta categoría, según la informante D.C.: “mis maestros los recuerdos con mucho cariño porque fueron ellos quienes me enseñaron las primeras letras, a escribir y leer, y por medio de sus enseñanzas y destrezas sigo un modelo caligráfico”. Ella valora lo aprendido, porque sus maestros le permitieron tener hoy en día una caligrafía a su parecer adecuada. También afirma que el niño aprende de modelos “el niño es gran imitador”. Lo cual obedece a una concepción propia, de cómo el aprendiz y su aprendizaje depende en gran modo del docente, y que éste sea una persona digna de imitar. Lo cual, según Lerner y Muñoz (1986) citado por Morales (2002), pertenece a una concepción tradicional (asociacionista o conductista) del aprendizaje, siendo visto como un proceso de asociación, una simple relación estímulo respuesta, en donde el aprendiz está subordinado a la enseñanza.

Para finalizar el análisis de esta categoría se desea aportar lo expresado por Díaz y Hernández (2002): “las teorías implícitas del alumno constituyen punto de partida de su proceso de aprendizaje, también lo son para el profesor las teorías implícitas que tiene sobre la enseñanza, en la forma de una serie de representaciones o pensamiento didáctico espontáneo” (p.9). De esta forma puede decirse, que la calidad de la enseñanza del docente y sus praxis educativa está directamente relacionada con sus

creencias y formas de observar la realidad, la cual se enriquece con su formación permanente y las experiencias que tenga en su quehacer educativo.

Diagrama N° 1

Categoría y subcategorías Formación académica



Fuente Propia: García (2015)

El presente diagrama surge como una síntesis de la información recolectada a través de la categoría formación académica, dentro de la cual se desarrollan dos grandes subcategorías; la educación recibida con respecto a la escritura, basada en una concepción transmisionista de la educación y la formación profesional, relacionada con la participación de la informante S.A. en estudios de postgrado, además de su motivación hacia la búsqueda constante de nuevos métodos y estrategias para la enseñanza. Todos estos influyen directamente sobre su praxis pedagógica, debido a que aunque está motivada por formarse permanentemente y reflexionar sobre su quehacer docente, en la observación se demuestra el énfasis que hace en su práctica pedagógica en el mantenimiento del orden, la disciplina, la valoración que hace de una caligrafía, legible, con adecuada regularidad y direccionalidad. Sin embargo, también se observan aspectos que ella pone en práctica con sus estudiantes, que les favorecen a desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico de su propio proceso de aprendizaje. De esta manera se realiza el enlace con la siguiente categoría surgida del proceso de investigación.

Categoría: Técnica personal de producción escrita

La formación académica del docente tiene una vinculación sumamente importante en su desempeño como escritor, en el desarrollo y afianzamiento de su técnica personal de escritura, la cual se define como el conjunto de procedimientos y recursos que el informante emplea para abordar las situaciones de escritura. En el siguiente cuadro se presenta un resumen de como la informante S.A. a partir de sus propias experiencias, toma en cuenta algunos de los procesos y subprocesos mentales mencionados por Cassany (2006) y Parodi (2003), como lo son: la planificación, la textualización y la revisión.

Podría decirse que prácticamente de forma artesanal, toma en cuenta algunos aspectos de la concepción cognitivista de la escritura. En este caso se presentan

algunas respuestas significativas con respecto a la Categoría técnica personal de escritura dada por ambas informantes:

Cuadro 10. Estructuración de la entrevista a las informantes, categoría B.

Texto de la entrevista	Categoría	Interpretación
Investigadora: ¿Tú sigues algunos pasos cuando vas a escribir, por ejemplo si tienes que hacer alguna actividad de la universidad qué pasos sigues para redactar un texto? Informante S.A.: Por lo general pienso las ideas principales, bueno depende del texto porque si es un texto con una idea que ya me la piden bueno entonces veo las ideas principales y desarrollo a partir de las ideas ahora si es algo creativo que producir entonces me inspiro de repente lo que me venga las imágenes que me vengan y hago como una lluvia de ideas así aparte y luego desarrollo. Yo he sido hábil en eso, yo tengo esa facilidad de la escritura, la parte verbal y la escritura entonces me sale fácil. Investigadora: ¿Y después sometes a un proceso de revisión eso que escribiste?, cómo es ese proceso de revisión Informante S.A.: Ah ok, sí claro esteeee, bueno nada, veo las ideas si concuerdan, eh de repente palabras también, reviso si las palabras son las más adecuadas, depende también para lo que esté haciéndolo. Porque sí es para la universidad, por supuesto,	Técnica personal de producción escrita	<i>Planificación</i> Identificación de ideas principales Consideración del tipo de texto Consideración del propósito Lluvia de ideas Uso de imágenes visuales Selección de ideas principales Redacción Desarrollo de ideas Proceso de revisión de escritos <i>Concordancia de ideas</i> <i>Vocabulario adecuado</i> <i>Toma en cuenta la audiencia</i>

entonces busco palabras más elaboradas, más académicas aunque en cambio sí es para el colegio por el contrario más sencillo, que los niños entonces siempre hago una revisión en función de hacia dónde va dirigida la el escrito.		
---	--	--

Fuente Propia: García (2015)

Texto de la entrevista	Categoría	Interpretación
Investigadora: Tú sigues algunos pasos determinados cuando vas a escribir, por ejemplo si tienes que hacer alguna actividad, ¿qué pasos sigues para redactar un texto?, ¿para escribir? Informante D.C.: En primer lugar que el docente asuma una postura ejemplar, normativa y enriquecedora, servir de modelo en este caso, a través de una caligrafía clara y correcta. Al tener que establecer normas para que los alumnos escriban con letra legible y espontánea. Investigador: Sometes a un proceso de revisión eso que escribiste. ¿Cómo es ese proceso de revisión? Informante D.C.: Una vez redactado es necesario que se revise. La revisión se realiza para asegurarse de que el escrito está bien hecho y en consecuencia, resulte efectivo	Técnica personal de producción escrita	Valoración de la caligrafía legible Docente modelo-instructor Proceso de revisión de escritos Finalidad de la revisión

Fuente Propia: García (2015)

Una vez recogida e interpretada la información de las entrevistas, se presentan las categorías sintetizadas en el siguiente cuadro y posteriormente definidas por la investigadora.

Cuadro 11. Resumen de la categoría B, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
Técnica personal de producción escrita	B.1.Estrategias de planificación	Consideración del propósito Consideración del tipo de texto Lluvia de ideas Uso de imágenes visuales Identificación de ideas principales Selección de ideas principales
	B.2 Redacción	Desarrollo de ideas
	B.3 Proceso de revisión de escritos	Concordancia de ideas Vocabulario adecuado Toma en cuenta la audiencia

Fuente Propia: García (2015)

Cuadro 12. Definición de la categoría B, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías
	Conjunto de procedimientos y recursos que el informante emplea para abordar las situaciones de escritura. Se deben tomar en cuenta los siguientes rasgos:

Técnica personal de producción escrita	Lluvia de ideas, técnica que utiliza para puntualizar lo que sabe acerca del tema de forma breve. Identificación de ideas principales, selección de cuales ideas desea desarrollar. Consideración del propósito, toma en cuenta el objetivo que desea lograr al escribir el texto. Consideración del tipo de texto, presta atención a la estructura textual a utilizar, la cual depende del tipo de texto a producir. Uso de imágenes visuales, empleo de la memoria a largo plazo referente al tema sobre el cual desea producir. Desarrollo de ideas, expresa su dominio del contenido, al producir el texto en base a una idea central. Reconocimiento de habilidad para la escritura, capacidad de la informante para reconocer sus habilidades como escritor. Proceso de Revisión de escritos, corrige diferentes aspectos de los textos que produce. <i>Concordancia de ideas, que exista relación coherente en cuanto al contenido.</i> <i>Vocabulario adecuado, se preocupa que las palabras empleadas estén de acuerdo al propósito y contexto.</i> <i>Toma en cuenta la audiencia, para producir el texto.</i>
---	---

Fuente Propia: García (2015)

En el caso de la informante S.A., la misma realiza sin tener conciencia completa de esto, o sin otórgale nombre al subproceso de escritura que está llevando a cabo; la planificación, redacción y revisión de los textos que produce. Esto puede deberse a su proceso de constante reflexión sobre su praxis, a la formación permanente y a su experiencia como escritora. En cuanto a las estrategias de planificación (B.1), usa imágenes visuales, a través del empleo de la memoria a largo plazo referente al tema sobre el cual desea producir para recordar los conocimientos que posee del tema, con lo cual realiza una lluvia de ideas, que a través de un proceso de selección le permite la identificación de ideas principales, para detallar cuáles desea desarrollar.

Es importante resaltar que presta atención especial al tipo de texto a producir, así como la audiencia destinataria para poder redactar, a medida que produce, va

revisando, aunque el proceso de corrección profundo lo realiza al final. Se debe resaltar que el proceso de redacción (B.2), lo define como desarrollo e ideas, en éste hace énfasis en la fluidez, la concordancia entre las mismas, es decir, se preocupa porque exista una relación coherente en cuanto al contenido, el uso de un vocabulario adecuado, el hecho que las palabras empleadas estén de acuerdo al propósito y contexto. Así como también, se percata si es adecuado para las personas que lo van a leer. Todo esto, orientado por un proceso metacognitivo que se refiere a la capacidad del informante por contralar, evaluar y dirigir su proceso de escritura, es decir, el reconocimiento de su habilidad para producir.

Se desea destacar, que considera una parte fundamental del proceso de producción que mencionan Flower y Hayes (1980) como lo es la revisión “los procesos de revisión el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo” (p. 267). Para el mismo, toma en cuenta principalmente la concordancia de ideas, la audiencia a quien va dirigido, que además influye en el vocabulario.

De forma que, dependiendo de la concepción de escritura que tiene, su técnica personal de escritura varía y se refleja en los aspectos que considera cuando promueve este proceso, así como las actividades y estrategias que ejecuta. Al considerar la escritura como un proceso complejo que involucra subprocesos y valorarlo como un medio de comunicación, está en concordancia con los postulados de Flower y Hayes (Ob.Cit). Sin embargo, para poder tener una visión completa sobre esta visión de la escritura por parte de la informante S.A, se debe complementar lo expresado por ella en la entrevista con lo observado en su práctica educativa.

De manera que pareciera claro, que las concepciones que el docente tenga sobre la enseñanza de un saber, incidirán en sus explicaciones y actuaciones. Ahora bien, se indaga por las concepciones que los maestros tienen de la escritura, específicamente, porque de estas concepciones dependerá lo que él o ella hagan para propiciar su desarrollo, dentro del aula de clase, desde el supuesto de que el lenguaje es una

práctica social y un instrumento que media en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los saberes escolares.

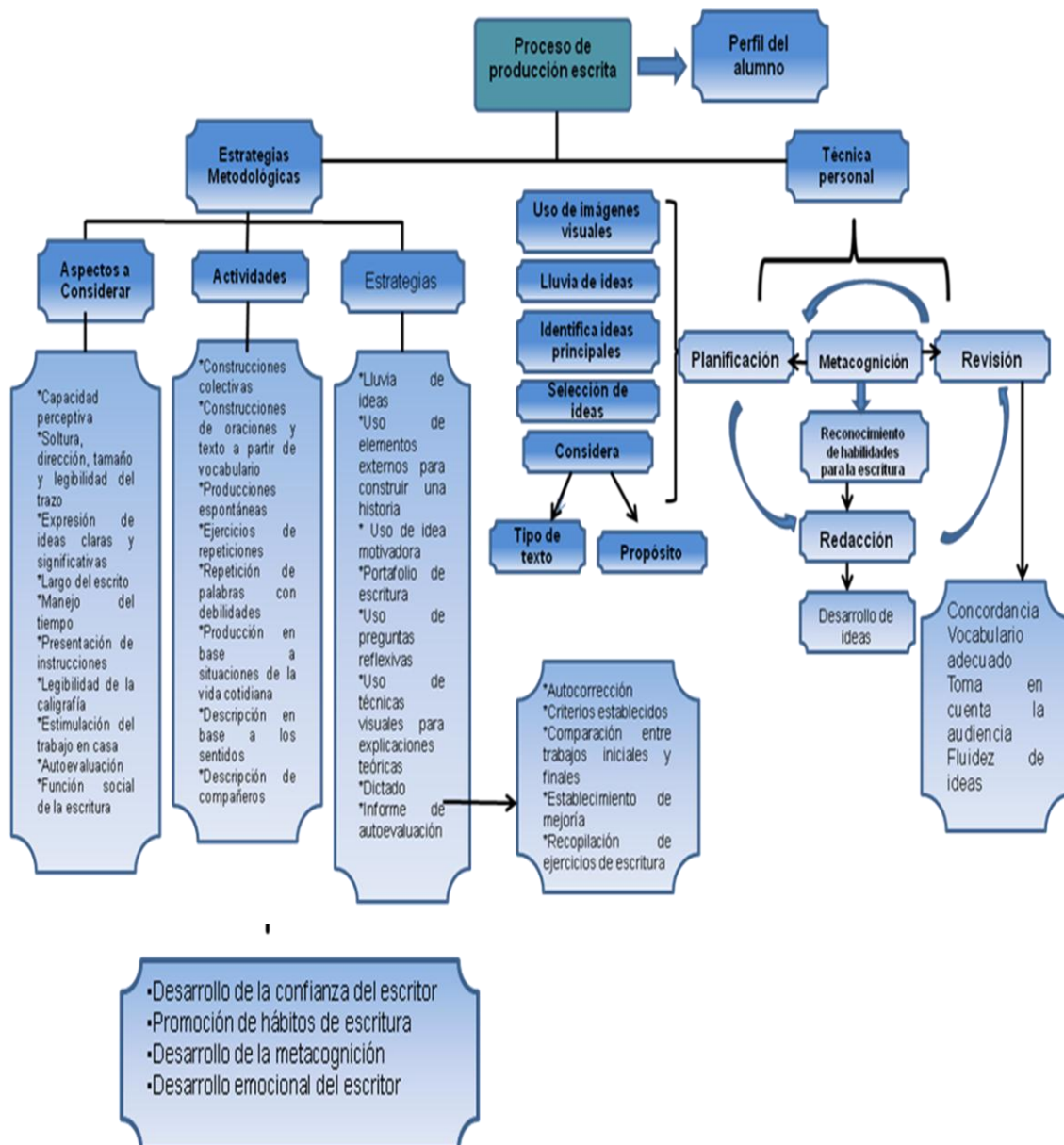
En el caso de la informante D.C., en el momento de describir su técnica personal de escritura, hace una valoración especial por la caligrafía, para ella es de gran importancia que la letra sea legible y digna de imitar por los alumnos “el docente asuma una postura ejemplar, normativa y enriquecedora servir de modelo en este caso, a través de una caligrafía clara y correcta”, lo cual se refleja también en su proceso de enseñanza producto de la observación de varias de sus clases. En el caso del proceso de revisión de sus propios escritos (B.3), la hace para asegurarse “de que el escrito está bien hecho y en consecuencia, resulte efectivo”, no especifica qué pasos realiza, ni que aspectos son necesarios a tomar en cuenta para la misma.

Pareciera existir una relación entre la técnica personal de escritura (B) de la informante S.A., las actividades para la promoción de la lengua escrita (C) que ejecuta con los niños y los aspectos que considera relevantes que los alumnos desarrollen en cuanto a su caligrafía. Se puede evidenciar a través de su discurso y práctica pedagógica el interés que muestra hacia el desarrollo de una caligrafía legible como medio para poder comunicar ideas. Es importante mencionar que entre los aspectos que toma en cuenta como influyentes en la formación de escritores se encuentran el desarrollo por parte de los estudiantes de habilidades psicomotrices, las cuales abarcan aspectos como el agarre del lápiz, la orientación y tamaño de la letra, su regularidad, entre otros, a través de ejercicios de repetición.

La informante trabaja elementos como la soltura del trazo, facilidad o habilidad motora fina para escribir las letras de forma adecuada, además la legibilidad del mismo, orientación de la letra, capacidad de lectura de la letra. En cuanto a los elementos lingüísticos, están referidos al respeto a los aspectos formales de la escritura; margen, subrayado, sangría, ortografía, mayúscula, legibilidad de la escritura. Las cognitivas o relacionadas con el desarrollo del pensamiento, fluidez de las ideas, concordancia, entre otras. Esta serie de relaciones que se forman entre la

categoría y subcategorías anteriormente mencionadas se presentará por medio de un esquema. La relación de estas ideas se esquematiza en el Diagrama N° 2.

Diagrama N° 2 Categoría y Subcategorías Técnica personal de producción escrita.



Fuente Propia: García (2015)

La concepción que posea el docente sobre la escritura, influye directamente en la técnica y estrategias personales que emplea en el momento de producir un texto. De igual forma, está directamente relacionada con las actividades que planifica y ejecuta con sus estudiantes para el desarrollo de sus habilidades como productores de textos.

Categoría: Actividades para la promoción de la lengua escrita

En esta categoría se engloban las actividades, estrategias o ejercicios dirigidos por la docente con el fin de que los alumnos desarrollen sus competencias como escritores. Las cuales están directamente relacionadas con lo que es para ellas la escritura y las técnicas personales para producir textos. Se consideraron aspectos como las estrategias utilizadas y actividades promovidas, los aspectos que toma en cuenta para la planificación y evaluación, las cuales serán resumidas en un cuadro.

Cuadro 13. Estructuración de la entrevista a las informantes.

Texto de la entrevista	Categoría	Interpretación
Investigadora: Cuándo vas a desarrollar alguna actividad de escritura con los niños, ¿cuál son las estrategias que más te gusta utilizar, la que has utilizado las que tú sientes que han tenido mayor éxito? Informante S.A.: Bien, en primer lugar, trato de hacer un diagnóstico del grupo. Pero, una de las cosas que me da más efectividad, es que los niños tomen conciencia de la necesidad que hay de trabajar algún aspecto, por ejemplo, la necesidad de una escritura legible, porque lo	Actividades para la promoción de la lengua escrita Elaboración del diagnóstico del grupo Valoración del desarrollo de metacognición por parte de los alumnos Valoración de caligrafía legible Valoración de la	La informante expresa la valoración que tiene hacia una caligrafía legible, argumenta que ésta es necesaria para que la escritura pueda ser entendida por el lector y de esta forma cumplir su función comunicativa.

relaciono mucho con la comunicación, entonces si expresamos ideas tienen que ser claras. Así como hablando tienes que ser clara, escrito tiene que ser clara también De hecho ahorita estoy implementado lo que es la autoevaluación y así creo que también trabajamos lo que es la metacognición o sea que de alguna manera ellos también van desarrollando esa capacidad de irse autoevaluando. Empecé con un dictado de 4 líneas, que después yo escribo en el pizarrón y ellos autocorrigen, así trabajo la ortografía y trabajo algunos elementos de seguridad de la parte de hábitos de escritura la parte formal, pues externa y por otra parte trabajo también algunas repeticiones pero no más de cuatro líneas un poquito a propósito pongo palabras con letras que suben con letras que bajen o sea que se definan bien las letras, que se noten bien las letras.	escritura como medio de comunicación Comparación entre lenguaje escrito y oral Promoción del desarrollo de la metacognición por parte de los alumnos Habilidades psicomotrices Valoración de la caligrafía Promoción de la autoevaluación Aspectos formales de la escritura Actividades para la promoción de la lengua escrita Uso del dictado como estrategia Preocupación por la ortografía Promoción de hábitos para escritura Repetición como técnica para mejorar la letra	Trabaja la autoevaluación en cuanto a aspectos de su caligrafía. Realiza el dictado de frases u oraciones con el fin de trabajar los aspectos formales de la escritura y la ortografía.
Investigadora: Muy bien y ¿qué otro tipo de estrategias donde ellos puedan elegir el tema o que sea de producción libre, alguna vez aplicas ese tipo de estrategias para favorecer la escritura? Informante S.A.: Sí, puede ser que le presente	Actividades para la promoción de la lengua escrita	Utiliza diversas

ese castillo una vez presente un paraguas, les traigo elementos, entonces les pido que produzcan una historia a partir de esos elementos y a veces los construimos en el grupo hacemos la historia. Les trabajo mucho la lluvia de ideas para que aprendan a confiar en eso y vayan escribiendo esas ideas y eso es producción espontánea. También trabajo vocabulario, a partir de él, le puedo pedir que construya oraciones que construya texto combinando algunas palabras. Hay casos que necesitan como más seguimiento y esos casos les hago quizá un poquito de más trabajo, le mando un poquito más a casa, la parte de fluidez.	Uso de elementos externos para construir una historia Construcciones colectivas Uso de la lluvia de ideas Desarrollo de confianza del escritor Producción espontánea Construcción de oraciones y texto a partir de vocabulario Estimulación del trabajo en casa	estrategias para promover las producciones de historias colectivas e individuales.
Investigadora: ¿Existe alguna otra estrategia además las que me nombraste en la entrevista pasada para promover la escritura? Informante S.A.: Se me olvidó hablarte de los portafolios de escritura, son algo sencillo. Consiste en una carpeta que ellos mismos inclusive reciclaron donde ubican todos sus trabajos por semana. Entonces hay una semana que trabajamos de repente ejercicios de repeticiones y ellos autoevalúan con algunos criterios, también ellos hacen	Actividades para la promoción de la lengua escrita Estrategia de recopilación de trabajos Uso de portafolio de escritura Ejercicios de repeticiones Autoevaluación con criterios Informe de autoevaluación Comparación entre trabajos iniciales y finales	Uso de los portafolio de trabajos de caligrafía y algunas producciones espontáneas como herramienta para promover la autoevaluación por parte de los alumnos

autoevaluaciones por cada proyecto vamos a hacer un informe de escritura que es una autoevaluación en donde ellos comparan su escritura del inicio con su escritura actual y entonces ellos me dicen por ejemplo este caso. Que les corrijo la autocorrección, o sea, lo que los estimulo es a que ellos se observen, se detallen y bueno tomen conciencia de lo necesario para mejorar, hacen el informe en base al primer ejercicio del mes, o sea, que lo comparan y vean al final.	Establecimiento de mejoras Desarrollo de la metacognición Estimulación de la toma de conciencia por parte de los alumnos Uso de preguntas reflexivas	
Investigadora: ¿Tú consideras que la copia como estrategia se debe seguir utilizando? Informante S.A.: Osea como estrategia central no, de hecho mi trabajo de tema no tienen excesivas letras si tu vez un cuaderno, en general trato de hacerlo más bien con palabras claves mapas mentales, mapas conceptuales porque, me parece que ellos deben escribir deben tener un apoyo teórico pero no esas copias laaaaaaargas, ellos deben tener un apoyo teórico, deben copiar algo, deben tener una referencia porque no comparto eso de copias muy largas, de hecho yo hago un solo día de trabajo en la semana dictado que es cuando son los ejercicios de escritura	Estrategias de producción Expresa que la copia no debe ser una estrategia central Uso de la copia para reforzamiento teórico Uso de mapas mentales y conceptuales como apoyo teórico Valoración del apoyo teórico Uso del dictado como ejercicio de escritura Evita el uso de copias largas	Utiliza representadores visuales para sintetiza información teórica de una clase. Se preocupa por el apoyo teórico.

pero yo no estoy haciendo todos los días dictados de hecho no. Esto por ejemplo esto es un día que escribieron un.		
Investigadora: ¿Cuándo das la parte teórico entonces qué haces más dictas o copias en la pizarra? Informante S.A.: Es un proceso de construcción, de hecho hay tres momentos, el primero, uso palabras claves verdad que yo lo anexo a lo que es vocabulario. Ellos utilizan el diccionario ellos me van diciendo diferentes definiciones, algunas cosas que conocen hacemos construcciones de definiciones claves. Un segundo momento es el análisis que lo llevo a mapa mental o conceptual que ahorita ellos no están construyendo mapas mentales ni conceptuales pero yo los estoy induciendo a través de la presentación de esos mapas, el análisis, el análisis propiamente, trato de que no escriban muchos que las palabras claves y en un tercer momento hacemos conclusiones.	Secuencia didáctica Establecimiento del vocabulario Publicación del vocabulario Construcción de definiciones claves Análisis a partir de la construcción de mapa conceptual o mental Uso de mapas mentales por parte del docente para la promoción de análisis Estimulación del desarrollo de la inteligencia espacial. Establecimiento de conclusiones	Divide su clase en varios momentos, en el cual empieza trabajando el vocabulario, con el cual construye definiciones claves relacionando conceptos y termina con la representación gráfica de contenidos.
Investigadora: Cuando desarrollas una actividad de escritura con los niños, ¿Cuáles son las estrategias que más te gusta utilizar? ¿Las que has usado que te han producido mayor éxito? Informante D.C.:	Actividades para la promoción de la lengua escrita	Piensa que el docente debe brindarle al alumno actividades para el desarrollo de su competencia lingüística, lo cual le permitirá ordenar sus

Primero hay que invitarlo a que piense y que afirme sus ideas, proveerle ciertas herramientas lingüísticas para organizar los pensamientos. Darle la oportunidad de escribir sin temer cometer errores en ortografía, gramática y puntuación, para darle confianza y fluidez y por último modelar cómo escribir a través de la caligrafía diaria.	Conocimientos lingüísticos Escritura como organizadora de pensamientos Valoración de la producción del alumno Modelado de la caligrafía	pensamientos para luego expresarlos por escrito. Plantea que es importante que el niño desarrolle confianza en sus capacidades para expresarse. Así como en el escribir con una caligrafía adecuada.
Investigadora: ¿Qué otro tipo de estrategia utilizas en la cual estimules la producción libre? Informante D.C.: Lluvias de ideas, ordenando palabras, oraciones y párrafos.	Actividades para la promoción de la lengua escrita Uso de la lluvia de ideas	Piensa que es importante que los alumnos aprendan a redactar oraciones gramaticalmente bien conformadas.

Fuente Propia: García (2015)

Cuadro 14. Resumen de la categoría C, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
C. Actividades para la promoción de la lengua escrita	C.1.Estrategias	Uso de elementos externos para construir una historia Construcciones colectivas Uso de la lluvia de ideas Producción espontánea Construcción de oraciones y texto a partir de vocabulario Estimulación del trabajo en casa Uso de idea motivadora Presentación de instrucciones Uso del dictado Promoción de hábitos de escritura Repetición como técnica para mejorar la letra Ejercicios de repeticiones

	C.2 Aspectos a tomar en cuenta	Uso de portafolio de escritura Desarrollo de confianza del escritor Valoración de la legibilidad de la escritura Manejo del tiempo
--	--------------------------------	---

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
	C.3 Aspectos a evaluar	Autoevaluación con criterios Comparación entre trabajos iniciales y finales Desarrollo de la metacognición Estimulación de la toma de conciencia por parte de los alumnos Informe de autoevaluación Uso de preguntas reflexivas Establecimiento de mejoras Preocupación por la ortografía

Fuente Propia: García (2015)

Cuadro 15. Definición de la categoría C, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías
Actividades para la promoción de la	Estrategias Se refiere a las actividades, estrategias o ejercicios dirigidos por el docente con el fin de que los alumnos desarrollen sus competencias como escritores. Uso de elementos externos para construir una historia, parte de un objeto para estimular la producción. Construcciones colectivas, desarrollo de ideas en grupo. Uso de la lluvia de idea, toma en cuenta los aportes de los alumnos estimulando la participación oral. Producción espontánea, de los alumnos a partir de algún estímulo visual. Construcción de oraciones y texto a partir de vocabulario, presta interés al aumento del vocabulario por parte de los alumnos.

lengua escrita	<i>Estimulación del trabajo en casa</i>, promueve a los alumnos que presentan debilidades frecuentes la práctica en casa con apoyo de sus representantes. <i>Uso de idea motivadora</i>, se basa especialmente en la creación de historias que estimulen a los niños. <i>Presentación de instrucciones</i>, explicación oral de las instrucciones de forma metódica, con función de crear hábitos. <i>Uso del dictado como estrategia</i>, emplea el dictado de párrafos con el fin de que los alumnos autocorrijan la ortografía posteriormente. <i>Promoción de hábitos de escritura</i>, realiza énfasis en el desarrollo de hábitos por parte de los alumnos de limpieza, orden y respeto a los aspectos formales de la escritura. <i>Repetición como técnica para mejorar la letra</i>, promueve la práctica semanal de caligrafía <i>Estrategia de recopilación de trabajos</i>, técnica utilizada por la docente para archivar los trabajos de caligrafía de los alumnos con el fin de comparar los progresos que tienen. <i>Ejercicios de repeticiones</i>, actividad que consiste en escribir una letra, palabra u oración repetidas veces. <i>Uso de portafolio de escritura</i>, recopilación de trabajos de caligrafía y producciones escritas de los alumnos. <i>Aspectos a tomar en cuenta</i> <i>Desarrollo de confianza del escritor</i>, a través de diversas estrategias estimula a que los alumnos tomen conciencia de qué aspectos deben tomar en cuenta al escribir y para autocorregir sus errores. <i>Valoración de la legibilidad de la escritura</i>, presta atención especial a la regularidad, orientación, tamaño y dirección de las letras. <i>Manejo del tiempo</i>, trabaja en función a una planificación por períodos. <i>Aspectos a evaluar</i> <i>Autoevaluación con criterios</i>, la docente establece aspectos a evaluar y los alumnos deben revisar y corregir sus propios trabajos con respecto a ellos. <i>Comparación entre trabajos iniciales y finales</i>, establecimiento de semejanzas y diferencias que realizan sus alumnos entre sus trabajos de caligrafía, con el fin de
----------------	--

	apreciar los avances que han tenido. Desarrollo de la metacognición, a través de ejercicios de autocorrección y reflexión continua la docente propicia que los alumnos desarrollen su capacidad por reconocer sus debilidades y que hacer para mejorar. Estimulación de la toma de conciencia por parte de los alumnos, la docente promueve ejercicios de reflexión para que los alumnos identifiquen sus debilidades y como compensar las mismas. Informe de autoevaluación, escrito que realizan los alumnos producto de una reflexión acerca de los avances y aspectos por mejorar de los trabajos realizados. Uso de preguntas reflexivas, con el fin de estimular la reflexión. Establecimiento de mejorías, en base a las comparaciones los alumnos pueden determinar sus avances.
--	---

Fuente Propia: García (2015)

La docente S.A. afirma en su discurso que utiliza como estrategias para la promoción de la escritura (C.1) las construcciones colectivas, a través de la lluvia de ideas, las producciones espontáneas, de los alumnos a partir de algún estímulo visual o idea motivadora. También promueve la construcción de oraciones y textos a partir de vocabulario. Entre los aspectos que toma en cuenta en su ejecución se encuentran; el manejo del tiempo, trabaja en función de períodos, presta especial atención a la caligrafía, su legibilidad, regularidad, orientación, tamaño y dirección de las letras, para lo cual usa la repetición de palabras u oraciones como técnica para mejorar la letra, a través de prácticas semanales de caligrafía.

La informante S.A. utiliza la estrategia de recopilación de trabajos que ella denomina “portafolio de escritura”, para archivar los ejercicios de caligrafía de los alumnos con el fin de comparar los progresos que tienen, en ocasiones, incluye también producciones escritas. La función básica del mismo es que los alumnos comparen los trabajos iniciales y finales, estableciendo semejanzas y diferencias entre

sus trabajos de caligrafía, con el fin de apreciar los avances que han tenido respecto a este asunto.

De acuerdo a lo expresado por Díaz y Hernández (2002) “una técnica de evaluación que por su característica puede utilizarse como evaluación formativa, dado que permite captar los procesos educativos en su dimensión más diacrónica, es la evaluación por medio de portafolios” (p.346). Debido a que permite realizar una colección de producciones y trabajos, con el fin de realizar comparaciones de los mismos y mostrar los logros o progresos de los alumnos. Es decir, el portafolio podría convertirse en una herramienta excelente para promover el proceso de reflexión de los alumnos acerca de sus producciones a través del establecimiento de criterios, dándole al estudiante una labor activa en la evaluación de su propio proceso y aprendizaje, una reflexión conjunta y enriquecedora. Éste pudiera acompañarse de un informe de progreso y aspectos por mejorar.

Se desea hacer referencia al hecho de que existen diversas formas de presentar los portafolios, parafraseando a Cooper citado por Díaz y Hernández (2002): aquellos que se centran en demostrar el nivel de dominio o pericia en las competencias y/o aprendizajes logrados, y los que se componen de selecciones de los trabajos que hacen constar los avances de los alumnos. Por otro lado los docentes que empleen esta herramienta deben realizarse preguntas como:

¿Hasta qué punto los trabajos incluidos en el portafolio corresponden a tareas auténticas?, ¿requieren las tareas incluidas habilidades o competencias claves a evaluar?, ¿los trabajos incluidos en el portafolio son representativos de lo que verdaderamente se quiere evaluar?, ¿los criterios de evaluación para el portafolio permiten valorar las dimensiones más relevantes de los trabajos o competencias de los alumnos?, ¿en qué sentido y hasta qué punto el portafolio permite una evaluación constante y formativa?. (p. 347).

Relacionando lo expresado por el autor con lo realizado por la informante S.A., se puede decir que la mayoría de los trabajos que los alumnos archivan en el llamado

portafolio no son producciones auténticas, sino más bien repeticiones de frases oraciones pensadas por la docente con el fin de modelar aspectos como: la regularidad de la caligrafía, la direccionalidad de la misma, extensión de las letras, entre otras cosas. Idea respaldada por Wilson (1995, citado por Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009) quien ha hecho una metáfora para entender los portafolios. “Si el docente piensa en la enseñanza como un producto para ser transmitido, entonces piensa en el portafolio como un conjunto de ejercicios y/o elementos predefinidos por el profesor, que reproducen el producto que se ha transmitido”. (p.348). Esto determina que los aspectos a evaluar estén exclusivamente relacionados con la letra.

En otro sentido, un aspecto positivo del portafolio es la promoción por parte de la docente de la autoevaluación de los alumnos de sus propios trabajos promoviendo el desarrollo de habilidades metacognitivas sumamente importantes en su proceso de aprendizaje, involucrándolos a través del andamiaje en un proceso de autocorrección, que vivencian una reflexión sobre su actuación. Según lo que expresa la informante S.A., busca el desarrollo de la confianza de sus alumnos en sus facetas como escritores, a través de diversas estrategias los estimula a que hagan conciencia de algunos aspectos que deben tomar en cuenta al producir un texto, y así poder autocorregir sus errores. Se esfuerza en promover correctos hábitos de trabajo, por lo cual realiza énfasis en el cuidado de la limpieza, orden y respeto a los aspectos formales de la escritura.

Estimula la autoevaluación orientándolos a través de ciertos criterios, la docente establece aspectos a evaluar y los alumnos deben revisar y corregir sus propios trabajos con respecto a éstos, presentando un informe de autoevaluación, el cual consiste en un escrito producto de una reflexión acerca de los avances y aspectos por mejorar de los trabajos realizados. Entre los fines de éstos, se encuentran el desarrollo de sus capacidades metacognitivas, a través de ejercicios de autocorrección y reflexión continua, la docente propicia que los alumnos desarrollen su habilidad para reconocer sus debilidades y qué hacer para mejorar. En cuanto a su opinión de la copia expresa, que ésta no debe ser una estrategia central, piensa que la misma puede

utilizarse para el respaldo teórico de las diferentes áreas, sin uso excesivo de la misma. También usa mapas mentales y conceptuales como apoyo teórico, empleo de representadores visuales con la información resumida acerca de un tema.

La informante S.A. le otorga importancia significativa al apoyo conceptual acerca de un tema determinado, para lo cual utiliza en ocasiones la estrategia del dictado como ejercicio de escritura, emplea el dictado como actividad que promueva la autocorrección por parte de los alumnos. Promoción del análisis a partir de la escritura, promueve el establecimiento de relaciones entre conceptos especialmente a partir de los representadores visuales.

Entre los aspectos a evaluar (C.3) se encuentran, la producción de textos, que tienen como objetivo la comunicación de ideas, se realizan actividades que tienen como fin el uso de la escritura con fines de expresar ideas o sentimientos. Les recomienda establecer un orden entre las ideas. La revisión final y toma de decisiones con respecto a los trabajos a publicar la realiza ella. Sin embargo, promueve en los alumnos la autoevaluación orientada por ciertos criterios, la medición de sus avances y logros, a través en ocasiones de preguntas reflexivas y elaboración de informes de autoevaluación.

La informante S.A. valora de forma importante la parte emocional, la confianza que empieza a desarrollar el escritor de autorevisar sus propios escritos y expresar sus emociones a través de la escritura. También se debe resaltar, que tiene la fuerte creencia de que las habilidades escriturales de los alumnos se relacionan con su maduración emocional, la capacidad que tiene para expresarse por escrito y a su vez al desarrollar sus habilidades como escritor también crece personalmente. Ejemplo de esto es el hecho de que utiliza la escritura para promover la reflexión del alumno “les pido que me escriban los acuerdos de convivencia del salón que recuerden, que me los escriban a veces también depende del caso les pido que me escriban su opinión sobre lo que paso y su compromiso”.

Estimula igualmente la autoevaluación y coevaluación guiada, la informante S.A., les orienta acerca de los aspectos a mejorar, o les hace preguntas para que ellos

reflexionen. Para trabajar estos aspectos emplea estrategias como; uso de objetos comunes para promover la escritura, estimula a los alumnos a escribir partiendo de objetos, producción escrita, estimula la composición de historias por parte de los alumnos, uso de vocabulario, utiliza las palabras cuyo significado desea desarrollar, descripción de imágenes a través de los sentidos, construcciones colectivas, lluvia de ideas, dictado, con bolígrafo, portafolio de escritura, para acumular los trabajos y que los puedan comparar posteriormente y así reflexionar sobre qué aspectos deben mejorar, con lo cual realizarán en un informe de autoevaluación.

Entre los tipos de evaluación existentes, se encuentra la autoevaluación: que es aquella que realiza el alumno sobre sus propias producciones. Así tomando como base las aportaciones de Nunziati (1990, citado por Coll y Martín, 1996), “la evaluación formadora consiste en ayudar a que el alumno aprenda, desde la heterorregulación evaluadora del docente, a apropiarse de los criterios para aprender a autorregularse en su evaluación y en su aprendizaje” (p.332). Es una forma para lograr que el rol del evaluador sea en algún momento mayor responsabilidad del alumno, por medio de estrategias e instrumentos de autoevaluación.

De este modo, la informante S.A. se enfoca en lo anteriormente explicado, en la visión pedagógica en la cual el docente no será el único y exclusivo agente evaluador, sino los alumnos participan activamente en el acto desde su lugar sociopedagógico. Debido a que no es suficiente que el docente corrija los errores de sus estudiantes y les explique lo adecuado e inadecuado de sus trabajos, éstos deben lograr darse cuenta de sus debilidades, para que puedan corregirlas y evitarlas en un futuro, deben desarrollar las habilidades para ellos mismos evaluarlos. Todas estas estrategias tienen como fin, el desarrollar: la confianza del escritor, su proceso metacognitivo, la promoción de hábitos de escritura así como afianzar su desenvolvimiento emocional, debido a que la práctica continua, la reflexión y la invitación a mejorar son aspectos que la docente toma muy en cuenta.

En cuanto a la informante D.C., ésta piensa que el docente debe brindarle al alumno actividades para el desarrollo de su competencia lingüística, lo cual le

permitirá ordenar sus pensamientos para luego expresarlos por escrito. Plantea que es importante que el niño desarrolle confianza en sus capacidades para expresarse. Entre los aspectos a los que más presta atención, está el escribir con una caligrafía adecuada y que los alumnos aprendan a redactar oraciones gramaticalmente bien conformadas.

Categoría: Rol del docente como promotor de escritura

Del análisis de las entrevistas y los registros de observación surge otra categoría; el rol del como promotor de escritura (D) se refiere a la labor del docente en cuanto a la planificación, ejecución y evaluación de estrategias y técnicas para que los alumnos desarrollen competencias escriturales. En los siguientes cuadros se especifican las sub categorías y los rasgos observados.

Cuadro 16. Estructuración de la entrevista a las informantes.

Texto de la entrevista	Categoría	Interpretación
Investigadora: Cuando ellos terminan de escribir, ¿qué ocurre en ese momento?, ¿tú recoges los trabajos? Informante S.A.: Sí, por lo general entonces vemos varias ideas yo estoy viendo estoy chequeando con ellos paso por todos los puestos voy chequeando sus trabajos entonces por lo general hay niños que de verdad merece la pena , este por sus trabajos por la fluidez de ideas, por la creatividad, la originalidad , bueno todos los elementos que implica un trabajo creativo. Pues y los leemos, ellos mismos los leen una vez aprovecho y voy chequeando la parte de lectura , porque ellos leen no da tiempo para leerlas, todas leen unos otros días por lo general hay niños	Rol del docente como promotor Docente supervisora Selección de los mejores trabajos Valoración de la fluidez de ideas Valoración de la creatividad Lectura de producciones Valoración de todas las ideas	

que se destacan en eso pero también se ve trato de tomar en cuenta otras historias. O si de repente yo sé que no es muy hábil para escribir pero cuando dispara las ideas entonces buenos escuchamos las ideas de aquel sobre todo cuando es construcción grupal no que construimos una historia grupal. Otra idea que se me olvido decirte por ejemplo yo puedo traer una ponchera de jugueticos de esos de piñata y ellos que seleccionen un elemento el que quieran un juguete de esos y entonces a partir de ese juguete también construyen una historia, construyen un cuento. Es bien chévere, es muy divertido, a veces los escucho, más bien tardo más escuchando las ideas tratando de que ellos organicen las ideas y allí participan como más y cuando ya está el trabajo escrito ya me voy como a los niños que ya lo tienen como más listo la mayoría de las veces.	Producción de historias Construcción de historias a partir objetos comunes Organización de ideas	
Investigadora: Me imagino que más adelante cuando estés en la parte de producción libre en el siguiente proyecto tú vas a seguir con la autoevaluación, que ellos lean sus propios trabajos y que corrijan. Informante S.A.: En base a lo que querían expresar, primero eso que te estoy diciendo el manejo de las ideas porque yo primero en un primer momento los pongo a producir muchas ideas okey inclusive hay una de las técnica que trabajo o he trabajado mejor dicho	Rol del docente como promotor de la escritura Producción de diversidad de ideas Uso de objetos para la creación de historias Creación de cuentos Aporte de ideas individuales	

este año no la he trabajado. La he trabajado anteriormente en donde yo comienzo el primer con una figura con muñequitos hacemos un cuento entre todos entonces cada uno va aportando una idea diferente entonces este muñequito se llamaba fulanito y fue a hacer y entonces así lo van completando hacemos una historia y ellos ese día hacen esa historia. Otro día les pongo una historia y ellos le ponen un final, el que a ellos les gustaría, entonces trato que ellos vayan generando ideas otro día bueno trabajo la parte sensorial que todas las ideas que se me ocurran aplicando mis sentidos las escribo y una vez que escribo todas mis ideas produzco. En ese primer momento y después en un segundo momento que si expreso lo que quería entonces esa va a ser la autoevaluación o sea dijiste lo que querías te parece bien, qué puedes mejorar en base a eso y la ortografía que siempre se trabaja, la ortografía se sigue trabajando.	Uso de la técnica de la pregunta Establecimiento de final para una historia Uso de los sentidos para producir ideas Producción a partir de ideas Promoción de autoevaluación de lo escrito Evaluación de la ortografía	
Investigadora: ¿Te consideras entonces una promotora de escritura? Informante S.A.: Yo creo que sí, de hecho la escritura para mí es muy importante yo te dije una vez a ti yo he leído algunas cosas sobre grafología, estudios bien serios sobre grafología en España, no me acuerdo ahorita de la autora pero ella tiene hasta un método con recuperaciones de niños disgráficos bien interesantes en el	Rol del docente como promotor de la escritura Lectura de estudios internacionales Autovaloración como promotor Investiga métodos de autores Valoración de la emocionalidad a	

trabajo de la escritura e inclusive proyectados desde el punto de vista emocional, que tú puedes educar de una manera el comportamiento del niño en su realización a través del trabajo bien coordinado de la escritura. Yo pienso que sí, yo creo que sí, eso tiene algo de verdad yo no me voy a meter de investigadora todavía en eso, pero a mí me ha dado resultados, de hecho a las mamás este año con el trabajo que estamos haciendo de escritura se dirigen hacia mí para decirme que están felices porque ven un progreso en el niño, que de repente está muy relacionada con esta parte de hábitos que desarrollan a través de los trabajos de escritura, que estamos haciendo, pidiéndole orden, pidiéndole subrayado, esas normativas y pero le hablamos y eso lo conectamos con las normas de la convivencia. Las mismas mamás de algunos casos, no todas, pero si algunas se han dirigido que están felices con el trabajo de escritura porque sienten que sus hijos de alguna manera están madurando, les ven algunos cambios y así me lo han dicho. Eso comprueba para mí que si afecta en algo aparte de su autoestima de lo que signifique que el niño experimente que está haciendo bien y eso por supuesto lo ayuda a mejorar, creo que eso si los ayuda, o sea el orden la limpieza, todas esas cosas van a ayudar al niño a mejorar su personalidad, creo en eso por eso si considero que trabajo para eso.	través de la escritura Obtención de resultados positivos Aprobación de los representantes Proceso reflexivo del niño <i>Establecimiento de hábitos de escritura</i> <i>Fortalecimiento de la capacidad metacognitiva y la confianza</i>	
Investigadora:	Rol del docente	

¿Qué limitantes consideras que se te presentan para promover la escritura? Informante S.A.: Tú lo viste, el número de niños, 40 niños, hacer ese trabajo ese seguimiento por lo menos en la autoevaluación, ellos hacen su autoevaluación pero yo la chequeo, estoy llevando el proceso reflexivo, entonces yo tengo que estar allí, pero mira bien eso, revisa por aquí te doy una pista. Con 40 niños tú viste, no es fácil. Sin embargo, ellos a pesar de todo se portan bien, los incentivo a que respeten el derecho de sus compañeros a ser atendidos, eso no es fácil. Yo pienso que lograr más o menos eso, bueno estoy en esa lucha hay días que son más chéveres, hay días que no corrijo como quisiera.	como promotor Orientador de procesos de autocorrección de los alumnos Dificultades al trabajar matrícula alta Promoción del respeto a ser escuchado Factor tiempo	
---	---	--

Fuente Propia: García (2015)

Cuadro 17. Resumen de la categoría D, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
	D.1 Orientadora	Presta atención a las diferencias individuales Aclara dudas Aporte de ideas individuales Uso de la técnica de la pregunta Promoción de autoevaluación de lo escrito
	D.2 Supervisora	Selección de los mejores trabajos Valoración de la fluidez de ideas Valoración de la creatividad Lectura de producciones Valoración de todas las ideas Énfasis en la disciplina Promoción del seguimiento de instrucciones
	D.3 Promotora de	Uso de objetos y sentidos para la

D. Rol del docente	escritura	creación de historias Producción de historias Creación de cuentos Aporte de ideas individuales Uso de la técnica de la pregunta Establecimiento de final para una historia Promoción de autoevaluación de lo escrito Estimulación de la toma de consciencia del alumno sobre su proceso
D. Rol del docente	D.3 Promotora de escritura	Autovaloración como promotor Valoración de la emocionalidad a través de la escritura Obtención de resultados positivos Aprobación de los representantes Proceso reflexivo del niño Establecimiento de hábitos de escritura Fortalecimiento de la capacidad metacognitiva y la confianza Orientador de procesos de autocorrección de los alumnos

Fuente Propia: García (2015)

Cuadro 18. Definición de la categoría D, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías
Rol del docente	Se refiere a la labor del docente en cuanto a la planificación, ejecución y evaluación de estrategias y técnicas para que los alumnos desarrollen competencias escriturales. Entre algunas de las actividades que promueve en su rol como promotor están: <i>Orientadora</i> Mediador que proporciona ayuda al educando, facilitándole estrategias que coadyuven a la adquisición de hábitos positivos, a través del acompañamiento continuo del educando en su proceso de formación y en la atención de necesidades evolutivas y socioemocionales. <i>Presta atención a las diferencias individuales</i>, a las particularidades, habilidades y debilidades de cada alumno (a).

Rol del docente	Aclara dudas, en la medida que surjan, en un proceso de andamiaje continuo, orientador. Aporte de ideas individuales, apoya y promueve la participación de cada alumno. Uso de la técnica de la pregunta, en búsqueda de la promoción de la autoevaluación y reflexión continua de alumno. Promoción de autoevaluación de lo escrito, estimula a sus alumnos a revisar sus propios escritos tomando en cuenta aspectos como: dirección de la letra, respeto de espacio entre líneas, regularidad de la caligrafía, presentación adecuada, trabajo con pulcritud, limpieza y orden. Supervisora Se refiere a la labor de evaluador del proceso, en función a lo planificado, las características de su grupo y la dinámica de la situación didáctica. Su rol como garante de que se cumplan los propósitos planteados y se mantenga la disciplina. Selección de los mejores trabajos, uso de criterios para valorar los trabajos de los alumnos. Valoración de la fluidez de ideas, presta importancia a la relación entre las ideas. Valoración de la creatividad, presta más atención a las producciones creativas según su criterio. Lectura de producciones, promueve que los alumnos se conviertan en lectores de sus producciones. Énfasis en la disciplina, como garante del logro de objetivos planificados. Promoción del seguimiento de instrucciones, a través de los llamados de atención a los que no las acatan y recordatorios puntuales. Promotora de escritura Se refiere al rol del docente orientado a planificar y ejecutar estrategias individuales y colectivas que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias como escritores por parte de los alumnos, así como la promoción de una ambiente adecuado, el uso de recursos, distribución del tiempo, empleo de estrategias para la creación y desarrollo del pensamiento. Uso de objetos para la creación de historias, de los cuales los alumnos puedan partir para desarrollar ideas.
------------------------	--

Rol del docente	Uso de los sentidos para producir ideas, partir de estímulos sensoriales para estimular la creatividad. Producción de historias, tanto colectivas como individuales. Organización y producción de diversidad de ideas. Creación de cuentos, de forma colectiva e individual. Estimulación de la toma de consciencia del alumno sobre su proceso, la docente incentiva que los alumnos reflexionan sobre sus aspectos por mejorar y fortalezas, para que puedan actuar de acuerdo a ellas. Autovaloración como promotor, la docente considera que ella realiza y fomenta actividades que ayudan a los alumnos a desarrollar competencias como escritores. Investigar métodos de autores, la docente se preocupa por buscar información acerca de estudios referentes a la caligrafía. Valoración de la emocionalidad a través de la escritura, otorga un significado especial a las emociones, según ella “puedes educar de una manera el comportamiento del niño en su realización a través del trabajo bien coordinado de la escritura”. Obtención de resultados positivos, la docente ha apreciado que a través de las actividades realizadas ha obtenido resultados provechosos y mejoras respecto a sus alumnos. Aprobación de los representantes, la docente ha recibido conformidad de los representantes, respecto a los ejercicios de caligrafía realizados. Proceso reflexivo del niño, incentiva a los alumnos a pensar y analizar acerca de su trabajo, debilidades y fortalezas. Establecimiento de hábitos de escritura, promueve que los alumnos trabajen con limpieza, orden y cumplan los aspectos formales de la escritura. Fortalecimiento de la capacidad metacognitiva y la confianza, busca fortalecer estos aspectos en los alumnos. Orientador de procesos de autocorrección de los alumnos, uno de sus roles principales es dirigir a sus alumnos en las revisiones y correcciones que realizan a través de los ejercicios de escritura. Motivación del alumno, el docente presta atención especial a que el alumno sienta identificación con las actividades de escritura, según sus intereses.
------------------------	--

Fuente Propia: García (2015)

Existen varias responsabilidades que la docente S.A. asume, primero se explicará la supervisora, encargada de observar, dirigir, dar instrucciones y evaluar las actividades realizadas por los alumnos. Está muy relacionada con el mantenimiento de la disciplina, lo cual permitirá que los alumnos realicen las actividades en el mayor orden posible para obtener el mejor provecho de las mismas.

Esto lo logra mediante refuerzos positivos y castigos, el primer recurso lo utiliza para aumentar una conducta que la docente considera positiva, por ejemplo, felicitaciones públicas, calcomanías. Mientras que el castigo, más bien busca disminuir un comportamiento no deseado como colocarle un punto en la hoja de trabajo al alumno que no siga instrucciones. Ambos son reflejo de la teoría conductista, por lo cual se puede decir, que la docente se apoya en estos para mantener la disciplina en el salón de clases, la cual para ella es adecuada cuando los alumnos trabajan en orden y silencio y siguen instrucciones.

Además, de este aspecto también se enfoca en el papel que cumple la docente cuando corrige según sus criterios los trabajos de los alumnos, escoge los que serán publicados o leídos y quiénes deben recibir refuerzo positivo. También está la faceta de la docente orientadora, se refiere a las actividades que realiza con el fin de guiar a sus alumnos para que desarrollen sus habilidades, entre ellas; presta atención a las diferencias individuales cuando éstas se presentan, acepta que los alumnos trabajen a su ritmo. Asimismo, aclara dudas, cuando es necesario, pasa puesto por puesto orientándolos en su trabajo con preguntas reflexivas, traza en la pizarra y describe de forma detallada el modelo de las letras para que los alumnos entiendan, entre otras.

La docente como promotora de escritura, hace énfasis en actividades para el mejoramiento de las habilidades psicomotrices de los alumnos como el trazado de las letras, además del desarrollo de buenos hábitos de trabajo, pero en especial a través de la estimulación y orientación del trabajo de autoevaluación, forma competencias importantes en los alumnos para que comprendan que ellos deben ser lectores de sus propios trabajos, aprendan a corregirlos y se preocupen por hacerlo, lo cual

contribuye de manera significativa en su formación como escritor. De igual forma, varias de las tareas y actividades que ejecuta están dirigidas a que el alumno produzca, especialmente textos narrativos y descriptivos con base a sus conocimientos e intereses. Además, de promover cuando es necesaria la escritura como medio de comunicación y reflexión.

Se puede analizar también a través de las respuestas de la informante S.A., la relación directa que establece entre la escritura y la grafía que tienen los alumnos, afirmación que especifica cuando se le pregunta directamente si ella se considera promotora de la escritura y expresa “yo creo que sí, de hecho la escritura para mí es muy importante yo te dije una vez a ti yo he leído algunas cosas sobre grafología”, lo cual evidencia la relevancia que presta al aspecto formal, relacionado con una caligrafía legible, regular y de una direccionalidad adecuada. De igual forma, para ella es básico que los alumnos desarrollen hábitos de trabajo adecuados “a través de los trabajos de escritura, que estamos haciendo, pidiéndole orden, pidiéndole subrayado”.

Para algunos autores, estos aspectos tan importantes para la docente, son habilidades necesarias a desarrollar por los escritores, pero son apenas las primeras pinceladas de un boceto. Tal como plantean Díaz y Hernández (2010) “los planteamientos simplistas, ponen el foco en la enseñanza de habilidades de bajo nivel (ortografía, puntuación, sintaxis de enunciados) o en la mera ejercitación o práctica de habilidades”. (p. 285). De esta forma, establecen que “la simple ejercitación o la sola oportunidad de permitir a los aprendices que escriban lo que ellos quieran según sus intereses y deseos es insuficiente para desarrollar mejoras en los procesos y en las estrategias de composición”. Según estos autores uno de los principales roles docentes como promotores de la escritura es: “la enseñanza de los subprocesos y las estrategias debe hacerse de forma explícita, haciéndolos visibles a los alumnos” (p.285). Por consiguiente el docente debe ocuparse de:

El docente debe promover el uso de recursos pedagógicos para apoyar la internalización de estrategias y procesos, y lograr con ello cambios en las habilidades

de composición escrita. Lo cual puede lograrse con explicaciones de los procesos y subprocesos que ocurren al producir un texto, las escrituras colectivas y el modelamiento metacognitivo del docente como experto a los aprendices. Así mismo es labor del docente proveer un entorno propicio para la adquisición de las estrategias de composición, basado en un contexto de interacción y modelado, en el cual los estudiantes desarrollen poco a poco las habilidades para autoevaluarse y autocorregirse adecuadamente. Esta idea es apoyada por Charría y Charría (1993) quienes formulan que el maestro: “Debería ser el mejor modelo para que el niño escriba; no porque su escritura sea perfecta, sino, porque se transforme en un compañero comprometido con el niño, en la tarea de construir un aprendizaje personal de la escritura”. (p. 35).

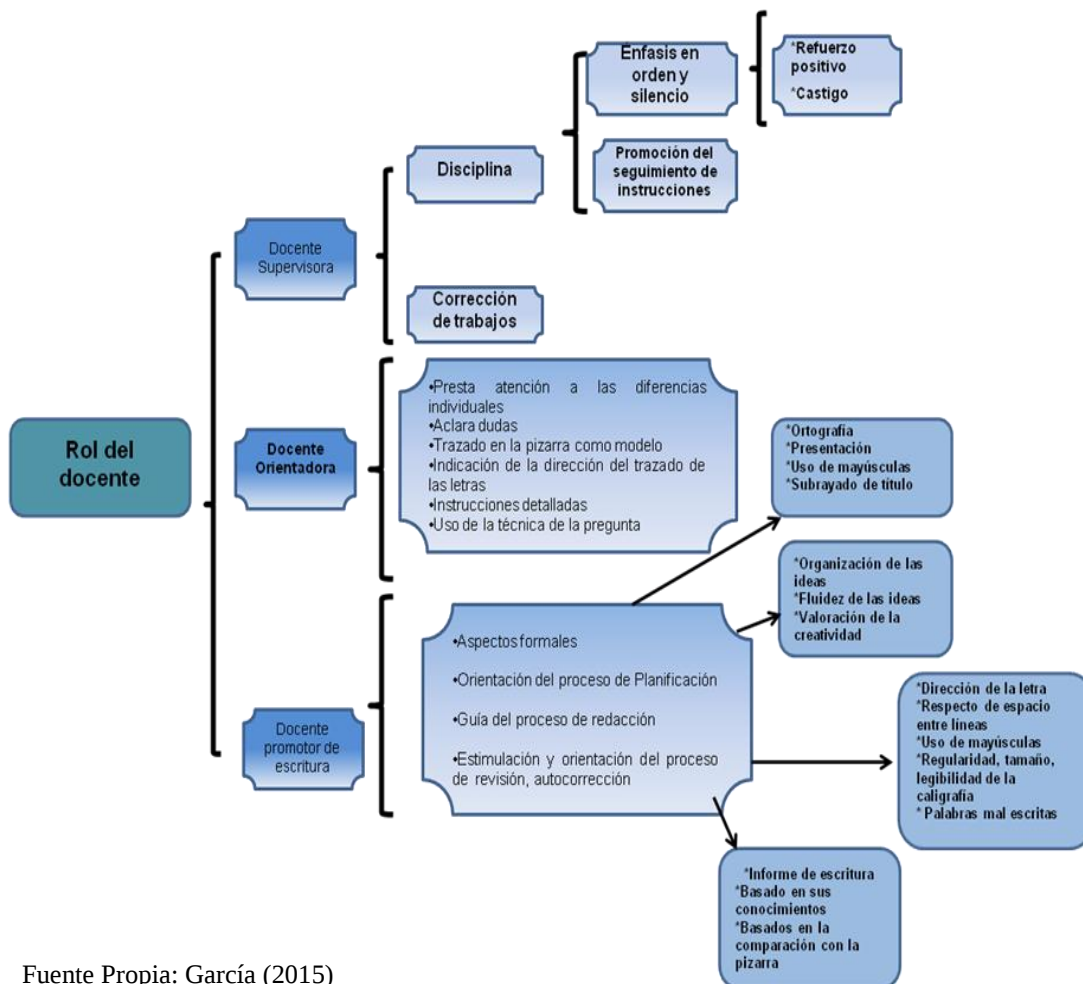
Agregando además la creencia de que el maestro debe vivenciar él en sí mismo la escritura como un proceso que le permite el autoconocimiento, la expresión de sentimientos y pensamientos, un medio para comunicarse, desahogarse y hasta realizar catarsis de eventos personales que les permita crear sentido y significado sobre sí mismo y el mundo, es decir, un mediador consciente de los infinitos e insospechados alcances de la cultura escrita.

Otro aspecto importante a analizar, es la valoración que realiza la informante S.A. sobre la promoción de escenarios colectivos que permitan a los alumnos la creación y producción de ideas para el posterior desarrollo de textos narrativos. Acerca de este punto Díaz y Hernández (2002) en el caso de la enseñanza de la escritura plantean:

Los procesos de interacción social y de intercambio de opiniones permiten la creación de contextos apropiados para una escritura con un valor funcional comunicativo, de manera que los procesos de planificación, textualización y revisión de los participantes se vean enriquecidos por los comentarios múltiples de los participantes quienes desempeñan roles simultáneos de lectores y escritores. (p.145).

De manera que cuando la docente presenta a los alumnos un objeto y de allí incentiva a los mismos a pensar en ideas que generen secuencias de hechos, una historia que puedan ir hilando entre todos y luego llevar a la producción escrita, plantea un pequeño acercamiento a la generación de textos de manera colectiva bajo la orientación y guía de un experto. Sin embargo, este tipo de estrategias carece de una verdadera asimilación de los procesos y subprocesos de composición textual planteados por los autores si se lleva a cabo de esta forma. Esta serie de relaciones que se forman entre la categoría y subcategorías anteriormente mencionadas se presentará por medio de un diagrama N° 3.

Diagrama N° 3 Categoría y Subcategorías rol del docente como promotor de escritura



Fuente Propia: García (2015)

Categoría: Concepción del docente sobre escritura

Todos los aspectos anteriormente mencionados se relacionan directamente con la concepción que tiene el docente sobre escritura, la cual se refiere a la forma de percibir, definir y aplicar la escritura producto de la interacción social, de un contexto cultural determinado, de la reflexión continua, y el aprendizaje. Vinculado a factores externos como la formación profesional que reciba el sujeto e intrínsecos, propios de los procesos metacognitivos. Esta visión, define las técnicas personales de producción escrita, así como las estrategias metodológicas y evaluativas del docente como promotor.

Cuadro 19. Estructuración de la entrevista a las informantes.

Texto de la entrevista	Categoría	Interpretación
Investigadora: ¿Qué es para ti la escritura? Informante S.A.: Es un proceso del lenguaje que lleva a la persona, que requiere mejor dicho como un máximo nivel de expresión . La escritura involucra otros procesos de la expresión , no solo la parte que ya viene que como se trabaja desde niño, la parte del habla sino que ya involucra otros procesos. Perceptivo, madurativo , más profundo. Y que las ideas lleguen a ser escritas también implica todo un proceso pues es como decirte un máximo nivel expresivo del lenguaje .	Concepción respecto a la escritura Proceso complejo que involucra subprocesos Requiere desarrollo de habilidades perceptivas Redacción de las ideas	Define a la escritura como proceso que se utiliza para la expresión, que requiere del desarrollo de habilidades perceptivas, madurativas.
Investigadora: ¿Cuándo tú vas a desarrollar alguna actividad de escritura con los niños, cuál son las estrategias que más te gusta utilizar, la que has utilizado las que tú sientes que han tenido mayor	Concepción del proceso de escritura Elaboración del diagnóstico del grupo	Entre los aspectos que toma en cuenta la docente para el desarrollo del proceso de escritura se encuentran: la

éxito? Informante S.A.: Bien, en primer lugar, trato de hacer un diagnóstico del grupo, me dice que debo trabajar más okey. Pero, una de las cosas que yo he visto que me da más efectividad, es que los niños tomen conciencia de la necesidad que hay de trabajar algún aspecto, por ejemplo, lo primero que yo les proyecto es la necesidad de una escritura legible. Claro okey, porque lo relaciono mucho con la comunicación, entonces si expresamos ideas tienen que ser claras. Así como hablando tienes que ser clara, escrito tiene que ser clara también, entonces yo insisto muchísimo en eso, a partir de allí entonces le trabajo mucho esa toma de conciencia de que es lo que te está impidiendo que tu letra sea clara, entonces yo les doy pauta vez como por ejemplo la dirección de la letra que sea una dirección definida de la descarga motriz que a ellos les digo la manera de afincar el lápiz bueno todos los elementos pues que implica la escritura yo se las doy o sea, yo les doy la pauta eso es lo que se trabaja esto es lo que favorece y ellos entonces también participan. De hecho ahorita estoy implementado lo que es la autoevaluación y así creo que también trabajamos lo que es la metacognición o sea que de alguna manera ellos también van desarrollando esa capacidad de irse autoevaluando y me gusta porque hasta ahora he hecho dos	Valoración del desarrollo de metacognición por parte de los alumnos Valoración de caligrafía legible Claridad de ideas Valoración de la escritura como medio de comunicación Comparación entre lenguaje escrito y oral Promoción del desarrollo de la metacognición por parte de los alumnos Habilidades psicomotrices Desarrollo de actividades escritas Valoración de la caligrafía Promoción de la autoevaluación Promoción de la reflexión de los alumnos acerca de su caligrafía Actividades para la promoción de la lengua escrita	legibilidad de la caligrafía, la autoevaluación y metacognición, claridad de las ideas, aspectos formales de la escritura. Relaciona el lenguaje oral con el lenguaje escrito como fuente de comunicación. Motiva a los alumnos para que autoevalúen su caligrafía, debido a lo importante que es para tener una letra legible y clara.
---	---	--

semanas ese trabajo y ellos, reconocen porque por lo general cuando ya vienen a tercer grado ya tienen una letra hecha que es difícil yo hago la letra así ya yo soy así por lo general me vienen así entonces después de todo ese proceso que yo los convenzo y todas esas cosas. Ellos mismos se dan cuenta, empiezan a decir, es verdad me hace falta trabajar esto, como que lo aceptan y lo trabajan mejor.	Uso del dictado como estrategia Preocupación por la ortografía Promoción de hábitos de escritura	
Investigador: ¿Y esos trabajos después tú los recoges te lo llevas los revisas? Informante S.A.: Sí, por lo general son trabajos evaluados no que ellos exponen. Entonces los reviso muy bien. En el caso de que sea para pegarlos, en algún lugar una cartelera, una temática especial, voy chequeando la ortografía ahí mismo, pues trato de chequearlos la mayoría de las veces me los llevo son hojitas sueltas es a parte del cuaderno me las llevo las corrijo.	Concepción del proceso de escritura <i>Evaluación de trabajos</i> <i>Exhibición de las producciones</i> Concepción del proceso de escritura <i>Evaluación de trabajos</i> <i>Revisión de la ortografía</i> <i>Revisión fuera de clase</i> <i>Revisión exclusiva del docente de las producciones escritas</i>	El proceso de revisión es exclusivo del docente, para evaluar aspectos formales.
Investigadora: ¿Con cuáles práctica que se aplican para trabajar la escritura no estás de acuerdo? Informante S.A.: Por ejemplo, el trabajo de temas donde sea puro copiar del libro, sin ningún sentido, sin ninguna construcción, eso no lo comparto. El	Concepción del proceso de escritura Desacuerdo con las copias literales del libro Desacuerdo con las	Afirma estar en desacuerdo con la copia, sin sentido Concibe la escritura

trabajo que esté centrado solamente en la escritura, donde sea puro, escribir, escribir, escribir, temas larguísimos puro escribir y más nada no, no estoy de acuerdo.	copias largas Evita clases centradas en la escritura sin sentido, sin construcción	como proceso de copiado de texto
Investigadora: ¿Qué aspectos de la escritura considera importante trabajar en un 3er grado? Informante S.A.: Consolidar su proceso grafomotor por decirlo así, o sea, la parte de la coordinación de su aspecto motor con la letra pues, con el significado de la escritura ese proceso se consolida en 3er grado. Pero también se induce en la producción, la comunicación pues, de la comunicación a través de la escritura , de hecho nosotros le pedimos al final del 3er grado hasta 15 líneas de producción espontánea y una buena parte lo ha logrado ok y te estoy hablando de producción espontánea coordinada, o sea que ellos, se trabaja que ellos, tengan a través de una lluvia de ideas o a través de otras formas que ellos se organicen textos de manera espontánea.	Concepción del proceso de escritura Valoración del desarrollo psicomotor Valoración del aspecto comunicacional de la escritura Producción espontánea Valoración del largo del escrito	Para la docente, entre los aspectos necesarios a desarrollar por los alumnos se encuentran: la caligrafía, la longitud del texto que se produzca, textos creados por los alumnos “espontáneamente”.
Investigador: ¿Tú has trabajado la producción libre de forma que lo que ellos escriban en el colegio tenga una función comunicativa, que vaya a ser para un compañero o por ejemplo para los padres? Informante S.A.: Por lo general trabajamos así la parte	Concepción del proceso de escritura Variación de las estrategias al pasar los años Énfasis en la	La docente concibe

más bien literaria. Si lo he trabajado pero no todos los años se trabaja de la misma manera, porque depende un poquito de cómo lo estemos globalizando. Por lo general los cuentos, hacemos producción de cuentos de la parte narrativa, trabajamos mucho eso de producción espontánea, las tarjetas que hacemos en los días especiales que ellos también trabajan. Sin embargo, no se ha abocado así como a nivel general uno que otro si lo trabaja para proyectar a sus compañeros pero no lo hacemos a nivel organizado a todos, no lo he hecho hasta ahora formalmente hacia los padres. En otros proyectos que recuerdo en otros años hemos hecho cartas a los padres algo así mensaje a los padres y ellos lo hacen, o familia quiero decirte esto y ellos lo escriben, pero eso es lo que hemos hecho.	producción de cuentos Énfasis en la producción espontánea Uso de la escritura con un fin social Uso de la escritura con finalidad comunicativa	las estrategias de escritura con base a desarrollar contenidos del área de lenguaje, como el texto narrativo. Comenta la escritura como medio de expresión en situaciones reales de comunicación en momentos puntuales, en visión de una festividad.
¿Y por ejemplo en lo que va de año, si hay algún alumno que incumple una norma de convivencia, además de la reflexión oral en algún momento estimulas la producción escrita de la misma, por ejemplo que el niño redacte un compromiso, como trabajas esa parte? Informante S.A.: Si bueno de hecho cuando hago un tiempo afuera que los retiro, trato del que el tiempo fuera sea productivo, allí les pido que me escriban los acuerdos de convivencia del salón que recuerden, que me los escriban a veces también depende del caso	Concepción del proceso de escritura Uso de la escritura para la reflexión Establecimiento de compromisos escritos Publicación de compromisos	En casos especiales promueve el establecimiento de acuerdos, reflexiones y compromisos de los alumnos por escrito,

les pido que me escriban su opinión sobre lo que paso y su compromiso en cuanto a eso y eso se lo público. Porque tengo una cartelera de acuerdos y eso se puede publicar, se mantiene si quiere que sea público porque hay acuerdos que son más privados eso depende del proceso del niño, entonces hay acuerdos que uno sabe que a los niños les va a beneficiar que estén publicados y entonces lo hago. Este año no lo hecho porque no se ha dado el caso, pero si lo he hecho en otros años que ellos producen el compromiso.		ante una necesidad.
Investigador: ¿En cuánto a tu formación profesional, recuerdas algún autor determinado que planteara una teoría o que sugiriera estrategias para trabajar la producción escrita? Informante S.A.: Bueno trato de guiarme por la línea constructivista tratando de hacer una adaptación al proceso constructivo de la escritura. Ahora bien decirte que un profesor no recuerdo, siento que es algo de la experiencia, que he aprendido de mis compañeras. Intentando que el niño tome consciencia, que esté motivado, en fin que sea significativo su proceso de escritura.	Concepción del proceso de escritura Se orienta por el paradigma constructivista Olvido de teóricos respecto a la escritura Aprendizaje por experiencias Intercambio de estrategias pedagógicas con compañeras	Afirma que se guía por las teorías constructivistas, que se orienta por lo aportado por la experiencia y el compartir con sus compañeras de trabajo estrategias.
Investigador: ¿Una vez finalizada las tres entrevistas, quisiera que me definieras de nuevo que es para ti la escritura?	Concepción del proceso de escritura Implica el desarrollo del pensamiento Desarrollo de	

Informante S.A.: Es un proceso superior de expresión del ser humano porque implica no solamente el pensar y el decirlo sino también implica el cuerpo en acción con esa función, o sea es un proceso que indica coherencia en esos tres si se quiere sistemas. El sistema de pensamiento que está muy unido al del lenguaje, el habla, el sistema motor por decirlo así, que puede convertirse en un arte, inclusive a través de la misma escritura repito pienso que la persona en la medida que madura toma más conciencia de lo que debería mejorar, y también está poniendo en evidencia algunas cosas de su personalidad.	habilidades lingüísticas Desarrollo de habilidades motoras Desarrollo emocional	La escritura como proceso, un medio para pensar, que requiere del desarrollo de habilidades motrices, conocimientos de gramática, y factores emocionales.
Investigador: ¿Tengo entendido que usted. sigue un plan lector, cuántos libros leen por lapso, cuántos libros leen al año, me podrías dar el título de los mismos y el nombre de los autores? Informante S.A.: Bueno pedimos 4 libros al año, por lo general leemos en el primer lapso un libro que es larguito, eso lo cambiamos nosotros revisamos la literatura tratamos de que sea adecuado a su edad, que tenga mensajes que tenga algún trabajo de valores que sea entretenido. Este año el primer lapso vamos a trabajar con este elefante ocupa mucho espacio que es un compendio de historias, creo que el autor es argentino ahora no lo recuerdo, por el estilo pues, pero tiene muchas historias y todas tienen algún	Promoción de la lectura Revisión de literatura Escogencia de libros según varios aspectos <i>Promoción de valores</i> <i>Adecuado a la edad de los niños</i> <i>Promocionan un mensaje</i>	

mensaje y los niños lo agarran rapidito, o sea, el mensaje o sea yo les trabajo la comprensión lectora, vocabulario, que ellos ubiquen vocabulario que no comprenden, les pregunto el sentido, los personajes, qué paso y ahora qué viene, cómo quedo, la secuencia pues, la secuencia narrativa y el mensaje y cuál es el mensaje, cómo lo podemos comparar y a qué se parece eso y mira los niños responden bien chéveres. Hasta ahora ellos han respondido lo único es que hasta ahora no estoy trabajando de verdad es la escritura sobre la comprensión porque resulta que el espacio que tenemos para la lectura es muy corto, los estamos entrenando para la lectura silenciosa y ellos. Porque ellos estaban acostumbrados a leer en voz alta, osea tienen alguno vicios de la misma lectura, estoy entrenándolos en eso. El tiempo es limitado, es de 7:30 a 8:00 prácticamente, mientras entran, hacen la oración, entonces mientras estamos enamorándolos, el gusto, este primer lapso es así, pero sí hacemos un cierre inclusive les digo que los estoy evaluando, de hecho el registro que el niño leyó, que entendió, yo estoy evaluando eso lo único es que no lo hago a través de la escritura porque se hace más largo, tomando en cuenta también que los días que lo estoy trabajando son los lunes y los lunes también escribimos a través del tema un poquito más así que no los quiero cansar.	Uso de textos literarios <i>Comprensión</i> <i>Trabajo de</i> <i>vocabulario</i> <i>Preguntas literales</i> <i>Preguntas inferenciales</i> <i>Establecimiento de secuencias</i> <i>Relación con la vida cotidiana</i> <i>Tiempo de trabajo limitado</i> <i>Práctica de lectura silenciosa</i> <i>Promoción nula de la escritura</i> <i>Vicios de lectura</i> Lectura en voz alta <i>Cierre evaluado</i> <i>Evaluación de comprensión</i> <i>Estrategia de evaluación oral</i> Evita los periodos de escritura largos o continuos
--	---

Investigador: ¿Qué es para ti la escritura? Informante D.C.: Es un proceso mecánico, una destreza psicomotriz mediante la cual se aprende a escribir palabras y oraciones , de ese ejercicio sistemático y progresivo depende su soltura y legibilidad.	Concepción del proceso de escritura Proceso mecánico Desarrollo de destrezas motrices Escritura de palabras y oraciones Ejercicio sistemático y progresivo	La informante concibe la escritura como un proceso mecánico, que requiere el desarrollo de habilidades psicomotrices, progresivo y sistemático, para la escritura de oraciones.
---	---	---

Fuente Propia: García (2015)

Cuadro 20. Resumen de la categoría E, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
E. Concepción del proceso de escritura	E.1 Aspecto gramatical	Requiere desarrollo de habilidades perceptivas y psicomotrices Consideración de la copia como una actividad que posiblemente contribuya a mejorar la caligrafía Valoración de caligrafía legible Revisión de la ortografía Revisión fuera de clase Revisión exclusiva del docente de las producciones escritas Habilidades psicomotrices Promoción de hábitos de escritura Dictados de longitud determinada
	E.2 Aspecto procesual	Proceso complejo que involucra subprocesos Organización y generación de las ideas Claridad de ideas Valoración de la creatividad Valoración de todas las ideas Promoción del seguimiento de instrucciones
		Valoración de la fluidez de ideas

	E.3 Aspecto funcional	Lectura de producciones Comparación entre trabajos iniciales y finales Valoración del aspecto comunicacional de la escritura Producción que tienen como objetivo la comunicación de ideas Promoción de la autocorrección Producción de historias Organización de ideas Producción de diversidad de ideas Creación de cuentos Aporte de ideas individuales Creación de cuentos Valoración de la escritura como medio de comunicación
	E.4 Aspectos de contenido	Promoción de autoevaluación de lo escrito Valoración del desarrollo de metacognición por parte de los alumnos Promoción de la autocorrección

Fuente Propia: García (2015)

Cuadro 21. Definición de la categoría E, con sus respectivas subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías
Concepción del proceso de escritura	Forma de percibir, definir y aplicar la escritura producto de la interacción social, de un contexto cultural determinado, de la reflexión continua, y el aprendizaje. Vinculado a factores externos como la formación profesional que reciba el sujeto e intrínsecos, propios de los procesos metacognitivos. Esta visión, define las técnicas personales de producción escrita, así como las estrategias metodológicas y evaluativas del docente como promotor. Aspecto gramatical Elementos formales y estructurales de la lengua escrita.

Concepción del proceso de escritura	<i>Requiere desarrollo de habilidades perceptivas y psicomotrices,</i> valora los elementos visuales que afectan la escritura y los aspectos relacionados con; la posición para sentarse, el agarre del lápiz, reproducir la forma de una letra, dominio de la lateralidad. <i>Consideración de la copia como una actividad que posiblemente contribuya a mejorar la caligrafía,</i> piensa que esta actividad tiene algún beneficio para el estudiante, especialmente en cuanto al mejoramiento de la legibilidad de la escritura. <i>Valoración de caligrafía legible,</i> estimula el mejoramiento de la dirección y regularidad de la letra. <i>Revisión de la ortografía,</i> enfatiza en los aspectos relativos a la escritura correcta de las palabras. <i>Revisión fuera de clase,</i> revisa los trabajos en su casa. <i>Revisión exclusiva del docente de las producciones escritas,</i> cuando son producciones de cuentos o historias. <i>Promoción de hábitos de escritura,</i> valora la buena presentación de los escritos. <i>Dictados de longitud determinada,</i> no muy extensos, para evitar el cansancio de los alumnos. Aspecto procesual Toma en cuenta los aspectos cognoscitivos de la producción textual; cómo se generan, relacionan y organizan las ideas en el texto. La actividad de aula está más dirigida hacia el proceso de la elaboración textual que al producto final. <i>Proceso complejo que involucra subprocessos,</i> que requiere realizar una lluvia de ideas para luego seleccionar una, redactar y revisar. Además, según la informante el escritor debe desarrollar habilidades cognoscitivas, motrices y emocionales. <i>Redacción de las ideas,</i> promueve la producción de ideas propias de sus alumnos. <i>Claridad de ideas,</i> valora la fluidez de ideas al producir un texto. Aspecto funcional Competencia comunicativa de la escritura, producción y comprensión de distintos tipos de texto <i>Valoración de la fluidez de ideas,</i> la docente establece gran importancia a que las ideas sean expresadas de
---	---

	forma clara. <i>Comparación entre trabajos iniciales y finales</i>, la docente motiva a los alumnos a autoevaluarse, realizando comparaciones con ciertos criterios de los trabajos del portafolio. <i>Valoración del aspecto comunicacional de la escritura</i> <i>Producción que tienen como objetivo la comunicación de ideas</i> <i>Aporte de ideas individuales</i> <i>Énfasis en la producción de cuentos</i>, existe una promoción significativa de textos con predominancia narrativa. <i>Uso de la escritura con un fin social</i>, que los alumnos escriban para comunicarse. <i>Establecimiento de compromisos escritos</i>, la docente estimula que los alumnos reflexionen acerca de su comportamiento de forma escrita y establezcan compromisos. <i>Valoración de la escritura como medio de comunicación</i>, manifiesta reconocimiento de la escritura como medio para establecer relación entre personas. <i>Aspecto de contenido</i> La lengua se concibe como un instrumento para transmitir y obtener información. <i>Promoción de la metacognición por parte de los alumnos</i>, valora y estimula la toma de conciencia de sus alumnos a través de la autocorrección. Valoración de la escritura como medio de comunicación Promoción de la autocorrección <i>Promoción de la autoevaluación</i>, se refiere a la valoración que le brinda el informante al desarrollo por parte de los alumnos de la capacidad de saber qué corregir en un escrito, especialmente en lo referido a la legibilidad de la escritura y los aspectos formales, todo esto a través de su orientación <i>Promoción de la reflexión de los alumnos acerca de su caligrafía</i>, los estudiantes deben tomar en cuenta diversos aspectos de la caligrafía para poder revisar sus propios trabajos.
--	--

Fuente Propia: García (2015)

La informante S.A en su discurso define la escritura como un proceso complejo que involucra subprocesos, que requiere realizar una planificación, lluvia de ideas para luego seleccionar una, redactar y revisar. Además, según la informante el escritor debe desarrollar habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motrices y emocionales. Entre las cognoscitivas se encuentran el desarrollo del pensamiento y la metacognición, entre las lingüísticas, el dominio de los aspectos formales de la escritura, uso de mayúscula, vocabulario, concordancia de ideas. Con respecto a las motrices, todo lo respectivo al trazado y adecuada caligrafía y en cuanto a la emocional, la capacidad de comprender sus sentimientos y la de otros a través de los escritos. Lo cual se relaciona con lo establecido por Cassany (2006), distingue cuatro modelos relacionados con la enseñanza de la expresión escrita en la escuela:

Gramatical, funcional, procesal y contenido teniendo en cuenta que cada planteamiento insiste en un aspecto determinado. El modelo gramatical se fundamenta en un criterio de corrección lingüística y en la llamada variedad. En el modelo funcional predomina la competencia comunicativa de la escritura en situaciones específicas de uso. Dicho modelo insiste en la producción y comprensión de distintos tipos de texto. El modelo basado en el proceso se interesa por los aspectos cognoscitivos de la producción textual. El modelo basado en el contenido asume que la escritura está integrada al resto del currículo. La lengua se concibe como un instrumento para transmitir y obtener información. (p.123).

De manera que la concepción que presenta la informante S.A. sobre la escritura está relacionado de alguna forma con cada uno de los aspectos establecidos por Cassany, haciendo especial énfasis en el modelo gramatical (E.1), debido a que dentro de éste se encuentran todos los aspectos relacionados con los elementos formales de la lengua escrita, especialmente los caligráficos y ortográficos, que son bien significativos para ambas docentes y son los que verdaderamente trabajan y priorizan en la práctica, a través de actividades de repetición de oraciones, que están dirigidas al mejoramiento de aspectos como la direccionalidad de la caligrafía, su regularidad, tamaño, entre otros elementos formales. En cuanto al modelo funcional

(E.3) en el caso de la informante S.A, según lo expresado en su discurso, sólo en ocasiones puntuales promueve la escritura con un fin comunicativo expreso o de desarrollo de reflexión interna, de actuación de acuerdo a las normas de convivencia o compromisos por comportamiento. En lo referido a la informante D.C. que al alumno hay que “proveerle ciertas herramientas lingüísticas para organizar los pensamientos”, pero el énfasis lo realiza en la ortografía, gramática y puntuación, así como en la caligrafía.

En el caso de la informante S.A. aborda algunos aspectos del modelo basado en el proceso cuando intenta promover a través de objetos, el uso de los sentidos el surgimiento de ideas que puedan luego organizarse y plantearse en un texto, especialmente de la estructura textual narrativa. El modelo basado en el contenido (E.4), se basa en el uso de la lengua como medio para la transmisión del conocimiento, las docentes lo llevan a la práctica al trabajar el contenido teórico de diversas áreas. Es importante destacar que el modelo procesual (E.2) y especialmente funcional son de suma importancia, debido a que componer es un proceso complejo que exige pensar y cuya enseñanza se debe centrar en situaciones reales de comunicación, y cuya enseñanza debe basarse en el mejoramiento de la puesta en práctica de los procesos y subprocesos que el sujeto sigue para obtener un producto final.

La informante S.A también relaciona la escritura con la lectura, debido a que opina que en la medida que un individuo lea más, sus ideas serán más claras al expresarlas por escrito. Sin embargo, cuando trabaja con libros en el salón de clases, no plantea ningún ejercicio de escritura relacionado con el mismo, debido a que todo lo hace oral. Su argumento está relacionado con que no desea cansarlos porque ya tienen que escribir los contenidos teóricos, esto puede tener relación con que a pesar de lo expresado en la entrevista sobre la importancia de la escritura como medio de comunicación, todavía conserva cierta visión tradicional de la misma, es decir, hacer énfasis en la escritura como una actividad escolar. Aunque en ocasiones estimula los

alumnos a expresar sus sentimientos o pensamientos por escrito para que otros los lean.

Un aspecto importante a resaltar de la lectura es que en el salón de clases sólo leen textos narrativos, lo cual tiene relación con el tipo de texto que se asigna a producir, debido a que para los alumnos es más fácil apropiarse de un cuento, por ejemplo, con el cual han tenido contacto desde la temprana infancia. Un aspecto importante a tomar en cuenta es que las investigaciones realizadas por el docente, en cuanto a nuevas estrategias metodológicas y estudios sobre el desarrollo de competencias escritas, influyen de forma significativa en su concepción de escritura.

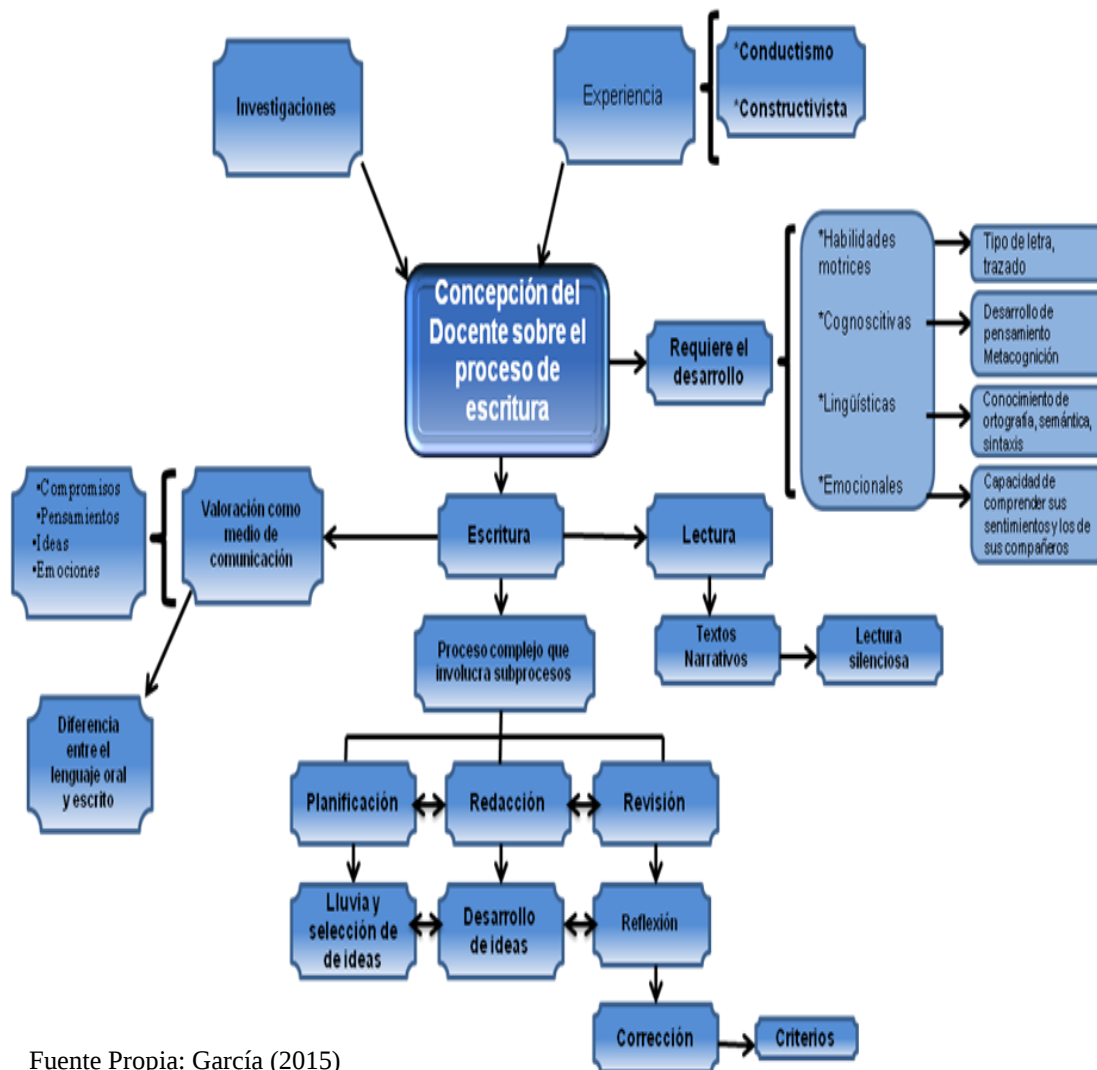
A su vez la formación académica recibida orienta la concepción del docente sobre las prácticas con las que no está de acuerdo que se empleen con los alumnos, porque las considera inadecuada como las copias excesivamente largas o de respuestas literales, que están relacionadas con los métodos tradicionalmente utilizados. Esta serie de relaciones que se forman entre la categoría y subcategorías anteriormente mencionadas se presentará por medio de un esquema.

En cuanto a la informante D.C. puede expresarse que concibe la escritura como un proceso mecánico, que requiere el desarrollo de habilidades psicomotrices, progresivo y sistemático, es decir, piensa que la misma está más relacionada con la caligrafía, por lo cual hace especial énfasis en su regularidad y adecuación, así como del modelado correcto del docente, usa los dictados para evaluar la ortografía y la copia para ejercitar la escritura, haciendo énfasis en la ejercitación de los aspectos formales de la misma. Lo cual se relaciona con algunas características planteadas por

Lerner y Muñoz (1986), sobre la concepción tradicional que plantea que: “el aprendizaje está subordinado a la enseñanza, los actos de escritura son procesos de decodificación y el aprendizaje de la misma es el resultado del aprendizaje de una serie de habilidades aisladas” (p.123). De esta forma se afirma que las actividades que promueve la docente están estrechamente relacionadas con su visión de lo que es la escritura.

En líneas generales, la concepción que tiene el docente como promotor de escritura, está relacionada con su formación académica, al igual que la experiencia por sus años de servicio e intercambio de experiencias con sus compañeros, es decir, de un contexto cultural determinado, de la reflexión continua, y el aprendizaje. Además, tiene especial mención la valoración de la informante de su proceso de reflexión en busca de la mejora continua que le han llevado a desarrollar procesos metacognitivos que desea estimular también en sus alumnos. Todos estos aspectos se sintetizan en el Diagrama 4.

Diagrama 4 Categoría Concepción del Docente Sobre el Proceso de Escritura



Fuente Propia: García (2015)

Presentación de los registros, categorización e interpretación del análisis de documento de la planificación semanal de la informantes S.A y D.C.

A continuación se presentan las notas de campo producto de la revisión del cuaderno de planificación de las informantes, las cuales llevan en una libreta, en la cual definen a groso modo las actividades a realizar cada día de la semana, la fecha, actividades, estrategias de evaluación, recursos y contenidos a trabajar. Se establecerán en un cuadro, acompañados de sus respectivas categorías e interpretación. Se debe destacar que sólo se realizó registro de las actividades que se relacionaban directamente con estrategias para la promoción de la lengua escrita.

Cuadro 22. Categorización del análisis de documento de la planificación semanal del informante S.A.

Texto	Categoría y subcategorías	Interpretación
Un día a la semana (los miércoles) están mencionados los ejercicios de escritura. Expresa que se va a escribir y cómo se va a autocorregir. Por ejemplo, la primera semana del 04 al 08/10, se registra un ejercicio de escritura a través de un dictado de cuatro (4) líneas con bolígrafo y autocorrección. Se prestará atención a la dirección, tamaño y legibilidad de la letra. El texto será. “La escritura legible comunica mejor”	Planificación de la docente Especificación de contenidos a trabajar por área por proyecto Sucesos anecdóticos Actividades diarias Ejercicios de escritura un día a la semana Especificación de la forma de autocorrección	En la planificación se señalan los “ejercicios de caligrafía” que se observaron en la práctica, con señalamiento de los puntos a evaluar.
En la semana del 11 al 15/10 se realizará un dictado de cuatro (4) líneas con bolígrafo y autocorrección. En el horario de lenguaje se trabajará vocabulario y un	Actividades para la promoción de la lengua escrita Dictado de cuatro líneas Uso de bolígrafo Promoción de la autoevaluación	Se hace también énfasis en el vocabulario cuando se trabaja un tema específico y se usa la estrategia de dictado para el apoyo teórico. Se evidencia como la

dictado sobre la comunicación. En la semana del 18 al 22/10 Ejercicio de escritura, repeticiones a través el dictado. “El jueves, los niños estaban muy exaltados en el tercer bloque, por lo que se cambió la actividad para una producción escrita en torno a los acuerdos”. En la semana del 25 al 29 Se realizará un mapa mental sobre la descripción. El miércoles el ejercicio escritura, se hará a través de las repeticiones de palabras. Paciencia – amor - convivencia- naturaleza (coevaluación). Los alumnos deberán realizar el informe de autoevaluación. Actividad Describe a un compañero de clases. Realiza una descripción. Semana del 01 al 5/11 Taller de descripción, realiza la descripción sensorial poética del mar, la lluvia y el sol. Miércoles Ejercicio de escritura Dictado (coevaluación) tomado de la lectura de la semana Viernes dictados evaluados Lenguaje (mayúsculas y minúsculas) escritura	Uso de vocabulario Aspectos a tomar en cuenta en la autocorrección Dirección, tamaño y legibilidad de la letra Actividades para la promoción de la lengua escrita Producción escrita en base a situaciones de la vida cotidiana Uso de técnicas visuales para explicaciones teóricas Repeticiones de palabras Informe de autoevaluación Descripción de compañero Descripción en base a los sentidos Ejercicio de escritura Dictado Evaluaciones escritas	docente promueve la reflexión a través de la descripción del comportamiento y evaluación del mismo en función de los acuerdos de convivencia. La docente promueve la realización de informes de evaluación que le permitan a los alumnos, definir avances, logros y aspectos a mejorar sobre su caligrafía según criterios dados por ella. Desarrolla textos de tipo descriptivo, además, tomando en cuenta la percepción a través de los sentidos.
---	--	--

Fuente Propia: García (2015)

En la planificación semanal de la docente S.A. se registran los “ejercicios de caligrafía” que se observaron en la observación de su clase, con muy pocas especificaciones, con señalamiento de la o las oraciones a dictar y los aspectos a evaluar. Se hace también énfasis en el vocabulario cuando se trabaja un tema específico y se usa la estrategia de dictado para el apoyo teórico. También se evidencia como la docente promueve la reflexión a través de la descripción del comportamiento y evaluación del mismo en función de los acuerdos de convivencia. Como un uso funcional de la escritura hacia la internalización y análisis de los comportamientos personales y el establecimiento de compromisos de mejoras. De igual forma, tal como se analizaron los datos brindados por la informante en las entrevistas, la docente promueve la realización de informes de autoevaluación que le permiten a los alumnos, definir avances, logros y aspectos a mejorar sobre su caligrafía según criterios dados por ella, lo cual contribuye con el desarrollo de habilidades de autoregulación en los alumnos.

Otro punto importante a tomar en cuenta por la docente tanto en la planificación como en la puesta en práctica de la secuencia didáctica es la apropiación y comprensión de nuevo vocabulario relacionado con el contenido a trabajar. Según algunos hallazgos de Duin y Graves (1987) citados por Díaz y Hernández (2010): “la enseñanza sistemática del vocabulario nuevo y su significado puede influir en las decisiones léxicas que toman los alumnos cuando escriben textos mejorando su calidad” (p.286). Esto siempre y cuando se enseñen en un contexto de composición escrita con sentido, real y no ficticio, de lo contrario “se vuelven ejercicios monótonos que le dicen muy poco a los alumnos” y terminan por memorizarse, sin una verdadera asimilación de los mismos, ni pasan a formar parte de un nuevo vocabulario del alumno a contextualizar en otros escenarios.

Asimismo, se puede agregar que en la planificación se observa el desarrollo de estructuras textuales de tipo descriptivo, la cual es incentivada tomando en cuenta la percepción a través de los sentidos.

Cuadro 23. Categorización del análisis de documento de la planificación semanal del informante D.C.

Texto	Categoría y subcategorías	Interpretación
Un día a la semana (los miércoles), es dedicado en la planificación a la realización de planas de una oración con un dibujo. Entre las oraciones a repetir por los alumnos se encuentra “mi profesora se llama...”, “que bonito es compartir en familia”, “Dios creo todo lo que hay.” También ha planificado que los alumnos realicen círculos y rayas, basadas en el método Palmer, en una hoja completa del cuaderno doble línea acompañado de un dibujo. Semana del 01 al 05/10 Contenido: Las letras mayúsculas y minúsculas Tarea 01/11 Letras mayúsculas dos páginas caligrafía Busca y escribe algunas expresiones que se usen en dos regiones diferentes de Venezuela Tarea 09/11 Escribe una conversación telefónica donde utilices las normas de cortesía. Recuerda que al finalizar tus actividades debes realizar un dibujo	Planificación de la docente Repetición de oraciones Ejercicios caligráficos Método Palmer Asignaciones para la casa Copia información en el cuaderno de diferentes fuentes Producción de una conversación en base a un contenido Realización de una descripción Copia información en el cuaderno de diferentes fuentes	Elaboración de caligrafía a través de la repetición de frases y oraciones que el docente copia en la pizarra. Uso de ejercicios del método de caligrafía Palmer, para el desarrollo de habilidades motrices, soltura, regularidad y direccionalidad del trazo. La informante incluye en la planificación un registro de las actividades para el hogar que están orientadas hacia investigaciones, producción de situaciones ficticias por parte del estudiante (una conversación con base a especificaciones del docente),

relacionado Tema clase del 10/11 ¿Qué es describir?, para describir una persona se indica... Actividad: describe un compañero de clase y dibújalo. Tarea 10/11 Recorta un periódico o revista una foto de un animal pégala en tu cuaderno y descríbela. A cada uno de los siguientes nombres añádeles una palabra descriptiva. Tarea 11/11 Escribe la palabra hablante y oyente según a quien corresponda. Escribe las fórmulas de cortesía que utilizas con más frecuencia en la escuela. Tarea 12/11 Elabora una lista con las normas del buen oyente y hablante. Tema 15/11 Situaciones comunicativas algunas formas de cortesía. Tarea 15/11 Escribe los datos de dos familiares y dos compañeros de clases. Responde con que miembros de tu familia conversa con más frecuencia. ¿Les cuentas cosas que te alegran y las que te molestan? ¿Te prestan atención cuando hablas? ¿En tu opinión como es la	Promoción de la reflexión aspectos de la comunicación familiar Separación en sílabas	descripciones de un compañero de clases o animal, normas de cortesía. Se destaca una asignación relacionada con el análisis por parte del alumno de sus relaciones con los miembros de su familia, la evaluación de la comunicación familiar.
--	--	---

comunicación en tu familia? explica por qué. Tarea 16/11 Separa en sílabas algunas palabras y luego clasifícalas en monosílabas y polisílabas.		
--	--	--

Fuente Propia: García (2015)

En cuanto a la informante D.C., en su planificación destacan: los ejercicios de caligrafía, a través de la repetición de frases y oraciones que el docente copia en la pizarra y los alumnos deben realizar en sus cuadernos, el uso de ejercicios del método de caligrafía Palmer, para el desarrollo de habilidades motrices, soltura, regularidad y direccionalidad del trazo así como las actividades para el hogar que están orientadas hacia; investigaciones, producción de situaciones ficticias por parte del estudiante (una conversación con base a especificaciones del docente), descripciones de un compañero de clases o animal y normas de cortesía.

Se destaca una asignación relacionada con el análisis por parte del alumno de sus relaciones con los miembros de su familia, la evaluación de la comunicación familiar y la expresión de su opinión en un texto. De todas las actividades que se encuentran en la planificación esta última destaca por su relación directa con la vida del estudiante, la actitud de análisis que debe asumir y por último la definición de su propio pensamiento respecto a una situación que vive y le afecta. La cual pudiera ser considerada como una actividad menos tradicional, especialmente si se le incentiva al alumno a compartir el producto de su reflexión con sus padres y escribir sobre cómo se sintió al hacerlo, tomando la escritura en este sentido un medio funcional de comunicación en un contexto vivencial y enriquecedor.

A continuación se presenta el cuadro resumen de categorías, subcategorías y rasgos finales, referente a la categoría “C” y “D”, una vez integrada la información obtenida entre las entrevistas, las observaciones y el análisis de la planificación.

Cuadro 23. Resumen de la categoría C, subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
C. Actividades para la promoción de la lengua escrita	C.1.Estrategias	Uso de elementos externos para construir una historia Construcciones colectivas Uso de la lluvia de ideas Producción espontánea Construcción de oraciones y texto a partir de vocabulario Estimulación del trabajo en casa Uso de idea motivadora Presentación de instrucciones Uso del dictado Repetición como técnica para mejorar la letra Ejercicios de repeticiones Uso de portafolio de escritura
	C.2 Aspectos a tomar en cuenta	Desarrollo de confianza del escritor Promoción de hábitos de escritura Valoración de la legibilidad de la escritura, soltura y dirección del trazo Manejo del tiempo de la actividad Autoevaluación y coevaluación guiada Trazado de mayúsculas y minúsculas Escritura con bolígrafo Dictados de longitud determinada Promoción de la autocorrección Uso de vocabulario Planificación de la docente Repetición de oraciones Ejercicios caligráficos Método Palmer Asignaciones para la casa Copia información en el cuaderno de diferentes fuentes Realización de una descripción Copia información en el cuaderno de diferentes fuentes Promoción de la reflexión aspectos de la comunicación familiar Separación en sílabas

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
C. Actividades para la promoción de la lengua escrita	C.3 Aspectos a evaluar	Autoevaluación con criterios Comparación entre trabajos iniciales y finales Desarrollo de la metacognición Estimulación de la toma de conciencia por parte de los alumnos Informe de autoevaluación Uso de preguntas reflexivas Establecimiento de mejoras Preocupación por la ortografía Valoración de la finalización de la actividad en el tiempo establecido. Dirección, tamaño y legibilidad de la letra

Fuente Propia: García (2015)

En cuanto a la categoría Actividades para la promoción de la lengua escrita, se determina que éstas se encuentran relacionadas directamente con el enfoque que el docente tenga sobre la educación, el educando y especialmente está relacionado con su concepción con la escritura. Esta categoría, presenta tres grandes subcategorías, las estrategias (C.1), los aspectos de la escritura que toman en cuenta (C.2) y los aspectos que evalúan (C.3) que pone en práctica el docente para la promoción de la escritura, encontrándose diferencias significativas entre la informante S.A y la D.C. La primera, en relación con la información presentada en la entrevista, se preocupa por la reflexión continua sobre su praxis pedagógica, se siente motivada por investigar, por buscar nuevas tendencias e innovar sus estrategias, con base a un análisis de los resultados obtenidos al aplicarlas, también intercambia información con colegas sobre experiencias y exitosas, así como se preocupa por seguir desarrollándose profesionalmente a través de la realización de un postgrado. En su práctica educativa, estos aspectos determinan factores importantes que afectan su actuación:

a) Utiliza estrategias de aprendizaje colectivo, en la construcción de historias a través de la presentación de objetos o lluvia de ideas.

b) Utiliza la estrategia de los portafolios con el fin de que tanto como ella, como sus alumnos puedan comparar los trabajos iniciales y finales.

c) Se preocupa por la construcción de un vocabulario con las palabras nuevas de cada tema o contenido a trabajar.

d) Utiliza la copia y el dictado como estrategias para trabajar el contenido teórico, procurando que éstos no sean de gran extensión.

e) Incentiva al alumno a autorevisar y corregir sus ejercicios y producciones con base a criterios establecidos y modelos a copiar.

f) Es de gran interés para ella el respeto de los aspectos formales de la escritura, la dirección, tamaño, soltura y regularidad de la caligrafía.

g) Promueve el uso de representadores visuales para clasificar y organizar contenido. Estimula el trabajo en casa, en función a mejorías.

i) Promueve el desarrollo por parte de sus alumnos de confianza como escritor, manejo del tiempo al trabaja, la escritura con bolígrafo.

En cuanto a la docente S.A, ésta, a través de la entrevista expresó que era licenciada en educación integral, con muchos años de experiencia, la cual según estableció le permite saber desarrollar las estrategias necesarias para el desarrollo de la competencia lingüística en los alumnos.

a) Utiliza el dictado y la copia para el apoyo teórico.

b) Promueve la realización de ejercicios de caligrafía basado en las repeticiones, así como ejercicios del método Palmer.

c) La mayoría de sus actividades para el hogar, se basan en investigaciones y unas pocas en producción de texto propio de los estudiantes.

d) Espera que sus alumnos tengan una caligrafía adecuada y “bonita”, así como una ortografía correcta, para lo cual el docente debe ser su principal modelo.

e) Valora que los alumnos trabajen en orden y silencio, exigiendo estos elementos como garantes de la disciplina escolar.

Una vez presentado un resume de las actividades que promueven los docentes en sus aulas y verlas en actuación en las aulas de clases, se puede establecer que ambas presentan ideas conductistas, relacionadas con la disciplina, el otorgamiento de refuerzos positivos para felicitar a los alumnos que actúan de acuerdo a lo esperado, creen que para que se puedan lograr los objetivos de enseñanza el docente debe controlar al máximo los aspectos relacionados con la disciplina, el orden y el silencio. Los alumnos deben cumplir su rol, la mayor parte del tiempo como receptores de información y alcanzar las competencias logradas cuando su actuación es de acuerdo a lo esperado. Aunque la informante S.A está motivada por aprender y reflexionar acerca de su práctica educativa, investiga y lee, no logra propiciar experiencias significativas que les permitan a sus alumnos la valoración de la riqueza de la escritura como medio de expresión, comunicación, y ordenador del pensamiento. De igual forma, presentan muchas veces los contenidos de forma aislada y no en su integración para el desarrollo completo de las habilidades como escritores. No manejan y en su defecto no promueven los procesos y subprocesos de planificación, textualización y revisión expuestos por diferentes autores, por lo cual no promueven su concientización e internalización por parte de sus alumnos.

Cuadro 25. Resumen de la categoría D, subcategorías y rasgos.

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
D. Rol del docente	D.1 Orientadora	Presta atención a las diferencias individuales Aclara dudas Aporte de ideas individuales Uso de la técnica de la pregunta Promoción de autoevaluación de lo escrito Presta atención a las diferencias individuales Promoción de autoevaluación de lo escrito

D. Rol del docente	D.1 Orientadora	Promoción de autoevaluación de lo escrito Presta atención a las diferencias individuales Aclara dudas Aporte de ideas individuales Uso de la técnica de la pregunta Promoción de autoevaluación de lo escrito Reforzamiento positivo Promueve la escritura de comentarios con los aspectos a mejorar. Ejercicios en base a las debilidades Debilidades en el trazado de letras Trazado en la pizarra para el modelado Explicación detallada sobre el trazado de letras Presta atención a las diferencias individuales Respeto al respeto de los aspectos formales de la escritura Promoción de la autocorrección de los errores Práctica del uso de mayúscula Promoción de la autorevisión basada en la comparación con la pizarra Uso de bolígrafo negro para la corrección Corrección de palabras mal escritas
	D.2 Supervisora	Selección de los mejores trabajos Valoración de la fluidez de ideas y creatividad Lectura de producciones Valoración de todas las ideas Promoción del seguimiento de instrucciones Exigencia de responsabilidad a los alumnos, silencio y orden

Categoría General	Subcategorías	Rasgos
	D.3 Promotora de escritura	Uso de objetos y sentidos para la creación de historias Creación de cuentos Aporte de ideas individuales Uso de la técnica de la pregunta Establecimiento de final para una historia Promoción de autoevaluación de lo escrito Estimulación de la toma de consciencia del alumno sobre su proceso Autovaloración como promotor Valoración de la emocionalidad a través de la escritura Obtención de resultados positivos Aprobación de los representantes Proceso reflexivo del niño Establecimiento de hábitos de escritura Fortalecimiento de la capacidad metacognitiva y la confianza

Fuente Propia: García (2015)

Una vez realizado el análisis de información se establecieron para la categoría D. rol del docente, referidas a la actuación del mismo como planificador, ejecutador y evaluador de estrategias, técnicas y actividades, tres subcategorías la de orientador, supervisor y promotor de la escritura. En cuanto a su rol como orientador, dirigidas con el fin de guiar a sus alumnos al logro de objetivos y desarrollo de habilidades entre ellas se encuentran: el prestar atención a las diferencias individuales, aclarando dudas cuando sea necesario, uso de la técnica de la pregunta para promover la reflexión, el otorgar reconocimiento positivo a los logros de sus alumnos, orientarlos en los aspectos a mejorar, detallado con claridad la forma de hacerlo, promoción de autoevaluación de lo escrito a través del modelado.

En lo referido a su rol de supervisor se manifiesta, a través de la exigencia de responsabilidad a los alumnos, el silencio y orden, de la disciplina, la selección de los mejores trabajos, la lectura de producciones, valorando la fluidez de ideas y

creatividad, así como la promoción del seguimiento de instrucciones. Todos estos aspectos son valorados por las docentes como garantes del éxito educativo.

Respecto a su rol como promotoras de la escritura lo principal sería crear un ambiente propiciador de experiencias significativas de comunicación a través de la escritura, la promoción y planificación de situaciones contextualizadas a sus necesidades que les permitieran vivenciar su faceta como escritores, valorando la escritura, empezando por su vida y lo que les ocurre, utilizando variedad de estructuras textuales, pero especialmente promoviendo el conocimiento y apropiación de los procesos y subprocesos necesarios para la producción de un texto. Así como ser un mediador que como expresa Cassany (2007) ayude a: “reconvertir la antigua autocracia escolar en una democracia participativa, en que maestros y estudiantes negocien la actividad de aula” (p.14).

Sin embargo, en las observaciones realizadas, no se vivenció la promoción de producciones de ningún tipo por parte de los alumnos, solo la repetición o imitación de los alumnos de frases u oraciones creadas por el docente con el fin de promover el mejoramiento de algunos aspectos relacionados con la caligrafía y aspectos formales de la escritura.

CAPÍTULO V

CONTRASTE TEÓRICO

En este capítulo, se pretende aportar una cantidad de reflexiones que emergieron de todo el proceso de investigación, una vez recolectada y analizada la información a través de diferentes fuentes como lo fueron la observación participante, la entrevista a profundidad y el análisis de documentos, la misma se relacionó y comparó con lo expuesto en el marco referencial, con base a los objetivos propuestos al inicio de esta investigación, todo esto permitió el surgimiento de un modelo teórico descriptivo que será presentado en este capítulo.

Una vez interpretadas las categorías generales, subcategorías y rasgos que surgieron de la información recogida a través de diferentes técnicas, se cierra la teorización con una explicación final en la cual se puedan apreciar la compleja red de relaciones que se establece entre las mismas y como unas influyen e interaccionan con las otras, todo esto guiado con base a los objetivos de investigación. El primero de ellos es: identificar la concepción de la escritura de los docentes de 3er grado de la U. E. Colegio “La Salle”, Guaparo, Valencia, lo cual permitió categorizarla, en vinculación con la acción pedagógica de las docentes y contrastarla con lo establecido en los postulados teóricos.

La educación recibida por el docente y la formación profesional que este tome, permite su formación académica, ésta a su vez definirá la concepción que tenga la docente sobre la escritura, razón por la cual, repercutirá sobre su técnica personal de producción. Ésta última determinará de manera directa el rol del docente como promotor de la escritura, la cual está basada en el establecimiento de un diagnóstico cuyos resultados guiarán su planificación en cuanto a las estrategias metodológicas y actividades, que poseen una secuencia didáctica y serán evaluadas de acuerdo a

técnicas adecuadas. El diagnóstico está orientado por el perfil que tiene el docente de sus estudiantes, en cuanto a dominio de las normas de la lengua escrita y la longitud de las producciones que realiza.

A su vez la formación académica recibida orienta la concepción del docente sobre las prácticas con las que no está de acuerdo que se empleen con los alumnos, porque las considera inadecuadas como las copias excesivamente largas o de respuestas literales, que están relacionadas con los métodos tradicionalmente utilizados. Esta serie de relaciones que se forman entre la categoría y subcategorías anteriormente mencionadas se presentará por medio del Diagrama N° 5.

En líneas generales, la concepción que tiene el docente como promotor de escritura, está relacionada con su formación académica, al igual que la experiencia por sus años de servicio e intercambio de experiencias con sus compañeros, es decir, de un contexto cultural determinado, de la reflexión continua, y el aprendizaje. Además, tiene especial mención la valoración para una informante de su proceso de reflexión en busca de la mejora continua que le han llevado a desarrollar procesos metacognitivos que desea estimular también en sus alumnos. Esta visión, define las técnicas personales de producción escrita, así como las estrategias metodológicas y evaluativas del docente como promotor.

Debido a que el objetivo general de la investigación era comprender las concepciones de los docentes como promotores de la escritura, se puede esclarecer que para que exista un verdadero entendimiento de una idea tan compleja y abstracta como el de las representaciones mentales del docente sobre la escritura, se debe tomar en cuenta la coherencia que existe entre su pensar, decir y actuar. De manera que puede decirse que todas estas líneas, tienen como base la experiencia que ha tenido el docente primero como aprendiz, posteriormente como mentor de su proceso de construcción de conocimiento y en ese mismo sentido como mediador de experiencias de aprendizaje para sus estudiantes. Las concepciones que tenga el docente dirigen silenciosamente su acción pedagógica, constantemente se hacen presentes en las estrategias, formas de explicar y evaluar su praxis pedagógica.

observacionales, los datos de entrevista y la planificación se categorizaron y estructuraron de forma grupal para teorizar en base a la información resultante.

En las entrevistas con las docentes se pudo recoger gran cantidad de información de los elementos que estaban directamente vinculados con su concepción acerca de la escritura. Se debe aclarar que existe un contraste entre la informante S.A y D.C, debido a que ambas son licenciadas en educación integral sus concepciones sobre la escritura presentan diferentes enfoques y vertientes, las cuales se relacionan de forma directa con su formación académica y a su vez influyen de forma determinante en su práctica educativa, en el caso que ocupa a la presente investigación en su rol como promotoras de la escritura, el desarrollo de las habilidades necesarias para la formación de productores de texto.

En el caso específico de los docentes, diversas investigaciones (Perrenoud, 2007, Zabala, 2008, entre otros) evidencian que éstos han construido teorías implícitas para explicar tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje en el ámbito escolar. Precisamente, Rodrigo et al (1993), las definen como “teorías personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica de enseñanza Por tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 245). Es por esto que las concepciones que presenten los docentes y su pensamiento didáctico presentan una gran influencia en el proceso de enseñanza que dirige. A la pregunta ¿cómo se forman dichas concepciones? Para Pozo (2007) confluyen en la configuración de las mismas varias fuentes u orígenes. En primer lugar, vendrían del conocimiento teórico, explícito, que adquiere el docente a través de su formación pedagógica y de su reflexión como profesional de la educación.

En segundo lugar, de las teorías implícitas o creencias, formadas, entre otros elementos, a partir de su experiencia personal como alumno del sistema educativo y, por último, de la práctica profesional que confronta y adapta lo que el docente sabe, lo que cree y lo que hace. Es claro, entonces, que los profesores tienen creencias y teorías profundamente asumidas sobre el aprendizaje y la enseñanza que rigen sus

acciones y su práctica educativa como un currículo oculto. Esto es parte concluyente de investigaciones anteriores y se complementa con lo surgido en el análisis de la presente investigación, en la cual pudo constatar que las informantes poseen concepciones establecidas diversas, producto de su formación académica, profesional, pero sobre todo por las experiencias particulares que han tenido tanto en su quehacer pedagógico, como en intercambios con otras compañeras, destacando que si los docentes se sienten motivados por reflexionar continuamente sobre su praxis pedagógica y esto se suma con un guía teórico que les permita dirigir constructiva y positivamente esos esfuerzos, pueden lograr cambios sustanciales en su pedagogía. Pero por otro lado si presentan interés por reflexionar, pero no logran consolidar análisis adecuados, esto puede desembocar en prácticas diferentes, pero cuyos objetivos deseados no se cumplan o sigan siendo más de lo tradicional, cómo se evidencia en el caso de la informante S.A, que se encuentra motivada por actualizarse, pero sus investigaciones sin metas claras y sin dirección correcta, la han llevado a una preocupación excesiva por los aspectos formales de la escritura descuidando lo verdaderamente importante y significativo de propiciar experiencias significativas que acerquen a los alumnos al disfrute y funcionalidad de la escritura como medio de expresión y comunicación.

Diversos autores (Gil, Carrascosa, Furió) citados por Díaz y Hernández (2010) sostienen que: “los profesores tienen ideas, creencias, comportamientos y actitudes sobre los que hay que conectar cualquier actividad de formación” (p.10), añaden además que varía de estas creencias y formas de comportarse sobre la enseñanza son: “acríticos, y conforman una docencia de sentido común, que representa una resistencia fuerte al cambio y se convierte en un obstáculo para la innovación de la enseñanza” (p. 10.). Esto se evidencia en el pensamiento de la docente D.C, quien tiene la creencia de que las actividades que planifica y lleva a cabo en el aula, son concebidas como prácticas de escritura que fomentan en los niños el desarrollo de la competencia lingüística como expresó en la entrevista.

Sin embargo, al analizar su praxis, se observan puestas en práctica de actividades repetitivas, descontextualizadas, sin ningún significado para los alumnos, que son prácticas claras de la concepción tradicional y que suponen que el niño es un sujeto pasivo, que lo más importante durante el desarrollo de estas actividades es el seguimiento de instrucciones, el orden, la disciplina y en el caso de la caligrafía una letra regular, legible con la direccionalidad adecuada.

En cuanto al rol de docente como promotor de la escritura, es el principal encargado de crear un ambiente alfabetizador como expresa Goodman, (citado por Avendaño y Báez, 2004): “es necesario que en las aulas se refleje el rico entorno letrado en que los niños están inmersos fuera de la escuela” (p.70). De igual forma los materiales que hay en el aula son fuente de información rica, deben ser seleccionados por el maestro pensando en lo anteriormente mencionado. Según Díaz y Hernández (2002) este ambiente motivador se logra “a través de situaciones de andamiaje y transferencia de control progresiva” (p.338). Utilizando el aprendizaje cooperativo, la interacción entre pares como un contexto propicio para el desarrollo y la práctica de los subprocesos y estrategias de escritura.

Para garantizar en parte estas condiciones motivacionales apropiadas para el aprendizaje de la composición escrita se han formulado varias recomendaciones entre las cuales cabe destacar: plantear en la medida de lo posible actividades de escritura basadas en los intereses y necesidades de los alumnos, crear un contexto favorable, en donde los alumnos no se sientan amenazados cuando escriban, situar las actividades de escritura en contextos comunicativos genuinos, modelar actitudes positivas hacia la escritura ante los alumnos, explicar y demostrar el valor funcional de la escritura en la vida académica y personal-social de los alumnos.

Comparando lo expuesto por los teóricos con lo expresado por las docentes en el aula y observado en su praxis, se constata lo expresado en las teorías. La informante S.A. se muestra interesada en el uso de algunos recursos fuera de la cotidianidad del aula para la estimulación de ideas y creación de historias de forma colectiva, que pueden luego tomar forma propia al ser personalizada por cada estudiante. De igual

manera, utiliza la forma de la autoevaluación para propiciar en los alumnos la revisión de sus trabajos según criterios establecidos, incentivándolos a medir sus avances, logros, aspectos a mejorar y trabajar sobre esa base. Lamentablemente, presta tanta atención a los aspectos de la forma, que descuida el fondo y aspecto más importante a trabajar como lo es el promover la escritura como medio de expresión, disfrute, crecimiento personal, organizador del pensamiento y especialmente fuente de comunicación.

Asimismo lo anterior es reforzado por Charría y Charría (1993) quienes formulan que el maestro:

Debería ser el mejor modelo para que el niño escriba; no porque su escritura sea perfecta, sino, porque se transforme en un compañero comprometido con el niño, en la tarea de construir un aprendizaje personal de la escritura. Dicen que orientar al niño exige, asimismo, reencontrar el placer de escribir y de perfeccionar nuestra escritura como maestros y guías de los niños. (p. 35).

De forma que los docentes deberían preocuparse más por propiciar la escritura en un ambiente enriquecedor y desde su perspectiva funcional, que por trabajar solo y aisladamente aspectos como la grafía y la ortografía, debido a que el interés de los alumnos por aprender sobre estos aspectos vendrá solo, cuando se den cuenta de que habrá un lector de lo que ellos produzcan y dicho personaje, debe ser capaz de entender lo que ellos desean expresar, sin estar el escritor presente, por lo cual es necesario que empleen adecuadamente los elementos de la lengua para poder comunicarse adecuadamente con dicho futuro lector.

En cuanto a la concepción de la enseñanza de la expresión escrita en la escuela según lo establecido por Cassany (2006), distingue cuatro modelos; “Gramatical, funcional, procesal y contenido teniendo en cuenta que cada planteamiento insiste en un aspecto determinado” (p. 243).

Relacionando lo planteado con la información analizada, recolectada a través de las diversas técnicas, se puede expresar que las informantes realizan énfasis en trabajar los aspectos gramaticales, y en ocasiones el de contenido, en el cual la escritura sirve como medio para trabajar diversos temas teóricos relacionados con lo establecido en el currículo. En cuanto al procesual la docente S.A. toma en cuenta algunos elementos del proceso de planificación planteado por Flower y Hayes, al hacer énfasis en el surgimiento de ideas y organización de las mismas para la producción de textos especialmente narrativos. Sin embargo, carece de conocimiento acerca de la variedad de aspectos que involucra este subproceso de escritura y la forma en que éstos se relacionan. En el caso del de la textualización y revisión solo se preocupa porque las ideas estén organizadas y revisar aspectos formales.

En este sentido, autores como Cassany, Luna, y Sanz (2001) señalan que deben tomarse en cuenta todo tipo de elementos, en el momento de revisar un texto:

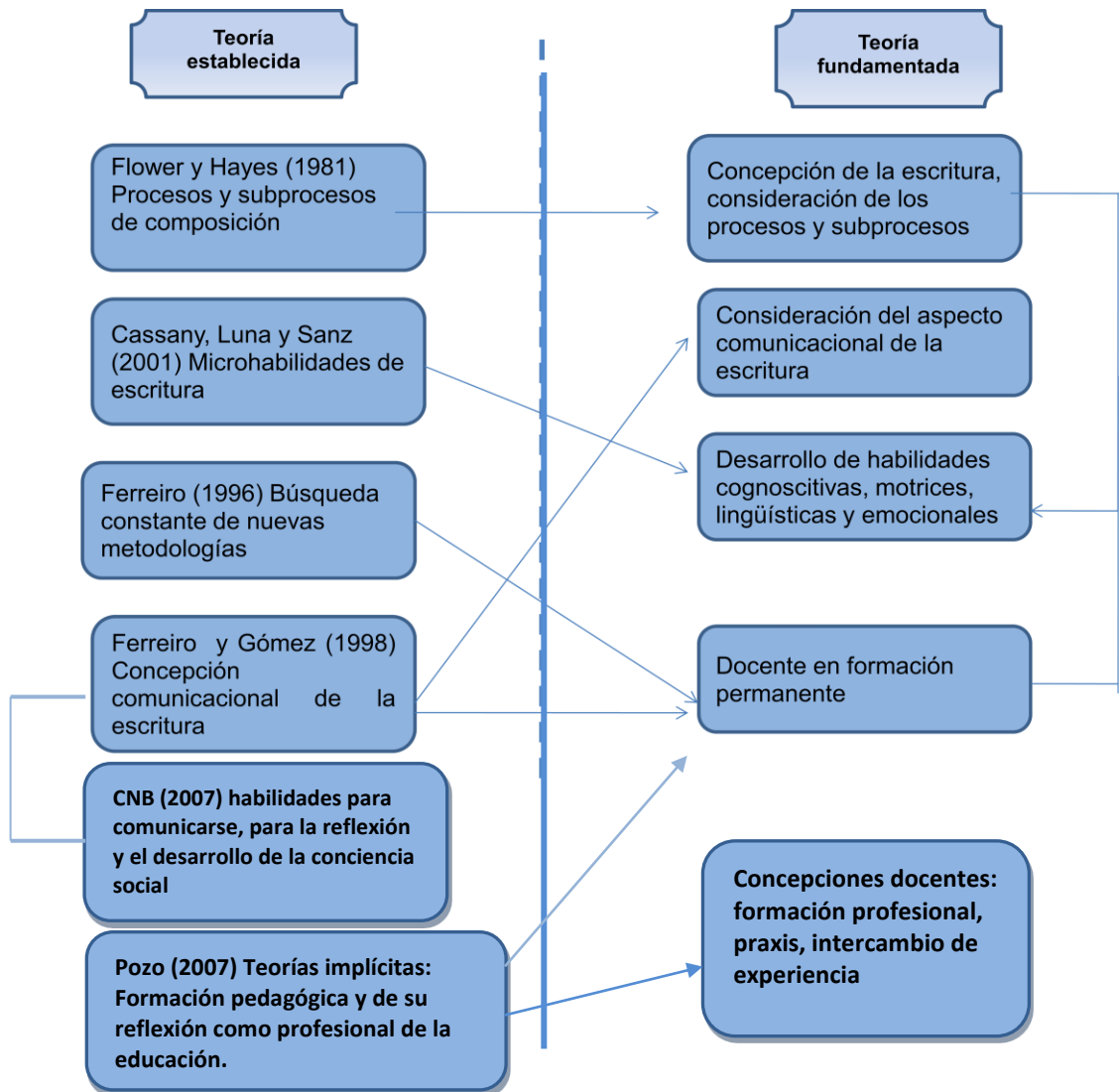
Aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información. También se deben incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas y las propiedades más superficiales, así como de las unidades superiores y las más profundas. (p. 268).

Por todo lo antes expuesto es de vital necesidad que los docentes integren a sus teorías implícitas conocimientos, procedimientos y valoración de la escritura desde lo establecido en el Currículo Básico Nacional (1997), “desde una dimensión funcional, comunicativa, pero también se le sigue viendo como el vehículo de transmisión de conocimiento y la cultura de los pueblos, es decir, la lengua o más bien el libro como instrumento de acceso al conocimiento” (p.94). Para de esta forma, poder tener una concepción completa de la escritura, que será vivenciada no sólo en su técnica personal de escritura, sino también en su rol como promotor, en las actividades que planifique y evalúe y los aspectos que considere en su praxis y de esta manera poder

formar individuos que disfruten verdaderamente de la escritura desde todo su esplendor.

La triangulación de la teoría cuyo propósito es según Flick (2007) “extenderse las posibilidades para producir conocimiento.” (p. 244) a través de la comparación o establecimiento de relaciones entre los fundamentos de la teoría establecida (bases teóricas y legales) y la fundamentada emergida de la interpretación será resumida a través del Diagrama N° 6.

Diagrama N° 6 Síntesis de contraste teórico



Fuente Propia: García 2015

Existe varios aspectos en los cuales se relacionan supuestos teóricos de personas ampliamente reconocidas en cuanto a la escritura y la información emergente producto de la teorización de la presente investigación. Hay una relación directa en cuanto los procesos y subprocesos de composición establecidos por los teóricos Flower y Hayes (1980) en cuanto a los procesos y subprocesos de composición y los que emplea la informante S.A, en cuanto a su técnica de producción escrita, se podría decir que de manera inconsciente. Entre estos aspectos se puede mencionar: la generación de ideas, la organización de las mismas, la redacción y revisión. Sin embargo, las autoras destacan aspectos que no son tomadas en cuenta por la informante como el establecimiento de jerarquías entre ideas, la replanificación constante y un proceso de revisión más detallado. De igual forma, al no poseer conciencia de estos procesos, no propicia situaciones en el aula para que los alumnos los conozcan e internalicen.

También la teoría fundamentada se relaciona con los aspectos mencionados por Cassany, Luna y Sanz (2001) sobre las microhabilidades de escritura, entre ellas las motrices, las cognoscitivas y las lingüísticas. La informante incluye de forma significativa las emocionales, debido a que le otorga importancia directa al desarrollo de las habilidades por medio de las cuales los niños aprenden a interactuar con los otros y a conocerse a sí mismos, de forma que sus escritos serán más profundos en la medida que sus procesos reflexivos lo sean.

Ferreiro (2002) destaca la búsqueda constante de nuevas metodologías como un factor determinante en la actualidad para la formación adecuada de los alumnos, lo cual coincide con la postura y visión de la informante, la cual se ocupa de estar en formación permanente. Además, Ferreiro y Gómez (1998) también resaltan la concepción comunicacional de la escritura, la cual debe presentarse con un uso social adecuado al contexto. Se debe resaltar que aunque la docente comparta en parte esta afirmación, en su práctica está un poco alejada de cumplirla.

De igual forma, se relacionan, la docente en formación permanente con la visión de la escritura como un proceso complejo que requiere de subprocesos y permite el

desarrollo de habilidades para la escritura. Por estas razones, se puede relacionar decir que la teoría fundamentada y la establecida están en consonancia, aunque sería significativo inducir a la docente para que lea éstos teóricos y pueda trabajar con mayor propiedad los procesos y subprocesos de escritura ampliando su visión de la misma y adecuando sus estrategias metodológicas.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES EN TRÁNSITO

Las concepciones personales confluyen en primer lugar, el conocimiento teórico, explícito, que adquiere el docente a través de su formación pedagógica y de su reflexión como profesional de la educación y en segundo lugar, de las teorías implícitas o creencias, formadas, entre otros elementos, a partir de su experiencia personal como alumno del sistema educativo y, por último, de la práctica profesional que confronta y adapta lo que el docente sabe, lo que cree y lo que hace.

La reflexión continua de su acción pedagógica es una de las herramientas fundamentales en el crecimiento del docente y en su acción pedagógica, con base en la enorme responsabilidad que tiene en sus manos al ser uno de los responsables directos de acercar a los niños a la cultura escrita. El docente debe ser un evaluador continuo de su praxis docente, realizando análisis de sus debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas, las cuales le permitirán definir objetivos y metas claras con base a los requerimientos de las políticas públicas, lo establecido en La Ley de Educación y Currículum, con el fin de que sus acciones sean cónsonas con la realidad nacional, las necesidades del educando, y las características del entorno, especialmente en una sociedad congestionada de información donde es vital para la formación integral de todo individuo que sea capaz de desenvolverse como productor de variadas estructuras textuales y modos discursivos, respetando los aspectos semánticos, gramaticales, sintácticos, así mismo consolidando el fin último de la escritura, la comunicación.

Desde hace muchos años ya, las teorías y sus correspondientes teóricos han evolucionado desde una visión transmisionista a una constructivista, y el desarrollo de gran cantidad de teorías han puesto de manifiesto algunos aspectos importantes a

tomar en cuenta para hacerlo y los grandes beneficios que se pueden obtener al ponerlos en práctica. Sin embargo, es significativo tomar en cuenta toda esa serie de factores que hoy en día permite apreciar el desfase que hay entre lo establecido por las mismas y lo que se observa en las aulas, praxis docente, planificaciones, forma de evaluar, estrategias utilizadas, entre otras. Lo cual obedece según mi análisis personal a una red de factores que convergen en los resultados ya comprobados por investigaciones nacionales e internacionales:

Las concepciones que poseen las personas marcan su acción, forma de pensar y actuar. Sin embargo, esta a su vez se ven influenciadas de forma directa por la forma en que las personas se relacionan con su entorno y cómo reacciona el mismo a su accionar. En el caso de los docentes la formación académica recibida, su práctica pedagógica, el cúmulo de experiencia adquirida, su interacción con otros profesionales, su motivación por formarse permanente y el interés por estar al tanto de las nuevas tendencias y proyectos exitosos, son algunos de los aspectos que marcarán de forma determinante su praxis pedagógica.

La técnica personal de escritura que cada docente posee y que desarrolla con el pasar de los años influencia directamente por su sentimientos y pensamientos acerca de lo que significa escribir, orientará de forma significativa la forma en que éste procede a planificar y ejecutar secuencias didácticas para el desarrollo de las habilidades necesarias para orientar y asesorar a sus alumnos en su crecimiento como escritores.

a) La escritura es un proceso complejo que como han planteado diferentes teóricos requiere de una serie de componentes; entre los cuales destaca el lingüístico, constituido por el conjunto de conocimientos sobre gramática, ortografía, sintaxis, que debe poseer la persona. El procesual, el cual está muy ligado también al procesos y subprocesos que realiza el escritor desde que vislumbra la idea sobre algo que quiere expresar, lo cual constituye la situación comunicativa, el problema retórico, hasta el producto final y que abarcan la planificación del escrito considerando a la audiencia y el propósito del texto como primer elemento. De igual forma tiene un

importante peso el conocimiento que se tenga sobre el tema escribir, sobre el cual puede ahondarse realizando las investigaciones pertinentes. Otro factor determinante es las actividades metacognitivas que regulan al escritor, para la producción del texto.

Acerca del rol del docente como promotor de escritura: explorador de intereses y conocimientos previos, investigador de nuevas tendencias, creador de experiencias significativas y un ambiente facilitador, promovedor del proceso de apreciación de la escritura como medio de comunicación, de expresión, de crecimiento personal, de organizador del pensamiento, de acceso a la cultura, valorador de las cualidades y avances de sus alumnos, orientador y guiador de pensamiento, profundizar el conocimiento. Propiciador del desarrollo de habilidades metacognitivas, de enseñar a pensar y resolver problemas, creador de las condiciones favorables para el aprendizaje, de materiales adecuados, de situaciones reales y significativas. Es por esto que es importante y necesario que los docentes se formen permanentemente, de forma que sus concepciones sobre la escritura encaminen su práctica pedagógica, hacia la escritura con función comunicativa.

b) La escritura requiere el desarrollo de habilidades lingüísticas, motrices, cognoscitivas y emocionales por parte del aspirante a escrito. Para que esto se logre, es sumamente necesario que el personal encargado de dirigir la formación del mismo, esté relacionado con dichos procesos y subprocesos, lo comprenda y los lleve a cabo a la práctica. Especialmente esto está referido a los docentes y profesores, quienes deben preocuparse por primero que todo convertirse en escritores competentes, para poder después orientar el proceso de sus alumnos, a través de la reflexión constante. De igual forma, es sumamente importante dejar de considerar la escritura como un proceso mecánico, una tarea escolar y otorgarle su función social tan significativa en el desarrollo personal y profesional de cualquier ciudadano.

El proceso de investigación social es complejo requiere por parte del investigador una continua búsqueda de información, debido a que debe convertirse en experto en metodología, tener conocimiento de situaciones problemas en diferentes contextos, manejar un compendio de bases teóricas con respecto al tema a investigar, entre otras

muchas cosas. Por lo cual, la persona que desee entregarse al fascinante mundo de la investigación debe tener la disponibilidad absoluta de enfrentar retos y crecer en el camino, aprender de los errores y estar dispuesta a escuchar sugerencias orientadoras mas no dejarse arrastrar por las visiones de otros, respecto a lo que deberá definir su investigación.

De igual forma, como sujeto que busca el conocimiento, debe estar abierto y tener la capacidad de observar el entorno con una nueva visión, nunca cerrar una puerta por convicciones, ni deslegitimar aspectos encontrados. Asimismo, debe desarrollar la capacidad de establecer relaciones complejas entre multitud de los elementos, debido a que al estudiar el hombre, su realidad, como éste desarrolla su pensamiento e intentar entender este proceso, se tiene que ser flexible y dinámico.

En el proceso de investigación tiene gran relevancia la selección de los informantes, debido a que de ello dependerá en gran parte la información que se registre, los análisis que puedan realizarse, la realidad observada, por lo cual es vital que el investigador utilice criterios adecuados de selección de acuerdo a sus objetivos, los cuales deben estar bien sustentados y ser coherentes. De igual forma, debe tomar en cuenta las características de los informantes e intentar que sean adecuados. Asimismo es importante el establecimiento de relaciones de confianza entre informante e investigador de forma que exista la apertura de este por compartir sus experiencias, expectativas y visiones con el investigador.

El desarrollo de una investigación depende en buena medida del investigador, y si es el caso de una etnografía se debe ser parte de entorno por un periodo de tiempo adecuado, de forma que las unidades sociales se acostumbren a su presencia y actúen como en su cotidianidad. Esto respalda y da mayor confiabilidad a los resultados obtenidos. De igual forma, el investigador debe ser riguroso, al recolectar la información, utilizando en lo posible técnicas de grabación que les permitan registrar con la mayor objetividad posible la investigación. Debe emplear las técnicas adecuadas al tipo de investigación y los objetivos propuestos y ser sistemático al transcribir lo observado o escuchado en la entrevista, prestar atención a los mínimos

detalles, e inclusive gestos e impresiones de los informantes que muchas veces aportan información más relevante que lo que ellos aportan a través de la palabra.

En cuanto al investigador como escritor, debe realizar esquemas, desarrollar ideas, pero especialmente someter a un proceso riguroso de revisión lo que escribe tomando en cuenta la formalidad del trabajo de investigación, respetar las normas de presentación, desarrollar ideas propias y citar lo que se deba. Tomar en cuenta el orden discursivo que está trabajando y la macro y superestructuras pertinentes para consolidar producciones de calidad, coherentes y cohesivos en cuanto a temática, propósitos y referentes y especialmente en cuanto al surgimiento de la teoría emergente. Debe tomar en cuenta que su investigación en un trabajo de enriquecimiento personal pero también podrá servir de base a otros y e inclusive de respaldo a teorías existentes.

En cuanto a los objetivos de la presente investigación para comprender la concepción del docente respecto a la escritura es imperativo considerar una serie de elementos básicos intrínsecos y extrínsecos que enmarcar la formación de la percepción del docente, de igual forma es vital considerar cómo a su vez, esta concepción está directamente vinculada a la acción pedagógica y cómo de forma circular esta influye sobre la concepción en un ciclo tan natural como la vida misma. Son muchos los elementos que se deben tomar en cuenta, muchos respaldados por las teorías existentes de Flower, Hayes (1989) y Cassany (2003, 2005, 2006), aunque también surge un aspecto que aunque ya ha sido nombrado no realizan énfasis algunos autores como lo es la vinculación entre el crecimiento, reflexión personal y la escritura. La persona escribe según su emocionalidad, su carácter, su visión de la vida, pero a su vez esta se desarrolla a medida que de supera como escritor.

REFERENCIAS

- Aguirre, R. (2008). La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Orientaciones didácticas. Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33344/1/orientaciones_didacticas.pdf [Consulta, 2015, Enero, 2].
- Arenas, V y García, P (1997). *El Cognitivismo y el Constructivismo*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/cognitivismo/cognitivismo.shtml>. [Consulta: 2010, febrero 14].
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances, limitaciones. *Enfermera*, vol. XVIII, (1), 37-57.
- Avendaño, F. y Báez, M. (2004). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. 3era. Ed. Argentina: Homo Sapiens.
- Barberá, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J. L. (2009). “Portafolios electrónico y educación superior en España. Situaciones y tendencias”. RED, Revista de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8>. [Consulta: 2015, febrero 05].
- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación. México: Pearson Prentice Hall.
- Cáceres, M. y García, R. (2006). Fuentes de rigor en la investigación cualitativa. Disponible en: http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/rigor_cientifico.pdf [Consulta: 2017, Septiembre 08].
- Caldera, R. (2006). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y Sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/12345unesco6789/19731/1/articulo1.pdf> [Consulta, 2015, Enero, 8].
- Cassany, D. (2006). Taller de Textos: Leer, Escribir y Comentar en el Aula. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2004). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.” Disponible en <http://www.lecturalia.com/autor/2447/daniel-cassany> [Consulta, 2015, Enero, 8].

- Cassany, D. (2003). *Enseñar a Escribir en el Siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar Lengua*. España: Graó.
- Carlino, P. (2004). *Escribir A través del Currículum*. Disponible en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_L_V_04_ESCRIBIR_A_TRAVES_DEL_CURRICULUM_tres_modelos_para_hacerlo_en_la_universidad.pdf [Consulta, 2015, Enero, 8].
- Charría, A. y Charría, M. (1993). *La escuela y la formación de lectores autónomos*. Santa Fé de Bogotá: CERLALC.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 34230, diciembre 3.
- Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. (2007). Ministerio del Poder Popular para la cultura: Caracas.
- Castillo, M. (2007). *El lector como finalidad en el Sistema Educativo Venezolano. Discurso y representación*. Valencia-Venezuela: Delforn, C.A. Universidad de Carabobo.
- Cavinato, J. (2000) *Dossier: Leer y escribir en la escuela*. Cooperación Educativa. Revista Kikiriki. N° 48.
- Coll, C. y Martín, E. (1993). *La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar. Una perspectiva de conjunto*. Signos. Teoría y Práctica de la educación.
- De la Roa, G. (2001) *Aprendizaje de la lengua escrita*. Vol. 1. Barcelona-España: Colección métodos naturales.
- Díaz, B. (2007). *La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas*. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Diccionario de la lengua española (2000). Disponible en <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>. [Consulta, 2012, Enero, 22].

- Ferreiro, E. (2002). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1998) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 14ava. Ed. México: Siglo XXI.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Flower, L. y J. Hayes (1980). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura Procesos Cognitivos de la escritura. Disponible en <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/1980/01/flower-hayes-81.pdf> [Consulta, 2015, Enero, 8].
- Fumero, F. (2010). El desarrollo de destrezas para la producción de textos de orden argumentativo en jóvenes entre 11 y 13 años. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100008&lng=es&nrm=iso. [Consulta, 2015, Enero, 8].
- Fuentes, M. (1998) *El aprendizaje de la escritura*. Barcelona-España: Fontanella Laca.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Los Libros de El Nacional.
- Fierro, J. (1998). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Caracas: Kapeluz.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González, V. y Requena, A. (1996) *Pedagogía de la lectura y la escritura en el período inicial del niño*. Caracas. Venezuela. Universidad Simón Rodríguez.
- Gutiérrez, V y Montes, R. (2002). LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA Y SU PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO (MÉXICO). *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Disponible en <http://file:///C:/Users/JoisbelDaniela/Downloads/632Gutierrez.PDF>. [Consulta, 2015, Enero, 12].

- Hernández, D. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. Trabajo de Grado de Postgrado no Publicado. Colombia Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2001). *Paradigma y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Valencia: Episteme Consultores Asociados. C.A.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la Investigación Holística Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Cuarta Edición. Quirón Ediciones S.A. Cooperativa Editorial Magisterio (Bogotá, Colombia) Ciea-Sypal (Caracas, Venezuela).
- Kimchi, J. Polivka, B. Stevenson, JS. (1991). Triangulation Operational Definitions. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*.
- Jodelet, D. (1989). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Malpica, T. (2010). *Formación de Productores de texto en Primero, Segundo y Tercer Grado de Educación Primaria. Una Interpretación de la Concepción Docente sobre la Lengua Escrita*. Colegio Don Bosco, Valencia. Trabajo de Grado de Postgrado no Publicado. Valencia Universidad de Carabobo.
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Aula abierta.
- Martínez, M. (2001). *La Investigación Etnográfica en Educación*. Caracas: Trillas.
- Martínez, M. (2002). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Comportamiento humano nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2011). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual teórico-práctico. México: Trillas.

- Medina, D. (2012). *Concepción Teórica Metodológica de los Docentes de Educación Primaria en el Proceso de Producción de la Escritura*. Trabajo de Grado de Postgrado, no Publicado. Caracas. Universidad Cecilio Acosta.
- Medina, M. (2012). *Concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana, del colegio Agustín Nieto Caballero*. Tesis Magistral. Universidad Tecnológica De Pereira. Disponible en: <http://http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2822/37241P644.pdf;jsessionid=C61879DFDA845CE7C99E8BE0BFF07343?sequence=1>. [Consulta: 2014, julio 18].
- Medina, J. y Bruzual. R (2006). *Concepción de la Escritura y Métodos Empleados para su Enseñanza*. *Ciencias Sociales Online*. Noviembre. Vol. III, No. 3 (1 - 13). Universidad de Viña. Disponible en: [http:// www.uvm.cl/csonine.delMar-Chile](http://www.uvm.cl/csonine.delMar-Chile) [Consulta: 2010, Abril 08].
- Michel, G (2005). *Aprender a aprender*. 9na edición. México: Trillas.
- Moscovici, S. (1989), *Psicología Social*, II. Barcelona: Paidós.
- 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 (1) (2). Universidad de los Andes - Facultad de Odontología Educere, Investigación, año 6, n° 19, octubre - noviembre - diciembre, 2002.
- Munguía, I. (2006). *Gramática Lengua Española. Reglas y ejercicios*. México: Larousse.
- Nube, S. y Sánchez, M. (2003). *Compendio Metodología cualitativa en educación*. Caracas: Candidus.
- Lerner, D. (1985). *Una propuesta pedagógica fundamentada en el proceso de construcción de la lengua escrita: Principios orientadores*. Trabajo manuscrito sin publicación.
- Lerner, D., y Muñoz de Pimentel, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. Trabajo mimeografiado.
- Lerner, D. (1996). *La lengua escrita en la escuela. Reflexión pedagógica para la redimensión constructiva*. Caracas: Kapelusz.

Lira, M. (1998). *Escribir escribiendo*. Caracas: CICE.

Ley Orgánica para de Educación. (2009). G.O. 5929E. Disponible en: http://www.mp.gob.ve/c/document_library/get_file?uuid=ae472c54-9718-42da-be8e-953359d5da1b&groupId=10136. [Consulta: 2014, Abril 23].

Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (2015). Gaceta Oficial N° 6185.

Odremán, N. (2001). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. *Candidus*, año2, No 17.

Padrón, O. (1999) *Algunas consideraciones sobre lengua escrita, planificación y evaluación*. Serie Documentos, Educación y Lectura. FUNDALECTURA.

Plan Nacional de lectura Todos por la lectura. (2002-2012) Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Caracas.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó.

Pozo, J. (2007). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Reyes, L. (1997) *Estrategias para el aprendizaje eficaz de la escritura*. Trabajo de Grado no Publicado. Maracay. Venezuela.

Ríos, P. (2001). *La aventura de aprender*. 3era edición. Caracas: Cognitud C.A.

Rivero, B. (2012). *Representaciones Sociales sobre la Escritura Estudio Etnográfico de los Significados Hacia lo Escrito por parte de Docentes que Laboran en el Liceo Nacional “Eloy Guillermo González” de San Carlos (Estado Cojedes)*. Trabajo de Grado de Postgrado no Publicado UPEL. I.P.M “José Manuel Siso Martínez.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.

- Saavedra, O (2000) *Algunas consideraciones sobre lengua escrita, planificación y evaluación*. Serie Documentos, Educación y Lectura. FUNDALECTURA.
- Sánchez, L. (2001). *Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docentes universitarios y profesionales no docentes*. Este trabajo forma parte de una investigación mayor titulada *Concepciones de Aprendizaje del Saber Universitario y del Saber Popular*. Universidad Central de Venezuela. Número: 0712383097.
- Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. 3era edición. Chile: Mc Graw Hill.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa. Módulo. Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Santafé de Bogotá: ICFES y ACIUP.
- Serrón, S. (2007). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Cátedra UNESCO para el “*Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y escritura*”. Caracas.
- Silva, J. (1999). *Lenguaje y comunicación*. 2da edición Valencia-Venezuela: Impresiones rápidos, C.A.
- Tallaferro, M. (2013). *Estrategias Metacognitivas Empleadas en la Producción de Textos Narrativos Escritos*. Trabajo de Grado de Postgrado no Publicado. Valencia Universidad de Carabobo.
- El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). (2016). Disponible en:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/docentes-tercer-sexto-grado-LAC.pdf>. [Consulta: 2016, Septiembre 08].
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Reflexión Metodología y Practica Profesional. España: Síntesis.
- Valery, O. (1996). *Influencia de la acción pedagógica en el aprendizaje de la lectura y escritura*. Revista de Postgrado en Educación Mención Lectura y Escritura. Año I. Número 2. Universidad de los Andes.
- UNESCO Datos Mundiales de Educación (2010). *Informe técnico*. Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe.

Zabala, M. (2008). *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zúñiga, F. (2000) *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: Siglo XXI.

Zuluaga, O y otros. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

ANEXO A
ENTREVISTAS A LOS DOCENTES

ANEXO A-1

Técnica Aplicada: Entrevista a profundidad

Objetivo del Instrumento: Determinar la concepción de escritura de la informante S.A. de la U. E. Colegio La Salle Valencia.

Informante: S.A.

Lugar de aplicación: Salón de clases de 3r grado “B”

Momento: 1:00 p.m.

Investigador que la aplica: Joisbel García

Fecha: Viernes 19 de octubre de 2010

Duración: cuarenta minutos

Cuadro 26. Primera sesión de la entrevista realizada a la informante S.A.

Texto de la entrevista
Investigadora: ¿Cuál es tu formación profesional? Informante S.A. Yo inicie mi carrera docente con educación especial, llegué hasta el 7mo semestre por razones personales dejé y retomé con ed. Integral. Me gradué y bueno ahorita estoy en mi postgrado de orientación y asesoramiento, igual que tú, estamos ya en la recta final. Años de docencia aquí tengo diez años con suplencia y todo, pero tengo así como quince años dando clases.
Investigadora: ¿Tú sientes que el postgrado que estás haciendo ahorita en orientación ha influido de forma positiva en el ejercicio de tu profesión, en el día a día en tu quehacer diario con los niños? Informante S.A.: Bueno sí, en el sentido de que me ha motivado a leer más. He tenido pues buenos guías, buenos profesores, es todo una experiencia para mí. Sin embargo, no puedo decir que es del todo, hay profesores que de repente no has dando material, recomendaciones y las he leído, bueno maravilloso, me he enamorado de la investigación me gusta leer, me gusta investigar, por ejemplo para este año investigué un nuevo método, entiendes el año pasado trabajé de un manera revalúe. Este año investigué en vacaciones. Estuve revisando algunas cosas, algunas

definiciones nuevas acerca de la escritura, te acuerdas que te pregunté si tú trabajabas la escritura, e inclusive hice como una encuesta informal **para tratar de encontrar una manera y así y creo que ese espíritu** investigador lo rescaté un poco en el postgrado yo creo que en ese aspecto.

Investigadora:

¿Qué es para ti la escritura?

Informante S.A.:

Es un proceso del lenguaje que lleva a la persona, que **requiere** mejor dicho como **un máximo nivel de expresión**. La escritura **involucra otros procesos de la expresión**, no solo la parte que ya viene que como se trabaja desde niño, la parte del habla sino que ya involucra otros procesos. **perceptivo, madurativo**, más profundo. Y que **las ideas lleguen a ser escritas** también implica todo un proceso pues es como decirte un máximo nivel expresivo del lenguaje.

Investigadora:

¿Tú sigues algunos pasos cuando vas a escribir, por ejemplo si tienes que hacer alguna actividad de la universidad qué pasos sigues para redactar un texto?

Informante S.A.:

Por lo general **pienso las ideas principales**, bueno **depende del texto porque si es un texto** con una idea que ya me la piden bueno entonces **veo las ideas principales y desarrollo a partir de las ideas** ahora si es algo creativo que producir entonces **me inspiro de repente lo que me venga las imágenes** que me vengan y hago como una **lluvia de ideas** así aparte y luego desarrollo. Yo he sido hábil en eso, yo tengo **esa facilidad de la escritura**, la parte verbal y la escritura entonces me sale fácil.

Investigadora:

¿Y después sometes a un proceso de revisión eso que escribiste?, cómo es ese proceso de revisión?

Informante S.A.:

Ah ok, sí claro esteeee, bueno nada, veo las ideas **si concuerdan**, eh de repente palabras también, **reviso si las palabras son las más adecuadas**, depende también para lo que esté haciéndolo. Porque sí es para la universidad, por supuesto, entonces busco palabras más elaboradas, más académicas aunque en cambio si es para el colegio por el contrario más sencillo, que los niños entonces siempre **hago una revisión en función de hacia dónde va dirigida la el escrito**.

Investigadora:

¿Cómo recuerdas que tus maestras te enseñaron a escribir, que hacían ellas para que los niños produjeran algún texto?

Informante S.A.:

Bueno yo recuerdo que yo **hacía muuuuuucha copia**, la educación de nosotros era copia del pizarrón, los trabajos que eran actividades del libro, **era copiar las preguntas y copiaaaaar las respuestas, eran súper fastidiosas** pero como era eso lo que había pues entonces bueno yo creo que me acostumbre, de verdad yo no desarrolle resistencia así tanta, bueno lo normal de un niño que se cansa se fatiga, pero a mí me gustaba yo tenía facilidad. De hecho, **yo he cambiado la letra** desde chama he cambiado la letra como cuatro veces porque esta no me gusta empecé paradita. Después la cambié a inclinada, después la hacía como muy aguda, después en la adolescencia la volví a poner paradita otra vez, hasta que ahorita bueno espontáneamente inclinada a la derecha pero más redonda, yo creo que tiene que ver con la personalidad, con mi desarrollo, **pero la he cambiado con la facilidad de decir hoy es a y mañana es, o sea, no me es difícil esa parte y creo que lo debo a la facilidad y también a esa copiadera, fastidio y todo pero de repente ayudó.**

Investigadora:

¿Cuándo tú vas a desarrollar alguna actividad de escritura con los niños, cuál son las estrategias que más te gusta utilizar, la que has utilizado las que tú sientes que han tenido mayor éxito?

Informante S.A.:

Bien, en primer lugar, trato de **hacer un diagnóstico del grupo**, me dice que debo trabajar más okey. Pero, una de las cosas que yo he visto que me da más efectividad, **es que los niños tomen conciencia de la necesidad** que hay de trabajar algún aspecto, por ejemplo, lo primero que yo les proyecto es la necesidad de una **escritura legible**. Claro okey, porque lo relaciono mucho con la **comunicación**, entonces **si expresamos ideas tienen que ser claras. Así como hablando tienes que ser clara, escrito tiene que ser clara también**, entonces yo insisto muchísimo en eso, a partir de allí entonces le trabajo mucho esa **toma de conciencia de que es lo que te está impidiendo que tu letra sea clara**, entonces yo les doy pauta vez como por ejemplo la dirección de la letra que sea una dirección definida el la **descarga motriz que a ellos les digo la manera de afincar el lápiz bueno** todos los elementos pues que implica la escritura yo se las doy o sea, yo les doy la pauta eso es lo que se trabaja esto es lo que favorece y ellos entonces también participan. De hecho ahorita estoy implementado lo que **es la autoevaluación y así creo que también trabajamos lo que es la metacognición** o sea que de alguna manera ellos también **van desarrollando esa capacidad de irse autoevaluando** y me gusta porque hasta ahora he hecho dos semanas ese trabajo y **ellos, reconocen** porque por lo general cuando ya vienen a tercer grado ya tienen una letra hecha que es difícil yo hago la letra así ya yo

soy así por lo general me vienen así entonces después de todo ese proceso que yo los convenzo y todas esas cosas. Ellos mismos se dan cuenta, empiezan a decir, es verdad me hace falta trabajar esto, como que lo aceptan y lo trabajan mejor pero no quiero hacerlo tan pesado, yo no les pongo tanto trabajo. **Empecé con un dictado** de 4 líneas, que después yo escribo en el pizarrón y ellos autocorrigen hay **trabajo la ortografía** y trabajo algunos elementos de seguridad de la parte de **hábitos de escritura** la parte formal, pues externa y por otra parte trabajo también algunas **repeticiones pero no más de cuatro líneas un poquito a** propósito pongo palabras con letras que suben con letras que bajen **osea que se definan bien las letras, que se noten bien las letras** y yo creo que hasta ahora ellos con las pautas a ellos les gusta, hay algo que yo soy de verdad muy insistente de que de verdad no hay modelado de letras con culebras para arriba y pa abajo, o sea sencillo, lo importante es que sea clara y la letra se entienda.

Investigadora:

Muy bien y ¿qué otro tipo de estrategias donde ellos puedan elegir el tema o que sea de producción libre, alguna vez aplicas ese tipo de estrategias para favorecer la escritura?

Informante S.A.:

Sí, de hecho por ejemplo, ese castillito que tu vez allí, eso es un ejercicio yo les presento algunos elementos sueltos puede ser que **le presente ese castillo** una vez presente un paraguas, les traigo elementos, entonces les pido **que produzcan una historia a partir de esos elementos**. Por ejemplo, y a veces **los construimos en el grupo hacemos la historia** y después escribimos los que nos pareció mas chévere tratando de ser prudentes con el largo, en cuanto a eso, **les trabajo mucho la lluvia de ideas** para que entonces ellos capturen las ideas que traen, aprenden como a que confiar en eso y vayan escribiendo esas ideas y eso es **producción espontánea**. También trabajo vocabulario, si vez allá (se encuentra una serie de palabras pegadas en la pared), en aquel espacio que es como la primera parte de cada tema pero entonces queda allí y **a partir del vocabulario** yo le puedo pedir que **construya oraciones que construya texto combinando algunas palabras** verdad que de repente no se remita algún tema sino que lo aplique al lenguaje, por ahora por esa parte particularmente hay **casos que necesitan como más seguimiento y esos casos les hago quizá un poquito de más trabajo, le mando un poquito más a casa, la parte de fluidez**, están como muy rígidos, les recomiendo a las mamás sobre todo la parte **de fluidez**, les pongo ejercicios más de eso.

Investigador:

¿Cuándo ellos hacen esas historias como la del castillo, cuánto tiempo les das para que desarrollen la historia?, ¿qué hacen cuando todo el mundo termina las leen, no las leen?

Informante S.A.:

Bueno tratamos porque son 40 ok, tratamos en lo posible, bueno en primer lugar, a primera hora de la mañana cuando son actividades así que necesitan como esta parte más creativa, me gusta aprovecharlos, en esa primera horita, mientras que les doy las instrucciones, **les presento la idea motivadora, con ellos depende de la actividad porque si los construyo con ellos** puede ser media hora más o menos cuarenta minutos en todo ese proceso desde que les presento la idea, los motivos, les doy las instrucciones y les dejo un espacio para este.

Investigador:

Cuando ellos terminan de escribir, ¿qué ocurre en ese momento?, ¿tú recoges los trabajos?

Informante S.A.:

Sí, por lo general entonces vemos varias ideas yo estoy viendo estoy chequeando con ellos paso por todos los puestos **voy chequeando sus trabajos entonces por lo general hay niños que de verdad merece la pena**, este por sus trabajos por la fluidez de ideas, por **la creatividad, la originalidad**, bueno todos los elementos que implica un trabajo creativo. Pues y los leemos, ellos mismos los leen una **vez aprovecho y voy chequeando la parte de lectura**, porque ellos leen no da tiempo para leerlas, todas leen unos otros días por lo general hay niños que se destacan en eso pero también se ve trato de tomar en cuenta otras historias. O **si de repente yo sé que no es muy hábil para escribir pero cuando dispara las ideas entonces buenos escuchamos las ideas** de aquel sobre todo cuando es construcción grupal no que construimos una historia grupal. Otra idea que se me olvido decirte por ejemplo yo puedo traer una ponchera de jugueticos de esos de piñata y ellos que seleccionen un elemento el que quieran un juguete de esos y entonces **a partir de ese juguete también construyen una historia**, construyen un cuento. Es bien chévere, es muy divertido, a veces los escucho, más bien **tardo más escuchando las ideas tratando de que ellos organicen las ideas y allí participan** como más y cuando ya está el trabajo escrito ya me voy como a los niños que ya lo tienen como más listo la mayoría de las veces.

Investigador:

¿Y esos trabajos después tú los recoges te lo llevas los revisas?

Informante S.A.:

Sí, por lo general son trabajos evaluados no que ellos exponen. Entonces los reviso muy bien. En el caso de que sea para pegarlos, en algún lugar una cartelera, una temática especial, **voy chequeando la ortografía ahí mismo, pues trato de chequearlos la mayoría de las veces me los llevo son hojitas sueltas es a parte del cuaderno me las llevo las corrijo.**

ANEXO A-2

Técnica Aplicada: Entrevista a profundidad

Objetivo del Instrumento: Determinar las actividades que promueve el informante S.A. en su rol como promotor de la escritura.

Informante: S.A.

Lugar de aplicación: Salón de clases de 3r grado “B”

Momento: 1:00 p.m.

Investigador que la aplica: Joisbel García

Fecha: Viernes 26 de octubre de 2010

Duración: treinta minutos

Cuadro 27. Segunda sesión de la entrevista realizada a la informante S.A.

Texto de la entrevista
Investigadora: ¿Existe alguna otra estrategia además las que me nombraste en la entrevista pasada para promover la escritura?
Informante S.A.: Se me olvidó hablarte de los portafolios de escritura, son algo sencillo. Consiste en una carpeta que ellos mismos inclusive reciclaron donde ubican todos sus trabajos por semana. Entonces hay una semana que trabajamos de repente ejercicios de repeticiones y ellos autoevalúan con algunos criterios y otras semana trabajamos el listado que y también ellos hacen autoevaluaciones por cada proyecto vamos a hacer un informe de escritura que es una autoevaluación en donde ellos comparan su escritura del inicio con su escritura actual y entonces ellos me dicen por ejemplo este caso. Ellos me dicen mira aquí está describe tu escritura en el primer ejercicio y luego que ha mejorado y qué quieres mejorar de manera que ellos mismos tomen conciencia de su proceso, de su trabajo, okey ahora bien este caso cuando vuelva esta fue su primera corrección. Que les corrijo la autocorrección, osea, lo que los estimulo es a que ellos se observen, se detallen y bueno tomen conciencia de lo necesario para mejorar y bueno una vez que ellos hacen esto bueno todos los cierres de proyecto que por lo general es un mes, vuelven a hacer el informe en base al primer ejercicio del mes, osea, que lo comparan y vean al final.

Informante S.A.:

Eh “tu escritura del primer mes estaba limpio bonito mejore mucho, que ha mejorado “la dirección” qué quiero mejorar “la letra”. Claro el portafolio de escritura en el primer lapso es para esta **parte estructural de la letra** okey porque ellos están cerrando un proceso ellos tienen que cerrar por lo menos esa parte de dirección de trazo en tercer grado, a partir del segundo lapso les voy a trabajar el portafolio de escritura con **producciones escritas** que allí es donde voy a utilizar los elementos que te dije la otra vez que si el castillo más formalmente o también por el proyecto, **por el vocabulario** yo les puedo dar una instrucción y ellos producen texto también les estoy trabajando **la descripción con imágenes** sensoriales, yo por ejemplo, la descripción se la trabajo con los sentidos verdad entonces ellos que produzcan y allí ellos trabajan bastante la escritura para el segundo lapso la voy a desarrollar al **punto hasta poética** porque tengo hasta poetas entonces los pongo a producir ya a partir del segundo lapso cuando este consolidado esta parte.

Investigadora:

La entrevista pasada habías aclarado que la escritura requiere un máximo nivel de expresión y que involucraba otros procesos y lo comparaste con el habla en ese sentido a que otros procesos te referías, no detallaste bien cuales eran esos procesos, a qué te referías exactamente.

Informante S.A.:

En primer lugar a la comunicación okey, o sea, un niño no solamente bueno no, en primer lugar mejor dicho esta la parte si se quiere motora la parte de la destreza básica como tal por otro lado la capacidad, estar seguro la **capacidad perceptiva** que es otro componente importante el proceso de lectura sumamente importante de **lectura comprensiva** porque **el niño va a escribir con más sentido en la medida que lea con más sentido** luego de eso entonces viene la **parte expresiva que está muy relacionado con la comunicación** que en la medida que el niño aprende a comunicarse a expresarse en términos si se quiere ordenados, escuchar, decir, escuchar decir, ese proceso, **él es capaz de poder expresar a nivel escrito también con más claridad con más significado** y todavía más un proceso más elevado cuando el niño o la persona comienza a tomar **conciencia de sus emociones** de sus percepciones más allá de lo que se ve por encima sino cosas más profundas **razonamiento, entonces la escritura implica un proceso de expresión máxima y original porque ahí está la persona** en acción están comprometidas todos esos procesos para que se de una escritura como la que debemos y se quiera fomentar.

Informante S.A.:

Investigador:

La entrevista pasada me comentaste algunas estrategias que utilizabas para que ellos produjeran algún tipo de texto. Me podrías explicar ¿qué aspectos evalúas de esos trabajos, lo evalúas tú?, ¿qué aspectos?, después ¿le refieres a ellos?, ¿les escribes en el texto algo por mejorar, se los vuelves a entregar?

Informante S.A.:

Bueno, básicamente ahorita estoy trabajando con **autocorrección** estoy tratando de estimular de alguna manera porque sé que ellos no lo van a lograr a gran nivel, porque ellos están entrando más bien en la etapa concreta, sin embargo, estamos **estimulando la metacognición que es la autocorrección, qué estoy corrigiendo yo con estos trabajos iniciales** de escritura eso en un segundo momento los trabajos de producción escrita yo les trabajo mucho sobre todo cuando es espontánea el la **fluidez de ideas** okey les digo inclusive como técnica les trabajo a ellos que hagan

así como una listica de ideas sobre eso que quieren hablar y luego que **organicen esas ideas** okey, entonces que les corrijo yo qué **les evalúo yo bueno si hubo esa fluidez si trabajó si ordenó las ideas y si expresó lo que quería expresar pues okey** pero de verdad en este momento estoy **trabajando la parte estructural de la escritura la parte** si se quiere motora, la parte de lectura esas dos en este primer lapso ya después comienzo a trabajarlo mejor, una que otra producción escrita, me aprovecho de los inicios y cierre de proyectos, hemos hecho una que otra producción espontánea, por ejemplo, hubo un día que les **hice producir sobre los acuerdos, o sea, que qué opinión les merecía nuestros acuerdos si se sentían bien con esos acuerdos de convivencia** entonces ellos produjeron, mira y este grupo a pesar de todo para su nivel está bien qué evalúo yo: la expresión, la fluidez de ideas y bueno la parte estructural ahorita.

Investigadora:

Me imagino que más adelante cuando estés en la parte de producción libre en el siguiente proyecto tú vas a seguir con la autoevaluación, que ellos lean sus propios trabajos y que corrijan.

Informante S.A.:

En base a lo que querían expresar, primero eso que te estoy diciendo el manejo de las ideas porque yo primero en un primer momento los pongo a producir muchas ideas okey inclusive hay una de las técnica que trabajo o he trabajado mejor dicho este año no la he trabajado. La he trabajado anteriormente en donde yo comienzo el primer **con una figura con muñequitos hacemos un cuento entre** todos entonces cada uno va aportando una idea diferente entonces este muñequito se llamaba fulanito **y fue a hacer y entonces así lo van completando hacemos una historia y ellos ese día hacen esa historia.** Otro día les pongo una historia y ellos **le ponen un final, el que a ellos les gustaría,** entonces trato que ellos **vayan generando ideas otro día bueno trabajo la parte sensorial que todas las ideas que se me ocurran aplicando mis sentidos** las escribo y una vez que escribo todas mis ideas produzco. En ese primer momento y después en un segundo momento que si **expreso lo que quería entonces esa va a ser la autoevaluación** osea dijiste lo que querías te parece bien, qué puedes mejorar en base a eso y la ortografía que siempre se trabaja, la ortografía se sigue trabajando.

Investigadora:

¿Tú consideras que la copia como estrategia se debe seguir utilizando?

Informante S.A.:

O sea **como estrategia central no**, de hecho mi trabajo de tema no tienen excesivas letras si tu vez un cuaderno, bueno si el lunes es el día que copian más porque copian sobre las evaluaciones de la semana pero en general mis temas no son osea, trato de hacerlo más bien con palabras claves **mapas mentales, mapas conceptuales** porque, **me parece que ellos deben escribir deben tener un apoyo teórico pero no esas copias laaaaaaargas** esas definiciones largas, bueno de hecho trabajamos con construcción, mira ve, ahora, hay que hacerlo, pues que hacemos ellos **deben tener un apoyo teórico, deben copiar algo**, deben tener una referencia porque no comparto eso de copias muy largas, de hecho **yo hago un solo día de trabajo en la semana dictado que es cuando son los ejercicios de escritura** pero yo no estoy haciendo todos los días dictados de hecho no. Esto por ejemplo esto es un día que escribieron un poquito más, que trabajamos un mapa conceptual de las letras mayúsculas y minúsculas. Trato de que ellos trabajarles **esa parte de análisis a partir de la escritura** pero no así pues, eso fue un tema y créeme que escribimos un poquito más y hablamos bastante pero tampoco es que tres cuatro páginas de un tema no lo comporta.

Investigadora:

¿Cuándo das la parte teórico entonces qué haces más dictas o copias en la pizarra?

Informante S.A.:

Es un **proceso de construcción, de hecho hay tres momentos, el primero, uso palabras claves verdad que yo lo anexo a lo que es vocabulario que te decía el otro día**, de hecho tu miras allí (señala la pared del salón, donde hay quince palabras del vocabulario escritas) y son todas las palabras que hemos trabajado en este lapso ok, ese primer momento hacemos construcción de palabras claves. Ellos utilizan el diccionario ellos me van diciendo diferentes definiciones, algunas cosas que conocen **hacemos construcciones de definiciones claves**, una vez que hacemos eso que por lo general lo hacemos así para hacerlo más corto que ellos no tengan que escribir mucho tampoco. Un segundo momento **es el análisis que lo llevo a mapa mental o conceptual** que ahorita ellos no están construyendo mapas mentales ni conceptuales pero yo los **estoy induciendo a través de la presentación de esos mapas, el análisis, el análisis propiamente, trato de que no escriban muchos que las palabras claves**, me gusta utilizar mapas mentales además de que los estoy entrenando a ellos en la parte especial, les estoy entrenando la **inteligencia espacial le estoy ayudando la parte perceptiva, consolidar todas esas cosas y en un tercer momento hacemos conclusiones** o también, por ejemplo, hay temas como matemáticas que realmente la conclusión es la práctica del contenido entonces hacemos ejercicios. Eso son los tres momentos principales de mis temas y eso es así,

puede variar es si es conclusión o si es ejercicio,
Investigadora: En cuanto al perfil que debe tener un alumno cuando pasa de 3er a 4to grado en cuanto a escritura, ¿cuál debe ser su nivel de comprensión y de producción? Informante S.A.: El programa dice que ellos deben manejar las normas de la lengua escrita incluyendo el uso de márgenes inclusive el subrayado, uso de signos de puntuación hasta la coma, el punto, desde el punto de vista estructural así de detalles deben manejar ciertas normas de la escritura. Desde el punto de vista de producción y expresión no dice el programa pero yo manejo me propongo que por lo menos ellos hagan quince líneas que hagan una producción de quince líneas bien pero también depende del grupo ok. Investigadora: ¿Con cuáles práctica que se aplican para trabajar la escritura no estás de acuerdo? Informante S.A.: Por ejemplo, el trabajo de temas donde sea puro copiar del libro, sin ningún sentido, sin ninguna construcción, eso no lo comparto. El trabajo que esté centrado solamente en la escritura, donde sea puro, escribir, escribir, escribir, temas larguísimos puro escribir y más nada no, no estoy de acuerdo.

ANEXO A-3

Técnica Aplicada: Entrevista a profundidad

Objetivo del Instrumento: Determinar la concepción de escritura de la informante S.A. y las actividades que promueve en su rol como promotor de este proceso.

Informante: S.A.

Lugar de aplicación: Salón de clases de 3er grado “B”.

Momento: 1:00 p.m.

Investigador que la aplica: Joisbel García

Fecha: Viernes 03 de diciembre de 2010

Duración: veinte y cinco minutos.

Cuadro 28. Tercera sesión de la entrevista realizada a la informante S.A.

Texto de la entrevista
Investigador: ¿Qué aspectos de la escritura considera importante trabajar en un 3er grado?
Informante S.A.: Consolidar su proceso grafomotor por decirlo así, o sea, la parte de la coordinación de su aspecto motor con la letra pues, con el significado de la escritura ese proceso se consolida en 3er grado. Pero también se induce en la producción, la comunicación pues, de la comunicación a través de la escritura, de hecho nosotros le pedimos al final del 3er grado hasta 15 líneas de producción espontánea y una buena parte lo ha logrado ok y te estoy hablando de producción espontánea coordinada, o sea que ellos, se trabaja que ellos, tengan a través de una lluvia de ideas o a través de otras formas que ellos se organicen textos de manera espontánea.
Investigador: ¿Tú has trabajado la producción libre de forma que lo que ellos escriban en el colegio tenga una función comunicativa, que vaya a ser para un compañero o por ejemplo para los padres?

Informante S.A.:

Por lo general trabajamos así la parte más bien literaria. Si lo he trabajado pero **no todos los años se trabaja de la misma manera**, porque depende un poquito de cómo lo estemos globalizando. Por lo general los **cuentos, hacemos producción de cuentos de la parte narrativa, trabajamos mucho eso de producción espontánea**, las tarjetas que hacemos en los días especiales que ellos también trabajan. Sin embargo, no se ha abocado así como a nivel general uno **que otro si lo trabaja para proyectar a sus compañeros** pero no lo hacemos a nivel organizado a todos, o mejor dicho no lo he hecho, no quiere decir que no lo vaya a hacer, no lo he hecho hasta ahora formalmente hacia los padres.

En otros proyectos que recuerdo en otros años **hemos hecho cartas a los padres algo así mensaje a los padres y ellos lo hacen, o familia quiero decirte esto y ellos lo escriben**, pero eso es lo que hemos hecho.

Investigador:

¿Y por ejemplo en lo que va de año, si hay algún alumno que incumple una norma de convivencia, además de la reflexión oral en algún momento estimulas la producción escrita de la misma, por ejemplo que el niño redacte un compromiso, como trabajas esa parte?

Informante S.A.:

Si bueno de hecho cuando hago un tiempo afuera que los retiro trato del que el tiempo fuera sea productivo, allí **les pido que me escriban los acuerdos de convivencia del salón que recuerden, que me los escriban a veces también depende del caso les pido que me escriban su opinión sobre lo que paso y su compromiso** en cuanto a eso y eso se lo público. **Porque tengo una cartelera de acuerdos y eso se puede publicar**, se mantiene si quiere que sea público porque hay acuerdos que son más privados eso depende del proceso del niño, entonces hay acuerdos que uno sabe que a los niños les va a beneficiar que estén publicados y entonces lo hago. Este año no lo hecho por qué no se ha dado el caso, pero si lo he hecho en otros años que ellos producen el compromiso.

Investigador:

¿En cuánto a tu formación profesional, recuerdas algún autor determinado que planteara una teoría o que sugiriera estrategias para trabajar la producción escrita?

Informante S.A.:

Bueno trato de guiarme **por la línea constructivista tratando de hacer una adaptación al proceso constructivo de la escritura**. Ahora bien decirte que **un profesor no recuerdo, siento que es algo de la experiencia, que he aprendido de mis**

compañeras porque siento que aquí en el colegio a muchas personas que saben mucho de alguna manera tomando tips de aquí y de allá, creo que es un compendio de todo. Pero decirte que un autor de escritura no, si me guio por el proceso del constructivismo tratando de respetar esos procesos. Intentando que **el niño tome consciencia que sea significativo para él, que el niño esté motivado, en fin que sea significativo su proceso de escritura.** Por eso es que hago los trabajos de los miércoles que son autoevaluados. Lo que más me ha servido de **motivación son esos modelos bien tradicionales de la escritura** e inclusive he analizado método palmer y esas cosas, porque me parece que eso es lo que no quiero, o sea me ha servido para revisarlo y decir no me gusta eso.

Investigador:

¿Qué materia recuerdas haber visto en tu formación profesional que te haya ofrecido lineamientos para la enseñanza de la escritura?, ¿o que tenga algún tipo de relación con la formación del docente como promotor de este proceso?

Informante S.A.:

En educación especial más que todo como te digo créeme, fueron las **prácticas de psicología evolutiva con niños especiales**, las que me motivaron mucho a considerar el proceso lectoescritural del niño, porque **me parece súper elemental en el desarrollo académico.** En esas conferencias, esas experiencias de la práctica evolutiva que tuve hace años cuando estudiaba educación especial en la Carabobo, **puedo decirte que me marcaron. La experiencia lectoescritural de los sordos, el revisar un poquito la parte de dificultad de aprendizaje desde el punto de vista teórico,** el método global que es difícil de implementar en estos medios con 40 niños, bajo ciertos criterios pedagógicos. Sin embargo, **tratar de adaptarlo, tratar de buscar una cosa y la otra es lo que me ha motivado a buscar, leer, a preguntar.**

Investigador:

¿Tengo entendido que Uds. siguen un plan lector, cuántos libros leen por lapso, cuántos libros leen al año, me podrías dar el título de los mismos y el nombre de los autores?

Informante S.A.:

Bueno pedimos 4 libros al año, por lo general leemos en el primer lapso un libro que es larguito, eso lo cambiamos nosotros **revisamos la literatura tratamos de que sea adecuado a su edad, que tenga mensajes que tenga algún trabajo de valores que sea entretenido,** también los lineamientos los discutimos con la coordinadora y hacemos una revisión de los libro. Este año el primer lapso vamos a trabajar con este elefante ocupa mucho espacio que es un compendio de historias, creo que el autor es argentino ahora no lo recuerdo, por el estilo pues, pero tiene muchas historias y **todas tienen algún mensaje** y los niños lo agarran rapidito, o

sea, el mensaje o sea yo les trabajo la comprensión lectora, vocabulario, que ellos ubiquen vocabulario que no comprenden, les pregunto el sentido, los personajes, qué paso y ahora qué viene, cómo quedo, la secuencia pues, la secuencia narrativa y el mensaje y cuál es el mensaje, cómo lo podemos comparar y a qué se parece eso y mira los niños responden bien chéveres. Hasta ahora ellos han respondido lo único es que **hasta ahora no estoy trabajando de verdad es la escritura sobre la comprensión lectora porque resulta que el espacio que tenemos para la lectura es muy corto, los estamos entrenando para la lectura silenciosa y ellos. Porque ellos estaban acostumbrados a leer en voz alta, o sea tienen algunos vicios de la misma lectura**, estoy entrenándolos en eso. El tiempo es limitado, es de 7:30 a 8:00 prácticamente, mientras entran, hacen la oración, entonces mientras estamos enamorándolos, el gusto, este primer lapso es así, pero **sí hacemos un cierre inclusive les digo que los estoy evaluando, de hecho el registro que el niño leyó, que entendió, yo estoy evaluando eso lo único es que no lo hago a través de la escritura** porque se hace más largo, tomando en cuenta también que los días que lo estoy trabajando son los lunes y los lunes también escribimos a través del tema un poquito más así que no los quiero cansar.

Investigador:

¿Te consideras entonces una promotora de escritura?

Informante S.A.:

Yo creo que sí, de hecho la escritura para mí es muy importante yo te dije una vez a ti yo he leído algunas cosas sobre grafología, estudios bien serios sobre grafología en España, no me acuerdo ahorita de la autora pero ella tiene hasta **un método con recuperaciones de niños disgráficos bien interesantes en el trabajo de la escritura e inclusive proyectados desde el punto de vista emocional, que tú puedes educar de una manera el comportamiento del niño en su realización a través del trabajo bien coordinado de la escritura**. Yo pienso que sí, yo creo sí, eso tiene algo de verdad yo no me voy a meter de investigadora todavía en eso, **pero a mí me ha dado resultados, de hecho a las mamás este año con el trabajo que estamos haciendo de escritura se dirigen hacia mí para decirme que están felices porque ven un progreso en el niño**, que de repente está muy relacionada con esta parte de hábitos que desarrollan a través de los trabajos de escritura, que estamos haciendo, pidiéndole orden, pidiéndole subrayado, esas normativas y pero le hablamos y eso lo conectamos con las normas de la convivencia. **Las mismas mamás de algunos casos, no todas, pero si algunas se han dirigido que están felices con el trabajo de escritura porque sienten que sus hijos de alguna manera están madurando**, les ven algunos cambios y así me lo han dicho. **Eso comprueba para mí que si afecta en algo aparte de su autoestima de lo que signifique que el niño experimente que está haciendo bien y eso por supuesto lo ayuda a mejorar, creo que eso si los ayuda, o sea el orden la limpieza**, todas esas

cosas van a ayudar al niño a mejorar su personalidad, creo en eso por eso si considero que trabajo para eso.

Investigador:

¿Qué limitantes consideras que se te presentan para promover la escritura?

Informante S.A.:

Tú lo viste, **el número de niños, 40 niños, hacer ese trabajo ese seguimiento por lo menos en la autoevaluación**, ellos hacen su autoevaluación pero yo la chequeo, estoy llevando el proceso reflexivo, entonces yo tengo que estar allí, aja pero mira bien eso, revisa por aquí te doy una pista. Con 40 niños tú viste, no es fácil. Sin embargo, ellos a pesar de todo se portan bien, **los incentivo a que respeten el derecho de sus compañeros** a ser atendidos, eso no es fácil. Yo pienso que lograr más o menos eso, bueno estoy en esa lucha hay días que son mas chéveres, **hay días que no corrijo como quisiera.**

Investigador:

¿Una vez finalizada las tres entrevistas, quisiera que me definieras de nuevo que es para ti la escritura?

Informante S.A.:

Es un **proceso superior de expresión del ser humano** porque implica no solamente el pensar y el decirlo sino también implica el cuerpo en acción con esa función, o sea es un proceso que indica coherencia en esos tres si se quiere sistemas. **El sistema de pensamiento que está muy unido al del lenguaje, el habla, el sistema motor por decirlo así, que puede convertirse en un arte, inclusive a través de la misma escritura** repito pienso que la persona en la medida que madura toma más **conciencia de lo que debería mejorar, y también esta introyectando algunas cosas de su personalidad.**

ANEXO A-4

Técnica Aplicada: Entrevista a profundidad

Objetivo del Instrumento: Determinar la concepción de escritura de la informante D.C. y las actividades que promueve en su rol como promotor de este proceso.

Informante: D.C.

Lugar de aplicación: Salón de clases de 3r grado “B”.

Momento: 1:00 p.m.

Investigador que la aplica: Joisbel García

Fecha: Viernes 03 de diciembre de 2010

Duración: veinte y cinco minutos.

Cuadro 29. Primera sesión de la entrevista realizada a la informante D.C.

Texto de la entrevista
Investigador: ¿Cuál es tu formación profesional? ¿Cuántos años tienes ejerciendo la carrera? Informante D.C.: Soy Licenciada en Educación integral con una experiencia de más de 25 años, la cual tomo muy en cuenta para la producción escrita de mis estudiantes en el día a día.
Investigador: ¿Qué es para ti la escritura? Informante D.C.: Es un proceso mecánico, una destreza psicomotriz mediante la cual se aprende a escribir palabras y oraciones, de ese ejercicio sistemático y progresivo depende su soltura y legibilidad.
Investigador: Tú sigues algunos pasos determinados cuando vas a escribir, por ejemplo si tienes que hacer alguna actividad, ¿qué pasos sigues para redactar un texto?, ¿para escribir? Informante D.C.: En primer lugar que el docente asuma una postura ejemplar, normativa y

enriquecedora, servir de modelo en este caso, a través de una caligrafía clara y correcta. Al tener que establecer normas para que los alumnos escriban con letra legible y espontánea; a tener en cuenta el manejo de dos grafías diferentes: la cursiva y la imprenta.
Investigador: Sometes a un proceso de revisión eso que escribiste. ¿Cómo es ese proceso de revisión? Informante D.C.: Una vez redactado es necesario que se revise. La revisión se realiza para asegurarse de que el escrito está bien hecho y en consecuencia, resulte efectivo.
Investigador: ¿Cómo recuerdas a tus maestros, como te enseñaron a escribir, que hacían ellos para que los niños produjeran algún tipo de texto? Informante D.C.: Mis maestros los recuerdo con mucho cariño porque fueron ellos quienes me enseñaron las primeras letras, a escribir y leer, y por medio de sus enseñanzas y destrezas sigo un modelo caligráfico, ya que el niño es un gran imitador que además sabe distinguir por intuición las formas bellas o armoniosas.
Investigador: Cuando desarrollas una actividad de escritura con los niños, ¿Cuáles son las estrategias que más te gusta utilizar? ¿Las que has usado que te han producido mayor éxito? Informante D.C.: Primero hay que invitarlo a que piense y que afirme sus ideas, proveerle ciertas herramientas lingüísticas para organizar los pensamientos. Darle la oportunidad de escribir sin temer cometer errores en ortografía, gramática y puntuación, para darle confianza y fluidez y por último modelar cómo escribir a través de la caligrafía diaria.
Investigador: ¿Qué otro tipo de estrategia utilizas en la cual estimules la producción libre? Informante D.C.: Lluvias de ideas, ordenando palabras, oraciones y párrafos.
Investigador: ¿Revisan el texto cuando terminan de escribir? Informante D.C.: Esta es la parte más fundamental, la corrección de errores para asegurarse de que el formato escrito esté correcto.

ANEXO B

NOTA DE CAMPO DE LA OBSERVACIÓN EN CLASE

ANEXO B – 1

Categorización de la Nota de Campo de la Observación de una Clase de la Informante S.A.

Categorías/ Indicadores	Nota de Campo
Presentación Presentación de la investigadora Recibimiento positivo de los alumnos Actividades propuesta por el docente para la promoción de la lengua escrita Ejercicio de escritura <i>Uso del dictado sobre normas de convivencia</i> <i>Escritura con bolígrafo</i> <i>Sin correcciones</i> <i>Estrategia de corrección</i> <i>Dictados de longitud determinada</i> <i>Promoción de la autocorrección</i> Disciplina Solicitud de silencio por parte de la docente Aclaratoria de dudas	<i>Día:</i> Miércoles 13 de octubre de 2010 <i>Lugar:</i> Salón de clases de 3r grado “B” <i>Actividad observada:</i> Ejercicio de Escritura <i>Momento:</i> 7:20 a.m. <i>Duración:</i> una hora La docente presentó a la investigadora a los niños y les explicó que ella los visitaría durante varias semanas, que debían comportarse como si ella no estuviera. Los niños le dieron la bienvenida. La investigadora se sentó en la parte de atrás del salón, algunos alumnos la miraron durante unos minutos pero posteriormente volvieron a sus actividades normales. La docente les explicó a los niños que todas las semanas a partir de ese día harían un ejercicio de escritura en una hoja de examen. Va a ser un dictado, trabajarán con bolígrafo azul para escribir. No se puede borrar, si se equivocan hacen un paréntesis aclarando el error y continúan la escritura. Los alumnos hablaban porque querían hacer preguntas, ella les pidió que esperasen a que terminara la explicación. La docente les comentó que iban a comenzar con cuatro líneas de dictado, “al terminar copiaré la información en la pizarra. Cada uno de ustedes deberá autocorregirse, si encuentran un error lo deben encerrar en un círculo en negro” Los alumnos hicieron varias preguntas para aclarar dudas. La docente les entregó la hoja y le pidió que sacaran los bolígrafos. La profesora empezó a copiar en la pizarra el título “ejercicio de escritura”. Los alumnos tienen dudas acerca si

Instrucciones dudosas Reforzamiento positivo Docente impone orden en el salón	deben copiar. La docente manda a algunos alumnos a sentarse, a guardar silencio y aclara las dudas. si deben copiar. La docente manda a algunos alumnos a sentarse, a guardar silencio y aclara las dudas. Felicita a los niños que siguen instrucciones. Explica cómo será el dictado, S.A.: yo digo las palabras
Actividades propuesta por el docente para la promoción de la lengua escrita Instrucciones para el dictado Refuerzo negativo Actividad interrumpida Técnica para dictado Dudas de ortografía Dictado pausado Repetición constante Dictado de signos de puntuación Promoción de la autorevisión Disciplina Castigo	hago una pausa y repito, hago una pausa y repito. S.A.: Si yo tengo que repetir, lo voy a hacer, si alguien se queda deja un espacio y continúa. No voy a parar el dictado por un alumno. S.A.: van a tener la posibilidad de corregir pero eso si preste atención. Si alguien habla durante el dictado. Colocaré un punto en su hoja, esto significa que no sigue instrucciones. S.A.: Voy a dictar. Probablemente hacemos una primera parte y después de receso continuamos. Dictado: S.A.: Para mantener los acuerdos debemos recordar. A: ¿cómo se escribe debemos. S.A.: Hágalo como usted cree. S.A.: que somos iguales, repito, coma, que podamos comunicarnos, repito, adecuadamente cuidando el manejo, repito desde comunicar, el manejo A: profe, espere que me equivoqué. S.A.: levante la mano, la próxima vez le pongo punto. A.: el manejo positivo de las emociones, repito. Varios se habían quedado y empezaron a preguntar a sus compañeros Al terminar de dictar la docente copio el dictado en la pizarra para que los niños lo corrigiesen. Era hora de receso. Los alumnos se prepararon.

ANEXO B – 2

Categorización de la Nota de Campo de la Observación de una Clase de la Informante S.A.

Categorías/ Indicadores	Nota de Campo
	<i>Día:</i> Miércoles 20 de octubre de 2010 <i>Lugar:</i> Salón de clases de 3r grado “B” <i>Actividad observada:</i> Ejercicio de Escritura <i>Momento:</i> 7:20 a.m. <i>Duración:</i> una hora
Disciplina Exigencia de responsabilidad a los alumnos Exigencia de silencio y orden Instrucciones	La docente parada enfrente de la clase toma el tiempo que los alumnos toman en hacer silencio. S.A.: tengo un minuto esperando que hagan silencio, eso no puede pasar. S.A.: vamos a hacer el ejercicio de escritura. Les llama a algunos alumnos la atención por ser la tercera semana de trabajo y no tener bolígrafo azul. S.A.: vamos a iniciar con fecha corta. La primera parte va a ser un ejercicio para trabajar tanto la soltura como dirección de la letra. S.A.: la segunda parte será el dictado, ya ustedes saben cómo trabajamos, hemos hecho coevaluación, autoevaluación. S.A.: hagan la fecha corta. La docente dibujó tres líneas en la pizarra como formando un cuaderno doble línea y expresó: S.A.: aunque ustedes no tienen doble línea sino una hoja de examen, se van a imaginar que la tienen” Mientras los alumnos hacían la fecha, la docente trazó en la pizarra cinco “eles” continuas, realizando cuatro series por línea y les comentó a sus alumnos. S.A: esta es una “l”. El ejercicio es para soltar la mano. En segundo lugar para ejercitar el tamaño de la letra que sube, debe subir hasta la línea superior, para practicar la dirección. Hizo un dibujo con “eles” irregulares para demostrarles como no lo deben hacer. S.A: Evaluaré la dirección, el tamaño y la soltura. Finalmente van a hacer cinco (5) repeticiones, son grupos de cinco “eles”, todos los grupos que les
Aspectos a considerar para la escritura Soltura del trazo Dirección del trazo	
Autoevaluación y coevaluación guiada Modelo en la pizarra	
Diferencias en el trazado de letras mayúsculas y minúsculas	
Demostración de lo que deben evitar	
Resalta que aspectos evaluará	

Repeticiones de una letra determinada Estimulación para el trabajo pausado	quepan a lo ancho de la línea. S.A.: “háganlo lento, para que les quede bien, si lo hacen lento no cometerán errores”.
Rol del docente como promotor de la escritura Docente orientadora Docente supervisora Incentivo a la revisión Promoción del silencio Modelo confuso de la pizarra Aclaratoria de dudas Énfasis en el orden Refuerzo positivo Promoción de la autocorrección Dirección de la letra Respeto de espacio entre líneas Regularidad de la caligrafía Presentación adecuada Uso de calcomanía para el refuerzo positivo Promueve la escritura de comentarios con los aspectos a mejorar.	S.A.: van a hacer esto cinco líneas para abajo, dejando una líneas de por medio. S.A.: voy por los puestos chequeando el trabajo. A: Profe, se está copiando de mí. La docente iba chequeando por los puestos, haciendo comentario a algunos alumnos acerca de su trabajo. S.A.: Roberto date cuenta de que tiene que ser en una dirección, trata de llegar hasta arriba. S. A.: Orlando haz silencio en beneficio tuyo y de los demás. S.A.: te estás pasando de la línea te das cuenta. Se presentó una confusión porque los alumnos no entendieron cuántas líneas debía abarcar la letra, debido al modelo que tenían en la pizarra. La docente se percató de eso y les especificó que era una sola línea, lo que debía abarcar la letra, que ella había, marcado la doble línea para que vieran la diferencia entre la mayúscula y la minúscula. Hacía énfasis en que todos estuviesen sentados trabajando. Al final comentó. S.A.: quiero felicitar el esfuerzo, la mayoría lo hizo excelente. S.A.: la segunda parte la haremos después del receso. Les dijo a los alumnos. S.A.: yo quiero que ustedes miren su trabajo, a ver si todas sus letras tienen la misma dirección, si respetan el espacio de la línea, si mantienen el tamaño. Van a mirar la limpieza. Si esas cosas están bien, trabajaron excelente. Si guardan esas características, colóquense un stiker de felicitaciones. Pero si les falta un detalle escribanlo con negro. Ejemplo, debo respetar el espacio, mejorar la dirección y cuidar la limpieza.

ANEXO B – 3

Categorización de la Nota de Campo de la Observación de una Clase de la Informante S.A.

Categorías/ Indicadores	Nota de Campo
	Día: Miércoles 10 de noviembre de 2010 Lugar: Salón de clases de 3r grado “B” Actividad observada: Ejercicio de Escritura Momento: 7:20 a.m. Duración: una hora
Disciplina Refuerzo positivo	A: Vamos a iniciar nuestro ejercicio de escritura. S.A: profe ¿fecha corta? Los semaneros repartieron las hojas. A: Felicito a Eduardo que está listo para comenzar. Van a hacer repeticiones autocorregidas. Cinco líneas de un ejercicio dejando línea de por medio y después otro ejercicio.
Actividades para la promoción de la lengua escrita Instrucciones	A: Van a colocar la fecha corta de hoy y el título del trabajo. La docente escribió en la pizarra la fecha y el título, “Ejercicio de escritura”. Colóquenle el nombre porque hay algunas hojas que se salen de la carpeta, aunque no deberían salirse A: Profe. ¿eso es lo que vamos a repetir? S.A.: No, ya lo voy a decir, estamos haciendo el inicio. En las correcciones, me he dado cuenta que hay un error en el trazado de dos letras y vamos a ejercitarla hoy, esas letras son la “f” y la “q”. A: Vamos a iniciar con la corrección de esas dos letras, habrá más adelante otras letras. A: Voy a hacerlo con mucha lentitud, primero en grande para que vean el trazado y después hago el ejercicio que van a repetir. No tienen problemas con la mayúscula. En general la “f” es así “F”.
Escritura de la fecha y título Rol del docente como promotor de la escritura	
Ejercicios en base a las debilidades Debilidades en el trazado de dos letras Trazado en la pizarra para el modelado	Les explico cómo hacer la “f” mayúscula. Hacen un uno que baja y ¿hacia qué lado se regresa?, hacia la derecha, va a cerrar hacia abajo y después le va a cerrar la manito para juntarla con la otra letra. A: Prof. yo no la hago así. S.A: hay algunas que la hacen como una “l” y
Explicación detallada sobre el trazado de letras	
Presta atención a las	

diferencias individuales	después bajan.
Uso el error como modelo para la mejora	S.A: el problema es que la están haciendo así, la voy a hacer en rojo para que vean el error. La están haciendo en la parte de abajo para el otro lado , que parece una “j”, no es lo mismo “familia” que “jamilia”. Nos proponemos a partir de hoy mejorar la dirección de esta letra.
Explicación detallada	En la pizarra utilizó una flecha para indicar la dirección.
Indicación de la dirección de la letra	Y copio el ejercicio en la pizarra cuatro “f” seguidas.
Incentivo para la mejora de la dirección	S.A.: primer criterio de trabajo; la dirección correcta.
Especificación de los criterios de trabajo	Le dijo a un alumno: escuche la instrucción y después pregunta.
Repeticiones de cuatro letras corridas	S.A.: en segundo lugar vamos a alargar el trazo para que se note que es una “f”.
Establece diferencias entre letras	S.A.: vamos a hacer grupos de cuatro para todo lo que quepa en una línea. En grupos corridos grupos de cuatro hasta donde termina el margen derecho.
Énfasis en el trazo de las letras con una sola dirección	Vamos a hacer cinco líneas dejando línea por medio. Comenzamos.
Docente supervisora	La diferencia con la “q” es que arriba tiene una “o”.
Docente orientadora	S.A.: recuerden que la letra debe tener una sola dirección (si es paradita es paradita si es inclinada a la derecha) pero no lo hagan de forma diferente porque se ve aglomerada y no se entiende.
Trazado en la pizarra para el modelado	S.A: Levanten la mano los que están haciendo la letra inclinada, a la derecha debe notarse.
Explicación detallada sobre el trazado de letras	Algunos alumnos levantaron la mano.
	Empezó a chequear el trabajo de alumno por alumno.
	S.A: deja una línea
	S.A: siéntate bien.
	S.A: mira como recoges aquí (f muy corta de una niña), haz dos más.
	Explicó el otro ejercicio
	S.A: hago como si hiciera una a (dif entre a y o) cierro de lado y de aquí saco mi rayita, bajo y me devuelvo por la derecha con la “q” y con la f nos devolvemos por la izquierda.
	Habló sobre la diferencia entre la letra scrip y la corrida.

	S.A.: Baja se regresa y cierra en la línea la “q”. Hagan tres líneas de “q”. Siguió pasando por los puestos dando recomendaciones. Mandó a los alumnos a salir para receso.
--	---

ANEXO B – 4

Categorización de la Nota de Campo de la Observación de una Clase de la Informante S.A.

Categorías/ Indicadores	Nota de Campo
	<i>Día:</i> Miércoles 16 de noviembre de 2010 <i>Lugar:</i> Salón de clases de 3r grado “B” <i>Actividad observada:</i> Ejercicio de Escritura <i>Momento:</i> 7:10 a.m. <i>Duración:</i> una hora
Disciplina	
Exigencia de responsabilidad a los alumnos	En la pizarra dice “ejercicio de escritura Dictado”.
Exigencia de silencio y orden	Los niños lo escriben en sus hojas, mitad de una hoja de examen.
Refuerzo positivo	La docente felicitó a una alumna por el orden debajo del pupitre.
Recordatorio de instrucciones	S.A.: cuento de diez a cero y todos deben estar ordenados y listos.
Refuerzo negativo para promover el seguimiento de instrucciones.	S.A.: se titula “uso de las mayúscula” título del dictado. Repito, como en todos los dictados, cuando usted quiera preguntar algo levante la mano, niño que interrumpa que esté hablando al mismo tiempo que la maestra me acerco y le marco la hoja, ¿qué quiere decir esto? que no está siguiendo las instrucciones.
Recordatorio de normas de presentación	A: profe. ¿Puedo subrayar el título?
Castigo	S.A.: claro usted sabe que el titulo se subraya. Dictado: <i>Se utilizan las letras</i> (voy a repetir), silencio.
Actividades para la promoción de la	A: yo no hablé. La docente se acercó al alumno que preguntó y con un marcador, colocó un punto en su hoja. S.A.: usted tiene que hacer silencio. Las letras <i>mayúsculas</i>

lengua escrita Técnica para tomar dictado Dictado pausado Repetición constante Dictado de signos de puntuación Disciplina Incoherencia entre lo que propone y hace respecto al seguimiento de instrucciones Rol del docente como promotor de la escritura Castigo Exigencia de silencio y orden Promoción de la autorevisión basada en sus conocimientos Respecto al respeto de los aspectos formales de la escritura Promoción de la autocorrección de los errores Práctica del uso de mayúscula Promoción de la autorevisión basada en la comparación	<i>en los siguientes</i> (repito letras mayúsculas en los siguientes) casos. Varios niños levantan la mano. S.A.: hasta diciembre dejamos una línea por cada línea escrita. Colocan dos puntos y seguidos, en la misma línea. <i>Al iniciar un escrito</i>, repito desde los siguientes casos, dos puntos y seguido, entonces vendría, <i>al iniciar</i>. A: profe, ¿después de casos? La docente se acercó al alumno que preguntó y con un marcador, colocó un punto en su hoja. S.A.: al iniciar un escrito. Varios alumnos levantan la mano. S.A.: después de un punto, repito desde dos puntos y seguidos, última vez, quien se queda, se quedó, dígame Ramón. A: me quedé. S.A.: fíjate estás levantado la mano cuando estoy repitiendo. Ramón tienes que escuchar, después de un punto, cuando escribimos nombres. A: propios. S.A.: ¡ajá! pero no adivinen, yo sé que ustedes lo saben, coma, es pausado el dictado. La docente se acercó al alumno que preguntó y con un marcador le colocó un punto en su hoja. S.A.: la próxima vez está más pendiente. Última vez que repito, cuando escribimos. Un alumno dijo ¿qué? y la docente le puso un punto y le recordó la norma. S.A.: escribimos el nombre de instituciones, la última repetición y al inicio de los títulos, punto y final. Antes de la autocorrección, antes de que usted vea en la pizarra observe su hoja como si usted es el maestro o maestra. Vamos a esperar que estén listos para escuchar. S.A.: usted va a observar su hoja antes de pasar a la autocorrección, va a echarle un vistazo a ver si lo escribió bien, según los aspectos formales de la escritura, lo revisa y corrige. S.A.: para que en una segunda parte cuando yo escriba en la pizarra, usted utilice el negro. Es necesario que preste atención porque debe comparar lo que yo escribí con lo que usted escribió y corregir. Aprovechamos de revisar tanto la teoría del uso de mayúscula, que deben
--	--

con la pizarra Uso de bolígrafo negro para la corrección Corrección de palabras mal escritas Repetición de palabras con errores Aspectos a considerar para la escritura Separación de las palabras Uso de mayúscula Título del subrayado Establecimiento de un adjetivo para el trabajo realizado Rol del docente como promotor de la escritura Docente orientadora Refuerzo positivo Interrupción de actividad	repasársela para el viernes, como su práctica a través del dictado S.A.: ustedes lo hacen desde su puesto. En la medida que vayan revisando y observen un error, lo encierran en un óvalo negro y lo corrigen colocando al lado entre paréntesis la palabra bien escrita. Abajo repiten esa palabra tres veces. De cometer un error, la encierran en un óvalo con bolígrafo negro y abajo escriben autocorrección y escriben tres veces. La docente escribía el dictado en la pizarra, varios alumnos conversaban, felicitó a una alumna. S.A.: Okey, quiero felicitar la actitud de Juan Pablo. Fíjense en la separación de las palabras, si es correcta, si va mayúscula, título subrayado, fíjense que la evaluación que usted se hace es muy importante. Recuerden que su trabajo de hoy va a estar excelente si corrigen los errores que tienen, porque el trabajo de hoy es que ustedes mejoren su escritura. Todos vayan corrigiendo, mientras yo paso por cada puesto y al finalizar el que termina se pone la carita feliz. S.A.: el hecho de que la palabra mayúscula sea el nombre, no significa que la debes escribir con mayúscula, yo dije que paso por cada puesto. La docente les dijo que terminaban después de receso y que recogieran sus útiles para poder salir.
--	--

Registro Fotográfico C



Estudiantes de tercer grado realizando “ejercicios de escritura”