

Principios rectores de una buena práctica docente en la enseñanza de la escritura y su relación con las reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito en el grado transición.

**Carolina Lozano Fernández**

**Tutora: Darcy Milena Barrios**

**Pontificia Universidad Javeriana  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Pedagogía Infantil**

**Bogotá D.C, 17 de mayo de 2019**

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar cuáles son las relaciones que se establecen entre los principios que rigen una buena práctica de enseñanza de la escritura en el grado transición y la reflexión de los estudiantes sobre el sistema escrito. Para esto, se sistematizó la práctica de la docente Adelia González, profesora de grado transición en la Institución Educativa República de Guatemala de Bogotá, Colombia. A partir del análisis inductivo de los datos encontrados en las entrevistas a la maestra y a las grabaciones de clase se pudo realizar una reconstrucción de su práctica especificando los principios que la rigen en cuanto a la enseñanza de escritura y a su vez como estos últimos permiten que los estudiantes realicen reflexiones sobre el sistema escrito. Los resultados de la investigación permitieron identificar cuáles son los factores que han incidido en la configuración de la práctica de Adelia. También, se identifican como principios rectores de la práctica de enseñanza de escritura: la concepción de la docente frente al estudiante, frente a la escritura y el rol de la oralidad para este aprendizaje. Además, se establecieron tres aspectos que permiten a los estudiantes reflexionar sobre el sistema escrito al interior de la práctica de enseñanza de la docente, los cuales son: la socialización con pares, la reescritura adulta y los espacios letrados. A manera de conclusión, se determina que es el docente quien se encarga de promover espacios y situaciones para que los estudiantes puedan reflexionar sobre el sistema escrito y esto no lo puede lograr sin establecer una práctica de coherencia en la que se entrelace la experiencia, la formación y la concepción personal sobre el estudiante que espera formar.

**PALABRAS CLAVE:** sistematización, buena práctica docente, enseñanza de la escritura, reflexión del sistema escrito.

## ABSTRACT

The aim of this research was to determine the relations that can be established between the principles of a good practice writing teaching in preschool and the student's thoughts on the written system. For this, the practice of Adelia González, teacher at the Educational Institution República de Guatemala of Bogotá, Colombia, was systematized. Based on the inductive analysis of the data found in the interviews with the teacher and the class recordings, it was possible to reconstruct her writing teaching practice and how those principles allow the students to make their own reflections on the written system. The results of the investigation allowed to identify which are the traits that make Adelia's practice a good practice. Also, there were identified as guiding principles of the teaching writing practice: the conception of the teacher about the students, writing and the role of orality for this learning. In addition, three aspects were identified as the ones that allow the students to that allow students to analyze and comprehend the written system: peer socialization, adult rewriting and literate spaces. In conclusion, it is determined that the teacher is responsible for promoting spaces and situations that allow students thoughts on the written system and this wouldn't be achieved without establishing a practice of coherence between experience, degrees and personal conceptions of the teacher about their students.

**KEYWORDS:** systematization, good teaching practice, writing teaching, reflections about the written system.

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,

por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana

# Tabla de contenido

1	
Introducción.....	5
Antecedentes.....	7
Planteamiento del problema .....	37
Pregunta.....	40
Objetivos .....	41
Justificación .....	41
Marco Teórico .....	44
Propuesta Metodológica.....	59
Resultados .....	92
Discusión de los resultados .....	125
Experiencia de sistematización, la mirada de Adelia.....	127
Experiencia de sistematización, la mirada de Carolina .....	128
Conclusiones.....	130
Referencias .....	135
Anexos.....	144

## Introducción

El proceso de aprendizaje de la escritura es un gran hito en la vida de un niño, sin embargo, lo que determina el resto de su vida como un escritor estará mediado por la forma en la que se le haya enseñado a escribir en la escuela. Ser escritor se entiende, en la presente investigación, en un sentido amplio que comprende el uso activo y eficaz que le da la persona a la escritura para cumplir diferentes funciones que son socialmente relevantes en el contexto en que se encuentra (Lerner, 2001). Así, desarrollarse como escritor implica una mediación en el aprendizaje de la escritura, que normalmente se da en la escuela por parte del docente quien, con sus propuestas y la puesta en marcha de estas, logra encaminar las reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito y lo que este posibilita, desde un enfoque específico.

Ahora bien, hay que mencionar que tanto la lectura como la escritura son actividades cotidianas que deberían ir más allá del desciframiento de la escritura, este logro implica formar sujetos críticos, productores de textos, capaces de comunicarse de forma pertinente, que sepan identificar y utilizar los diversos tipos de textos; en general, se trata de que los conocimientos adquiridos trasciendan el aula y los estudiantes puedan poner sus aprendizajes en práctica (Lerner, 2001). Si bien este proceso de aprendizaje depende del profesor que se encarga de su enseñanza, es labor del estudiante reflexionar sobre el sistema escrito. Lo anterior, solo se puede lograr cuando hay un interés y una comprensión de la importancia que tiene la escritura en la vida de cada uno de los niños y niñas. Aunque en muchos casos puede que haya una motivación intrínseca, en otros casos, es necesario que él o la docente sea quien motive a los estudiantes para que sean ellos quienes poco a poco construyan la comprensión del sistema a partir de sus reflexiones. De igual manera, depende del docente promover espacios, actividades y mediar con herramientas que permitan a los estudiantes reflexionar acerca del sistema, es decir que, la práctica de enseñanza del docente es de la cual se derivan dichas reflexiones.

Teniendo en cuenta lo anterior y, ya que en la infancia es tan importante la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, esta investigación se centró en resolver el cuestionamiento sobre ¿cuáles son las relaciones entre la enseñanza de la escritura, desde el enfoque sociocultural del lenguaje en el grado transición, y la reflexión de los estudiantes sobre el sistema escrito? Esta investigación responde a este cuestionamiento, al postular una serie de resultados que dan cuenta de las principales relaciones encontradas al analizar y caracterizar la práctica de enseñanza de la escritura de una docente destacada en el grado transición y las reflexiones de sus estudiantes sobre el sistema escrito. La docente a quien se le sistematiza la práctica es Adelia González, una maestra con más de 30 años de experiencia en la educación, quien durante los últimos 5 años ha sido profesora del grado transición en la Institución Distrital República de Guatemala. Dicha práctica fue seleccionada por recomendación de una colega quien había trabajado en ocasiones previas con el grupo de investigación de lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Así, se inicia el proceso investigativo al llegar al acuerdo de que es necesario realizar un proceso conjunto en el que el aprendizaje se permita tanto para quien investiga como para quien se le sistematiza su práctica de enseñanza. De tal manera, se realizaron múltiples grabaciones de clase y entrevistas a la profesora, que permitieron derivar en categorías que surgieron a partir de los datos hallados, los cuales en un segundo momento fueron comprendidos a la luz de postulados teóricos que los complementaron.

El documento se encuentra organizado por apartados que permiten la comprensión del proceso investigativo. Así, en un primer momento se encuentran los antecedentes investigativos subdivididos en conceptos que son claves en este trabajo de grado, los cuales son: enseñanza y aprendizaje de la escritura, buenas prácticas docentes y, sistematización de prácticas docentes. Luego, se expone el planteamiento del problema por abordar junto con la pregunta que se deriva de este. Acto seguido, se presentan los objetivos que orientan el recorrido investigativo y posteriormente la justificación que da

sustento a la relevancia que tiene realizar un trabajo como este. Continuando con el texto, se realiza un marco teórico que permite comprender, a la luz de diversos autores, la postura que se tiene sobre los conceptos de lenguaje, didáctica de la lengua, cultura escrita, escritura, práctica de enseñanza y práctica destacada. Más adelante, se da inicio al marco metodológico en el cual se incluye lo relativo al enfoque de investigación cualitativa y al método investigativo de la sistematización, al igual que una detallada ruta metodológica sobre el proceso llevado a cabo. Al finalizar con el marco metodológico se encuentran los resultados, los cuales se enuncian en dos capítulos buscando responder a los objetivos específicos del trabajo frente a dos temáticas principales: la reconstrucción de la práctica de enseñanza de la escritura de la docente Adelia González y, las reflexiones acerca del sistema escrito de los estudiantes. Finalmente, se proponen dos capítulos en los que se habla sobre la experiencia personal con la sistematización, el primero, realizado por la docente a quien se le sistematiza la práctica y el segundo realizado por quien investiga. Para concluir el documento se postulan las conclusiones y recomendaciones finales.

## Antecedentes

En el siguiente apartado se presentan los antecedentes investigativos que ayudan a develar la pertinencia de la presente investigación y también la necesidad de realizar esta misma. Estos se dividen en tres apartados titulados a partir los criterios de búsqueda utilizados: la enseñanza y aprendizaje de la escritura, buenas prácticas docentes y sistematizaciones de prácticas docentes. Estos núcleos fueron elegidos pensando en los tres grandes temas a tratar a lo largo de esta investigación, procurando entonces abarcar por completo aquellos aspectos que pudiesen ser relevantes para el desarrollo del trabajo. Antes de iniciar, es importante mencionar que se hizo un rastreo de información en bases de datos, Google académico y, repositorios institucionales ya que brindaban textos de corte investigativo como, por ejemplo, artículos de investigación, tesis de grado y maestría, sistematizaciones de

experiencias, entre otros. En total se encontraron 36 documentos dentro del rango de años desde 2004 hasta 2017, procurando que la mayoría fueran lo más actuales posibles. En general los documentos encontrados pertenecen a investigadores situados en Colombia, Chile, México y Argentina. Todos estos documentos permitieron conocer: temas afines al de este trabajo de grado, bases para definir decisiones metodológicas y, reconocer la relevancia de realizar la presente investigación.

### *Enseñanza y aprendizaje de la escritura*

Dentro de las investigaciones referidas a la enseñanza y aprendizaje de la escritura es posible encontrar un gran número de investigaciones centradas en la escritura de tipo universitaria, así, se hizo necesario acotar la búsqueda a la escritura en la primera infancia. Sin embargo, al encontrar que muchas de las investigaciones hacían referencia a metodologías y posturas de corte cognitivo de enseñanza se decidió solo tener en cuenta las investigaciones que fueran sobre el aprendizaje de la escritura desde los parámetros constructivistas y especialmente de las prácticas sociales del lenguaje. Ahora bien, dentro de los documentos consultados se encuentran principalmente dos tendencias investigativas, aquellas centradas en el aprendizaje de la escritura como un logro pero que comparten los exponentes teóricos de la presente investigación, aquellas que tienen su fuerte en el proceso metodológico realizado y, algunas otras en las que no hay un conector en común que permita encasillarlas o relacionarlas de alguna forma.

En primera instancia, se tendrán en cuenta aquellas investigaciones cuya teoría es relevante por su mirada cercana a propuesta desde este trabajo pero que analizan la escritura desde el logro de la convencionalidad o del avance de etapas y no se enfocan en las reflexiones de los estudiantes acerca del sistema escrito. Una primera investigación para tener en cuenta es realizada por Monserrat de la Cruz et. al. (2002) la cual se titula *¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros*

*de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados.* En esta se realiza un estudio de caso de, como el título bien lo indica, las concepciones que tienen maestros y padres sobre la manera en que ellos suponen que sus estudiantes e hijos aprenden a escribir. Así, la teoría sobre la que se fundamenta esta investigación involucra en cierta medida la perspectiva sociocultural del lenguaje. Lo anterior, en la medida en que se concibe el aprendizaje de la escritura desde los postulados de autores como Ferreiro, Goodman y Teberosky. También, se habla sobre el aprendizaje significativo que requiere la escritura, y, así mismo, de la importancia de esta como una forma de ingreso a la cultura escrita.

Teniendo en cuenta la investigación de De la Cruz et. al. (2002) es posible mencionar que hay ciertos puntos de encuentro y distanciamiento con la presente investigación, frente a la escritura, su enseñanza y su aprendizaje. Por un lado, si se relaciona la idea de concebir la escritura como una práctica socio cultural la cual permite el ingreso a la cultura escrita y no solo como un requerimiento curricular. Sin embargo, al ser un estudio de caso el cual selecciona la muestra de acuerdo con el estrato socioeconómico del estudiante, no es posible dar cuenta de unas prácticas docentes destacadas en la escritura, por lo tanto, el reconocimiento de esta como una práctica socio cultural queda aislada o en un segundo plano plenamente teórico. Además, aunque se intenta responder la pregunta de cómo aprenden los niños, las respuestas y análisis de estas no los incluyen directamente, sino, a quienes se involucran en este proceso de aprendizaje (padres y maestros). Razón por la cual, sería interesante reconocer cómo aprenden los niños, desde el cuestionamiento de cuáles son sus reflexiones generadas ante la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Por otro lado, Alejandra Medina (2006) realiza una investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como una de las causas de las deficiencias en las pruebas nacionales e internacionales en Chile, así, la autora decide titular su investigación *Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?* La autora expone reflexiones sobre tres temáticas relevantes cuando se habla de

las prácticas docentes en la enseñanza de la escritura. La primera, expone la importancia de considerar la lectura y la escritura como prácticas culturales. La segunda, devela la trascendencia de la escritura y la lectura al entenderlos como actos de comunicación y construcción de significados. La tercera, comprende que la lectura y la escritura implican la realización de actos que movilizan la inteligencia.

Esta investigación permite reconocer la pertinencia que tiene la escritura en el área del lenguaje como una práctica cultural que no solo ayuda al desarrollo de los estudiantes, sino también, a erradicar o disminuir las brechas sociales, especialmente en países latinoamericanos. Y aunque la presente investigación no busca encasillarse en los cambios que provoca la enseñanza de la escritura desde la perspectiva sociocultural, este estudio teórico es útil para analizar la importancia de las buenas prácticas docentes y para reafirmar la validez de este enfoque en la escritura. Sería entonces conveniente analizar las estrategias propuestas por Medina (2006) a la luz del análisis que se obtenga sobre la enseñanza de la profesora Adelia González reconociéndola como una buena práctica docente y, además, rescatar ciertos aportes teóricos que complementan los postulados sobre la escritura que se presentan en el marco teórico de esta investigación.

Por otra parte, Ortiz y Parra (2006) realizan una investigación titulada *La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial*; esta tiene como propósito realizar la formulación de ciertos principios didácticos que se refieren a la enseñanza de la escritura en el periodo de alfabetización. Así, se parte de la necesidad de dejar de lado los modelos tradicionales de la enseñanza de la escritura (los cuales se limitan a la copia y transcripción), para poder adoptar nuevos modelos teóricos, constructivistas, como los propuestos por Jolibert, Ferreiro, Teberosky y Cassany.

Como resultado, fue posible para las investigadoras formular tres principios didácticos que a su vez contienen dentro de sí ciertas categorías que los complementan y también postulan ejemplos de actividades que ellas consideran que son pertinentes para desarrollar en el aula de clase. Los tres

principios didácticos son: el fomento de la expresión oral, la promoción de la lectura y la promoción de la escritura. Frente a este último principio se rescata la importancia de que los profesores desarrollen actividades que permitan escribir textos colectivos, textos en grupos pequeños, textos individuales y que además propicien la reflexión sobre el sistema escrito.

Partiendo de los postulados previos, se puede mencionar que esta investigación, al igual que la presente, se centra en los enfoques constructivistas y en la perspectiva sociocultural del lenguaje. Sin embargo, es posible reconocer que, aunque en el estudio de Ortiz y Parra (2006) se hable sobre la enseñanza de la escritura y las estrategias adecuadas para su fomento y desarrollo, no hay mención sobre lo que esto provoca o sobre los efectos que tienen en los estudiantes. Es por esta razón que la investigación que se pretende desarrollar amplía estas concepciones al reconocer que ante una enseñanza de este tipo se van a generar múltiples construcciones de conocimiento sobre la escritura en el estudiante más allá de un aprendizaje palpable, como lo es alcanzar la convencionalidad, en este caso, se pretenden exponer aquellas reflexiones e hipótesis que los niños realizan mientras aprenden a escribir.

Los autores Gutiérrez y Díez (2015) titulan su investigación *Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades*. Dentro de la teoría que fundamenta su estudio tienen en cuenta conceptos como: conciencia fonológica, lenguaje escrito, aprendizaje de la escritura, modelos de escritura, entre otros. Y algunos de los autores mencionados con mayor regularidad son; Treiman, Teberosky, Ferreiro y Peñafiel. La recolección de datos se realiza por medio de tres pruebas (recuperadas de otras investigaciones), las cuales permiten conocer aspectos del dominio y adquisición de la conciencia fonológica y los niveles conceptuales del sistema de escritura.

En los resultados hallados al finalizar la investigación, Gutiérrez y Díez (2015) exponen que, aunque hay ciertas relaciones entre las habilidades facilitadoras de la adquisición de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la escritura, no todas estas tienen un alto grado de relevancia. En este caso, ocurre algo

similar a las investigaciones previamente presentadas, aunque hay un enfoque centrado en recoger los aprendizajes logrados por los niños en cuanto a la escritura, no hay un énfasis en conocer las reflexiones que ellos realizan con el fin de llegar, por ejemplo, a adquirir la conciencia fonológica o a escribir de forma convencional.

*El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación* es el título del trabajo expuesto por María Ivoneth Lozano (2017). Aunque con el título es posible inferir el enfoque que toma la investigación, es importante mencionar que Lozano (2017) define la escritura, apoyada en los postulados de Rodríguez, como una:

Actividad y sistema orientado hacia un fin, en el sentido en que surge de la necesidad de comunicar, representar o recrear la realidad. Su aprendizaje entonces debe ser abordado desde el preescolar en todas sus dimensiones, es decir, como sistema formal, significativo y actuativo. Este reconocimiento implica incorporar en la enseñanza, el conocimiento de aspectos formales, de significación y de realización en un contexto específico, para responder a necesidades sociales que se dan en contextos particulares (p. 33).

A grandes rasgos esta investigación logró reconocer la importancia que tiene la perspectiva sociocultural para la enseñanza de la escritura. Esto, en la medida en que se propone la escritura como actividad discursiva que surge en las relaciones e interacciones sociales y, por ende, los estudiantes tienen saberes al respecto antes de ingresar a la escolaridad. Destaca también la relevancia que tiene el realizar actividades que permitan a los estudiantes escribir textos situados y con sentido, proponiendo entonces el proyecto de aula como una estrategia didáctica efectiva que permite tanto el aprendizaje del grupo como la propia reflexión acerca de la práctica docente.

Otra investigación por resaltar se titula *Estrategias pedagógicas de alfabetización y su efecto en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura*, el cual es realizado por Roberta de Mello y María Elsa Porta en el año 2017. Las autoras exponen la pertinencia de su estudio bajo la problemática en Brasil por los altos niveles de analfabetismo. De esta forma, su objetivo es el de identificar las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura y su impacto en el rendimiento de estas mismas, en los grados de primer año. Para lograr develar el objetivo las autoras realizan una investigación mixta, empírica y longitudinal que utiliza instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, con el fin de comparar grupos a los que se les mide de acuerdo con la metodología elegida en la práctica docente para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Tras analizar los datos obtenidos de acuerdo con las diversas prácticas de los y las docentes, las investigadoras obtienen variados resultados siendo el siguiente el más destacado:

En suma, la propuesta fonémica favorece el nivel de alfabetización, diferenciándose de las otras cuatro; en contraposición, el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura resulta menos favorecido por la enseñanza global y también por el constructivismo en cualquiera de sus combinaciones (Mello y Porta, 2017, p. 42).

Aunque esta investigación no parte del aprendizaje de la escritura como una práctica socio cultural del lenguaje, es importante reconocer que esto es lo que causa un distanciamiento entre ambos estudios. De esta manera, se ratifica que la presente investigación no pretende preguntarse por el nivel de alfabetización que los niños alcanzan gracias a las prácticas de enseñanza de la docente Adelia González, sino, reconocer cuáles son esas relaciones entre la forma en que la profesora enseña y las reflexiones que le permiten generar a los niños sobre el sistema escrito esta metodología de enseñanza.

Grunfeld y Molinari (2017) realizan un artículo titulado *La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes*, el cual se deriva de una investigación. En esta investigación se logran reconocer

las conceptualizaciones que niños de 5 años realizan sobre el sistema escrito y los procedimientos que ellos realizan cuando escriben palabras. Vale la pena aclarar que dentro de la muestra seleccionada hay cuatro jardines infantiles los cuales son diferentes en la medida en que dos de estas trabajan la escritura como un aprendizaje perceptivo y motriz, mientras que los otros dos se guían por un enfoque constructivista. Así, se busca relacionar las conceptualizaciones de los niños con el jardín al que pertenecen, teniendo en cuenta la forma en la que se enseña y aprende a escribir.

A partir de la teoría expuesta es posible encontrar que las autoras de la investigación debaten las perspectivas constructivistas vs. las perspectivas cognitivistas. En este enfrentamiento teórico resulta evidente que Grunfeld y Molinari (2017) logran realizar análisis en los que se comprende que las perspectivas cognitivistas resultan más pertinentes y positivas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Ahora bien, aunque se trata de una investigación centrada en la escritura de niños y la relación que este aprendizaje tiene con las prácticas docentes, es importante mencionar que esto se centra en determinar el nivel hipotético en el que los estudiantes se encuentran más no en cómo llegaron a ese nivel. Por esta razón, es importante que la presente investigación quiera develar cuáles son aquellas reflexiones que los niños generan sobre el sistema escrito cuando están aprendiendo bajo un enfoque constructivista que se fundamenta en la perspectiva sociocultural del lenguaje. Lo anterior, debido a que sería interesante reconocer cuáles aspectos son claves dentro de las reflexiones generadas que provocan que un niño avance de una etapa a otra en la comprensión del sistema.

A partir de los documentos previos es posible reconocer la pertinencia de la presente investigación. Lo anterior, debido a que hay una propuesta innovadora al querer reconocer cuales son las reflexiones que los estudiantes de grado transición generan del sistema escrito en relación con las prácticas de enseñanza de la escritura generadas en el aula de clase. Así, hay un interés en reconocer el proceso y la construcción de la escritura en la infancia más no por develar si una u otra estrategia es más efectiva

para que los niños lleguen a aprender a escribir de manera convencional. Es decir que, más que comprender la escritura como un logro, se pretende reconocer el proceso como una construcción relevante la cual depende en gran medida de las reflexiones que los niños logren hacer, sin embargo, estas dependen de la enseñanza y espacios que la profesora propone al interior del aula. En cuanto a la teoría propuesta hay bastantes puntos de encuentro que ayudan a comprender la forma en la que se comprende la enseñanza de la escritura desde la perspectiva socio cultural del lenguaje la cual, en este caso, es sobre la que se fundamenta tanto la investigación como la práctica de la docente con quien se realiza la sistematización.

Ana Albuquerque y Margarita Alves-Martins (2016) escriben el artículo *Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria*, el cual se deriva de una investigación de enfoque mixto. Las autoras buscan reconocer y analizar cuál es el impacto de un programa que propicie actividades de escritura inventada, en las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de 5 años pertenecientes a dos escuelas de Lisboa, Portugal. Su muestra fue de 45 niños, a los cuales se les hizo un estudio de seguimiento longitudinal de dos años, cada uno de los estudiantes fue asignado al azar a un grupo: el de control (programa de narración de historias) o el grupo experimental (programa de escritura inventada).

Al iniciar y finalizar el primer y segundo año los niños realizan una evaluación de tipo pre-test, post-test, con respecto al conocimiento de las letras, las habilidades cognitivas, la conciencia fonológica, lectura y escritura. Los datos son analizados por medio de pruebas ANOVA con medidas repetidas. Así, algunos de los resultados obtenidos por destacar fueron:

Todos los participantes tenían unas habilidades fonológicas y de lectura/escritura, similares al comienzo del estudio. Los niños del grupo experimental mejoraron sus habilidades fonémicas y de lectoescritura antes del primer año de escuela primaria, cuando se les enseñó formalmente a leer y escribir. Por lo tanto, comenzaron a comprender la naturaleza del sistema alfabético y a representar

ciertas unidades fonéticas por escrito a lo largo de su etapa de preescolar (Albuquerque y Alves-Martins, 2016, p. 619).

Raúl Gutiérrez (2017) expone un artículo derivado de una investigación, este se titula *Facilitadores del proceso de aprendizaje de la escritura en las primeras edades*. El objetivo principal de este estudio fue indagar si el proceso de aprendizaje de la escritura puede darse de manera eficaz por medio de la implementación de programas enfocados en el fomento de la oralidad y el desarrollo de habilidades fonológicas en 403 estudiantes entre las edades de 5 y 6 años.

Para confirmar las hipótesis planteadas, Gutiérrez (2017) realiza una investigación de tipo cuasi experimental diseñada para un grupo de control, el cual es evaluado en test previos y posteriores a la implementación del programa que contaba con 90 sesiones de 45 minutos. Así, por medio de dos tests : (Test for the Evaluation of Phonological Awareness y Navarra Oral Language Test Revised), se busca evaluar la conciencia fonológica y la construcción de palabras escritas. Finalmente, los resultados son analizados por medio de pruebas ANOVA y MANOVA, llegando a la conclusión de que la instrucción en habilidades fonológicas y el lenguaje oral sí mejora el proceso de adquisición de la escritura.

Otro de los estudios realizador por Raúl Gutiérrez (2016) se titula *Efectos de la comunicación dialógica y la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la escritura de palabras en español*. Esta investigación es muy similar a la anterior en cuanto a su diseño y procedimiento (pruebas pretest y post test) y población (443 niños de 5 y 6 años), sin embargo, difiere en su objetivo al postular que la comunicación dialógica y las habilidades de conciencia fonológica pueden favorecer el aprendizaje de la escritura. También difiere en la forma de analizar los datos obtenidos, pues, se realiza por medio de los siguientes test: Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico, Prueba de vocabulario expresivo en Educación Infantil y Proescrí-Primaria.

Ahora bien, los resultados obtenidos en este estudio llegan a la determinación de que:

Analizando los diferentes componentes que intervienen en la facilitación del proceso de aprendizaje de la escritura, se pone de manifiesto que el grupo experimental ha mejorado de manera significativa respecto al grupo control en el procesamiento fonológico, aunque, no obstante, se observa que no todos los niveles del conocimiento fonológico influyen de igual modo en el aprendizaje de la escritura (Raúl Gutiérrez, 2016, p. 181).

Se pudo ver en las últimos dos trabajos expuestos la segunda tendencia de los documentos encontrados y es como la metodología busca centrarse en obtener resultados sobre los logros de conciencia fonológica de los estudiantes y como estos se reflejan en su escritura y no se logra evidenciar de que forma los estudiantes reflexionan para poder llegar a esos aprendizajes o logros. Si se tiene esto en cuenta, hay una gran relevancia en proponer estrategias metodológicas en las que se permita hacer evidente la manera en la que los estudiantes reflexionan sobre el sistema escrito, para así poder derivar en nuevo conocimiento sobre el aprendizaje de la escritura. Lo anterior, es lo que se quiere lograr con el presente trabajo, por dicho motivo, las metodologías utilizadas en las últimas dos investigaciones expuestas no serán tenidas en cuenta como posibles herramientas de recolección y análisis de datos.

Barletta, Toloza, Villar, Rodriguez, Boveda y Moreno (2013) titulan su investigación *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial*. Este es un estudio de caso que se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en un curso de sexto grado de una escuela pública del Caribe colombiano. Los autores parten de la problemática del bajo nivel de lectura y escritura que develan las pruebas que califican a los estudiantes del país y, establecen que, aunque la teoría y lineamientos en los que se fundamenta el Ministerio de Educación Nacional para construir sus directrices es adecuada, existe una gran brecha entre lo escrito y la práctica en el aula de los docentes.

Dentro de su metodología y forma de recolección de información se realizaron técnicas de la etnografía como las entrevistas y la observación no participante. En cuando a los resultados encontrados

por los autores se destacan las siguientes: las planeaciones curriculares se centran en la gramática tradicional y no en el desarrollo de las competencias establecidas en los documentos oficiales, no hay conexión o consecución lógica entre clases y temas, mayor énfasis en la memorización que en la comprensión, no hay distinción clara entre oralidad y escritura, entre otras.

Villalón, Forster, Cox, Rojas, Valencia y Volante (2011) tuvieron como objetivo evaluar los resultados obtenidos de una intervención con niños y niñas de 5 años con respecto al aprendizaje temprano de la lectura y la escritura, dicha meta es expuesta en el documento titulado *Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social*. Aunque los autores no hacen explícito en enfoque desde el que se propone realizar la investigación, puede inducirse que reconocen la importancia de la lectura y la escritura desde el preescolar y afirman que, “se requiere que el educador adapte su enseñanza al nivel de desarrollo que traen los niños y niñas, aprovechando la naturaleza activa y social del aprendizaje infantil” (p.163).

Dentro de los resultados obtenidos relacionados con el aprendizaje de la escritura Villalón et al. (2011) logran establecer una diferencia entre el grupo de estudiantes que recibió intervención de enseñanza frente al grupo que no, específicamente en cuanto al conocimiento e identificación de letras y a la escritura emergente. Ambas características o logros son precursores del aprendizaje formal del lenguaje escrito, por lo tanto, logran reafirmar la importancia de trabajar la escritura desde el preescolar.

Díaz y Price (2012) titulan su investigación *¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?* Las autoras realizaron entrevistas semiestructuradas en las que buscaron reconocer cuales eran las creencias y motivaciones con respecto al concepto de escritura en un grupo de niños y niñas de kínder y primero de primaria. A partir de las entrevistas realizadas se logró reconocer aquellos aspectos sobre lo que los estudiantes consideran que es o significa la escritura. Por ejemplo, la mayoría cree que escribir es usar letras para formar palabras, piensan también que para escribir es necesario tener

implementos como un lápiz y hojas, frente a las funciones de la escritura se encontró que los niños y niñas creen que es importante para aprender y para ser grande o crecer y unos pocos entienden la escritura como una extensión que ayuda a la memoria a recordar.

Esta investigación resulta muy interesante para el presente trabajo de grado pues en este se tiene en cuenta el aprendizaje de los niños y su voz. Aunque no se habla específicamente sobre las reflexiones sobre el sistema escrito, es posible evidenciar que los estudiantes si tienen un rol activo en su aprendizaje y establecen su postura clara al respecto. Así, se da pie para pensar en que en este caso el trabajo va a poder ampliar la perspectiva desde los estudiantes al brindar la posibilidad de identificar qué tipo de reflexiones son las que los estudiantes tienen mientras cursan el proceso de aprendizaje convencional de la escritura. En términos generales la investigación en este campo se ha dirigido a intentar demostrar que la enseñanza de la escritura desde los parámetros constructivistas y en algunos casos específicamente desde los postulados de las prácticas socio culturales del lenguaje son pertinentes para el logro de la conciencia fonológica en los estudiantes y por ende permiten alcanzar el aprendizaje de la escritura convencional. Lo anterior, permite por un lado establecer que las prácticas desde estos enfoques tienen buenos resultados, lo cual es importante pues la práctica de la docente Adelia hace parte de este grupo. Por el otro, logra dar cuenta del vacío que existe en el reconocimiento de las reflexiones de los estudiantes acerca del sistema escrito y de qué forma estas pueden surgir, cómo surgen y cual es la manera en que estas reflexiones se relacionan directamente con la práctica de enseñanza del profesor.

### *Buenas prácticas docentes*

Una primera y muy clara tendencia de las investigaciones encontradas que refieren a las buenas prácticas docentes, docentes destacados y demás conceptos similares es que, se busca reconocer cuales

son aquellas características o aspectos que hacen que un docente sea considerado bueno, excelente o destacado por su labor de enseñanza. A continuación, se presentan dichas investigaciones.

Una primera investigación por mencionar es realizada por Díaz, Borges, Valadez y Zambrano (2015) y se titula *Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática*. A partir de la premisa de que las buenas prácticas docentes pueden ser medidas de diversas maneras, los autores deciden medir y analizar estas prácticas por medio de la observación en el aula de clase, esto, en profesores universitarios de España y México.

El artículo parte por definir la concepción que se tiene sobre las buenas prácticas haciendo uso de los postulados de diversos autores, aportando de esta forma ciertas características que componen esa visión de qué y cómo se debe comprender este concepto. Posteriormente, se da una explicación del método elegido, que cuenta con ciertos aspectos relevantes tales como; participantes (17 profesores de universidades), instrumentos (escala de calificación e instrumento de observación), instrumentos de registro (video grabadoras). Frente a los resultados, los investigadores destacan ciertos patrones de comportamiento en el profesor que se convierten en indicadores de buenas prácticas docentes. Algunos de ellos son “dar retroalimentación al responder a preguntas del alumnado, reforzar su participación o, tras la explicación de contenido, fomentar la participación de sus estudiantes” (Díaz et. al., 2015, p. 918).

*Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte*, es el título de un artículo derivado de una investigación realizada por Galleguillos y Barreto (2017). En este caso, el objetivo principal del estudio fue determinar cuáles eran aquellos factores que podían favorecer el desarrollo de buenas prácticas docentes en la educación superior, específicamente de dos carreras de ingeniería en la Universidad del Norte de Chile.

Para esto, Galleguillos y Barreto (2017) realizan una investigación cualitativa e inductiva. La información recolectada da cuenta de opiniones y reflexiones de docentes y estudiantes con respecto a las prácticas docentes, la cual se deriva de sesiones de grupos focales. Así, a partir de esta información las investigadoras realizaron un análisis en el que determinan ciertos factores que permiten que se genere una buena práctica docente. Dentro de estos factores, es decir los resultados obtenidos en el estudio, se encuentran la fisonomía, la afinidad por la docencia, las metodologías y estrategias en el aula, el aprendizaje motivacional y significativo, entre otros.

Guzmán (2018) titula el compilado de tres investigaciones relacionadas con las prácticas de maestros universitarios destacados en áreas como la medicina, psicología e ingeniería, *Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior*. Derivado de una serie de entrevistas, el autor realiza 6 categorías en las que clasifica las reflexiones realizadas los 40 docentes que hacen parte del estudio. Como resultado, encuentra ciertos puntos de convergencia entre todos ellos, por ejemplo, sus buenas relaciones interpersonales con los estudiantes, la creación de atmósferas agradables para el aprendizaje, la motivación interna de cada maestro por mejorar, su pensamiento didáctico, entre otras. Una de las limitaciones que el autor destaca y que es de gran relevancia para este trabajo de grado es que, no hay un acuerdo general entre investigadores sobre lo que es una buena práctica docente. Así, se evidencia cómo las características que se le atribuyen a estas praxis y a los mismos docentes varían de investigación en investigación.

Villaruel y Bruna (2017) presentan la investigación *Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes*. En esta, se seleccionan docentes que son considerados como excelentes por sus estudiantes y gestores académicos. A su vez se realizaron observaciones de sus prácticas pedagógicas, un cuestionario sobre las competencias docentes, entrevistas a profundidad sobre sus competencias y

grupos focales pensados para conocer la percepción de los estudiantes. Se evidencia en el análisis y resultados a los que llegan los investigadores que, hay una investigación de corte mixto pues, a la vez que se puntúa a los maestros con escalas, se reflexiona sobre las competencias que ellos mismos y sus estudiantes destacan en la excelencia docente. A modo de ejemplo, se enlistan algunas de las competencias expuestas por los estudiantes con mayor frecuencia: cognitivas, comunicativas, personales, sociales y tecnológicas. Mientras que las competencias que los investigadores consideran esenciales son: las básicas, las específicas y las transversales. Se observa nuevamente una amplitud en las consideraciones sobre cuál y cómo se da una práctica destacada y de qué forma se asigna a un docente el nombramiento de excelente, bueno o destacado.

Veamos ahora la concepción que se tiene sobre los maestros considerados altamente competentes. Al respecto, Cejudo y López (2017) realizan una investigación centrada en reconocer la perspectiva de un grupo de docentes sobre la dimensión de la inteligencia emocional como un desarrollo esencial que está presente en los maestros altamente competentes. Así, desde una perspectiva de corte psicológico se hace uso de una escala de tipo Likert en la que se logró medir el nivel de importancia que los docentes le dan a la inteligencia emocional como vía para ser un maestro altamente competente. En el caso de este trabajo se determinó que los docentes altamente competentes son aquellos que tienen un mayor nivel de inteligencia emocional y que además consideran este aspecto como un rasgo altamente relevante. Si bien este trabajo no se relaciona con la psicología, es interesante concebir la competencia de un docente bajo un desarrollo que es de tipo personal, sin embargo, se puede evidenciar que no destaca otras características diferentes de lo que implica ser un maestro altamente competente.

Navarro, Fierro, Doña y Jaque (2016) buscan reconocer cuáles son las características de un buen docente de universidad visto desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile. Teniendo en cuenta su meta, los investigadores realizan un estudio de

caso cuyos resultados y análisis se exponen en el documento publicado bajo el título de *Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?* Lo anterior, se realiza por medio de un método mixto que involucra cuestionarios y entrevistas. Dentro de los resultados analizados por los autores, se encontró que los estudiantes les dan más importancia a las características de tipo humanas e ideológicas que a las pedagógicas cuando describen a un buen docente. Frente a esto, se expone que un buen profesor es “una persona confiable, sociable, cercana, integradora, empática, colaborativa, comprensiva, segura, paciente, humilde, alegre y respetuosa” (Navarro, Fierro, Doña y Jaque, 2016).

Medina (2016) titula su tesis de grado *Desarrollo y manifestación del talento docente en educación inicial*. En esta, la autora buscó responder al siguiente cuestionamiento: “¿Cómo se desarrolla y manifiesta el talento docente en maestros de educación inicial en Colombia?” (p. 22). La muestra seleccionada es de quince docentes seleccionados o nominados para el Premio Compartir al Maestro, lo anterior, debido a que se cumple con una serie de características relacionadas con el talento docente que se aborda en la investigación. Los resultados derivan en una serie de características bajo las cuales se hace evidente el talento del docente, entre ellos: los catalizadores intrapersonales, los catalizadores ambientales, trayectoria, experiencias y recorrido, etc. Esta investigación se acerca un poco más al presente trabajo pues se enfoca en docentes destacados en la educación inicial, que, como ya se ha visto hay poco reconocimiento del talento en estos maestros teniendo en cuenta la diferencia con respecto a la información encontrada frente a las prácticas docentes destacadas en la universidad. Así, se vuelve necesario ampliar el marco enfocado a reconocer la labor docente en la infancia, con la finalidad de darle un mayor y mejor reconocimiento.

Como se puede reflexionar a partir de las anteriores investigaciones un docente que es bueno en su práctica no siempre se destaca por la misma razón que otro. Así, el hecho de considerar a un docente como destacado depende de quien lo evalúe y desde que mirada lo observe, por ejemplo, desde la

perspectiva de los estudiantes se tendrían características diferentes si se mira desde la postura de otro docente o de un agente externo que se considera experto en educación y en su cualificación. En el caso de Adelia, no se busca reconocer que características la hacen una docente destacada sino, como esa buena práctica tiene ciertos aspectos que influyen en la manera en cómo ella enseña a escribir y a su vez como esto determina las reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito.

Veamos ahora otras investigaciones las cuales se relacionan con las prácticas destacadas. Dentro de la tesis de maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Martha Parra, Mónica Sánchez y Astrid Villamil realizan una investigación titulada *Enseñanza del lenguaje en el primer ciclo: una mirada a la relación entre las políticas públicas y las prácticas destacadas de los docentes de Bogotá*. Esta, tiene como objetivo analizar e identificar la relación que puede llegar a existir entre las prácticas destacadas del primer ciclo escolar en la enseñanza del lenguaje y la política pública, específicamente los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Para cumplir con el objetivo Parra, Sánchez y Villamil (2015) llevan a cabo una investigación cualitativa con una metodología de la teoría fundamentada, para finalizar con un microanálisis de datos y codificación abierta.

A partir de lo encontrado en esta investigación es importante tener en cuenta que se comparte la idea de que en el área de la enseñanza del lenguaje existen prácticas destacadas y que estas tienen ciertas características que hacen que sean buenas prácticas y reconocidas de una u otra forma. Por esta razón, es importante que en la presente investigación se pretende dar a conocer la labor de la profesora Adelia González como una docente destacada en la enseñanza del lenguaje por medio del análisis de su práctica y del reconocimiento de los principales factores que la determinan en cuanto a la enseñanza de la escritura.

Continuando con las investigaciones respectivas, Rozo y Pizo (2013) titulan su trabajo de maestría *Rasgos que hacen de una propuesta presentada en el Premio Compartir al Maestro una práctica*

*destacada en el área del lenguaje.* Las autoras buscan identificar cuáles son los rasgos que caracterizan el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura de la práctica de una profesora llamada Gladys Murillo, quien es galardonada por el Premio debido a la propuesta que ella desarrolla. Lo anterior, relacionado también con que ella realiza una práctica destacada en el área de lenguaje en una escuela rural multinivel.

De esta forma, el tipo de investigación realizada es cualitativa, de tipo inductiva y se centra en un estudio de caso, de la profesora ya mencionada. Es importante destacar que la investigación se centra en reconocer porque la propuesta de la docente es una práctica que se considera destacada según la institución encargada del reconocimiento al maestro. Razón por la cual resulta importante la presente investigación ya que es a través de esta que se logrará concebir desde el interior del aula, reflejado en las reflexiones que realizan los estudiantes, cuáles serían las características que convertirían la práctica de Adelia González en una buena práctica o en una práctica destacada de lenguaje.

Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante (2014) realizan una investigación centrada en la observación de prácticas destacadas de docentes de segundo grado de primaria en Chile, esta, es titulada *Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile*. Para realizar la investigación, los autores deciden recopilar 1.482 videos de clases de lenguaje y matemáticas de grado segundo que pertenecían a docentes evaluados por la acreditación chilena como competentes y destacados. Vale la pena mencionar que estos videos no son grabados por los investigadores sino por dos programas del Ministerio de Educación relacionados con la excelencia pedagógica.

De esta manera, en el estudio se refieren a la calidad de la docencia vista desde múltiples perspectivas, dentro de las cuales se encuentran las postuladas por Richardson, Echeverría, Short y Danielson. En general, la concepción establecida por Preiss et. al. (2014) sobre la buena docencia es

aquella que tiene una armonía entre los principios modales y cómo estos se pueden defender de forma racional. Aclarando que esto no debe confundirse con el hecho de que un docente logre dar a los estudiantes un aprendizaje que luego se verá reflejado en altos puntajes de pruebas estandarizadas, lo cual se relaciona con la docencia exitosa y no con la buena enseñanza.

Ahora bien, ya que el instrumento de análisis de los videos fue una pauta de observación de las buenas prácticas (tanto de las estrategias como el ambiente de la clase) los resultados obtenidos giran en torno a un tipo de investigación cuantitativa, al determinar el porcentaje de profesores que utilizaron una u otra estrategia o que propiciaban cierto ambiente determinado con antelación. Así, es importante reconocer que la investigación presentada parte de unos docentes que son calificados por el Estado como destacados, así que las mismas estrategias de análisis de sus clases parten de categorías preestablecidas para considerar sus clases dentro del marco de las buenas prácticas. Por lo tanto, aunque la investigación brinda una amplia concepción sobre el video como una manera a reconocer una buena práctica docente, esta, no parte de buscar los docentes sino de elegir aquellos que ya eran elegidos por el Ministerio chileno. De esta forma, es importante que la presente investigación elige una docente que es considerada destacada por sus pares respecto a sus clases de lenguaje, más no tiene una cualificación por parte del Ministerio de Educación de Colombia, dando entonces una perspectiva de las buenas prácticas desde la misma concepción docente y no desde un agente externo experto.

*Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios* es la investigación realizada por Álvarez, Porta y Sarasa (2011). Al igual que en el caso previo, estos docentes son considerados como excelentes por sus estudiantes, sin embargo, en este caso se realizaron entrevistas a los docentes con la finalidad de develar que aspectos de su pasado (es decir de su experiencia formativa) impactan su presente académico y su actual práctica docente, esto, al realizar historias de vida reconstruidas. Al avanzar en la lectura es posible reconocer que la investigación aún

está en curso ya que los autores exponen que solo han realizado la recolección de información con seis docentes. En cuanto a su meta, se puede observar que Álvarez, Porta y Sarasa (2011) logran analizar aquellos aspectos del pasado de los docentes destacados que influyen en su actual práctica. Esto es interesante pues, en el presente trabajo de grado se realizó una entrevista en la que se propuso la realización de una cartografía con la finalidad de conocer la experiencia y recorrido de la profesora Adelia González. De tal forma, es pertinente tener en cuenta que la práctica docente destacada no surge desde un inicio, siempre hay un pasado de experiencias que influye en esta y que permite la construcción y reconstrucción de saberes.

Luschei (2011) escribe un documento que en su idioma original se titula *In Search of Good Teachers: Patterns of Teacher Quality in Two Mexican States*, en el cual se pretendió reconocer la relación entre los puntajes de los docentes en ciertas pruebas con respecto al desempeño de sus estudiantes. Esta investigación es un estudio longitudinal y tiene un corte de tipo mixto. Al realizar las pruebas de capacitación docente y obtener sus resultados, el autor logra establecer que los docentes que obtienen altos puntajes son considerados maestros de calidad y que respectivamente sus estudiantes también se destacan por su rendimiento escolar positivo. Esta indagación resulta interesante pues logra relacionar de forma directa una buena práctica docente con los efectos que esta tiene en los estudiantes. Sin embargo, la calidad del docente es medida por evaluaciones que no tienen en cuenta la experiencia de estos maestros, lo cual se considera esencial en el presente trabajo de grado.

En definitiva, queda claro que no es sencillo llegar a un solo consenso sobre lo que una buena práctica es pues, depende en gran medida de la perspectiva que tenga la persona, grupo o entidad que considera que es destacada. Sin embargo, es importante comprender que las prácticas que se destacan deben ser socializadas con la finalidad de comprender que es aquello que es positivo en dicha enseñanza

proporcionando nuevo conocimiento frente a la educación. Muy de la mano con esta reflexión se encuentra la posibilidad de sistematizar prácticas docentes, tema que se expone en el siguiente apartado.

### *Sistematización de prácticas docentes*

Una primera tendencia que se va a destacar es de las investigaciones encontradas que ayudan a comprender lo que es una sistematización, para qué se hace y, qué aporta. Marcela Carrillo (2004) realiza una sistematización de las experiencias de un grupo de investigación en el marco de la maestría en salud colectiva de la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia. Su objetivo fue comprender cuál fue la experiencia de los integrantes del grupo de investigación GIPECS, con respecto a su formación como investigadores, su lógica interna y los aportes a la enfermería.

En este caso, se entiende la sistematización como un proceso que es permanente y permite generar conocimientos a partir de las experiencias, mediante una metodología flexible. Así, se realiza la sistematización a partir de tres ejes que permiten indagar sobre el objetivo planteado, estos, son acordados entre la investigadora y los participantes. En este artículo se expone la sistematización a través de los tres ejes principales para finalizar con las conclusiones que buscan dar respuesta al objetivo principal. Marcela Carrillo (2004) brinda una mirada interesante de la sistematización al tratarla como una experiencia que involucra a los participantes en la toma de decisiones, lo cual es pertinente ya que se pretende hacer lo mismo con la profesora Adelia González.

Sáenz y Soto (2015) titulan su tesis de maestría *Sistematización de experiencias que promueven la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. El objetivo de las autoras fue identificar cuáles son las condiciones de dos experiencias en las que se promueve el derecho a la participación, de la población ya mencionada en el título, en ámbitos familiares, escolares y comunitarios. Para el logro de lo anterior se decide partir de la metodología de la

sistematización ya que permite la participación, a la vez que se guía a una reconstrucción de saberes desde la mirada de los actores involucrados en los procesos. Tal como se afirma en el documento, “la sistematización de experiencias se constituye en una posibilidad de construir conocimiento a partir de los sentidos que se desarrollan en las propias acciones y la reconstrucción de las mismas experiencias por medio de la reflexión de la práctica” (p. 27).

Beltrán, Melo y Ramírez (2010) realizan un proyecto de sistematización de experiencias para proponer un currículo “porfirense” en el Colegio Porfirio Barba Jacob, esto, al interior de la maestría en investigación social de la Universidad Francisco José de Caldas. De esta manera, el objetivo de la sistematización fue describir, documentar y analizar una propuesta pedagógica del colegio ya mencionado la cual se titula *Niños, niñas y jóvenes que busquen comprender su realidad y transformarla*.

Al respecto de esta investigación se resalta cuál es la concepción que se tiene sobre este concepto de sistematización. Así, Beltrán, Melo y Ramírez (2010) afirman que:

El equipo de trabajo coincide en que uno de los principales fines de sistematizar es el poder registrar la historia de los proyectos y poder generar modelos que se puedan reaplicar con nuevos proyectos en otros lugares y que a la vez es una forma de visibilizar que es posible ejecutar las apuestas iniciales y mostrar las reflexiones sobre ellas. Entonces nos identificamos con la definición que sistematizar es una alternativa que permite el ejercicio de generar integralidad al relacionar pensamiento y acción, mano y mente, al ser necesario reflexionar sobre lo que hacemos: ¿Para qué?, ¿Qué? ¿Cómo? (p.224).

Por otro lado, Franco (2013) realizó una tesis de maestría la cual se centra en la reconstrucción de experiencias vividas por personas víctimas del desplazamiento forzado, dicho documento es titulado *Sistematización de la experiencia de la organización “Sé Quien Soy”: Hacia la emergencia de los saberes derivados de sus prácticas*. En cuanto a la sistematización comprendida en este trabajo, Mejía (como se citó en Franco, 2013) entiende este concepto como “una mirada de saberes propios sobre la práctica, como concepción en la que se busca experimentar colectivamente la producción de una nueva

mirada sobre la práctica, que trata de hacer visibles aquellos procesos y prácticas que están presentes en ella” (p. 63).

Otra experiencia por mencionar la realiza Carreño (2016), esta se titula *La naturaleza de las ciencias en un proceso de sistematización*. Para el investigador, la sistematización “entonces, supone realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica o desde la práctica y poder realizar procesos de investigación en el aula” (Carreño, 2016, p. 122). De esta manera, se decide sistematizar prácticas docentes por medio de las consolidaciones de pares que socializan sus experiencias, que realizan análisis crítico sobre los aportes que se hacen los unos a los otros, que descubren experiencias comunes y aprenden de los otros.

Lo anterior, se realiza con la finalidad de extraer aprendizajes y conocimientos a partir de las prácticas docentes, ya que como Carreño (2016) afirma:

Hemos considerado que la sistematización de experiencias es una gran posibilidad para que se expresen, desarrollen y divulguen los conocimientos y saberes locales que tienen mucho que aportar al enriquecimiento del pensamiento científico; pues procuramos que nuestra propuesta de sistematización tenga un sentido de carácter transformador. No sistematizamos para informarnos de lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer y poder transformar nuestras prácticas (p. 123).

Ahora bien, una segunda tendencia son aquellas investigaciones que permiten reconocer aspectos metodológicos, es decir el cómo hacer sistematizaciones y ejemplos de herramientas que pueden ser importantes para tener en cuenta en el presente trabajo de grado. En el año 2017 Jorge Winston y Juan Carlos Barbosa publicaron el artículo derivado de su investigación, que se titula *Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual*. El objetivo de este estudio fue generar un proceso colectivo con miras a establecer la virtualización como cambio y mejora de la calidad de un programa académico de tipo virtual. Al ser esta investigación una sistematización, los autores

consideran esta como una estrategia de observación, seguimiento y construcción de conocimiento que “permite la comprensión de las prácticas como base para el aprendizaje y la intervención “desde” y “para” las mismas” (Winston y Barbosa, 2017, p.30).

En cuanto a la metodología que llevaron a cabo para la sistematización, se parte de una participación colectiva de docentes, coordinadores, estudiantes y tutores. Por otro lado, la manera de registrar los datos se generó por medio de diarios de experiencia para detallar los aspectos vivenciales, uso de la plataforma Moodle como forma de interactuar y comunicarse, recopilación de información por medio de comunicaciones de soporte y registros complementarios como memorias de reuniones, entrevistas, talleres y cuestionarios abiertos. Winston y Barbosa (2017) mencionan que esto les permitió no sólo producir conocimiento a partir de la experiencia de la sistematización, sino, adaptar la metodología a las características específicas del estudio.

Un segundo estudio sobre sistematización se titula *Sistematización de experiencias de intervención: Protección de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad y prevención de los riesgos psicosociales a través de una intervención integral*, realizado por Cáceda et. al. (s.f.). El objetivo propuesto en este trabajo fue identificar, reflexionar y analizar las cuatro experiencias de los agentes involucrados tras la implementación del proyecto ya mencionado.

La metodología empleada para realizar la sistematización consistió en cinco pasos que se realizaron en cada una de las cuatro experiencias del estudio. El primero, la planificación de la sistematización pretendía diseñar un plan de trabajo y la definición de una ruta metodológica. El segundo, se realizaron talleres de capacitación sobre la sistematización de experiencias. En un tercer momento, se implementa el plan de sistematización en cada uno de los cuatro lugares en los que se realizó la experiencia. El cuarto paso consistió en elaborar un documento de sistematización por cada una de las experiencias. Por último, se realizó una compilación de todos los informes para realizar el texto final de la sistematización.

El texto *Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ* (2016), hace parte de la serie de investigación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). En este, se presenta una recopilación de proyectos de sistematización realizados durante el año 2015 por docentes de diversas áreas como lenguaje, ecología, nutrición, medio ambiente, infancia, entre otros. A continuación, se presentan tres de las experiencias del texto ya mencionado. Hay que mencionar que, ya que las temáticas no son afines a la presente investigación solo se tendrá en cuenta lo respectivo a la metodología de sistematización de las cuatro experiencias.

Dueñas (2016) titula su experiencia *Reflexiones sobre el proceso de acompañamiento in situ de las experiencias de aula relacionadas con la alimentación y la nutrición humana*. La ruta metodológica seguida consistió en varios pasos; uno es caracterizar la práctica pedagógica de los docentes a través de observaciones y grabaciones de clases. También, se realizan entrevistas semiestructuradas a los docentes que se relacionan con las clases grabadas y observadas.

Dueñas (2016) menciona además la presencia de fortalecimientos de tipo teórico y metodológico para poder determinar aciertos y falacias de las prácticas docentes y para fortalecer los procesos de análisis y reflexión de los docentes. Por otro lado, se realizan encuentros docentes con participantes previos de convocatorias de sistematización con el fin de hacer un reconocimiento de la relevancia de este tipo de experiencias. Del mismo modo, se van realizando escritos que son compartidos y corregidos varias veces para poder sistematizar la experiencia.

Duarte (2016) titula la experiencia, que se deriva del adelanto de una tesis doctoral, *Acompañamiento in situ, una experiencia desde una doble mirada*. Para Páramo (cómo se citó en Duarte, 2016), la investigación acción se entiende como “el modo de sistematizar y hacer colectiva la reflexión del educador sobre su propia práctica, con el fin de mejorarla” (p. 80). Teniendo esto en cuenta, la sistematización se realiza a partir de ciertos aspectos metodológicos como grabaciones, observaciones,

entrevistas estructuradas, el diseño de estrategias de reflexión hecho con los docentes participantes, revisiones de las escrituras de las experiencias escritas por los propios docentes y la socialización y retroalimentación entre pares. Así, Duarte (2016) realiza la sistematización in situ a partir de técnicas de triangulación y técnicas de análisis de contenido.

El siguiente es un breve ejemplo de sistematización de un proyecto de aula realizado por Rojas et. al. (2016). Los autores escriben sobre una experiencia relacionada con el área de las ciencias, esta se titula Proyecto dejando huella, porque nuestras mascotas lo merecen y hace parte de nuestro entorno. Su metodología investigativa consistió en realizar una capacitación a estudiantes acerca de la temática en cuestión, una intervención en la escuela realizada por docentes, expertos y estudiantes, y una socialización del trabajo realizado en la comunidad educativa. Frente a la sistematización los autores exponen que fue útil para que hubiese diálogo, reflexiones, acciones que guiaran las prácticas docentes, para explicitar conocimientos construidos en conjunto y para realizar retroalimentaciones.

Carmona y Hernández (2017) titulan su documento investigativo *La articulación entre la docencia, la extensión u la investigación, una realidad posible en la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia: sistematización de una experiencia*. Ya que la temática no es afín al presente trabajo de grado, se va a tener en cuenta únicamente lo respectivo a la metodología de la investigación de los autores mencionados. En este caso se comprende la sistematización como un proceso que permite construir experiencias de sujetos en una práctica específica y a su vez estas vivencias contribuyen a la reflexión y producción de saberes.

Es de resaltar que, a diferencia de las investigaciones ya expuestas en este caso se decide realizar la sistematización de la experiencia después de haberla finalizado y no desde un inicio. Por ello deciden realizar grupos focales que permitan recolectar la información acerca de lo vivido en el proceso y a partir de esto Carmona y Hernández (2017) se deriva en una serie de categorías que les permite llegar a

sus conclusiones. Lo anterior, permite comprender que la sistematización en una metodología que permite reflexión en cualquier parte del proceso investigativo, lo cual es relevante pues hay reconstrucción constante de saberes y por ende los resultados pueden llegar a ser mucho más nutridos e interesantes.

Todas las experiencias ya expuestas sirven para comprender tanto la relevancia como la pertinencia de la presente investigación. Por un lado, dan cuenta de que las formas de recolección de datos realizadas son buenas fuentes a la hora de sistematizar experiencias, que en ese caso son videos, entrevistas e indagaciones teóricas. Por el otro lado, permite entender que las sistematizaciones de experiencias derivan en la construcción de conocimiento importante para el área en la cual se está trabajando. Por último, se reconoce que la sistematización de prácticas ajenas, específicamente de profesores que enseñen a escribir en la primera infancia son muy reducidas, por tanto, esta investigación resulta adecuada e innovadora en el campo de la pedagogía. Además, es novedosa en la medida en que da un lugar activo a la persona a la que se le sistematiza la práctica, buscando constantemente sus aportes y reflexiones y no solamente tomándola como alguien de quien se extrae información para luego ser analizada.

### *Sistematización de prácticas docentes destacadas en lenguaje*

Vargas, Bermúdez y Sierra (2015) titulan un artículo derivado de una amplia investigación de Colciencias y la Pontificia Universidad Javeriana, Experiencias colectivas en torno a la lectura y la escritura en el aula: una posibilidad formativa desde la educación inicial. En el documento se hace énfasis en una de las cuatro prácticas destacadas de la investigación macro, la cual pertenece a la propuesta de la docente Luz María Sierra. La investigación de las autoras ya mencionadas recolecta información a partir de entrevistas realizadas a la docente Sierra y a la rectora de la institución en la que

profesora trabaja, las observaciones de aula y lo derivado de un grupo de discusión de docentes de preescolar.

En cuanto a la enseñanza del lenguaje, se tiene en cuenta la experiencia y recorrido de la profesora Sierra para reconocer que hubo una transformación en su práctica la cual la llevó a pasar de un enfoque perceptivo motriz de aprendizaje de la escritura a un aprendizaje comprendido desde la perspectiva socio cultural del lenguaje. Así, se expone que:

Para Luz María, en la perspectiva sociocultural de la enseñanza del lenguaje existe la posibilidad de estar bien fundamentado teóricamente. Además, permite al docente enfrentarse con sus procesos de lectura y escritura y reconocer su complejidad, para consolidar con ello una pedagogía que privilegie la construcción de experiencia en los estudiantes (Vargas, Bermúdez y Sierra, 2015, p.13).

Frente a la metodología investigativa, las autoras la determinan como cualitativa ya que esta les permitió hacer énfasis en un estudio de caso acerca de la práctica en cuestión. Además, se establece que la pretensión del trabajo no fue comprobar teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino, asumir la práctica docente como una posibilidad de producir saberes. En este punto, vale la pena resaltar también que la práctica de la docente Sierra fue seleccionada por diversas razones entre ellas: la docente toma distancia de su práctica para reflexionar sobre esta misma y transformarla, su experiencia ha sido publicada, es reconocida por sus pares como destacada, entre otras.

Los resultados a los que llegan Vargas, Bermúdez y Sierra (2015) son categorizados en dos grandes grupos. El primero, los elementos macro didácticos de la propuesta; que se refieren al uso de proyectos de aula como una configuración didáctica pertinente en la enseñanza del lenguaje, los procesos de planeación que realiza la docente y lo que estos mismos permiten y, la evaluación de la propuesta. El

segundo los elementos micro didácticos de la propuesta; que hacen referencia a los elementos de tipo estructural, por ejemplo, el propósito de la experiencia, las comprensiones y líneas de acción sobre el lenguaje, etc.

La investigación anteriormente expuesta es de gran interés para el presente trabajo de grado pues comparte elementos esenciales como la sistematización de prácticas docentes, las buenas prácticas o prácticas destacadas y la enseñanza y aprendizaje del lenguaje desde la perspectiva social. Ahora bien, cabe resaltar que, aunque esta propuesta es similar a la que se va a proponer en este trabajo, difiere en un aspecto y es que, en esta investigación se apunta a reconocer herramientas específicas para la enseñanza de la escritura y cómo estas motivan o propician la reflexión de los estudiantes sobre el sistema escrito. De tal forma, el trabajo va a brindar una nueva perspectiva en cuanto a la sistematización de prácticas docentes destacadas al adentrarse en aspectos puntuales sobre la enseñanza, permitiendo generar un conocimiento diferente al existente.

En definitiva, a partir de la revisión de los 36 documentos, fue posible identificar la relevancia de la presente investigación en la medida en que permite hacer aportes al área de la pedagogía del lenguaje en la primera infancia. Lo anterior, en la medida en que a partir de una sistematización se busca comprender de que manera se pueden relacionar la forma en la que un docente enseña a escribir y como esto permite que los estudiantes lleguen a la comprensión del sistema escrito por medio de las reflexiones sobre este. Así, se estaría partiendo de una nueva mirada en la que se pretende enfocarse en cómo y cuándo los estudiantes reflexionan sobre el sistema escrito a partir de aquellas situaciones, momentos y actividades que el docente propone en el aula como parte de su esencia de enseñanza de la escritura. También, es innovadora en la medida en que lleva un paso más allá el método de la sistematización al lograr un proceso conjunto entre la docente y quien investiga, logrando un aporte participativo mucho más activo que permite el aprendizaje de ambas partes implicadas.

## Planteamiento del problema

En algunos casos la enseñanza de la escritura, y en general, la enseñanza del lenguaje en los primeros grados se convierte en una actividad monótona y sin sentido para los estudiantes, debido a que las actividades propuestas en el aula tienden a enfocarse en el desarrollo de la escritura como una habilidad de codificación y decodificación. Dejando de lado las situaciones sociales y culturales reales del contexto del estudiante en las que se puede participar por medio de la escritura.

La anterior problemática tiene que ver con dos perspectivas desde las cuales se puede enseñar a escribir. Podría decirse que por ambas vías los niños y niñas aprenden a graficar las letras del alfabeto, sin embargo, el proceso por el cual se llega a esta meta es diferente y sus finalidades a corto y largo plazo también lo son. Por un lado, desde la codificación y decodificación de la escritura se enseña de forma gradual el abecedario, realizando actividades con las letras de las más “sencillas” a las más “complejas”. A grandes rasgos, podría decirse que este tipo de enseñanza implica en el estudiante una memorización de las letras y sus combinaciones gráfico-sonoras con las vocales y la transcripción de estas. Sin embargo, según Sandra del Pilar Rodríguez (2014) este tipo de prácticas pueden “asumirse como una concepción propia de enfoques tradicionales, desde los cuales se reduce la escritura a simples habilidades que desconocen las experiencias previas y los procesos cognitivos de los niños para construir el sistema” (p. 37).

Por otra parte, la perspectiva de aprendizaje sociocultural de la escritura, como su nombre lo indica, se enfoca en realizar prácticas sociales del lenguaje en el aula. Esto quiere decir que se busca que los estudiantes aprendan a escribir al hacerse partícipes de situaciones en las que la comunicación y el sentido sean la base para alcanzar un propósito. Para lograr lo anterior, se deben tener en cuenta las

experiencias previas de los estudiantes y, a partir de estas, proponer retos que inviten al estudiante a reflexionar sobre el sistema escrito y las múltiples partes que lo componen, no sólo las letras, para así, relacionar sus partes, cuestionarse y comprobar el funcionamiento del sistema. El logro del aprendizaje de la escritura, en este caso, no se fracciona o divide en un orden específico, sino, que se observa el recorrido que el estudiante tiene por diversos niveles hasta alcanzar la convencionalidad escrita (Rodríguez, 2014).

Hay que tener en cuenta que, como lo comenta Ferreiro (1989), al memorizar el código escrito lo que podría llegar a ocurrir en el futuro es que los estudiantes no hagan una interpretación de las marcas gráficas, sino que se limiten a reproducirlas de forma mecánica. En este caso, también se deja de lado la comprensión del sujeto frente a la multiplicidad de usos sociales que la lengua escrita abarca. Al contrario, en el caso de la reflexión sobre el sistema escrito, se logra que el estudiante pueda participar de forma efectiva en la cultura escrita al:

Asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto (Lerner, 2001, p.25).

Ahora bien, teniendo en cuenta estas dos perspectivas, es posible mencionar que el enfoque elegido va a depender de varios factores como: el profesor, el currículo, los padres de familia, los estudiantes, las políticas públicas del Estado, entre otros aspectos. No obstante, la elección del primer enfoque (cognitivo) va a derivar en la formación de sujetos que reconocen el código escrito y pueden representarlo, mientras que el aprendizaje por medio del segundo enfoque (socio cultural) se genera una constante reflexión sobre el por qué se escribe, para qué se escribe y para quién se escribe, permitiendo la formación de escritores y no solo de simples codificadores. Frente a esta dicotomía Delia Lerner (2001) afirma que:

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (p. 25).

De otro lado, la problemática en torno a la enseñanza de la escritura no solo tiene que ver con la forma de aprender, pues, es claro que esta está determinada por la forma cómo se enseña. Es decir, se puede pretender enseñar a escribir desde el enfoque social del lenguaje, pero si las prácticas que se llevan al aula no son consecuentes, el proceso de aprendizaje va a verse entorpecido. Esto puede ocurrir cuando, por ejemplo, un docente conoce y comprende las implicaciones de asumir la escritura como una práctica social del lenguaje, pero que decide llevar a sus alumnos cartillas o materiales que se centran en el aprendizaje del alfabeto desde las vocales, las consonantes y las combinaciones, hasta llegar a formar palabras y luego frases. En este caso, (aunque el ejemplo sea algo extremista) es claro que la falta de coherencia entre lo que se busca enseñar y lo que se espera que un estudiante aprenda, va a repercutir en la efectividad de las prácticas sociales del lenguaje y también, en la identidad que construye el estudiante como escritor.

El problema radica en que se ha dado más énfasis al logro del aprendizaje del estudiante y se ha dejado de lado la práctica del docente y su relación con tal meta esperada. En mi experiencia he notado que esto ocurre incluso en las Instituciones de Educación Superior en las que se forma en amplios conocimientos sobre el aprendizaje de la escritura desde la perspectiva social del lenguaje, pero no hay una profundización sobre los elementos prácticos, que permitan pensar qué hacer en el aula, cómo hacerlo y cómo evaluarlo.

En línea con lo anterior, se hace necesario fomentar procesos de reflexión sobre las prácticas docentes pues, si se deja de un lado la reflexión y análisis de la práctica pedagógica se podrían estar generando ciclos de perpetuación de errores y réplicas de prácticas sin coherencia con el enfoque ya mencionado. Además, el poder observar, comentar y reflexionar sobre las prácticas propias o de los pares, permite generar nuevo conocimiento que es útil para transformar el quehacer en el aula. De esta manera, el aprendizaje y la enseñanza de la escritura van a tener una articulación que permita la efectividad de la práctica sociocultural del lenguaje.

Considerando que la enseñanza y el aprendizaje van de la mano e inciden el uno en el otro, esta investigación pretende centrar la mirada en el rol del docente y su práctica de enseñanza de la escritura y cómo esta afecta directamente, de manera positiva o negativa, al estudiante en su reflexión sobre el sistema escrito. Lo anterior, al caracterizar y analizar la práctica de una docente de grado transición de un colegio público de la ciudad de Bogotá. La elección de esta práctica docente surge por recomendación de una profesora que ha trabajado previamente con el grupo de lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, es decir, que es reconocida como destacada desde la perspectiva de sus pares. Así, se reconoce, entonces, que esta es una práctica destacada en el área del lenguaje digna de análisis por su cercanía a las prácticas sociales del lenguaje y a la apertura a la posibilidad de reflexión por parte de los estudiantes.

## Pregunta

¿Cuáles son las relaciones que se pueden establecer entre los principios que rigen una buena práctica de enseñanza de la escritura en el grado transición y la reflexión de los estudiantes sobre el sistema escrito?

## Objetivos

### Objetivo general

- ❖ Determinar cuáles son las relaciones que se establecen entre los principios que rigen una buena práctica de enseñanza de la escritura en el grado transición y la reflexión de los estudiantes sobre el sistema escrito.

### Objetivos específicos

- ❖ Identificar los factores que han incidido en la configuración de la práctica docente.
- ❖ Reconstruir una práctica docente de enseñanza de la escritura y extraer los factores que le subyacen.
- ❖ Evidenciar los procesos de reflexión de los estudiantes del grado transición en torno al sistema escrito.

## Justificación

Con esta investigación se espera aportar a docentes en ejercicio y en formación con un detallado análisis de cómo los momentos, actividades, propuestas y acciones que se emplean en el aula, al enseñar a escribir, son decisivas para que el estudiante pueda reflexionar sobre el sistema escrito, sus usos, sus

complejidades, sus arbitrariedades y demás aspectos que son esenciales al proponer el aprendizaje del lenguaje como una práctica sociocultural.

Para lograr lo anterior, se pretende analizar la práctica de la profesora Adelia González, quien está a cargo de un curso del grado transición en el Colegio República de Guatemala de la ciudad de Bogotá. Para realizar la sistematización, también se hizo necesario reconocer cómo la profesora llega a la construcción de esta práctica. Además, al sistematizar la práctica de la docente ya mencionada se espera poder analizar los procesos de los estudiantes que están aprendiendo a escribir, para reconocer qué reflexiones sobre el funcionamiento del sistema escrito generan en relación con las estrategias que la maestra propone para la enseñanza de la escritura.

Al indagar sobre investigaciones previas que han sistematizado prácticas docentes, fue posible ver que esta es una buena manera de derivar en conocimiento relevante para el área educativa y para el saber pedagógico. De tal forma, la sistematización permite el registro de una experiencia que se observa de forma objetiva, reflexiva y crítica con el propósito de compartir, con pares y demás interesados en la pedagogía, los aportes tanto teóricos como prácticos. Así, se puede lograr la reconstrucción de una experiencia en la que participan diferentes agentes con una finalidad común en pro de la mejora de las prácticas docentes (Benítez, Castro, Cruz y Rodríguez, 2007). González y León (2016) exponen una característica relevante e interesante de lo que la sistematización permite y es la oportunidad que tiene el docente de reaprender a partir de la reconstrucción de su práctica. Lo anterior, invita a un diálogo entre la teoría y la práctica en un contexto específico que se ve transformado en el tiempo debido a los cambios sociales.

En concreto, se considera que la presente investigación va a nutrir la propia práctica con el aporte de experiencias nuevas. Lo anterior, debido a que en las prácticas universitarias personales no se tuvo la posibilidad de conocer a una profesora destacada en el área de lenguaje, que hiciera uso práctico de lo

que aprendido de forma teórica en diversas asignaturas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Por consiguiente, la posibilidad de observar, analizar y reflexionar sobre la práctica de Adelia González va a brindar herramientas prácticas para una futura vida profesional a la vez que va a permitir materializar la teoría. Todo lo anterior, va a generar nuevo conocimiento que va a transformar la propia práctica y, además, va a contribuir a la construcción y reconstrucción de los imaginarios pedagógicos sobre la enseñanza de la escritura que se tienen al momento previo de la investigación.

Por otro lado, este trabajo de grado es útil y de interés para estudiantes y docentes interesados en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la primera infancia. Ya que, la lectura crítica de comprensiones realizados por otros permite reflexionar sobre la docencia, la investigación, la pedagogía, la enseñanza, etc. Además, puede nutrir los futuros trabajos de grado de personas que quieran indagar sobre un enfoque similar al presente en esta tesis. A su vez, los análisis que se pretenden realizar pueden brindar información relevante para la transformación y mejora de las prácticas docentes. Con esto, se hace referencia a la posibilidad de tomar la práctica de la profesora Adelia González como una muestra o inspiración de las diversas formas por medio de las cuales se puede enseñar a escribir, mientras que se da un espacio relevante a las reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito.

Cabe mencionar que esta sistematización será útil para Adelia en la medida en que le va a permitir reflexionar sobre su propia práctica al poder visibilizar esta desde otra perspectiva. Lo anterior, tal vez pueda también derivar en mejoras frente a la manera en que ella enseña a escribir y por ende esto beneficiaría también a sus estudiantes. También, traerá posibles beneficios a la institución escolar pues les va a permitir destacar la importancia de realizar sistematizaciones sobre las prácticas de sus docentes como una manera de socializar la vida en el aula y aprender entre pares por medio del análisis y reflexión.

## Marco Teórico

En el siguiente apartado se presentan los fundamentos teóricos que ayudan a sustentar el proyecto investigativo. Para esto, se divide en subtemas teóricos presentados en el siguiente orden: lenguaje, didáctica de la lengua, cultura escrita, escritura. Este capítulo aporta a la presente investigación para hacer evidente la postura desde la que se comprenden los aspectos que ayudan a situar el problema de investigación, para ofrecer al lector las definiciones de los términos a utilizar en el análisis del tema de investigación y, por último, fue útil como un sustento de análisis para los resultados hallados

### Lenguaje

Como ya se ha mencionado anteriormente, en esta investigación se tendrá en cuenta la perspectiva socio cultural del lenguaje comprendida desde los postulados de autores como Tobón (2001), Halliday (1994), Rodríguez (2002), entre otros teóricos expertos en la comprensión de este aspecto crucial.

Tobón (2001) explica que el lenguaje es el medio por el cual se transforman las percepciones en: estructuras mentales, en signos y en la combinación de estos signos, con la finalidad de posibilitar la transmisión de conceptos de una mente a otra. Esto quiere decir que la construcción de un concepto se da cuando la mente de un sujeto logra asociar diferentes significados a través de un proceso metacognitivo. Tal como la autora lo afirma:

Cada vez que un individuo inicia un proceso de pensamiento, comienza por evocar [...] aquellos registros humanos almacenados en su cerebro, que le permiten generar conceptos que su mente intenta asociar. A partir de los principios lógicos que posee, establece relaciones que dan lugar a las estructuras conceptuales, que en forma de proposiciones organizan su pensamiento. (Tobón, 2001, p. 28)

Siguiendo los planteamientos de Tobón (2001), el lenguaje es una facultad de la mente del ser humano que está directamente ceñido a toda su actividad, pues, por medio de esta el sujeto construye conocimientos, genera afectos y emociones, y también le permite desarrollar procesos de participación en situaciones sociales dentro de su comunidad. Algo semejante propone Rodríguez (2002) al exponer el lenguaje como una “facultad humana gracias a la cual los seres humanos elaboran su representación del mundo natural y social” (p. 24) Así, en ambos casos se comprende que el lenguaje se vincula con las relaciones sociales, con las experiencias y con la significación.

Partir de las ideas previas implica comprender, entonces, que el desarrollo del lenguaje en los sujetos tiene una doble incidencia en la ontogénesis y en la filogénesis. En la primera, al reconocer la capacidad innata de comunicación (verbal y no verbal) del sujeto con otros. Y en el caso de la segunda, como una forma de evolución de la especie humana y de su actividad mental, permitiendo la formación del pensamiento y el paso de lo instintivo a la socialización y convivencia entre personas (Tobón, 2001).

Teniendo en cuenta, entonces, que el lenguaje se desarrolla cuando se le da un uso social a través de las vivencias propias, es preciso reconocer ¿qué hace el niño específicamente con las significaciones que ha formado desde su experiencia previa a la escolaridad? Rodríguez (2002) hace referencia a Halliday, Bühler y Baena para dar cuenta de las tres funciones que el niño da al lenguaje: una función cognitiva, el lenguaje como un sistema de representación que logra transformar su propia experiencia para dar sentido a su entorno, para construir imágenes de la sociedad y para interpretar las diversas realidades; una función interactiva, que permite la comunicación con otros seres humanos, posibilitando la socialización; y una función recreativa, que posibilita al niño y la niña la construcción de nuevos mundos posibles con el uso del lenguaje como una herramienta de invención.

Lo anterior no quiere decir que el niño construya y de uso a estas funciones de forma innata, pues, como ya se mencionó necesita de vivencias y experiencia sociales. Y aunque estas vivencias se den en la

cotidianidad, al entrar a la escolaridad es el docente quien comienza a asistir este proceso en el aula de clases al tomar el rol de “maestro como creador del hombre social” (Halliday, 1994, p.19). Se entiende, entonces, por hombre social a los sujetos que establecen relaciones al desempeñar un papel en una sociedad, mediante el uso de la lengua como un elemento esencial del desarrollo de la persona (Halliday, 1994).

Considerando las funciones que el niño otorga al lenguaje y el rol del docente frente al desarrollo de este, cabe mencionar el papel que debería cumplir la escuela si se comprende el lenguaje desde el enfoque de práctica social del lenguaje. Así, Rodríguez (2002) propone que la escuela debe asumir la complejidad discursiva de la actividad del niño en el lenguaje, esto, al comprender sus diferentes dimensiones (cognitiva, interactiva y recreativa) y al proponer “situaciones de aprendizaje funcionales, contextualizadas y significativas que propicien nuevos desarrollos acordes con sus intereses, necesidades y realidades del entorno social y cultural, así como de las exigencias del sistema escolar” (p. 25).

Frente a esta propuesta, cabe hacer una aclaración que retoma Sandra del Pilar Rodríguez (2014) en el texto *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales del lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*, y es que las prácticas cotidianas que se llevan al aula no deben ser escolarizadas, pues, perderían su sentido comunicativo real. Por consiguiente, se debe lograr retomar las prácticas sociales del lenguaje con sus características y buscar la participación de los niños en estas.

Y ¿cuáles son estas características fundamentales que se atribuyen a las prácticas sociales del lenguaje? Castedo, Dapino y Paione (como se citó en Rodríguez, 2014) proponen las siguientes particularidades:

Son culturales (expresan rasgos identitarios de un grupo en particular), sociales (establecen relaciones con otros y representan usos lingüísticos propios de un grupo particular), históricas (varían en el tiempo), cognitivas (implican la movilización y estructuración de pensamiento), subjetivas (permiten

la conjugación propia del pensamiento y de concebir la realidad natural, social y cultural) y lingüísticas (permiten la elaboración de formas lexicales, sintácticas y textuales) (p. 25).

Lo anterior, implica entonces concebir al estudiante como un escritor, un lector y un hablante. Junto con esta última idea cabe señalar que las prácticas sociales del lenguaje no se dan de forma aislada. Tal como la autora lo hace explícito, no se puede aprender a escribir y leer de forma diferenciada, ambos procesos están interrelacionados y su construcción se da en conjunto, apoyándose también en los procesos orales del niño (Rodríguez, 2014).

### *Didáctica de la lengua*

Anna Camps (1993) define la didáctica de la lengua como el objeto que surge de la relación entre las prácticas pedagógicas y el proceso de aprendizaje de la lengua, razón por la cual su estudio se da en escenarios escolares en los que se hace evidente la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. Asimismo, menciona que hay una dificultad en delimitar este concepto sobre el cual diversas disciplinas tienen incidencia, sin llegar a limitarlo tan solo a una o dos aplicaciones en aquellas disciplinas. Para ser más específicos, podemos mencionar que algunas de las múltiples disciplinas de la didáctica de la lengua son: como una metodología, como lingüística aplicada, como estudio lingüístico, como psicología aplicada, entre otros.

Ahora bien, es de resaltar que en otro de los textos la autora ya mencionada hace explícita la relación directa de interdependencia que existe entre la enseñanza, el aprendizaje y lo que se quiere enseñar, esto, ya que si se comprende cada uno de forma aislada se estaría obviando la base de la didáctica (Camps, 2000). Lo anterior, puede explicarse de forma más específica con un ejemplo concreto:

La materia que se enseña está mediatizada por la intervención del profesor, por las necesidades sociales y culturales del alumno y por su capacidad de aprendizaje. El aprendizaje del alumno no se

puede entender independientemente de las características del contenido de la materia que se enseña, de las concepciones que tenga el profesor, de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza y aprendizaje. Los procedimientos de enseñanza no son tampoco independientes de otros factores, de las formas de construcción del conocimiento, de las características del conocimiento objeto de la relación, etc. (Camps, 2000, p. 8)

Los anteriores conceptos se complementan con los postulados de Halliday (1994) sobre el desarrollo del niño, al mencionar que “la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” [...] y a adoptar su “cultura”” (p. 18). Este proceso ocurre mediante la experiencia cotidiana del niño en los entornos en los que se desenvuelve, es decir, en la sociedad.

Ahora bien, este es caso de las concepciones constructivistas sobre el lenguaje, las cuales tienen como base la triada enseñanza, aprendizaje, objeto de estudio. Y aunque este no es el único enfoque que tiene en cuenta dicha triada, para el caso de este trabajo de grado es el que se tendrá en cuenta pues, en el caso de la didáctica de la lengua conceptualizada desde el constructivismo, se entiende el aprendizaje como un proceso de constante construcción y reconstrucción de conocimientos, en el cual se requiere de un estudiante activo que interactúe socialmente con pares y profesores, además de interactuar con el contenido que se enseña (Camps, 2000). Estos postulados son compartidos por Josette Jolibert y Jeannette Jacobs (1998) quienes explican el cambio de concepciones de aprendizaje tradicionales por las constructivistas, y cómo esto define la didáctica de la lengua dependiendo del enfoque desde el cual se decida guiar la enseñanza y el aprendizaje.

Por un lado, está el cambio de la concepción del aprendizaje conductista (mecánico, repetitivo y memorístico) al aprendizaje de tipo constructivista, el cual, a grandes rasgos, entiende el aprendizaje como un proceso significativo, activo, interactivo, social y reflexivo. Esto quiere decir que se busca que

a través de la enseñanza que propone el docente, el aprendizaje tenga sentido para el estudiante y se articule con sus conocimientos previos. También, se propician espacios que permitan el rol activo del estudiante y que él mismo requiera de esfuerzo para lograr la construcción de su propio aprendizaje. Además, cobra gran importancia la interacción social con la familia, pares y profesores. Por otro lado, se hace necesario el proceso de metacognición en el que se reflexione sobre lo aprendido y el cómo se lograron estos aprendizajes (Jolibert y Jacobs, 1998).

Por otra parte, en el texto Jolibert y Jacobs (1998) *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* se habla del cambio en la representación de los estudiantes y de sus posibilidades. Además, expresan que, años atrás se pensaba que los niños llegaban a la escuela sin ningún conocimiento, siendo débiles y con posibilidades de desarrollo muy limitadas por su corta edad. En contraste con esta idea, se comienza a pensar en los niños como sujetos “inteligentes, activos, curiosos, llenos de iniciativas, responsables, sociables, capaces de ser y aprender mucho más de lo que se les pide generalmente” (p. 205), siempre y cuando se les brinden las condiciones adecuadas que enriquezcan su desarrollo y potencien su aprendizaje.

Asimismo, se deben tener en cuenta los cambios que ocurrieron en la concepción de la construcción del lenguaje. Jolibert y Jacobs (1998) lo proponen como un proceso estructurado y pausado que está guiado por la interacción y comunicación efectiva con otras personas. Similar a lo propuesto por Goodman (2003) quien afirma que:

El lenguaje se aprende en el proceso de su uso, a través de la participación en los actos de habla y en los eventos de lecto-escritura. La participación en conversaciones es lo que hace posible que los niños aprendan el lenguaje oral. Y mucha lectura y escritura es lo que hace posible que los niños aprendan a construir el lenguaje escrito. (p. 80)

Desde esta perspectiva de la didáctica de la lengua, se deja a un lado la idea de que los profesores deben transmitir o verter el conocimiento en la cabeza de los niños, obligándolos a realizar acciones mecánicas, repetitivas, memorísticas y sin sentido para sus vidas. Para pasar a una concepción enfocada en la construcción del lenguaje (el poder leer y producir textos) en situaciones reales de uso (Jolibert y Jacobs, 1998).

Habría que mencionar también los postulados de Gloria Rincón (2012) frente a la didáctica de la lengua, los cuales no distan de los ya expuestos. La autora explica que los contenidos que se pretenden enseñar, el momento, el orden y la forma como se van a presentar, deben estar fundamentados en necesidades comunicativas reales que surgen en el marco del proyecto que se pretende realizar en el aula. Así, se espera que el docente siempre tenga en cuenta como unidad de análisis las prácticas sociales del lenguaje al enseñar escritura y lectura.

Todas estas observaciones se relacionan también con la propuesta de Lerner (2001), quien sugiere: “poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una micro comunidad de lectores y escritores” (p. 26). Así, para lograr este propósito se hace necesario que la escuela conserve el sentido real que se le otorga en la sociedad humana a la lectura y a la escritura, como prácticas de las cuales los estudiantes deben apropiarse y utilizar, como herramientas de poder que les van a permitir ingresar a la cultura escrita.

En definitiva, la didáctica de la lengua va más allá del contenido de una asignatura y de los métodos de enseñanza. Tal como Camps (2006) afirma:

La enseñanza y aprendizaje de lenguas se ha constituido como un espacio multidimensional y complejo, que requiere una investigación específica que permita avanzar en el conocimiento del cuál es el objeto de enseñanza de lo que llamamos lenguas; en el conocimiento de los procesos de inserción de niños y jóvenes en los complejos usos de la comunicación en un mundo altamente

alfabetizado, que utiliza medios sofisticados para establecerla, y en el conocimiento de cómo el profesorado deviene mediador en el proceso. (p. 17)

Por ende, en la presente investigación se tendrá en cuenta que la didáctica de la lengua se hace evidente en las decisiones que el profesor toma acerca de la forma en la que enseña y espera que sus estudiantes aprendan la lengua. Por ende, se espera que los factores que configuran la práctica de la docente estén enmarcados bajo una didáctica de la lengua muy específica en la que se establezca coherencia entre lo que se quiere que los estudiantes aprendan y la forma en la que se realiza esto por medio de acciones concretas en el aula.

### *Cultura escrita*

Partiendo de los postulados de Margaret Meek (2004), la cultura escrita debe comprenderse desde sus dos acepciones. La primera, que se refiere al cambio y evolución de la impronta a lo largo del tiempo. La segunda, tiene como foco el aprendizaje de la lectura y la escritura como una herramienta indispensable en las sociedades que son letradas. Teniendo en cuenta esto, la autora considera básico que la cultura escrita sea entendida y referida desde su historia, los sujetos que la usan y el qué se hace con esta.

Para lograr la anterior comprensión, Meek (2004) explica la naturaleza de la cultura escrita desde el habla, la escritura y la lectura. Así, la autora entiende la oralidad como la primera forma de lenguaje comunicativo en humanos, la escritura como marcas realizadas por una persona y, la lectura como la comprensión e interpretación que hace otra persona, siendo estas dos últimas herramientas que están inmersas en la primera, es decir, en la oralidad.

Ampliando la anterior perspectiva, se tienen en cuenta los postulados de Judith Kalman (2003) quien propone que el acceso a la cultura escrita es “un proceso social donde la interacción entre los individuos

es condición necesaria para aprender a leer y escribir” (p.39). Sin embargo, la autora advierte que ser una persona alfabetizada no significa solo reconocer las letras del alfabeto, sino que implica hacer uso de la lengua escrita para poder participar y relacionarse con otros en el mundo social.

Al mismo tiempo, Kalman (2003) hace una aclaración frente a la diferencia entre la disponibilidad y el acceso a la cultura escrita. Pues, la primera se refiere a la existencia de materiales como los libros o revistas, y también a las infraestructuras en las cuales se distribuye este material, como las bibliotecas. Mientras que la segunda tiene en cuenta las oportunidades para aprender a leer y a escribir y demás participaciones en eventos de la lengua escrita. Así, “la sola presencia de los libros en una biblioteca, por ejemplo, no promueve la lectura; es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta” (Kalman, 2003, p.39-40). Lo mismo ocurre en el caso de la escuela, aunque esta sea un lugar idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura no es el único espacio en el que se puede llegar a estos aprendizajes, ya que es en su uso cotidiano cuando ambas se dan como prácticas sociales contextualizadas, sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda realizar esta misma aproximación en las instituciones escolares.

En consonancia con las ideas previas, Street (como se citó en Kalman, 2008) opina que la cultura escrita es una práctica social y no una técnica ya que esta está arraigada a la ideología particular del contexto. Lo anterior se debe a que “las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y la escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser” (p. 113). Estas observaciones se relacionan también con los postulados de Graff (como se citó en Kalman, 2008) al afirmar que “la cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales” (p. 118).

Aunque la cultura escrita se relacione con la alfabetización estos dos conceptos no son lo mismo ni tienen un mismo fin. Teniendo en cuenta la concepción de Scribner (como se citó en Kalman, 2008), se comprende que el alfabetismo (de tipo funcional) es el logro de la adaptación de un sujeto a las exigencias del medio social. Mientras que la cultura escrita se entiende como una herramienta de emancipación que permite a las personas entender las relaciones del mundo social al hacer uso de la lectura y la escritura. En síntesis, la cultura escrita tiene que ver con diversas dimensiones de la vida social, con las relaciones sociales entre sujetos lectores y escritores, con el conocimiento de los múltiples usos del lenguaje, con la participación en eventos en los que se use la cultura escrita y con la complejidad de las prácticas sociales y sus modos de representación (Kalman, 2008). Es evidente que la concepción que se tiene sobre la cultura escrita es definitiva para comprender la postura que se tiene sobre la escritura en este trabajo investigativo. Veamos ahora como la escritura se relaciona de manera directa con lo ya expuesto acerca de la cultura escrita.

### Escritura

La escritura es uno de los aprendizajes prioritarios en la primera infancia, sin embargo, muchas veces es reducido a una técnica que transcribe sonidos en grafías por medio de la codificación y decodificación. Hay que aclarar, entonces, que en esta investigación la escritura no va a relacionarse solo con las formas gráficas y cómo estas son aprendidas por los niños y enseñadas por un profesor. Por el contrario, se va a entender la escritura en el marco de las prácticas sociales del lenguaje, tal como Ferreiro (2013) lo propone en el texto *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. La autora en mención afirma que este objeto de estudio debe ser entendido como “la escritura en movimiento, en ese incesante proceso de reconstrucción por el cual el sistema de marcas social y culturalmente constituido se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación” (p. 21).

Para Ferreiro (2013) la escritura se concibe en sus dos valores sociales: el primero, como medio para ejercer el poder; el segundo, como juego, poesía y ficción literaria del lenguaje. En este sentido, el aprendizaje de la escritura en la infancia no sería pertinente si se limita a enseñar fonemas y sílabas sencillas para luego pasar a las frases complejas, pues, la construcción y desarrollo de este conocimiento no puede verse de forma lineal. De forma casi opuesta, comprendido desde el enfoque socio cultural, el aprendizaje de la escritura “implica siempre una práctica con una herramienta que se debe aprender a controlar, de modo que el escritor pueda concentrarse en ordenar el mensaje más que en la elaboración de los signos” (Meek, 2004, p.33). Esto quiere decir que lo relevante en este aprendizaje no es el signo en sí, sino lo que se quiere comunicar con este código.

En el caso de los niños, la escritura es percibida de forma diferente a los adultos, pues ellos apenas están ingresando al mundo letrado. Ferreiro (2013) comenta que los niños llegan a la comprensión de la escritura como una herramienta muy útil que difiere del dibujo, pues, con la primera es posible dar el nombre a una cosa y con la segunda no. Más allá de nombrar los objetos, cosas y personas, los niños entienden a su manera que “lo escrito es un conjunto de marcas no figurativas, organizadas prolijamente en líneas y cadenas enmarcadas por espacios en blanco, marcas que suscitan de manera misteriosa una oralidad adulta con altos grados de extrañeza léxica e incluso sintáctica” (Ferreiro, 2013, p. 22).

Se debe agregar que, “la escritura amplía nuestra percepción de las cosas, acrecienta nuestra conciencia; nos permite circunscribir lo que sabemos y comprendemos, al plasmar nuestro monólogo interior en una forma de lenguaje que podemos inspeccionar, analizar. La escritura nos hace reflexionar” (Meek, 2004, p. 42). De esta forma, enseñar a escribir desde el enfoque socio cultural del lenguaje, implica reconocer que el niño es un sujeto que piensa y reflexiona sobre las vivencias educativas que se le brindan (Ferreiro, 2013), por esto, es indispensable permitir al estudiante ser un agente activo del proceso de construcción de su propio aprendizaje.

De manera análoga, Teberosky (1990) afirma que:

Un sistema notacional tal como el alfabético no transcribe los fonemas, sino que analiza el lenguaje para identificarlos y así poder simbolizarlos notacionalmente. Tampoco los representa porque no conserva ninguna de sus propiedades. En la escritura, por lo tanto, se hace un análisis, no una transcripción ni una representación (p. 3).

Lo anterior, permite comprender porque el aprender a escribir no es simplemente saber "dibujar" o graficar de forma correcta y legible las letras pues, lo importante es saber la manera en la que funciona el sistema escrito y de qué forma este permite que surja la comunicación intencionada en sociedad.

Ahora bien, para Smith (como se referenció en Cassany, 1989) la escritura es compleja, pues, contiene una gran cantidad de reglas que caracterizan el código (como la ortografía, mayúsculas, puntuación, tipos de texto). También, el autor tiene en cuenta que estos conocimientos solo los domina un sujeto que sea un escritor competente. Sin embargo, explica que la mejor forma de que alguien reconozca y aplique estas reglas, es decir, la manera pertinente en que alguien aprende a escribir es por medio de textos ya escritos por otros escritores. Por ejemplo, si alguien quisiera escribir una carta, la mejor forma de aprender a hacerlo es tener como referente una carta que ya haya sido escrita.

Díez (2004) afirma algo semejante a Smith, al mencionar que:

La psicogenética nos alerta del error de confundir la escritura con el dominio del sistema alfabético o de la habilidad motora para trazar letras. Por el contrario, la escritura supone un conocimiento complejo, que incluye esta habilidad motora como uno de los niveles de conocimiento, pero no como el único. La escritura implica la producción de textos, teniendo en cuenta el contenido y el interés que se transmite, la forma de expresarlo, la intención de la escritura y la diversidad de modos discursivos como la poesía, la publicidad o la carta. (p.23)

Teniendo en cuenta el postulado previo, la autora en mención explica que la escritura tiene un doble sentido. Por un lado, es un sistema notacional y por el otro, es un medio de comunicación. Así, advierte que la escritura da cuenta del sistema notacional, el lenguaje escrito es el cual abarca el uso de la escritura. Es evidente que en este trabajo de grado se apunta a sistematizar una práctica en la que la enseñanza de la escritura no se centra en la habilidad motora para realizar las grafías del abecedario, debido a que si ese fuera el caso no se obtendrían resultados acerca de las reflexiones del funcionamiento del sistema escrito ya que los estudiantes estarían aprendiendo motricidad fina y no realizarían análisis sobre el uso de la escritura en el medio en el que se desenvuelven.

Todas estas observaciones se relacionan también con los postulados Jolibert y Jacobs (1998), quienes entienden la escritura desde tres características que la fundamentan. La primera, evoca el escribir como una producción de mensajes reales, que tengan una intencionalidad específica y que cuenten con destinatarios reales. La segunda, comprende la escritura como una producción de diversos tipos de texto como los cuentos, recetas, afiches, poemas, cartas, entre otros. Por último, las autoras describen la escritura como una reescritura, es decir, que escribir no es un producto en sí, sino un proceso complejo que se da de forma escalonada.

### *Práctica de enseñanza destacada*

Ya que el trabajo de grado pretende realizar una sistematización de una práctica docente se hace necesario comprender desde qué mirada se va a tener en cuenta la concepción de una práctica de enseñanza que se considera destacada. Para esto es necesario iniciar por dar una definición a este primer concepto. Según la Real Academia de la Lengua Española el concepto de práctica se relaciona con un conocimiento y con la enseñanza de la forma de hacer algo. Y aunque la definición no hace alusión a la educación, pedagogía o docencia en específico, es evidente que entre estos términos y la práctica hay

puntos similares. Por un lado, como ya se vio en apartados previos, la docencia requiere un conocimiento a la vez que también lo genera. Por otro lado, la enseñanza es el centro de la práctica de un pedagogo si se concibe desde la perspectiva constructivista ya especificada.

A continuación, se hace alusión a los postulados de Rosario Muñoz quien es citada por Espinoza (s.f) al afirmar que la praxis de los profesores es “un proceso de construcción y de redescubrimiento de saberes científicos y profesionales para el desempeño de una práctica profesional: la docencia” (p. 281). Lo anterior, permite comprender que, el ejercicio docente se forma y transforma con el fin de que el maestro o maestra pueda ejercer una práctica de enseñanza. De tal forma, la práctica de enseñanza no es estática y se mueve de forma constante en la medida en que esta se ejerce a través de diversas experiencias propias del profesor. Vale la pena resaltar que, para que haya redescubrimientos y reconstrucciones es necesario una formación constante en el docente “porque no es lo mismo un año de experiencias repetido 20 veces que 20 años de experiencia” (García, 2015, p. 128).

También, hay que destacar que la práctica de enseñanza educativa no mejora, ni se transforma cuando es repetitiva. Para lograr un cambio es imperativo que exista una reflexión sobre la propia acción del quehacer docente (García, 2015). Todo esto, nos lleva al concepto de práctica destacada o buena práctica docente, término que es definido como “un conjunto de actores, recursos, procesos y decisiones que, interactuando sobre una realidad, produce un resultado que transforma condiciones precedentes” (González citada por el MEN, 2007, p.2). Esta definición implica que no solo hay actores tales como estudiantes y maestros quienes interactúan en un espacio como lo puede ser el aula, sino, que dicha interacción debe generar una transformación de una realidad previa.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta frente a la práctica docente es que, según Perrenoud (2001), esta tiene una base ideológica que está determinada por el modelo social del contexto en el que el profesor esté inmerso, conceptualizando entonces su rol dentro de la sociedad. El autor expone su

perspectiva al comentar que el profesor debe tener como fundamento una pedagogía de tipo constructivista debe generar situaciones de aprendizaje, garantizar la heterogeneidad y regular procesos de formación. Por el otro lado, y como características más destacadas en un buen docente, se tiene la práctica reflexiva (como medio de transformación e innovación social por medio de la cual se construyen saberes) y la implicación crítica (que el docente se implique en el debate político sobre la educación en su contexto). La propuesta de Perrenoud (2001) logra ayudar a comprender que una práctica destacada es reflexiva y construye conocimiento por medio del análisis y la crítica, lo cual es esencial para que producir cambios y mejoras.

Ahora bien, los postulados de García-Cepero et. al. (2015) en el texto *Rutas de emergencia del talento docente: estudios de casos en maestros con un uso sobresaliente de las TIC* ayudan a esclarecer la concepción que aquí se tiene en cuenta sobre lo que implica tener o vivenciar una práctica destacada. Se resalta entonces que esta práctica de enseñanza no ocurre de manera individual en un espacio aislado que carece de demandas externas, en el caso de los maestros todo está delimitado por una institución escolar que se encuentra en un contexto específico. Lo cual se relaciona con lo explicitado por Perrenoud (2001), ya que la labor docente no surge de un momento a otro y, no es un tampoco una burbuja aislada, sino, que se determina por el lugar y el momento histórico.

Por último, se van a mencionar una serie de características que se les atribuye a las prácticas destacadas y que de cierta forma se consideran pertinentes para reconocer a un buen docente. Por un lado, García-Cepero et. al. (2015) reconocen los siguientes rasgos: el conocimiento de la asignatura, la preparación de las clases, el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje y las cualidades personales. Por el otro, Ken Bain (2007) menciona que los buenos profesores o profesores extraordinarios como él lo denomina, conocen muy bien la materia o área sobre la que enseñan clase, sin importar que tengan o no publicaciones reconocidas al respecto. También, se dice que los métodos de

enseñanza son variados, pero tienen en común que son retadores, plantean problemas y son interesantes. Además, los docentes destacados muestran empatía por sus estudiantes lo que se refleja en su escucha y confianza.

A partir de lo encontrado en este apartado es posible dar cuenta de que, al igual que en los antecedentes, la idea de los rasgos o características que componen una práctica docente destacada varía de caso a caso, pues, no es lo mismo ser profesor de universidad en la carrera de ingeniería industrial que ser profesor de educación inicial en un jardín infantil. En cada caso hay particularidades y también en cada una de estas situaciones podría identificarse una o varias prácticas destacadas. Lo relevante acá es, el docente sepa en qué contexto está, reconozca las necesidades del grupo, de respuesta a estas necesidades por medio de apuestas didácticas innovadora que no son estáticas con el pasar de los años, lo cual solo se permite en la medida en que el docente reflexiona constantemente sobre su práctica y la reconstruye para su mejoría.

## Propuesta Metodológica

### *Enfoque: Investigación de tipo cualitativa*

El presente trabajo de grado se realizó bajo en enfoque cualitativo de la investigación. Según Vasilachis (2006) este tipo de investigación no puede describirse de una sola manera, esto debido a las diversas perspectivas y fragmentos que la componen. De esta forma, se entiende que hay múltiples posiciones que la sustentan y varias orientaciones que reconocen las diversas características de la investigación cualitativa. Lo anterior es afirmado por la autora al exponer que:

Esa presencia simultánea de distintas orientaciones que difieren en cuanto a su desarrollo, presupuestos y métodos, en cuanto a sus concepciones acerca de la realidad social y respecto de

aquello que constituye una evidencia cuando se trata de conocerla, determina la imposibilidad de sostener que la validez de la investigación cualitativa está ligada exclusivamente a una determinada forma de hacer investigación, que responda a las prescripciones de una entre esas variadas perspectivas y tradiciones. (Vasilachis, 2006, p.25)

Mason (como se citó en Vasilachis, 2006) propone que la investigación cualitativa debe ser comprendida en tres aspectos básicos. El primero, el carácter interpretativo que este tipo de investigación tiene por su interés en el mundo social (su comprensión, interpretación, experimentación). El segundo, la complejidad de sus métodos de análisis que buscan entender el contexto. Y el tercero, su flexibilización de datos que son sensibles al contexto. Lo anterior es relevante pues el contexto en el que se realiza el proyecto es un espacio de socialización, la escuela y el aula. También, al interior de este contexto se pretenden lograr comprensiones sobre la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, según Marshal y Rossman (como se citó en Vasilachis, 2006) el tipo de investigación cualitativa se destaca no sólo por ser interpretativa, como ya se vio en el previo planteamiento, sino también por ser pragmática. Esto implica que su base es la experiencia de las personas involucradas en un fenómeno social específico, razón por la cual este tipo de investigaciones requiere que el o los investigadores estén inmersos en la cotidianidad de la experiencia seleccionada, el reconocimiento y búsqueda por develar la perspectiva de los participantes involucrados en ese contexto y la constante interacción entre los participantes y el o los investigadores. Por dichas razones, se decidió asistir al aula de la profesora Adelia González lo más regularmente posible. Ahora bien, las veces que se observaron las clases se procuró tener contacto con los niños y la docente y no sólo grabar las clases sin ningún tipo de interacción, lo anterior, esperando que los participantes se involucraran más en el proceso.

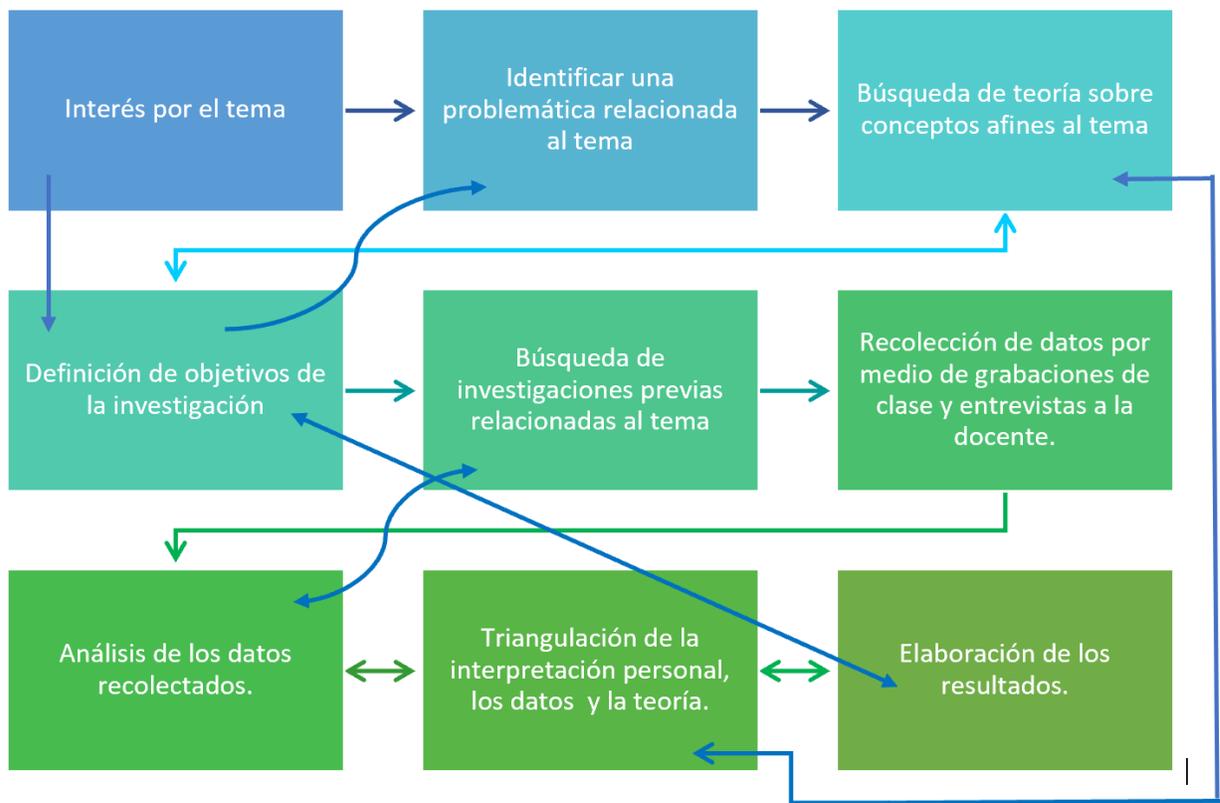
Otro aspecto por resaltar trata sobre el análisis de los datos el cual no es neutral, pues, debe ser detallado en cada una de sus etapas “a fin de que otros investigadores puedan llegar a iguales resultados reiterando el mismo procedimiento analítico” (Vasilachis, 2006, p. 30). Como un complemento de este postulado, Hernández Sampieri (2014) expone que los métodos por medio de los cuales se recolectan los datos en la investigación cualitativa no son estandarizados. Esto quiere decir que se puede valer del uso de grabaciones, entrevistas, registros de experiencias y demás formas que permitan reconocer las vivencias, panorama, perspectivas e interacciones de quienes participan en el estudio. En el caso específico de este trabajo de grado se decide realizar entrevistas semiestructuradas a la docente Adelia González y grabaciones audiovisuales de las clases de lenguaje de la profesora, en el marco de la observación participante. En las entrevistas, se conoció más a fondo a la profesora y a su vez se comprendieron sus metodologías de enseñanza y, a modo general su experiencia. Mientras que las grabaciones de clase permitieron registrar la práctica de la maestra para su posterior análisis y reflexión.

Continuando con los postulados de Hernández Sampieri (2014), se debe reconocer que hay ciertas características que definen a la investigación cualitativa. Una de ellas es que las preguntas e hipótesis pueden realizarse previamente, durante o después de que se haya realizado la recolección y análisis de los datos del estudio. Además, el autor expone que, “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (p. 7). Para la presente investigación se hace un primer borrador de la pregunta e hipótesis, la cual se centra en un comienzo en la sistematización de una práctica de enseñanza de lenguaje y poco a poco se va acotando a centrarse en una práctica que sea destacada, la cual va a ser observada desde el foco de aprendizaje de escritura. Así, se llega a un primer rastreo teórico y de antecedentes investigativos, los cuales permitieron ahondar un poco más en las temáticas de práctica destacada, enseñanza de la escritura y la sistematización.

A partir de esta búsqueda se vuelve a la problemática, pregunta y objetivos y se especifican aún más querer responder a la relación que existe entre los principios rectores de la práctica de enseñanza destacada en la enseñanza de la escritura con las reflexiones que los estudiantes realizan sobre el sistema escrito. Sin embargo, nuevamente se vuelve a los antecedentes para hacer un segundo rastreo en el que se busca lograr encontrar investigaciones más a fines al objetivo con dos propósitos: primero, lograr demostrar que este tipo de investigaciones no son comunes ni abundantes y por ende son valiosas y relevantes de realizar y, segundo, encontrar trabajos similares que permitieran hacer evidentes recomendaciones metodológicas para llevar a cabo un buen proceso de sistematización.

A continuación, se presenta un gráfico que ilustra el proceso de investigación cualitativa que se llevó a cabo en el presente trabajo.

Figura 1. Proceso de investigación



La figura I muestra el proceso de investigación llevado a cabo en este trabajo de grado. Autoría propia.

A partir del gráfico, se pretende mostrar que, aunque se procuró llevar a cabo un proceso investigativo organizado que contara con pasos claros y específicos, el proceso nunca fue lineal ni independiente entre pasos. Es decir que, siempre hubo un ir y venir entre pasos para poder, por un lado, pulir aspectos del proceso y por el otro, tener una coherencia entre los diferentes puntos que involucra el trabajo. De tal forma, se inicia con un interés por el tema de la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo, el cual luego se acota a la enseñanza de la escritura analizada a partir de una práctica destacada y se define una problemática a partir de esta elección. Posteriormente, inicia el rastreo teórico sobre los conceptos afines al tema a la vez que se plantean los objetivos de la investigación, al plantearlos se hace

necesario ser más específico en la indagación teórica y por ende se busca información que se relacione de forma directa con los objetivos específicos planteados.

Con esta definición de los objetivos se puede iniciar el rastreo de los antecedentes investigativos teniendo en cuenta aquellos puntos clave que permiten tomar sustento de la relevancia del proyecto y de los pasos a seguir en la recolección de los datos. Hay que aclarar que este proceso de indagación teórica y de antecedentes siguió estando presente durante el proceso de grabaciones de clase y de entrevistas a la docente. Ahora bien, en los últimos tres momentos se vuelve constantemente a la teoría y a los antecedentes para poder hacer una triangulación con la información encontrada y analizada. Por último, los resultados no fueron posibles de redactar sin volver a los objetivos y responder a estos. Como se pudo observar, el proceso de las diferentes etapas se dio en paralelo y desarrollado en cada paso afectaba a los demás, lo cual provoco que se siguiera un camino hacia una meta en el que se hizo necesario volver atrás para poder hacer correcciones constantes y agregar aspectos ausentes.

### *Tipo: interpretativo*

Hernández Sampieri (2014) afirma que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).” (p.9). Si se tiene en cuenta la anterior idea, se establece una claridad en que este tipo de investigación busca comprender un fenómeno que surge en un sujeto o institución, esto, al intentar develar el sentido de aquel fenómeno comprendido desde la significación que los sujetos (participantes del estudio) le atribuyen. En este caso, los involucrados en el proyecto de grado, además de la investigadora, son los estudiantes y la profesora Adelia González, quienes interactúan en una misma institución y comparten experiencias que derivan en aprendizajes de los que se espera comprender de

manera específica las reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito a partir de las herramientas de la docente.

Ahora bien, es necesario mencionar que el rol de Adelia fue activo en la sistematización, más allá de analizar su práctica, se logró que ella tuviera participación desde un inicio cuando se le comentó sobre la idea del trabajo y ella dejó en claro que le parecía muy interesante y que esperaba que el proceso la nutriera a ella también y no solamente que fuera una investigación que aportara a la persona que investiga. También, al hacer una de las entrevistas la profesora menciona su deseo de publicar algún escrito para dejar a los demás docentes que vienen algo sobre su experiencia y conocimiento. Por dicha razón, se le propuso escribir un apartado del trabajo en el que expusiera su punto de vista sobre lo vivido en el proceso de sistematización. Otro ejemplo del rol de la docente en el trabajo fue contar con su lectura y comentarios sobre los resultados escritos para corregir y ampliar aspectos que ella considera relevantes sobre su propia práctica. Todo lo anterior conllevó a que la investigación lograr ir comprendiendo la práctica de Adelia y la construcción de esta al darle un papel activo y participativo.

Creswell (como se citó en Vasilachis, 2006) propone que:

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas [...] que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (p. 24).

Es decir que la interpretación en el proceso investigativo es la que permite realizar un complejo análisis sobre perspectivas o situaciones que ocurren de forma natural en un contexto específico. Esto, es evidente en la presente investigación pues buscó reconocer la perspectiva de la docente sobre la enseñanza de la escritura, vista a través de su práctica en el aula y, para esto se hizo necesario detallar los aspectos sujetos a su labor desde el inicio de su experiencia hasta la actualidad.

Lo anterior, implicó conocer a la profesora más allá de sus clases de aula, saber su recorrido en la labor docente y sus experiencias más relevantes que forjaron y ayudaron a la construcción de su práctica.

Por otro lado, para Vasilachis (2006) el paradigma interpretativo, aunque aún no está consolidado, tiene como objetivo comprender el contexto entendido desde la perspectiva de los participantes del estudio. Así, esta comprensión parte de cuatro supuestos de los cuales se van a destacar dos presentes en esta investigación. El primero explica que, “la resistencia a la naturalización del mundo social” (p. 48), reconoce la imposibilidad de realizar generalizaciones sobre las acciones, valores y normas sociales. Lo anterior cobra gran relevancia en este trabajo, pues se está sistematizando una experiencia muy concreta de la cual se espera llegar a nuevos saberes, sin embargo, se debe aclarar que no es posible pretender que la buena práctica de la docente pueda replicarse en otros casos de forma exacta, pero sí puede ser útil a forma de inspiración.

El segundo presupuesto presente en esta investigación y que expone Vasilachis (2006) es el de la interpretación que el investigador otorga a la significación que los participantes dan y no al significado que el mismo da sobre lo que observa, diferenciando, entonces, el punto de vista externo al interno. Esto se logró en el presente trabajo por medio del distanciamiento, lo cual fue posible lograr al observar las clases y posteriormente analizar las grabaciones logrando una reflexión más certera y no guiada por las impresiones del momento.

### *Perspectiva epistemológica: Sistematización*

El método elegido para realizar la presente investigación fue la sistematización, en este caso, de la experiencia del proceso llevado a cabo en conjunto con la profesora Adelia González (con su práctica de enseñanza de la escritura) y los estudiantes de transición (con sus reflexiones sobre el

sistema escrito). Hay que aclarar que, en este caso, más allá del método se realizó un proceso de participación y construcción conjunta y por ende se hace referencia a una perspectiva epistemológica de sistematización. Ahora bien, La Revista Latinoamericana de Educación y Política, *Piragua*, publica un artículo en el 2006 sobre la sistematización de experiencias, en esta se recopilan textos de diversos autores que sirven de fundamento para reconocer en qué consiste y cuál es la pertinencia del método de sistematización. Así, la primera idea por resaltar es que, según Jara (2006) por medio de la sistematización de experiencias se logra generar nuevo conocimiento y también se aspira a llegar a una transformación del contexto y de las personas que participan en la experiencia. En este caso, se propiciaron saberes en el área de la pedagogía infantil, específicamente en el lenguaje y la escritura, esto, por medio de la reflexión de la práctica ajena y de los análisis que se lograron realizar al encontrar puntos de convergencia entre la teoría y la práctica.

También, este trabajo permitió a la profesora Adelia reflexionar sobre su propia práctica en la medida en que las entrevistas la invitaron a ser crítica sobre sus acciones y dar explicaciones de la relevancia de hacer las cosas de una forma y no otra cuando se trata de enseñar a escribir.

Nuevamente, se destaca el rol activo que tuvo la docente dentro del proceso de sistematización al participar por medio de entrevistas, grabaciones de clase, retroalimentaciones a la investigadora sobre lo escrito y al escribir un apartado del trabajo en el que ella reflexiona sobre su experiencia en la sistematización de su propia práctica realizada por alguien externo.

Jara (2006) menciona ciertas características que componen una experiencia, entre ellas se encuentran las siguientes: se determinan por las condiciones sociales, económicas y políticas del contexto y momento histórico en el que se sitúa, se compone por acciones intencionadas o no intencionadas, se precisa en un espacio y lugar en el que concurren ciertas situaciones específicas e irrepetibles, los participantes de la experiencia la viven e interpretan de cierta manera, entre otras. En

el caso de esta investigación es claro que se presentan todas las características expresadas anteriormente. Por un lado, hay condiciones sociales y económicas que dan cuenta de rasgos que determinan al colegio, la profesora y los estudiantes. En el caso de Adelia, es una docente que tiene un recorrido en la pedagogía de más de 30 años de experiencia en la educación lo cual evidentemente ha forjado su práctica a partir de sus vivencias, aprendizajes y formaciones profesionales. En el caso del colegio, una institución distrital de Colombia la cual, al igual que la mayoría de las escuelas de este tipo, tiene directrices que la rigen desde el sistema político de la nación y la encaminan a un tipo de formación específica que se considera es la requerida en el país para un periodo de años establecido. Ahora, en el caso de los estudiantes, cada uno de ellos es un universo, cuentan con características similares como el estrato socioeconómico y las edades, sin embargo, cada uno ha vivido un sinnúmero de experiencias diferentes en sus años de desarrollo.

También, se puede mencionar que el espacio escolar es el escenario en el cual ocurren diversas situaciones que son variadas en el día a día y rara vez se repiten de la misma forma. Lo cual se hace evidente en un proceso de sistematización como este en el que las grabaciones de las clases nunca fueron las mismas pues, además de ser actividades diferentes, lo que ocurre con los estudiantes cada día es diferente, al igual que las interacciones entre pares, con la docente y con el espacio letrado. Es importante mencionar que, tanto la maestra como los niños e incluso quien investiga, forman percepciones y reacciones diferentes sobre las experiencias, pues la forma de vivenciarlo es diferente desde cada perspectiva. Por ejemplo, el estar presente en una misma actividad se puede ver desde la mirada de quien investiga al observar y procurar analizar por qué se propone cierta actividad y qué provoca esta decisión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta misma situación desde la perspectiva del docente puede interpretarse como un paso para llegar a una meta a largo plazo, la cual tiene un fin específico dependiendo de lo que se quiera lograr con la enseñanza. Mientras que,

para un estudiante, la actividad puede significar nuevas comprensiones, aprendizajes o nuevas vivencias que giran en torno a la escritura y comunicación. Teniendo esto en cuenta, la sistematización busca de alguna forma que estas tres miradas de hagan evidentes para hacer análisis más profundos sobre la práctica de enseñanza que se sistematiza.

Teniendo en cuenta las categorías ya explicadas, Jara (2006) afirma que:

Por todo ello, cuando hablamos de la sistematización de experiencias, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto (p. 8).

En el caso de este trabajo de grado se realizó una sistematización de tipo participativa en la que la construcción se hizo en conjunto con la profesora, en la que se logró un aprendizaje para quien investigo y para la persona a la que se le sistematiza la práctica, lo cual a su vez afectó la forma en la que se desarrolla la práctica de enseñanza y por ende a los estudiantes quienes aprenden de esta. Lo anterior permite comprender que este tipo de procesos colectivos de participación “constituyen un nuevo conocimiento para cada persona y para la institución u organización participante. En este sentido, independientemente del resultado que vamos obteniendo, la sistematización se convierte en un proceso de aprendizaje para todos y todas las/os participantes” (Bickel, 2006, p. 18). Queda claro que en el proceso llevado a cabo el aprendizaje no fue solo personal para quien investigó, sino para todos los involucrados en el proceso a partir de las vivencias y el rol que cada uno tubo en la experiencia. Esta idea será especificada en el capítulo que desarrolla los aportes que trajo el hacer una sistematización en la investigación.

En concordancia con las ideas mencionadas, Cendales y Torres (2006) explican que

Si bien es cierto, toda investigación es una experiencia formativa porque permite a sus practicantes incorporar nuevos conocimientos, en la sistematización la formación es una condición y rasgo definitorio porque es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la comprensión de la experiencia (p. 35).

La presente investigación tuvo como meta poder generar saberes útiles para los docentes en formación que estén interesados en la enseñanza de la escritura desde la perspectiva socio cultural del lenguaje. Esto se logró por medio de la escritura del trabajo el cual por medio de su publicación deja información relevante sobre la metodología, teoría y situaciones que giran en torno a la sistematización de una práctica de escritura. Además, provee un primer acercamiento a las relaciones que se pueden encontrar entre la manera como se enseña la escritura y las reflexiones acerca del sistema escrito que realizan los aprendices, tema que puede ser ampliado por medio de futuras investigaciones. Tal como lo menciona Alfredo Ghiso (2006), las sistematizaciones de experiencias permiten construir nuevo conocimiento, en este caso, los saberes generados son útiles y relevantes para quienes se interesen por mejorar su práctica de enseñanza de la escritura, para las instituciones que busquen implementar nuevas metodologías de enseñanza de escritura, para investigadores que deseen hacer sistematizaciones y, para docentes en formación que quieran mejorar su práctica personal por medio del análisis de una práctica ajena.

### *Ruta Metodológica*

Para el desarrollo del presente trabajo de grado se realizaron cinco fases que poco a poco ayudaron a la construcción total del documento. Vale la pena aclarar que, aunque estas etapas tuvieron un orden, constantemente se volvía entre una y otra para agregar, modificar y corregir diversos aspectos, tal como fue especificado en la *Figura I* expuesta en la propuesta metodológica.

### Primera fase: Selección de la práctica a sistematizar.

En la primera fase se decidió realizar una sistematización de una práctica de un docente en ejercicio y no de la propia práctica. Debido a que sistematizar la propia práctica requiere no solo la rigurosidad propia de una sistematización en la investigación, sino planear las actividades a realizar y encontrar un grupo y tiempo pertinente para poder hacer las suficientes implementaciones. Mientras que al analizar una práctica ajena el tiempo se dedica enteramente a la sistematización de un ejercicio ya planeado y fijado por un periodo de tiempo. Todo esto, se decide teniendo en cuenta el tiempo personal que se tenía para la realización del trabajo.

Teniendo en cuenta esto, la docente Catalina Roa contribuye a la búsqueda de una maestra destacada que pudiera hacer parte del proyecto. En un primer momento es ella quien realiza el contacto con una profesora con la que algunas estudiantes de la carrera ya habían trabajado en temáticas de lenguaje, pero por el carácter de este trabajo y la necesidad de estar en un grupo de niños que aún no supieran escribir de manera convencional, la docente en cuestión recomienda a la profesora Adelia González quien hace parte del personal del Colegio República de Guatemala ubicado en la ciudad de Bogotá. La anterior recomendación se realiza debido a que la profesora considera a Adelia González como una docente que se destaca en el colegio con respecto a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y, además, trabaja con los estudiantes de grado transición quienes están en un inicio de la escolaridad.

Posterior a esto se realiza un primer encuentro con la profesora Adelia González en el cual se le explica a grandes rasgos las ideas que se tienen sobre el proceso que se espera llevar a lo largo de la construcción del trabajo de grado, en esta oportunidad la docente acepta ser parte del trabajo y se

procede a iniciar este. Esto último demuestra el respeto hacia la profesora pues desde el primer momento hubo honestidad frente al objetivo del trabajo y al rol que se esperaba ella pudiera cumplir en la sistematización, además, se tuvo en cuenta su perspectiva en la que fue específica en pedir que este proceso no solo fuera nutritivo en cuando a aprendizajes para quien investiga sino, para ella como persona a quien que se le sistematiza la práctica de enseñanza.

### Segunda fase: Construcción de los datos.

Tras el primer encuentro con la profesora Adelia González se decide iniciar las grabaciones de las clases relacionadas al área del lenguaje a la vez que se destinan ciertos tiempos para realizar entrevistas. Es importante mencionar que el horario del curso no es estático y no se tienen clases específicas de materias ya que es la profesora quien se encarga de planear las actividades pensadas para todas las áreas del desarrollo y organizarlas a su preferencia. Retomando la idea, en total se realizaron grabaciones de audio y video de nueve clases de la docente y se hicieron cuatro entrevistas las cuales fueron grabadas en audio. Ahora bien, a partir de cuatro entrevistas semi estructuradas se pretendió conocer ciertas características formativas, laborales y personales de la profesora Adelia González, además de indagar más a fondo sobre su práctica docente en el área de la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Es importante aclarar que cada uno de los guiones de las entrevistas pretendió dar respuesta a alguno de los objetivos específicos de la investigación. Por ende, para su construcción se busca que las preguntas realizadas a la docente se relacionen de manera directa con los diferentes aspectos que componen los objetivos. Por ejemplo, para responder al objetivo sobre la reconstrucción de la práctica docente de enseñanza de escritura se realiza la cartografía pues esta indaga sobre los precedentes que han llegado a la configuración de dicha

práctica. Así, cada entrevista busca ahondar en aspectos que en las grabaciones de clases no son posibles de evidenciar o que a partir de estas generan cuestionamientos que se pueden resolver mediante la postulación de preguntas específicas.

De tal forma, en una primera entrevista se realizan preguntas encaminadas a conocer particularidades de su práctica y labor docente, cuál ha sido su relación con el lenguaje y sobre cuál es el proceso metodológico que se quiere llevar a cabo en el estudio. Para ello se realizaron preguntas semiestructuradas acerca de: su formación docente, sus años de experiencia, el porqué de su decisión de ser maestra, su perspectiva sobre la lectura y la escritura, su relación con el lenguaje en su vida personal y académica, su rol en el estudio y, su aprobación de la metodología o paso a seguir en la sistematización.

*Tabla 1.* Guion de la primera entrevista.

## Guion de entrevista # 1

Objetivo de la entrevista: hacer un primer acercamiento para conocer a la docente, su formación, su percepción sobre el lenguaje. Llegar a acuerdos sobre el proceso metodológico de la investigación.

1. Práctica docente:
  - a) Formación
  - b) Años de experiencia en general, y en la institución
  - c) Grados en los que ha trabajado
  - d) Por qué decidió ser docente, qué o quienes influyeron en esa decisión
  - e) Particularidades del quehacer en el primer ciclo
  - f) Para ella que es leer y escribir
  - g) Cómo enseña a leer y escribir.
  
2. Relación con el lenguaje:
  - a) Historia de vida: Que momentos importantes recuerda en su relación con la lectura y la escritura
  - b) Colectivos o comunidades: ha pertenecido a redes, grupos de investigación, colectivos de docentes y su influencia en las prácticas
  
3. Proceso metodológico que ella desea seguir
  - a) Le gustaría ser o no anónima en el estudio.
  - b) Estaría de acuerdo con realizar grabaciones de las clases.
  - c) Haría o no parte de la escritura de uno de los apartados del proyecto.

En la segunda entrevista se propone hacer una cartografía para conocer su trayectoria como docente y los hitos que han marcado su recorrido por la educación. Para ello se toma como punto de referencia la entrevista de cartografía realizada por García-Cepero et al. (2015) en el texto Rutas de emergencia del talento docente: estudios de casos en maestros con un uso sobresaliente de las TIC. A partir de este, se genera un nuevo guion en el que se propone el objetivo por medio de una instrucción y una serie de preguntas que se entregan a la profesora antes de pedirle que realice de forma gráfica la cartografía (la cual posteriormente se socializó con la investigadora y se grabó en audio)

*Tabla 2.* Guion de la segunda entrevista: cartografía.

## Guion de la entrevista Cartografía

Quiero que por favor dibujes en esta cartulina, un mapa que represente los o el camino que has tomado para convertirte en la profesora que eres hoy. Para esto puedes realizar el mapa de la forma que prefieras, pero este debe mostrar en el recorrido desde el inicio (cuando tomaste la decisión de ser docente) hasta el día de hoy. Puedes incluir eventos y personas que han sido importantes, el proceso que has seguido, los aprendizajes valiosos, las habilidades que son indispensables para ti, y demás aspectos que consideres relevantes de este proceso que has construido como maestra.

Algunas preguntas orientadoras que te pueden ayudar a pensar en el mapa son:|

- ¿Qué habilidades y rasgos personales te han ayudado a llegar a este punto en tu carrera?
- ¿Qué papel han jugado las instituciones educativas en tu formación? (en que te contribuyó tu formación básica, universitaria y escuelas en las que has trabajado)
- ¿Qué eventos han sido determinantes en este recorrido? (experiencias personales, participación en grupos de docentes, eventos azarosos)
- ¿Qué personas han marcado fuertemente en este recorrido? (familiares, pares docentes, pares en la universidad, amigos, colegas, etc.)
- ¿Cuáles han sido las principales barreras que has encontrado en este proceso? (si las superaste, cómo lo hiciste)
- ¿Cuáles son los principales logros que has tenido como docente?

Para finalizar me gustaría que en este otro pedazo de cartulina plasmes lo que quieras o esperas que pueda pasar a corto, mediano y largo plazo en tu vida como docente (por ejemplo, metas a futuro).

En una tercera entrevista se pretende focalizar las preguntas hacia el reconocimiento de los principios que rigen su práctica de enseñanza de la escritura, esto, a partir de lo observado en las clases y lo dialogado en las entrevistas. En este caso, la entrevista busca preguntar primero dudas que surgen a partir de lo observado en las clases, por ejemplo, la razón de tener un tiempo de diálogo con cada estudiante, el hecho de buscar la socialización de lo escrito al final de las clases, la organización del salón, entre otras. En este caso, se incluyen fotos tomadas en las clases para ser concreta frente al foco de la pregunta. Posteriormente, se indaga sobre las planeaciones realizadas a nivel institucional y personal con la finalidad de comprender las decisiones sobre las acciones específicas en el aula.

Tabla 3. Guion de la tercera entrevista.

## Guion entrevista 2

Objetivo de la entrevista: a partir de lo observado en las clases y las entrevistas ya realizadas, indagar más a fondo sobre los principios que rigen la práctica de la docente frente a la enseñanza de la escritura.

### 1. Referente a las clases:

- a) He notado que en la mayoría de tus clases pasas por el puesto de cada niño y le preguntas que ha escrito y posteriormente tu escribes lo que ellos te dicten de su escrito. ¿Por qué haces esto? ¿En que crees que contribuye al aprendizaje de la escritura?
- b) Al finalizar la mayoría de las actividades que implican escribir invitas a los niños a que le cuenten a los demás que han escrito o que lo lean. ¿Cómo este espacio de socialización contribuye al desarrollo de la escritura?
- c) Algunas de las actividades de escritura que realizas las pides hacer de forma individual y otras grupales. ¿Cuál tipo de actividad es individual y cual es colectiva? ¿Por qué haces esto? ¿En que beneficia el aprendizaje de la escritura en cada una de estas dos modalidades?
- d) A partir de los videos y fotos se puede ver que le das gran énfasis a la organización del salón (distribución de mesas y sillas en el espacio). ¿Por qué lo organizas de estas formas? ¿Influye en algo esta organización del salón?



En la cuarta y última entrevista se buscó indagar sobre la perspectiva que tiene la docente frente a las reflexiones que los estudiantes realizan sobre el sistema escrito, además de especificar los

aspectos puntuales de su práctica que permiten a los estudiantes hacer este tipo de reflexiones durante el proceso de aprendizaje. Algunas de las preguntas se centraron en buscar la percepción de la docente sobre las reflexiones del sistema escrito, cuáles de sus acciones y herramientas más utilizadas fomentan esta reflexión, de qué forma y en que espacios ocurren las reflexiones sobre el sistema, entre otras.

*Tabla 4.* Guion de la cuarta entrevista.

### **Guion entrevista 3**

Objetivo de la entrevista: indagar sobre la perspectiva que tiene la docente frente a las reflexiones que los estudiantes realizan sobre el sistema escrito, además de especificar los aspectos puntuales de su práctica que permiten a los estudiantes hacer este tipo de reflexiones durante el proceso de aprendizaje.

1. ¿Consideras que tu práctica de enseñanza de la escritura fomenta la reflexión sobre el sistema escrito? ¿Por qué?
2. En una de las entrevistas haces referencia a Ana Teberosky y Emilia Ferreiro para explicar la forma en la que enseñas y la manera en que modificaste tu práctica para dejar de lado las planas. ¿Consideras que este cambio afectó de alguna manera la forma en la que los estudiantes vivenciaron el aprendizaje de la escritura?
3. ¿Cuál o cuáles de las herramientas que utilizas para enseñar a los niños a escribir consideras que permite que los estudiantes reflexionen acerca del sistema escrito?
4. En algunas clases pude grabar situaciones en las que los niños hablan entre ellos y ese diálogo permite que haya comprensiones sobre el sistema escrito. Por ejemplo, la situación de este fragmento de video, ¿qué crees que está ocurriendo ahí? (VER VIDEO)
5. ¿Recuerdas alguna situación específica en la que los estudiantes hayan hecho evidente alguna reflexión sobre el sistema escrito?
6. ¿En cuáles espacios, aparte del aula de clase, se permite la reflexión del sistema escrito por parte de los estudiantes?
7. ¿De qué manera consideras que tu experiencia personal con la escritura se relaciona con la manera en la que enseñas a los niños a escribir?
8. ¿En que se diferencia tu práctica de otras prácticas docentes con respecto a la forma en la que los niños reflexionan sobre el sistema escrito?

Por último, vale la pena resaltar que en las grabaciones de las clases se mantiene una distancia en la mayoría de los momentos de las actividades. En algunos casos, se realizaron acercamientos con los estudiantes para poder explorar más a fondo sus comprensiones sobre el sistema escrito, esto, por medio de preguntas sobre sus textos, sobre sus grafías, sobre lo que querían escribir. Sin embargo, lo que se busca fundamentalmente es poder observar de manera externa las relaciones que se entretienen en las propuestas de la docente y las participaciones y actuaciones de los niños y niñas frente a las primeras. Por dicha razón, las reflexiones sobre el sistema que se pudieron observar en las que hubo intervención personal por medio de cuestionamientos no fueron tenidas en cuenta pues, no estas no fueron parte de las acciones intencionadas por la docente en su práctica de enseñanza.

### Tercera fase: Organización y análisis de la información.

De manera paralela a las grabaciones de clases y la realización de las entrevistas se inicia el proceso de codificación de la información recolectada en cada una de estas. Es decir que, a medida que se iba avanzando en las grabaciones de clases y entrevistas se realizaron poco a poco las transcripciones de cada una de las clases, junto con una descripción, al igual que para el caso de las entrevistas se realizaron transcripciones de las grabaciones de audio. En necesario aclarar en este punto que la decisión sobre hacer una descripción de cada una de las clases de manera adicional a la transcripción de lo grabado fue que, en algunos casos no era posible observar situaciones relevantes pues ponían en evidencia algún aspecto relacionado con la práctica de enseñanza y/o con las reflexiones de los estudiantes acerca del sistema escrito. El paso para seguir después de las transcripciones fue identificar en cada una de ellas, dependiendo si era clase o entrevista, una serie

de temas o aspectos que fueran repetitivos a lo largo de lo encontrado. Lo anterior, se logró haciendo una lectura general de las transcripciones y luego volviendo a estas encontrando puntos similares los cuales fueron organizados con colores, luego, a cada color se le asignaba un tema que correspondiera a esos puntos de encuentro comunes. También, se agregaban comentarios a aquello que fuera de gran relevancia los cuales hacían un primer acercamiento a análisis sobre lo encontrado, esto se hizo con la finalidad de no olvidar esas ideas que surgen en el proceso de organización y análisis de datos las cuales en algunos casos fueron útiles para el paso a la matriz de codificación. A continuación, se muestran algunos ejemplos de transcripciones de clases, descripciones de clases y transcripciones de entrevistas organizados con los colores correspondientes a los temas comunes que son relevantes para develar la pregunta y objetivos planteados.

Tabla 5. Ejemplo de transcripción de clase.

Transcripción clase # 1.	
<p>VC 1 P1 (0:13-0:56) Adelia al curso: Bueno escúchenme bien, <b>me van a contar el cuento tan hermoso que escucharon, de la profesora Arelis</b> pero me lo van a contar en estas hojitas. En estas hojitas me lo van a contar. ¿Cómo lo van a contar? Entonces vamos a hacer grupitos [ruido] equipos de a tres personas. <b>Y cada equipo de a tres personas en una hoja gigante me van a contar el cuento que les contó la profesora Arelis.</b></p>	<p><b>Cl</b> <b>Carolina Lozano Fernández</b> Hay escritura colaborativa. En la tercera entrevista Adelia comenta los beneficios de esto para el aprendizaje de la escritura.</p>
<p>VC 1 P1 (2:12- 2:32) Adelia al grupo de niños: <b>Y acá entonces me van a escribir y dibujar el cuento de la profesora Arelis. Porque yo no lo escuché. Acuérdense que hay que pensar mucho, hay que pensar mucho para escribir.</b> (ruido) como son los tres tienen que ponerse de acuerdo.</p>	<p><b>Cl</b> <b>Carolina Lozano Fernández</b> No se escribe sin razón o al azar, para poder escribir hay que tener claro qué se quiere decir, para qué y a quién se dirige ese mensaje.</p>
<p>VC 1 P1 (4:12- 4:32) Conversación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Carolina a niño (señalando el escrito de la profesora): <b>¿Y acá que dice?</b></li> <li>o Niño a Carolina: <b>Ahí dice Oscar.</b></li> <li>o Carolina a niño (señalando su escrito): <b>¿Y en esta?</b></li> <li>o Niño a Carolina: <b>Oscar.</b></li> <li>o Carolina a niño: <b>¿son iguales?</b></li> <li>o Niño a Carolina (señalando su escrito): <b>es que yo aquí escribí Oscar.</b></li> </ul>	<p><b>Cl</b> <b>Carolina Lozano Fernández</b> Reconocen que la escritura del adulto a veces es diferente de la escritura de los niños, pero ambas son válidas.</p>
<p>VC 1 P1 (6:21- 6:27) Adelia a Carolina: <b>Colombia, le faltó la j y ya. Pero ya se está aproximando,</b> (señalando escrito de niño que pone "o o a")</p>	<p><b>Cl</b> <b>Carolina Lozano Fernández</b> Profesora da cuenta de un conocimiento de las etapas de la construcción de la escritura que atraviesan los niños.</p>
<p>VC 1 P1 (6:28- 6:52) Conversación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Adelia a niño: <b>¿acá que dice papá?</b></li> <li>o Niño a Adelia: <b>profe Adelia</b></li> <li>o Adelia a niño: <b>¿cómo?</b></li> <li>o Niño a Adelia: <b>profe Adelia (mientras señala su escrito)</b></li> <li>o Adelia a niño: <b>¿Dónde dice eso? ¿Acá? (mientras señala el escrito del niño) ¡Qué maravilla! Ya no me la pierdo, espere yo lo escribo, ahora yo (se inclina a escribir en el papel debajo de la escritura el niño)</b></li> <li>o Niño a Adelia: <b>Profe mira hice la e. Como tú. (señala el niño cuando la profesora termina de escribir y el compara con su propio escrito)</b></li> </ul>	<p><b>Cl</b> <b>Carolina Lozano Fernández</b> Los niños reflexionan sobre el sistema escrito cuando pueden comparar lo que ellos escriben con lo que un adulto escribe.</p>

Tabla 6. Ejemplo de convenciones para organizar las transcripciones de clases.

### Convenciones

**Amarillo** → Sobre qué se escribe en el aula y qué textos se escriben

**Verde** → Métodos de enseñanza y aprendizaje de la escritura

**Azul** → Escritura y oralidad

**Rojo** → Relacionado a la lectura y/o literatura

**Rosado** → Espacios, materiales y lugares

**Oliva** → Sentido de la escritura/ propósito

**Azul Oscuro** → Comprensiones y reflexiones de los niños sobre el sistema escrito

Tabla 7. Ejemplo de descripción de clase.

#### Descripción clase # 1.

Febrero 27 de 2018

La clase inicia con el saludo de la profesora a los niños y una breve conversación que se ve interrumpida ya que necesitan a Adelia fuera del salón. Transcurridos unos minutos otra de las profesoras decide tomar el control del curso y les **cuenta a los niños una historia**.

Posteriormente, vuelve la profesora Adelia y **al ver que les han contando una historia a los niños, ella decide que su actividad del día será relacionada con esta**. Así, **propone que los niños escriban y dibujen la historia para que ella pueda saber de que se trataba**.

**La profesora les pide a los niños que hagan grupos de tres de la forma que ellos prefieran. A cada grupo se le da el material (pliego de papel craft y marcadores) para que escriban y dibujen**. Durante este momento **Adelia pasa por cada uno de los grupos y habla con los niños sobre lo que están haciendo**. Además, **reescribe lo que los niños han escrito**.

Por último, **cuando los niños acaban de escribir y dibujar se hace una media luna con las sillas y grupo por grupo exponen el trabajo que han realizado**.

**CL** **Carolina Lozano Fernández**  
Aunque la planeación inicial de Adelia no involucraba esta historia ni esta actividad, ella decide tenerla en cuenta dando sentido y significado a lo que ya se hizo contando la historia.

**CL** **Carolina Lozano Fernández**  
Escritura descriptiva o resumida de una narración oral

**CL** **Carolina Lozano Fernández**  
Primera variación de grupos

**CL** **Carolina Lozano Fernández**  
Se tiene en cuenta que no todos los niños están en la misma etapa

**CL** **Carolina Lozano Fernández**  
En la tercera entrevista menciona porque realiza esto

Tabla 8. Ejemplo de convenciones para organizar la descripciones de clases.

## Convenciones

**Amarillo** → Sobre qué se escribe en el aula y qué textos se escriben

**Verde** → Métodos de enseñanza de la escritura

**Azul** → Escritura y oralidad

**Rojo** → Relacionado a la lectura y/o literatura

**Rosado** → Espacios, materiales y lugares

**Oliva** → Sentido de la escritura/ propósito

Tabla 9. Ejemplo de transcripción de entrevista.

### [Transcripción segunda entrevista.

C: Carolina Lozano

A: Adelia González

C: bueno las preguntas que te voy a hacer son con respecto a lo que yo he visto de las clases y de las grabaciones

A: perfecto, qué bueno.

C: entonces, me di cuenta de que muchas las clases tú pasas niño por niño y les preguntas que escribieron y ellos como que te dictan o te dicen que escribieron y tú lo escribes abajo o a un lado. ¿Por qué haces esto?

A: es una forma de que el niño contraste su escritura con la del adulto y vaya comprendiendo en qué consiste realmente nuestro sistema fonético.

C: ¿Y de qué otra manera crees que eso contribuye al aprendizaje de la escritura?

A: como modelo

C: Okay

A: como modelo, como ejemplo. Van descubriendo es una forma también de irse evaluando ellos van evaluando y de esa manera van quemando sus etapas. Y van descubriendo, hombre yo escribía cualquier letra y de pronto empiezan cómo que siempre se necesita x letra para cierta palabra, entonces no la puedo cambiar siempre. Si yo voy a decir amor muchas veces debo usar siempre la A, porque cuando escriben amor mil veces, pero cada vez lo escriben en signos diferentes y muñecos y lo que se les ocurra hacer, entonces ellos van descubriendo que son las mismas letra siempre para la misma palabra. Van descubriendo también la cantidad de palabras, van descubriendo la fonética, como funciona eso de la fonética, van descubriendo que las letras tienen una fonética un sonido, van descubriendo el papel la función de las vocales y las consonantes; cuando ya empiezan cuando ya se acercan a nuestra sistema propio como tal nuestro sistema alfabético.

C: Y también al final de casi todas las actividades les dices que pasen al frente a contar lo que escribieron, o pues que compartan lo que han escrito y ¿cómo crees que es espacio de socialización contribuye al desarrollo de la escritura?

A: Uy es que eso es socializar eso sí de verdad es maravilloso. Primero, tú sabes que uno para que escribe, uno escribe como una forma de comunicarse y cuando uno comunicar algo pues necesita un lector o alguien que reciba ese mensaje. Y si yo escribo y me guardo todo y

CL Carolina Lozano Fernández  
Sustenta la relevancia de reescribir lo que los niños escriben o le dictan para el aprendizaje de la escritura

CL Carolina Lozano Fernández  
Se relaciona también con que estas son reflexiones que ella considera que los estudiantes realizan.

CL Carolina Lozano Fernández  
Relacionado con la perspectiva sociocultural del lenguaje.

Tabla 10. Ejemplo de convenciones para organizar la transcripción de la entrevista.

### Convenciones

**Amarillo** → Sobre las planeaciones.

**Verde** → Argumentos sobre las metodologías o herramientas usadas.

**Azul** → Argumentos sobre la disposición del salón y estrategias relacionadas.

**Rojo** → Relacionado con las teorías que sustentan su forma de enseñar a escribir.

**Rosado** → Sobre las reflexiones de los estudiantes del sistema escrito.

**Oliva** → Concepciones personales relacionadas con la escritura.

Después de estos ejemplos es necesario mencionar que, las convenciones no fueron las mismas para todas las transcripciones de entrevistas, clases grabadas y, descripciones de clases puesto a que al tener cada una objetivos diferentes (en el caso de las entrevistas) y al evidenciar situaciones variadas (en el caso de las grabaciones de clase) se hizo necesario buscar temas que lograran organizar lo encontrado de modo que lograran agrupar los datos pero buscando siempre una relación con los objetivos de la investigación. Tal como lo afirman Atkinson y Coffey (2003) “traemos estos fragmentos de los datos y los reunimos para crear categorías que definimos con base en alguna propiedad o elemento común. Los definimos diciendo que son sobre algo o se relacionan con un tema particular” (p. 32). De tal forma, se inicia este análisis buscando estas relaciones con los temas que involucran los objetivos y la pregunta, es decir: la reconstrucción de una práctica docente, los factores que configuran una buena práctica de enseñanza de la escritura y las reflexiones de los estudiantes en torno al sistema escrito.

Posteriormente, las transcripciones de entrevistas y clases y, las descripciones de clases son nuevamente organizadas o codificadas en un formato o matriz propuesto por Zuluaga y Barrios (2017). Este se compone por diversos aspectos que se muestran en la siguiente tabla tanto su descripción como la manera en la que se interpreto en esta investigación.

Tabla 11. Matriz para la codificación de entrevistas y clases.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	<b>Fuente</b>	<b>Fragmento (min-seg)</b>	<b>Descripción</b>	<b>Fragmento ejemplar</b>	<b>Transcripción</b>	<b>Interpretación del fragmento: ¿Qué relación tiene con la pregunta de investigación?</b>	<b>Categoría</b>	<b>Hipótesis</b>
2	Entrevista, transcripción de clase o descripción de clase.	Código para identificar a cuál grabación se hace referencia (sólo aplica para transcripciones de clase).	Breve explicación sobre las situación o aspecto del que se habla.	Exponer si es o no un fragmento que posiblemente hará parte del documento de resultados.	Transcripción específica de la clase o de la entrevista.	Análisis personal sobre la relación que tiene con la pregunta a investigar.	Tema o aspecto que define lo observado. En el caso de esta investigación se retoman las convenciones del paso anterior.	Reflexiones personales sobre como ese aspecto responde a la pregunta u objetivos de investigación. En este caso, se utilizan los comentarios realizados durante la organización de las transcripciones de entrevistas y transcripciones y descripciones de las grabaciones de clase.

Ahora bien, esta matriz fue realizada en dos documentos, uno para las grabaciones de las clases (descripciones y transcripciones) y otro para las entrevistas. La anterior decisión alude a un tema de organización personal y no a una razón metodológica. En esta investigación la codificación fue comprendida bajo los postulados de Strauss y Corbin (2002) quienes la definen como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). A continuación, se presentan dos ejemplos que ilustran la manera en la que se codifico la información.

Tabla 12. Ejemplo de matriz de codificación de grabaciones de clase

Fuente	Fragmento (min.seg)	Descripción	Fragmento ejemplar	Transcripción	Interpretación del fragmento: ¿Qué relación tiene con la pregunta de investigación?	Categoría
Transcripción Clase 1	VC 1 P1 (2:12-2:32)	La profesora fue llamada fuera del salón y la docente del sena cuenta a los niños una historia. Cuando Adelia regresa les pide escribir lo que la profesora ha contado para ella saber la historia.	Sí	Adelia al grupo de niños: Y acá entonces me van a escribir y dibujar el cuento de la profesora Arelis. Porque yo no lo escuché. Acuérdense que hay que pensar mucho, hay que pensar mucho para escribir.	No se escribe sin razón o al azar, para poder escribir hay que tener claro qué se quiere decir, para qué y a quién se dirige ese mensaje. Hay escritura colaborativa, una herramienta de trabajo utilizada por la docente en los espacios de enseñanza de escritura.	Sobre qué se escribe en el aula y qué textos se escriben. Métodos de enseñanza y aprendizaje de la escritura
Transcripción Clase 1	VC 1 P1 (6:21-6:27)	Adelia pasa por los grupos mientras le pregunta a uno de los niños que ha escrito.	Sí	Adelia a Carolina: Colombia, le faltó la i y ya. Pero ya se está aproximando. (señalando escrito de niño que pone "o a")	Profesora da cuenta de un conocimiento de las etapas de la construcción de la escritura que atraviesan los niños. Comprende la escritura como un proceso que se construye poco a poco.	Métodos de enseñanza y aprendizaje de la escritura
Transcripción Clase 1	VC 1 P1 (6:28-6:52)	Adelia pasa por los grupos mientras le pregunta a uno de los niños que ha escrito.	sí	Adelia a niño: ¿Dónde dice eso? ¿Acá? (mientras señala el escrito del niño) ¡Qué maravilla! Yo no me la pierdo, espere yo lo escribo, ahora yo (se inclina a escribir en el papel debajo de la escritura el niño) Niño a Adelia: Profe mira hice la e. Como tú. (señala el niño cuando la profesora termina de escribir y el compara con su propio escrito)	La profesora usa constantemente la reescritura de ella en contraste a la de los estudiantes cuando ellos realizan algún tipo de texto. En este caso no solo se comprende la forma en que ella lo hace, sino que se permite ver como esta genera en el estudiante una reflexión en la que se compara lo que él ha escrito y lo que ella ha escrito para buscar aspectos comunes.	Métodos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Comprensiones de los niños sobre el sistema escrito. Escritura y oralidad.
Descripción Clase 1	N/A	La profesora fue llamada fuera del salón y la docente del sena cuenta a los niños una historia. Cuando Adelia regresa les pide escribir lo que la profesora ha contado para ella saber la historia.	Sí	Posteriormente, vuelve la profesora Adelia y al ver que les han contado una historia a los niños, ella decide que su actividad del día será relacionada con esta. Así, propone que los niños escriban y dibujen la historia para que ella pueda saber de que se trataba.	Aunque la planeación inicial de Adelia no involucraba esta historia ni esta actividad, ella decide tenerla en cuenta dando sentido y significado a lo que ya se hizo contando la historia. Demuestra que todo tiene un lugar en el aula y que las actividades tienen una finalidad, no son aisladas y sin coherencia. Lo cual se relaciona con las premisas fundamentales que pueden guiar o determinar la práctica de la docente.	Sobre qué se escribe en el aula y qué textos se escriben. Sentido de la escritura / propósito.
Descripción Clase 1	N/A	Al finalizar la actividad la profesora propone a los estudiantes pasar al frente y contar a sus compañeros lo que han hecho.	No	Por último, cuando los niños acaban de escribir y dibujar se hace una media luna con las sillas y grupo por grupo exponen el trabajo que han realizado.	La escritura tiene sentido cuando puede mostrarse al otro, compartir, socializar. Lo anterior lo menciona en la tercera entrevista. Es una de las premisas fundamentales de su práctica como docente en la enseñanza de la escritura, pues en todas las clases grabadas la escritura siempre se acompaña por la	Escritura y oralidad

Tabla 13. Ejemplo de matriz de codificación de entrevistas

Fuente	Fragmento (min-seg)	Descripción	Fragmento ejemplar	Transcripción	Interpretación del fragmento: ¿Qué relación tiene con la pregunta de investigación?	Categoría	Hipótesis
Entrevista	N/A	Adelia habla sobre cómo llegó a ser la directora de un colegio de preescolar.	sí	Entonces a la fuerza la vida me hizo así. La vida me hizo maestra como fuera. Y maestra de preescolar.	Se relaciona en la medida en que las prácticas docentes y su desarrollo están ligadas directamente con cómo la persona decide ser docente y como esto se vuelve determinante en la construcción y transformación de su propia práctica. (Buena práctica)	Asuntos personales que afectan la labor docente.	
Entrevista	N/A	Se cuenta sobre su siguiente formación después del colegio normalista, un técnico en el que comienza a estudiar preescolar.	NO	Con el cuento de ser rectora pues tienes que tener un título en preescolar. Entonces yo empiezo a estudiar preescolar y lo más rápido alguien me dijo que era como técnico. Yo entro a una institución que se llama "Cedimpro" y hago un técnico en preescolar que duraba a penas dos años y medio.	Este fragmento tiene que ver con la formación docente y las buenas prácticas	Formación y experiencia como docente.	Podría pensarse que hay algún tipo de relación con la formación del maestro y el hecho de tener una buena práctica en el aula.
Entrevista	N/A	Cuenta sobre su cambio de perspectiva en la enseñanza de la escritura, la cual la acredita a una profesora llamada Mabel Betancourt.	sí	Y yo las didácticas de lengua escrita y todas esas yo nunca las estudié ahí con ellos, sino que las validé. Porque ya en el distrito ya empiezo a sonar lo de grado cero, porque eso no existía. Entonces yo empiezo a estudiar con Mabel Betancourt que fue excelente. Entonces yo aprendo de ella, me pego mucho de Mabel Betancourt, entonces ya dejo de hacer planas y empiezo en ese cuento bonito como del enamorarse uno de la construcción de la lengua escrita y todas estas cosas así bonitas.	En este fragmento se expone un poco la percepción que se tiene de la escritura. También se comprende que la profesora no se sitúa en las prácticas del lenguaje tradicionales lo cual permite relacionar de forma más certera la práctica de la docente con las reflexiones de los estudiantes frente al sistema.	Temáticas relacionadas a la escritura.	El hecho de que la profesora haya cambiado su práctica da cuenta de que ella reflexiona sobre sus acciones y conocimientos en pro de generar mejoría y actualizar sus saberes.
Entrevista	N/A	Relata su experiencia en los encuentros de maestros que se realizaban en la escuela rural.	sí	Pero lo que más me maravillaba allí eran esos encuentros. Encuentros de maestros, secretaría hacia unos encuentros, pero lindos. Entonces se encuentra uno con mucha gente especialista matemáticos, licenciados en sociales, pero todos trabajando en función sólo de primaria, con las famosas guías de escuela nueva. Que eso bien trabajado es algo espectacular, es algo bien bonito. Y entonces aprende uno y aprende uno mucho	Se relaciona con las buenas prácticas docentes en la medida en que hay formación no solo de manera individual sino colectiva. (Buena práctica - colectivos docentes/grupos)	Descubrimientos relevantes acerca de la labor docente.	

Tras organizar los datos más relevantes y completar los requerimientos de la matriz se toma la decisión de hacer un filtro dentro de los datos codificados con la finalidad de encontrar más fácilmente la información necesaria para la redacción de los resultados. Para no ahondar en esto, se aclara que estos fueron los siguientes tres filtros: temas relacionados a la práctica docente y su reconstrucción (amarillo), temas relacionados a las reflexiones sobre el sistema escrito (verde) y temas relacionados a las acciones concretas de la práctica de enseñanza de escritura de la docente (azul).

A partir de la información codificada en la matriz acerca de las clases y en las entrevistas, se procede a realizar un análisis inductivo en el cual nuevamente se organizan y agrupan en categorías y subcategorías todos aquellos rasgos relevantes que permiten, en una segunda instancia, dar respuesta a los objetivos del trabajo. Esta vez, se pretende que la organización cada vez derive en aspectos más específicos para lograr encasillar los datos relevantes en categorías específicas. Para el logro de lo anterior, se relea la información y se buscan puntos de encuentro al interior de la práctica de enseñanza de escritura de Adelia.

El paso de la codificación a la interpretación tiene un buen número de niveles discretos. Primero, los datos codificados necesitan recuperarse (...) Hágase como se haga, la idea es que los códigos o categorías y los datos necesitan estar dispuestos en tal forma que sean accesibles tanto para su lectura como para su exploración. Segundo, el paso de la codificación a la interpretación exige jugar con los códigos y categorías y explorar los que fueron creados (...) Esto lleva a un nivel adicional del proceso, que consiste en pasar de la codificación a la interpretación, o sea, la transformación de los datos codificados en datos significativos (Atkinson y Coffey, 2003, p. 54-55).

Tal como es descrito en la anterior cita, el paso de la codificación a la interpretación requiere de diferentes aspectos. En este caso, primero se realizó una lectura general de las dos tablas de Excel y a partir de esta lectura se hizo un primer borrador de las categorías que lograban agrupar los datos. Posteriormente, se hace una revisión en conjunto con la tutora Milena Barrios y se propone organizar estas categorías teniendo como marco de referencia los objetivos, esto, con la finalidad de que las agrupaciones dieran certeza de responder a estos. De tal forma, se reescriben las categorías iniciales

y se eliminan aquellas que no son principales, a su vez, se establecen las subcategorías que pueden ser integradas al interior de categorías macro. Así, los datos se convierten en significativos en la medida en que reúnen un análisis de lo encontrado en las entrevistas y en las clases y se clasifican dando respuesta a una pregunta central la cual se responde por medio de los objetivos específicos.

Strauss y Corbin (2002) afirman que,

Los acontecimientos, sucesos, objetos, y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados, "categorías". El examen minucioso de los datos para encontrar diferencias y similitudes permite una sutil discriminación y diferenciación entre categorías (p. 111-112).

A partir de esta idea de los autores se aclara la razón por la cual la relectura constante de los datos es lo que permite construir las categorías al analizar estas a la luz de los objetivos de la investigación. Ahora bien, las agrupaciones se realizaron más de dos veces debido a que las diferencias entre una subcategoría y otra eran pocas en algunos casos, por lo cual se hizo necesario volver sobre estas para identificar si realmente su clasificación correspondía a dicha categoría.

A continuación, se presenta el árbol de categorías en el que se puede observar el producto final de la organización realizada a partir de las codificaciones. Hay que mencionar que la práctica de enseñanza de la escritura es aquel aspecto primordial del que se derivan el resto de las subcategorías pues, es a partir de este que se reconocen los principios que rigen la práctica de enseñanza de escritura y también es esta la que permite que surjan las reflexiones sobre el sistema escrito por parte de los estudiantes.

Figura 2. Árbol de categorías.

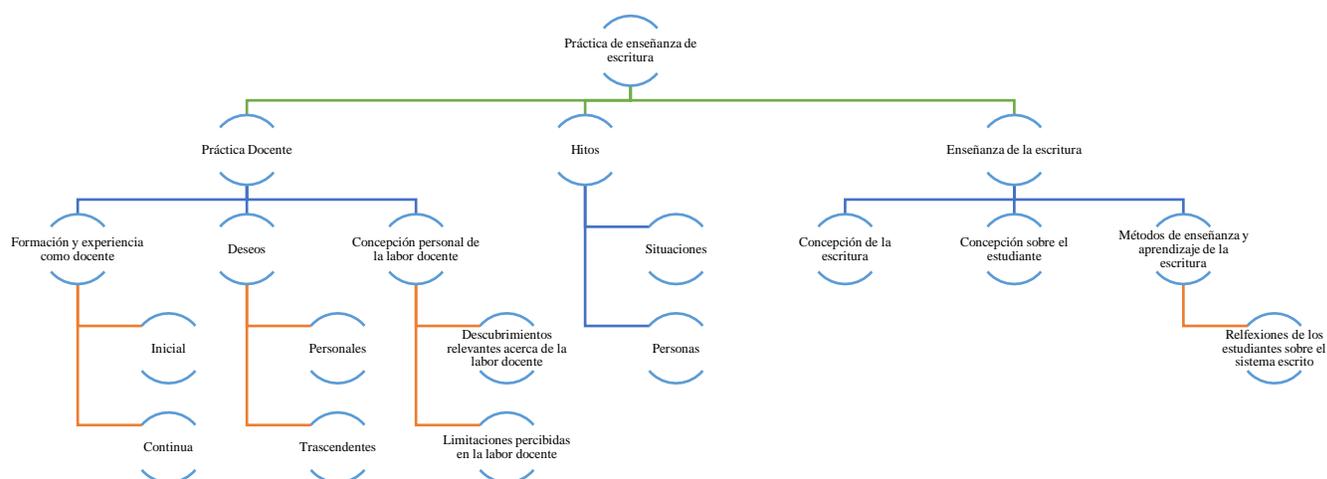


Figura 2. Gráfico de árbol de categorías. Autoría propia.

Adicionalmente, al árbol se expone una tabla en la que brevemente se da una definición general de cada una de las categorías o ramas del árbol con la finalidad de que el lector comprenda los conceptos que se abarca en cada una de estas, es decir, a partir de qué tipo de datos se derivaron:

Tabla 14. Descripciones de los conceptos del árbol de categorías.

Conceptos	Descripción
Práctica de enseñanza de escritura	Acciones, pensamientos y herramientas que componen la labor de un docente con respecto a la manera en la que enseña a sus estudiantes a escribir.
Práctica docente	Acciones, pensamientos y herramientas que componen la labor docente.
Formación y experiencia como docente	Situaciones de formación formal e informal que permiten al docente configurar su práctica educativa a partir de diversas experiencias.
Inicial	Situaciones que llevan a una persona a elegir la educación y el ser profesor como profesión.

Continua	Situaciones que permiten construir una concepción personal en la que se reconoce la importancia de seguirse formando a lo largo de la experiencia como docente y no solo limitarse a un título de educación formal.
Deseos	Anhelos de cambio y mejora de la propia práctica docente que surgen a partir del análisis y autorreflexión de esta misma.
Profesionales	Aspectos relacionados con las necesidades de cambio que la profesora desearía poder llevar a cabo en su práctica.
Trascendentes	Deseos que buscan ir más allá de los logros de la propia práctica docente para impactar otras prácticas, otros docentes y otros campos relacionados con la educación.
Concepción personal de la labor docente	Aspectos particulares que permiten reconocer a grandes rasgos cual es la idea de labor docente que se ha construido con su experiencia a través de los años.
Descubrimientos relevantes acerca de la labor docente	Análisis y reflexiones sobre la propia práctica docente que permiten reconocer una necesidad de transformación o cambio con respecto a la forma en la que se enseña.
Limitaciones percibidas en la labor docente	Situaciones, acciones y momentos en los que la reflexión de la práctica personal permite reconocer falencias y necesidades de cambio.
Hitos	Situaciones y/o personas que han marcado la práctica de la docente, determinando un nuevo curso, modificación o reflexión relevante.
Situaciones	Momentos de la vida de Adelia en los que la práctica docente se ve afectada de forma positiva o negativa promoviendo un cambio, mejora o reflexión.
Personas	Personas que han influenciado de manera positiva o negativa, teniendo una incidencia en la construcción de la práctica docente de Adelia.
Enseñanza de la escritura	Comprensión personal de la docente en la que reconoce la escritura como una forma de comunicación, por ende, su aprendizaje se da para la vida y no como una meta u objetivo meramente académico.
Concepción de la escritura	Práctica de comunicación que surge en la socialización con el otro y que se presenta en el diario vivir de un ser humano.
Concepción sobre el estudiante	Concepción del estudiante no solo como un aprendiz escolar, sino como un sujeto social que vive en una comunidad amplia que va más allá de las paredes de la escuela.
Métodos de enseñanza y aprendizaje de la escritura	Herramientas y metodologías que permiten y guían la realización de la práctica docente frente a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.
Reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito	Pensamientos y descubrimientos que realizan los estudiantes durante el proceso de construcción y comprensión sobre el sistema escrito.

Ahora bien, tras el proceso de categorización se inicia la redacción de resultados la cual fue pensada desde los objetivos del trabajo, esperando dar una respuesta a estos a partir de la categorización ya expuesta. En un primer momento, para poder identificar los factores que han incidido en la configuración de la práctica docente se selecciona la información de las siguientes ramas del árbol: **formación y experiencia (inicial y continua)**, **hitos (situaciones y personas)**, **deseos (personales y trascendentes)**. Esta compilación que responde al objetivo ya expuesto se presenta como la introducción a los resultados bajo el título de *Reconstrucción de la práctica docente*.

En un segundo momento, para comprender cuáles son aquellos factores que subyacen a la práctica docente de la enseñanza de la escritura, se toma información referente a las siguientes ramas del árbol: **concepción personal de la labor docente (Descubrimientos relevantes acerca de la labor docente y Limitaciones percibidas en la labor docente)**, **concepción de la escritura, concepción sobre el estudiante y, métodos de enseñanza y aprendizaje de la escritura**. Este análisis se presenta como el primer capítulo de los resultados, el cual se titula *Reconstrucción de la práctica docente* y se compone por los siguientes subtítulos: *Percepción de Adelia sobre el estudiante, Concepción de Adelia sobre la escritura y La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura*.

Por último, en el segundo capítulo de los resultados, titulado *Reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito*, se expone lo referente a los procesos de reflexión de los estudiantes del grado transición en torno al sistema escrito y como estos se evidencian en la práctica de la docente. Para construir dicho apartado se toma la información que hace parte de las siguientes ramas del árbol: **métodos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito**. En dicho capítulo se encuentran los siguientes subtítulos que lo componen: *La reescritura adulta que propicia la reflexión sobre el sistema escrito, La socialización entre partes que permite*

*la reflexión sobre el sistema escrito y Los espacios letrados como posibilidades para la reflexión sobre el sistema escrito.* Es importante mencionar que, en los resultados se buscó realizar la triangulación entre la teoría, la información de recolectada en las entrevistas y lo observado en las clases con la finalidad de dar soporte a los hallazgos encontrados.

### Consideraciones éticas

Ñaupas, et. al. (2014) tratan la temática de la ética en la investigación, frente a esto afirman que el investigador debe ir más allá de simplemente preocuparse por la dignidad de los sujetos que participan en la experiencia. Así, exponen que también es relevante tener en cuenta las políticas o códigos del Estado que se refieran a la ética de la investigación. Ahora bien, para el caso de Colombia, se estipula (dentro de los derechos, garantías y deberes de un ciudadano) en el artículo 61 de la Constitución Política de 1991 que “El Estado protegerá la propiedad intelectual por el tiempo y mediante las formalidades que establezca la ley”. Así, se entiende que dentro del concepto de propiedad intelectual se encuentra concebido el derecho de autor, entendido como la protección a las creaciones de una persona.

De esta manera, esta investigación pretende respetar y dar crédito a los autores sobre los que se van a fundamentar diversos planteamientos, sino también, a respetar y no tergiversar la información obtenida o relatada por la docente Adelia González. Lo anterior, se logró al realizar grabaciones de las clases y de las entrevistas en video y audio con la finalidad de poder hacer un análisis que parta de las transcripciones y no solo de lo observado u escuchado en las sesiones.

Además de lo anterior, se rescata el hecho de que

La investigación científica debe valerse de la imparcialidad y la objetividad, en todo el proceso de la investigación, no sólo en los resultados. En efecto, desde la elección del problema, que debe ser

significativo, social y científicamente hablando, pasando por la definición de objetivos y la justificación de la investigación debe estar ajustada a valores morales como la objetividad, la responsabilidad (Ñaupas, et. al. 2014, p. 465).

En el caso de este trabajo de grado no se buscó ser imparcial en el proceso de selección de la docente, pero si en la recolección de datos en campo. Lo anterior, debido a que la docente Adelia es recomendada por una de sus colegas quien destaca su labor en el área del lenguaje, esto permitió la selección de una docente destacada de forma objetiva y con apoyo externo. Esto quiere decir que la selección de la docente no fue aleatoria entre un grupo de maestras, sino, que fue seleccionada de manera específica debido a su buen trabajo en la enseñanza de escritura, el cual siempre fue el foco tomado desde el inicio. Por otro lado, se reconoce la imparcialidad en la recolección de datos (de clases y entrevistas) pues se realizó un consentimiento informado para la docente mencionada y también para los responsables de los estudiantes del curso. En este documento se acepta o no la participación voluntaria en el estudio, y se resalta que este tiene fines meramente académicos en los cuales se mantendrá la confidencialidad.

González (2002) propone un modelo de evaluación que permite identificar las bases mínimas a tener en cuenta cuando se realiza una investigación cualitativa dentro del marco ético de la investigación. Algunas de estas condiciones son; que la investigación tenga valor social o científico, es decir, que tenga importancia en alguno de estos dos ámbitos al aportar una solución o nuevo conocimiento. En este caso, el trabajo tiene un valor social en la medida en que se busca destacar la labor docente a la vez que se aporta conocimiento al área de la pedagogía infantil. También, es importante que la investigación sea válida, esto implica que los datos, resultados y análisis que se realicen sean confiables y eficaces. Además, se tiene en cuenta que en la escogencia de los sujetos que van a participar haya equidad, al igual que razones claras relacionadas con la investigación para

su selección, por ende, no es al azar, pero tampoco se elige una muestra tergiversada. Teniendo este último aspecto en cuenta se reafirma que la elección de la docente Adelia González se realiza por su reconocimiento entre otros docentes por tener una práctica destacada de enseñanza de la escritura en el primer ciclo escolar.

En cuanto a las limitaciones del presente trabajo se podría mencionar la dificultad metodológica en la recolección de datos referidos a las reflexiones sobre el sistema escrito de los estudiantes. Lo anterior, debido a las pocas evidencias obtenidas de los momentos o situaciones en las que los estudiantes reflexionaban sobre algún aspecto del funcionamiento del sistema. Esto ocurre principalmente por dos razones, la primera, que las reflexiones no necesariamente se realizan en voz alta por parte de los niños es decir que, pueden ocurrir mentalmente y ser interiorizadas sin necesidad de expresarlas por medio de la oralidad. La segunda, en el caso de las reflexiones que, si se evidencian por medio de la voz, se tenía la dificultad de grabar con solo un dispositivo pues era difícil estar presente en el momento exacto en el que ocurriera la reflexión pues se podía estar en ese momento grabando otro espacio. Así, los alcances que en una primera instancia se buscaban lograr sobre estas reflexiones no fueron logrados por la falta de evidencias. Por ende, los análisis logrados sobre las relaciones establecidas entre los principios rectores de la práctica de enseñanza de la escritura de Adelia y las reflexiones de los estudiantes acerca del sistema escrito son pocas y no posibilitan la garantía de certezas frente al análisis.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados del presente trabajo, los cuales responden a los objetivos específicos planteados. En el primer capítulo se encuentra lo referente a la reconstrucción

de la práctica de Adelia González, es decir aquello que responde a los factores que subyacen a su práctica de enseñanza de la escritura y a los factores que han incidido en la configuración de esta misma. Mientras que el segundo capítulo busca centrarse en las reflexiones que los estudiantes tienen sobre el sistema escrito al interior de la práctica de la docente.

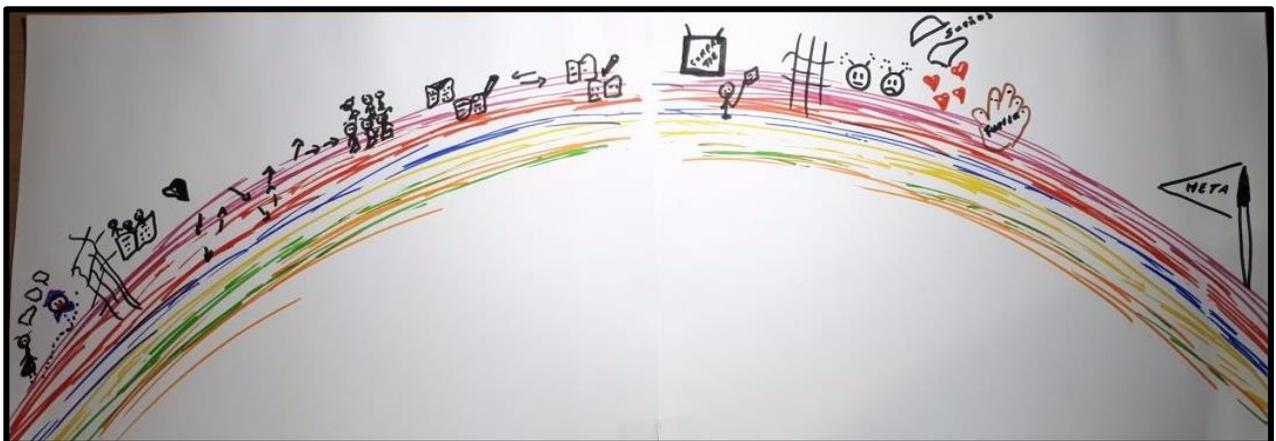
## **Primer capítulo: Reconstrucción de la práctica docente**

*“Entonces a la fuerza la vida me hizo así. La vida me hizo maestra como fuera. Y maestra de preescolar” (González, 2018, entrevista 1).*

Adelia González es una docente con más de 30 años de experiencia en la educación inicial. Desde su paso por el colegio normalista inició un sendero en el que la docencia la llamaba y, ella respondía a su llamado sin saber que se enamoraría de la labor.

Ahora bien, si su recorrido por la educación durante estos años se expresara en una imagen se vería algo así:

*Imagen 1. Cartografía*



Un arcoíris lleno de colores el cual tiene un inicio claro, un recorrido con experiencias y altibajos y, una meta que aún es incierta.

Al finalizar su educación de bachiller, con tan solo 17 años, Adelia fue encomendada para dirigir un colegio parroquial de preescolar, en el cual inicio su experiencia como maestra. Más adelante, y después de haber realizado un técnico en preescolar (debido a los requerimientos por ser la directora de la institución ya mencionada) inició su trabajo con la Secretaría de Educación Distrital como profesora de un colegio público en Bogotá a la vez que realizaba la Licenciatura en Educación Infantil. Es en este lapso cuando la docente descubre la relevancia de la academia y lo nutritivo que puede llegar a ser complementar su praxis con la teoría. Así, afirma:

*Imagen 2. Cartografía.*



*Yo me di cuenta ahí qué lo que yo sé no sirve, lo que yo hago tampoco es que sirva tanto, pues uno les llega a los niños y le parece bien pero no hay como el eco, como que falta, cómo que ser maestro no es prepararse uno dos semestres y ya [...]. Entonces siendo yo ya maestra técnica de preescolar, habiendo sido directora y enfrentándome a grupos grandes sigo sintiéndome como bajo esa reja como limitada. Entonces siento que siempre hay que volver a los libros y vuelvo a los libros. Y entonces se centra uno como en leer, leyendo y leyendo, y entonces empieza a haber una guerra entre lo académico y lo afectivo. Y siento qué uno no puede sólo, uno tiene que acompañarse, ir pidiendo compañía, vivir retroalimentando sé entre los compañeros, con la gente (González, 2018, Cartografía).*

Dicha guerra entre lo académico y lo afectivo, tal como ella lo dice, son los aprendizajes que ella misma se permite dar y que nutren su práctica docente en constante cambio y construcción. Teniendo en cuenta esto y, añadiéndose a su experiencia como maestra, Adelia decidió trabajar por un tiempo en el sector rural. En esta etapa de su desarrollo profesional reconoce la relevancia de los encuentros de maestros como posibilidad de aprendizaje. Por ello, expone:

*Llego allá, allá ya había grado cero, pero entonces empiezo a trabajar allá es con escuela nueva. Otro cuento, eso es allá, mejor dicho, pero eso yo allá también me enamoro de eso porque es una didáctica nueva, una metodología nueva y es maravilloso. Pero lo que más me maravillaba allá eran esos encuentros. Encuentros de maestros, secretaría hacía unos encuentros, pero lindos. Entonces se encuentra uno con mucha gente especialista matemáticos, licenciados en sociales, pero todos trabajando en función sólo de primaria, con las famosas guías de escuela nueva. Que eso bien trabajado es algo espectacular, es algo bien bonito. Y entonces aprende uno y aprende uno mucho (González, 2018, Entrevista 1).*

Un tiempo después, y con algunos cambios de colegios distritales, la profesora optó por realizar una especialización en el desarrollo del pensamiento infantil. Lo cual, además de brindarle nuevos conocimientos y experiencias, le permitió ascender en el escalafón docente. Y así, más adelante toma la decisión de hacer una maestría en uno de sus temas de preferencia en la pedagogía, las didácticas de las matemáticas.

Actualmente, Adelia continúa su recorrido por el sendero de la educación y, más allá de los títulos y diplomas, afirma que las vivencias son las que han nutrido su labor y práctica. En sus propias palabras ella dice:

*[...] Te tienes que preparar mucho. No puedes llegar a decir que trabajas en preescolar, si no eres maestra de preescolar, [...] debes estar preparada para trabajar con niños pequeños. La experiencia es fundamental, la experiencia es básica porque siento que así mis piernas no tengan la misma energía, la experiencia me ha ayudado muchísimo (González, 2018, Entrevista 1).*

Dicha experiencia, se acumula y permite comprender los momentos y situaciones que han configurado su práctica docente para llegar a ser lo que hoy en día es. Así, los últimos 5 años ha trabajado en el grado de transición del Colegio República de Guatemala. Y a pesar de los años transcurridos Adelia aún considera que su recorrido por la educación y su meta como profesora no está aún cumplida. Refiriéndose a este momento de su vida profesional dice:

*Imagen 3. Cartografía.*



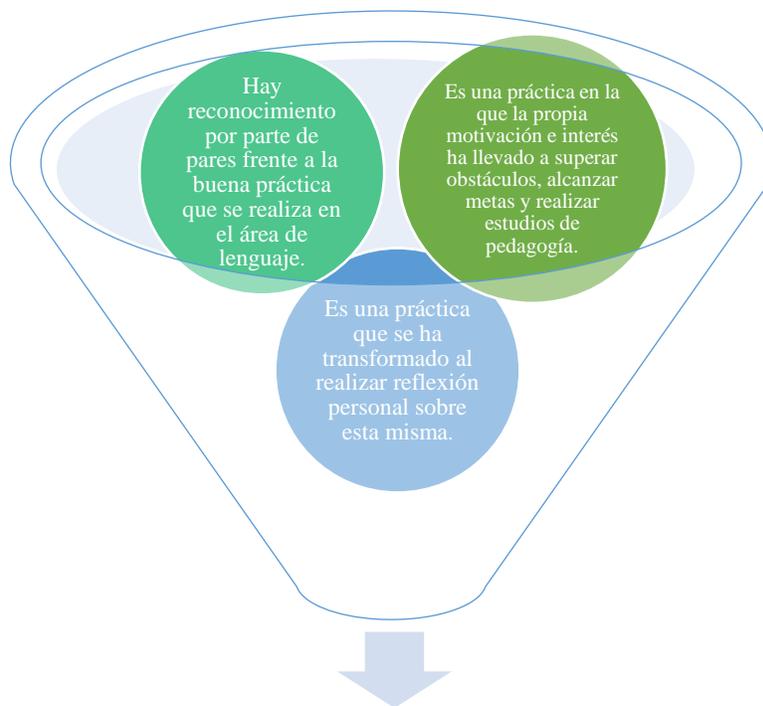
*Entonces siento que estoy en ese en esa etapa. Dibujo esta manito y dice fuerza porque siento que uno debe tener mucha fuerza, uno tiene que fortalecer su carácter, tiene que fortalecerse mucho como persona [...] Y siento que no por más que yo tengo 53 años, en otros momentos, yo decía cumplo 55 años y me voy, ahora que sólo me faltan dos años ya no me quiero ir. Ahora siento que no, no me quiero ir porque siento que el camino todavía está largo para llegar al final del arco iris. ¿Y sabe qué me daría tristeza? Salir sin poder hacer las cosas que yo de pronto he soñado (González, 2018, Cartografía).*

En cuanto al espacio en el que actualmente la docente trabaja y, en el cual se realizó todo el proceso investigativo es necesario saber ciertos aspectos que permiten comprender el porqué del desarrollo de sus clases y de las decisiones que toma frente a estas. La institución República de Guatemala está ubicada en

el barrio Las Ferias, de la localidad Engativá, en la ciudad de Bogotá. Adelia González fue la docente encargada de un curso de transición el cual estaba compuesto por 28 niños y niñas, cuyas edades oscilaban entre los 4 años y medio y los 5 años y medio. El estrato socioeconómico familiar de los niños correspondía a la estratificación media y baja de Bogotá. En general podría decirse que, la mayoría de ellos vivían relativamente cerca de la institución. A partir de las observaciones de las clases, se evidencia un grupo tranquilo, con interés y disposición para aprender.

Según García – Cepero et. al (2015) hay ciertas características que pueden considerarse comunes a las prácticas docentes destacadas. Algunos de estos aspectos están también presentes en la práctica de la profesora Adelia; primero, se destaca que estos docentes se caracterizan por comprender el aula como un espacio de reflexión que les permite a su vez problematizar su quehacer por medio de la observación y el cuestionamiento personal. Segundo, se rescata la personalidad en cuanto a la persistencia, motivación e interés que son claves para “superar los obstáculos que se interponen en el desarrollo de sus experiencias” (p. 99). Tercero, son docentes reflexivos que realizan transformaciones en sus propias prácticas a partir de aprendizajes y retroalimentaciones externas. Esta posibilidad les “ha permitido reflexionar sobre su propia práctica, adaptarla y evaluarla constantemente, reconociendo que no todas las experiencias dan resultado y que no siempre se pueden hacer propuestas que hagan eco en todos los actores” (p. 101). Dichos aspectos se evidencian en la práctica de Adelia tanto en sus experiencias, como en sus concepciones sobre la docencia y, también, en la manera en la que ella decide construir y desarrollar en el día a día su labor. A continuación, se ilustra por medio de un diagrama aquellos factores que determinan y caracterizan su quehacer como una buena práctica o práctica destacada:

*Figura 3.* Gráfico de elementos que componen una práctica destacada.



#### Práctica destacada de Adelia González.

De manera general, se puede decir que la práctica de Adelia González tiene un doble foco que se evidencia en sus clases. Con se hace referencia al peso que se le da tanto a la enseñanza del lenguaje como al de la matemática, logrando incluso articularlos en un mismo espacio o clase. Sin embargo, al ser de interés para este trabajo el lenguaje, se va a omitir en los posteriores apartados lo relacionado al aprendizaje de la matemática. Habiendo hecho esta aclaración, es importante reconocer ciertos aspectos clave de la práctica de la maestra para tener así una idea general de su práctica en el área del lenguaje y, específicamente en la enseñanza de la escritura. Al tener la oportunidad de observar, escuchar y analizar la práctica de Adelia es posible darse cuenta de que esta se rige por cuatro grandes principios que ayudan a comprender su generalidad. Primero; la percepción que tiene la profesora sobre el estudiante, segundo; su concepción sobre la escritura y, tercero; el peso que le da a la oralidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la escritura. A continuación, se expondrá cada uno de estos principios de manera puntual.

## Percepción de Adelia sobre el estudiante

En esta práctica se prioriza el reconocimiento del estudiante como un sujeto que tiene intenciones comunicativas y sociales que trascienden la escuela. Adelia explica que ella entiende que sus alumnos no solo se caracterizan por ser aprendices en un espacio escolar, sino que cada uno tiene una vida social extraescolar y la tendrá por el resto de su vida, así, afirma:

*Por más que uno hace y crea, tiene uno que buscar trabajar en grupo para levantar a su pequeño grupo de niños que tenga y, también, ir pensando en otros cursos. Ir pensando que estos niños no se me van a quedar, entonces tengo que pensar en ellos porque es que ellos no van a tener sólo una vida de estudiantes ellos van a tener una vida de gente, de personas (González, 2018, Cartografía).*

Por consiguiente, los aprendizajes a los que ella les da peso no son meramente académicos, por ejemplo, metas o logros, sino, desarrollos y comprensiones que les sean útiles para su formación como sujetos sociales que participan en una comunidad. Esto se evidencia en sus clases al proponer actividades que tienen un sentido real para ellos, por ejemplo, hacer un poema para el día de las madres (siendo ellas un destinatario que efectivamente recibe el mensaje). Actividad con la cual, además de permitir el aprendizaje de la escritura, abre la posibilidad de reconocer las relaciones sociales que los niños y niñas tienen fuera del salón de clases.

Adelia logra, por medio de sus propuestas didácticas de enseñanza de la escritura, visibilizar a los estudiantes como sujetos que hacen parte de una sociedad y que participan de manera activa en esta, lo anterior es pertinente ya que,

El rol de la escuela, entonces, no se restringe solo a los aprendizajes, sino que, además, propicia que niños, niñas y jóvenes participen de la vida ciudadana, forjen su identidad y regulen la vida social en las aulas. En todo este proceso la escritura juega un papel fundamental. La escritura es uno de los medios de

participación ciudadana y en el aula se favorece este aspecto cuando se usa para escribirle a un destinatario claro y real. (Castaño, 2014, p. 28)

Ahora bien, la forma en la que se organiza el salón y se disponen las mesas es también una manera en la que se refleja la percepción de la docente frente a sus estudiantes. Así, ella identifica los momentos y situaciones en las que cada uno necesita su espacio para pensar, escribir y reflexionar individualmente y también, en que otros momentos se necesita un diálogo entre pares. Adelia expuso lo siguiente cuando se le pregunto sobre sus decisiones frente al trabajo grupal en su aula:

*Es urgente en los niños empezar a crear ese trabajo en equipo y que ellos entiendan que tienen una función, cada uno en ese equipo, que todos son importantísimos y que definitivamente para poder sobrevivir en el planeta es importantísimo eso el trabajo en equipo. El ayudarse, el compartir saberes, el compartir desarrollos, compartir modos de ser modos de ser, de pensar, de entenderse, es un trabajo. Pero además de que sirve como forma de trabajo es una forma social también, desarrollo social que aprenda a respetar al otro, que aprendo realmente a convivir (González, 2018, Entrevista 2).*

Por consiguiente, se logra percibir una vez más cómo estos aspectos son los que determinan la forma en la que se busca el desarrollo de los estudiantes como sujetos y no sólo como aprendices escolares. De tal forma, no sólo se hacen trabajos en grupos para variar la dinámica de la clase, estos se realizan con una finalidad más amplia y es que los estudiantes puedan aprender del otro y con el otro, pues, fuera del aula, la sociedad funciona en la medida en que los sujetos nos relacionamos y comprendemos al otro.

Además de lo anterior, se puede decir que en sus clases es evidente que la voz de los niños prima. No es común escuchar a Adelia diciéndole a sus estudiantes que hagan silencio. Por el contrario, busca su participación, la comunicación entre pares, escuchar sus voces, conocer lo que piensan y lo que crean en sus escritos. Escucha a todos y cada uno de los integrantes del grupo y a la vez respeta el silencio de los

que no quieren hablar. Así, la oralidad toma peso en la práctica de la docente al ser el medio por el cual ella le otorga un lugar central al niño en el proceso de aprendizaje. Un ejemplo claro de esto es cuando en sus clases ella toma el tiempo para sentarse con cada estudiante para escuchar y preguntarles que han escrito. También, cuando abre un espacio al final de todas sus clases para que cada uno tenga la oportunidad de compartir con sus compañeros su texto.

Otro de los aspectos característicos de la práctica de la docente, que ponen en evidencia su perspectiva sobre el estudiante es el hecho de ponerse al nivel de los niños y niñas, lo cual es una muestra de respeto hacia ellos. Esto va muy de la mano con el aspecto anterior ya que, al valorar la voz del estudiante, el docente no puede sentirse superior, y, por ende, se pone a su nivel para escuchar y comprender lo que quiere decir. Al respecto, Adelia dice:

*Y en preescolar tienes que ser maestra muy especial, porque tienes que bajarte al nivel de ellos, tienes que ser como ellos, tienes que pensar como ellos, jugar como ellos. Ellos son fantásticos, entonces tenemos que hablar fantaseando, contar, leer. No puedes leer de la misma manera que le lees a tus hijos grandes o que lees en tu casa o que lees para tu vida, la lectura con los niños es distinta, tienes que usar un lenguaje diferente, tienes que añadir, quitar, hacer muchas más pausas. El narrar y el hablar es muy distinto; el lenguaje con los niños es totalmente diferente, el tono de voz, las pausas, tiene que ser diferente. Uno de maestro de preescolar tiene que ser auténtico, único, no darle pena de nada (González, 2018, Entrevista 1).*

*Imagen 4.* Foto de clase.



Aspectos que a simple vista son sencillos, como agacharse para estar a nivel del estudiante, son los que marcan la diferencia y caracterizan una práctica docente que se destaca. Por último, se puede comentar que, además del respeto que tiene hacia sus estudiantes al practicar este tipo de acciones en sus clases, se muestra cómo la docente comprende que ella no solo enseña, sino que también aprende de sus estudiantes al escucharlos, comprenderlos y cuestionarlos.

### Concepción de Adelia sobre la escritura

Después de observar varias clases de la docente y de conocerla un poco más a través de las entrevistas, fue posible reconocer que ella tiene una idea de la escritura que tiene rasgos característicos del modelo socio cultural del lenguaje, entendido desde lo expuesto en el apartado del marco teórico. En general, es posible afirmar que en esta práctica se reconoce la escritura del estudiante como válida y pertinente, sin importar el nivel de reflexión sobre el sistema escrito en el que cada uno esté. Lo anterior, se evidencia en la medida en que, aunque cada uno tenga un proceso diferente y comprensiones de distinto orden, Adelia logra guiar el proceso de aprendizaje de la escritura de cada estudiante por medio de metodologías que logran unificar la teoría y la experiencia personal como docente.

Por un lado, Adelia tiene claridad sobre los referentes teóricos en los que su metodología de enseñanza se sustenta y también, los cuales a su vez se hacen explícitos en la práctica y ponen en evidencia su concepción de la escritura. Al indagar sobre el porqué de su forma de enseñar a escribir ella menciona autoras como Ferreiro y Teberosky, quienes para la docente hacen parte de una hito en la forma en la que ella decidió encaminar su práctica. Al respecto ella menciona que tanto sus estudios profesionales como la experiencia han marcado un antes y un después frente a su concepción del lenguaje, la escritura y la enseñanza de esta última. Frente a este cambio y reconstrucción de ideas personales menciona:

*Yo empecé como te digo con Mabel Betancourt que fue la que me inició con procesos de lengua escrita en el distrito de Bogotá, entonces claro, ella lo lleva a uno y lleva a trabajar con Ana Teberosky, Emilia Ferreiro. Entonces leo mucho a Ana Teberosky y a Emilia Ferreiro y aprendo mucho de ellas. Después, me parecía fantástico Carlos Negret, me parecía lo máximo. Pero cuando se llena un comercio como de Carlos Negret, de un poco de libros y yo ya me empiezo a sentirme como en un mundo, como un mundo de, que te digo yo, como algo parecido a las planas, algo obligado, entonces, era un mundo de entrenamiento y entrenamiento, entonces, ya vi que no se podía. Y aprendo luego que no, que definitivamente por ahí no es, entonces, cada vez sigo leyendo y trato de irme enrutando de irme como ubicando en no entrenar al niño, no llevarlo por el entrenamiento, no llevarlo solo por copiar. Sino porque sea creado, porque sea de su cerebro, de su pensamiento, puro desarrollo de pensamiento. (González, 2018, Entrevista 1)*

Teniendo esto en cuenta, se puede ver que no solo hay un cambio en la forma de concebir la enseñanza de la escritura, sino, que esta afecta directamente las prácticas en el aula, y surge la urgencia de modificarlas para que exista una coherencia entre lo que se piensa acerca de este aprendizaje y lo que se busca lograr con los estudiantes. Lo anterior, tiene que ver también con esa posibilidad de formar ciudadanos y no estudiantes, pues, el sentido de la escritura es enrutado a un fin social y no a un fin escolar.

Así, en el desarrollo de sus clases, Adelia escucha y mira los escritos que cada uno de sus estudiantes realiza y no hace señalamientos negativos sobre la manera en la que los niños realizan las grafías. Por el contrario, ella hace válidas estas escrituras por medio de sus palabras a los estudiantes, sus gestos, acciones, etc. De tal forma, haciendo referencia a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la escritura, Adelia expone,

*Para el escribir es un rayón. Pero coge y hace un rayón y lo tiene a uno una hora ahí contándole con respecto al rayón, en ese rayón hay personas, animales, cosas, edificios, una cantidad de cosas (González, 2018, Entrevista 1).*

Así, se evidencia que para la docente la escritura no es realizar las letras del alfabeto con buena caligrafía, sino, inventar, crear, contar y conocer. Tal como ella misma lo afirma,

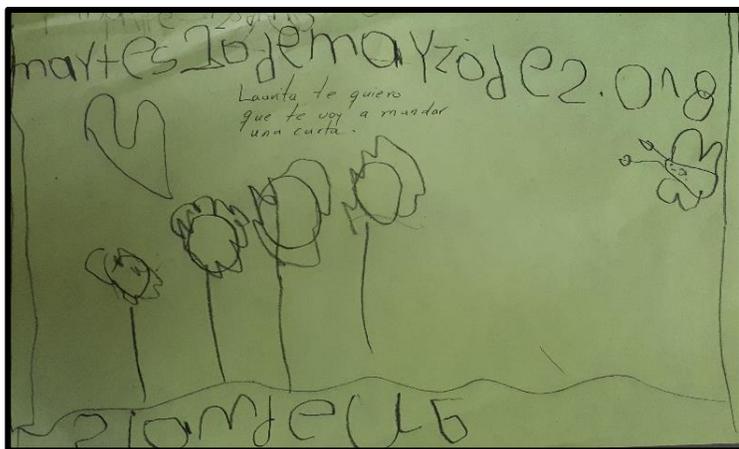
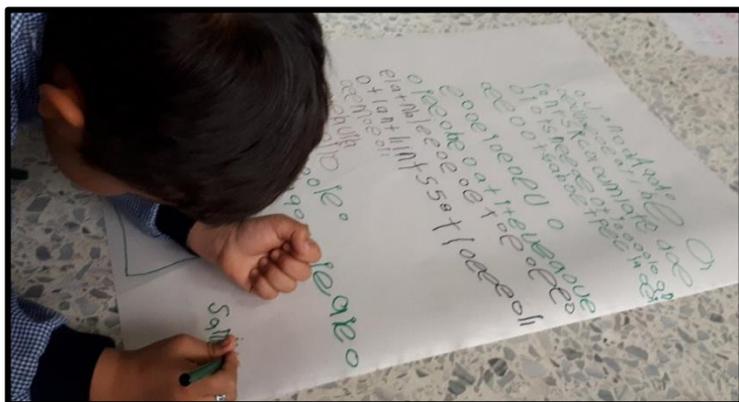
*Cuando yo pongo a los niños a escribir a través de ejercicios forzosos, prácticas forzosas de entrenamiento de sólo entrenamiento y no hay nada de comprensión, reflexión; eso lo dejó de un lado, además, la parte del interés de los niños la dejó a un lado. Como el que quiere comunicar, como el sentido de comunicar a través de lo escrito. Entonces se pierde, se pierde totalmente ese sentido, se pierde el sentido de comunicar. (González, 2018, Entrevista 3).*

Para poner en evidencia lo ya expuesto, se puede mencionar una situación presenciada en las clases en las que se había propuesto a los estudiantes hacer un texto sobre un cuento y posterior a la escritura de este, Adelia pasaba por los puestos preguntando a los niños que habían escrito.

*Adelia a niño: ¿Dónde dice eso? ¿Acá? (mientras señala el escrito del niño) ¡Qué maravilla! Yo no me la pierdo, espere yo lo escribo, ahora yo (se inclina a escribir en el papel debajo de la escritura el niño). Niño a Adelia: ¡Profe mira hice la "e" como tú! (señala el niño cuando la profesora termina de escribir y el compara con su propio escrito) (Transcripción clase 1 - VC 1 PI [6:28- 6:52]).*

Ahora bien, en esta situación además de hacer evidente la posibilidad de dejar a un lado las actividades centradas en el aprendizaje memorístico de las grafías de cada letra, se muestra también una de las estrategias metodológicas que prima en la práctica de la docente y es la reescritura de los textos de los niños realizada por el adulto. Este tipo de estrategia no sólo permite la reflexión del estudiante sobre el sistema escrito, sino que también, pone en evidencia que se logra traspasar la teoría a acciones concretas en el aula. A continuación, se muestran algunos ejemplos de las reescrituras que Adelia hace en los textos de los niños.

Imagen 5, 6 y 7. Fotos de clase.



Además de lo anterior, se debe tener en cuenta que en esta práctica se prioriza la escritura de textos complejos y variados, y no de letras, sílabas y palabras segmentadas. Adelia realiza actividades como la creación de personajes, de historias, la escritura de cartas, entre otros. Dentro de las clases grabadas no hay situaciones en las que se presenten las letras de manera individual, ni tampoco realizaciones de planas, evidenciando nuevamente que, no da prioridad a la escritura como un desarrollo de aprestamiento. Esto se relaciona con su concepción de la enseñanza del lenguaje, al respecto de las metodologías que guían sus acciones en el aula ella comenta:

*Nunca le he puesto nombre a mi metodología de escritura. Entonces yo trato de enseñar una metodología que sea muy natural. Que sea realmente, eso le podríamos llamar global, en algunas ocasiones es global, no siempre. Pero si de manera natural, que el niño vaya descubriendo esa escritura y vaya descubriendo esa lectura. La lectura se adquiere por pura naturaleza, porque desde que el niño nace empieza a leer, le lee los labios a la mamá, le lee los ojos, le lee lo que ve lo que va conociendo, eso ya es leer. Y la escritura también nace el día que el niño coge algo con sus manitas porque él raya [...] Entonces yo quisiera eso, yo trato de enseñar de esa manera, de la manera natural que va llegando (González, 2018, Entrevista 1).*

Esta descripción de la manera en la que Adelia enseña a escribir se pone en evidencia al interior del aula, ya que ella no exige que todos sus estudiantes estén en un mismo nivel de aprendizaje o de conocimiento sobre la escritura. Por el contrario, deja que cada uno explore a su ritmo y a su manera, proponiendo actividades que son retadoras para todos los niveles en los que se encuentran sus estudiantes y, permitiendo a su vez guiar el proceso de forma individual con los acercamientos personalizados, al tiempo que logra proponer situaciones que son aptas a nivel grupal. Para finalizar el apartado, se expone la idea que la profesora tiene sobre este proceso de aprendizaje de la escritura como una construcción

pausada la cual depende de los espacios que el docente brinde, los cuales a su vez invitan al gusto y deseo por aprender a escribir:

*Claro qué es la manera cómo se brindan los espacios para aproximarse a la escritura, qué es lo que yo hago en aras de enamorar a los niños de la escritura, de la lectura. Siento que es una forma, también, que los lleva a reflexionar sobre el sistema escrito alfabético, a nuestro sistema escrito porque los niños tienen oportunidad de crear su propia escritura. Ellos no llegan de una vez al sistema alfabético, sino que, inician con otros tipos de escritura propios de su edad. Entonces cómo inician con un garabateo totalmente ajeno a nuestro sistema alfabético, pero, a través de la contrastación, el modelo, las reiteradas prácticas, el gusto, van descubriendo cuál es nuestro sistema que es el sistema alfabético (González, 2018, Entrevista 3).*

Se evidencia entonces como la concepción que la profesora tiene sobre la escritura es fundamental para que ella realice su práctica de acuerdo con sus ideas y las logre encaminar al propósito que espera por medio de un proceso que sea coherente con sus planteamientos sobre lo que para ella es el aprendizaje de la escritura.

### La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura

Aunque la lectura y la presencia de la literatura infantil en el aula hacen parte de las estrategias que la docente utiliza para la enseñanza de la escritura, es evidente que la oralidad tiene un peso mayor en comparación con la primera. En la práctica de Adelia la oralidad se prioriza como una manera a través de la cual se logra comunicar lo escrito, es decir, es la forma mediante la cual el texto llega al destinatario deseado. De hecho, en las 9 clases grabadas se abre un espacio para que los estudiantes puedan leer o contar a su profesora o a sus compañeros lo que han escrito en la actividad propuesta para dicha sesión. Incluso, cuando hay actividades de lectura de literatura infantil en la biblioteca, se propicia un espacio

para hablar sobre lo leído. Además, durante las clases la profesora procura pasar por los puestos de cada uno de los niños para escuchar lo que quieren leerle de su texto. Las siguientes fotos ilustran la manera en la que los niños suelen exponer a sus compañeros sus textos:

*Imagen 8 y 9. Fotos de clase.*



Ahora bien, según Camps (s.f) la oralidad es esencial para la enseñanza de la escritura ya que es por medio de esta que se permite a los estudiantes hablar sobre los textos que han escrito. De tal forma, las situaciones en las que hay mediación de la oralidad permite que los estudiantes hagan uso de la lengua en su función metalingüística.

Por otro lado, es importante mencionar que, ya que Adelia suele hacer la reescritura de los textos de los niños con la finalidad de que ellos puedan tener un modelo con el cual realizar contrastes entre sus grafías y las grafías adultas, la oralidad resulta ser el vehículo por medio del cual este proceso es posible. Así, la profesora considera esencial tener el tiempo necesario para poder escuchar a cada uno de sus estudiantes. Lo anterior, permite que haya un proceso que se vuelve individualizado en la medida en que permite a Adelia saber el nivel de cada uno de sus estudiantes y potenciar su aprendizaje a partir de este reconocimiento. La docente no solo evidencia en sus clases la importancia de la oralidad para el aprendizaje de la escritura, también lo reafirma cuando dice:

*Si yo tuviera cantidad de tiempo para sentarme a escuchar a cada niño, Dios mío, de verdad que eso sería fantástico. Si yo no tuviera tantos niños, sino poquitos, pudiera escucharlos y poderles como ir conduciendo, eso es maravilloso (González, 2018, Entrevista 1).*

Es especialmente en los momentos en los que hay oralidad cuando se puede evidenciar que los niños pueden reflexionar sobre el sistema escrito al preguntar, hablar y comparar sus textos con los de otros compañeros y con las reescrituras que su profesora hace. Dicha relevancia que toma la oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura es expuesto por Ortiz y Parra (2006) al mencionar afirmar lo siguiente:

Considerando que la escritura constituye un acto de expresión del pensamiento y un instrumento de comunicación y que el niño desde pequeño aprende a utilizar el lenguaje oral con estos fines, es fundamental para el desarrollo de la escritura propiciar que el niño participe en diferentes situaciones orales, tanto formales como no formales, que fomenten la conversación, la pregunta, la descripción, narración, argumentación, discusión, explicación (p.6).

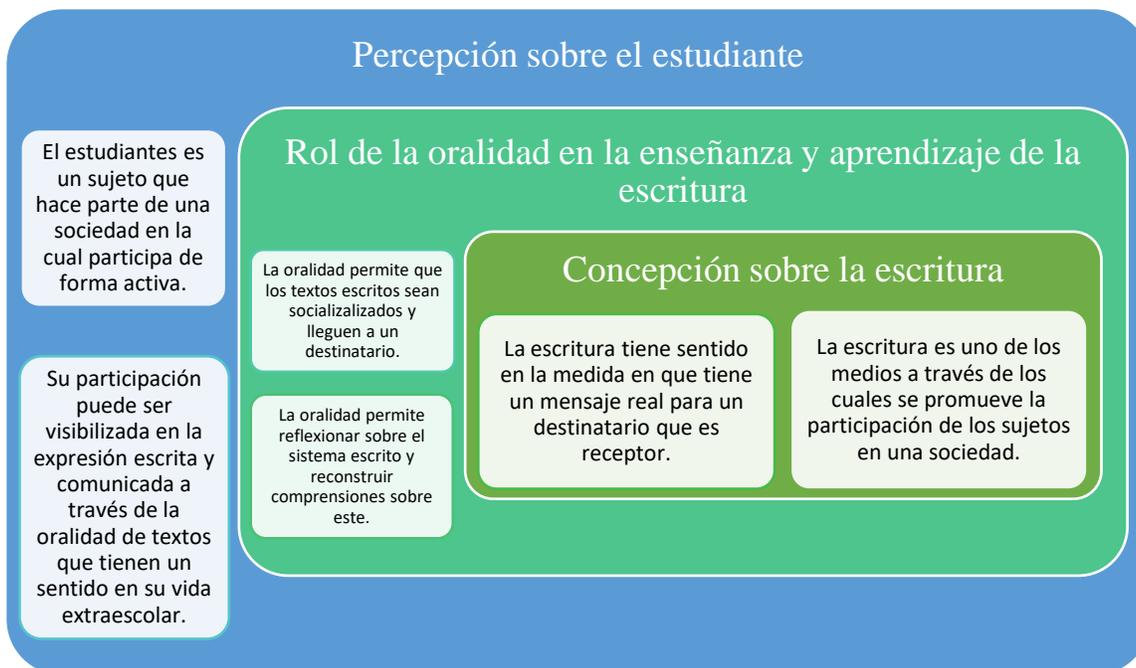
Dichas situaciones orales que comentan las autoras se evidencian en la práctica de la profesora debido a una razón de peso para ella y es que, no es lógico escribir en un cuaderno para luego cerrarlo, guardarlo en la maleta y al finalizar el año escolar no volver verlo nunca más. En sus propias palabras, lo expresa de la siguiente manera:

*Es que eso es socializar eso si de verdad es maravilloso. Primero, tú sabes que uno para que escribe, uno escribe como una forma de comunicarse y cuando uno comunica algo pues necesita un lector o alguien que reciba ese mensaje. Y si yo escribo y me guardo todo y escribo y lo guardo en la maleta y escribo y es un cuaderno que después mi mamá me va a botar, o escribo y es una hoja que yo jamás la vuelvo a ver o se me desapareció, o yo mismo la boto, entonces no se cumple la función social de la escritura [...] Me parece importantísimo que el niño lo primero que tiene que entender es qué es la escritura, para qué es [...] Entonces al pasar el niño al frente y contar su escrito, exponerlo, leerlo (normalmente les digo léanlo) entonces ellos lo leen, entonces están entendiendo y, de esa forma se da esa función de la escritura de comunicar (González, 2018, Entrevista 2).*

Teniendo en cuenta lo ya expuesto, se comprende que la oralidad es esencial en la medida en que permite que los estudiantes reflexionen sobre el sistema escrito tanto en la socialización con pares como con adultos y también, es por medio de esta que se logra que los textos escritos por los estudiantes lleguen al destinatario esperado, dando un sentido real a la escritura en la escuela.

Al reconocer los principios que rigen la práctica de Adelia en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la escritura es posible encontrar relaciones entre estos tres. Dichas relaciones y puntos de encuentro se evidencian en el siguiente gráfico:

Figura 4. Gráfico sobre los principios rectores de la práctica de Adelia González.



Se pretende entonces mostrar de forma gráfica la relación que tienen entre sí los tres principios rectores de la práctica de Adelia González. Por ende, se puede mencionar que es debido a la concepción que ella tiene sobre los niños y niñas, que va más allá del ser estudiantes, por la cual sus trabajos en el aula buscan centrarse en la escucha de su voz y de lo que quieren comunicar. Asimismo, la idea de la escritura como un medio para comunicarse y no como un aprendizaje mecánico, demuestra que a la docente le interesa que sus estudiantes aprendan a escribir para poder participar en la sociedad de la cual hacen parte, lo cual a su vez explica la razón de porqué las actividades propuestas siempre son socializadas en el grupo o con el destinatario esperado al que se le escribe el texto. Así, al interior del aula el respeto que tiene hacia sus estudiantes, las actividades propuestas, los retos planteados y la escucha constante de sus voces son las

herramientas mediante las cuales la docente logra llevar a cabo una práctica coherente con sus consideraciones y fundamentos teóricos que sustentan su quehacer.

## **Segundo capítulo: Reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito**

Se entienden las reflexiones sobre el sistema escrito como aquellos análisis que llevan a los estudiantes a descubrir aspectos que les permiten comprender la composición del sistema escrito y su funcionamiento. Si bien fue complejo lograr reconocer y captar en audio, video e incluso observar los momentos en los cuales los estudiantes reflexionaban sobre el sistema escrito, fue evidente que estas situaciones ocurren en cualquier instante mientras se realiza alguna actividad de escritura propuesta por la docente, tanto de forma individual como de forma grupal. Ahora bien, al analizar estas situaciones por medio de la observación de las grabaciones de clases y de la relectura de las entrevistas a Adelia, se pueden reconocer tres aspectos esenciales que permiten que los estudiantes tengan reflexiones sobre el sistema escrito al interior de la práctica de enseñanza de la docente: la reescritura adulta de los textos de los estudiantes, la socialización con pares y los espacios letrados en la escuela. A continuación, se presentan dichos aspectos a modo de subtítulos.

### **La reescritura adulta que propicia la reflexión sobre el sistema escrito**

A partir de las grabaciones de clase y de las entrevistas a la docente se puede resaltar que uno de los puntos claves que permite la reflexión sobre el sistema escrito por parte de los estudiantes es la reescritura de sus textos por parte de un adulto. Esta herramienta consiste en preguntar al niño que ha escrito en su texto y posteriormente escribir lo que él o ella a dicho junto a sus grafías. Para el caso específico de esta

práctica, es Adelia quien procura todas sus clases pasar por los puestos de cada uno de los estudiantes y preguntarles lo que han escrito. Sin embargo, ya que la cantidad de niños es alta, ella se apoya en sus practicantes para que cada estudiante tenga más tiempo de contar sobre su texto al adulto.

Al preguntarle a la docente sobre la razón por la cual realiza la reescritura de los textos de los niños ella comenta que principalmente esta sirve como un modelo para ellos, así afirma:

*Es una forma también de irse evaluando, ellos van evaluando y de esa manera van quemando sus etapas. Van descubriendo también la cantidad de palabras, van descubriendo la fonética, como funciona eso de la fonética, van descubriendo que las letras tienen una fonética un sonido, van descubriendo el papel la función de las vocales y las consonantes (González, 2018, Entrevista 2).*

En más de una ocasión fue posible confirmar el hecho de que esta reescritura se convierte en un modelo comparativo para el niño, lo cual lo hace reflexionar sobre ciertos aspectos del sistema escrito. Una de las situaciones más comunes que se podían observar cuando Adelia se sentaba con cada estudiante a escucharlo y posteriormente a realizar la reescritura de su texto es la ejemplificada a continuación:

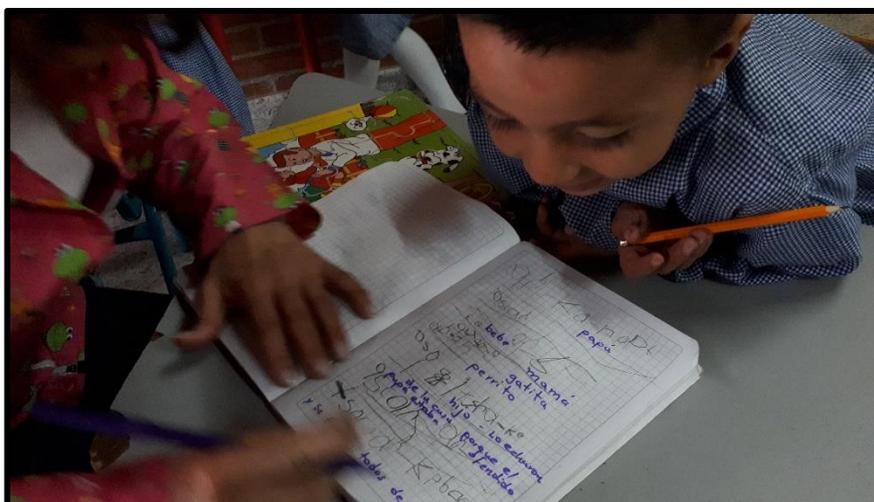
- *Niño dice a Adelia: Profe acá dice osa. (Señala en su texto el grupo de grafías que dicen la palabra)*
- *Adelia responde al Niño: Osa. ¡Muy bien, super! (Mientras escribe debajo de las letras del niño la palabra osa)*
- *Niño dice a Adelia: ¡Hice la a como tú! (Dice con emoción mientras compara su escrito con el de la profesora)*

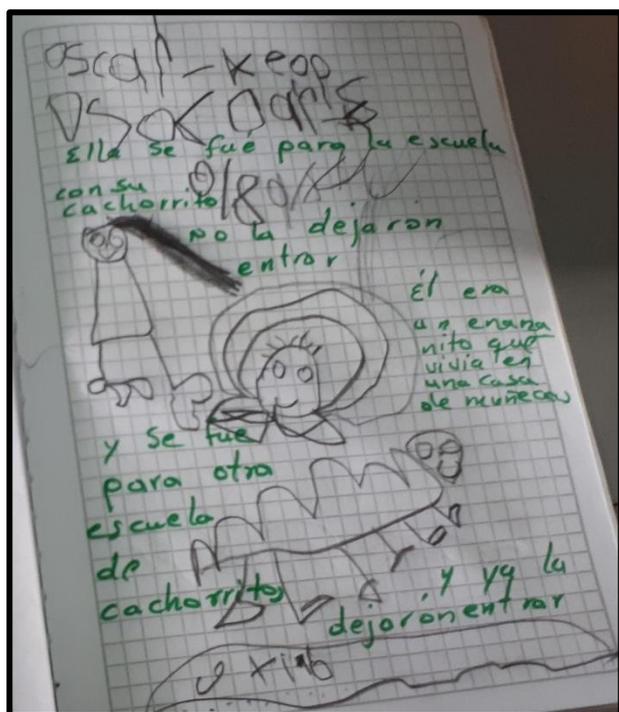
*(Transcripción clase 2: VC 2 P3 [10:48-11:03])*

Este tipo de reflexiones permiten al niño comprender que cuando se escribe una palabra las grafías que la componen no son aleatorias, estas tienen un orden para que la palabra que desean expresar sea la

adecuada y no otra. Es importante entonces que, dentro de las actividades de escritura haya espacios para “permitir la comparación de las escrituras para que los niños puedan establecer diferencias y similitudes” (Rodríguez, 2014, p. 50). Estas comparaciones, llevan a que el estudiante, sin una instrucción directa del docente, pueda identificar ciertos aspectos según la etapa de la psicogénesis de la escritura en la que se encuentre y asimismo pueda avanzar de una etapa a otra. Es claro que este es un proceso complejo que lleva de tiempo, por esta razón es que la docente lo realiza todos los días lo que permite que se abran más espacios para la reflexión. En las siguientes imágenes se muestra de qué forma se realiza la reescritura adulta.

*Imagen 10, 11 y 12. Fotos de clase.*





Algunos de los puntos relevantes a destacar sobre la manera en la que ella realiza la reescritura son: siempre escribir exactamente lo que el niño esté diciendo que dice su texto, asegurarse que el niño esté observando mientras ella escribe, leer lo que escribe mientras realiza las grafías y entregar al niño lo escrito para que él o ella pueda leer la reescritura y comparar sus grafías con las del adulto.

### La socialización con pares que permite la reflexión sobre el sistema escrito

Un segundo aspecto que es esencial en el proceso de reflexión sobre el sistema escrito es la socialización entre pares. Hay que mencionar en primera instancia que, esta socialización se posibilita en el aula de Adelia González ya que ella permite la conversación y diálogo entre los niños en todo momento. Aunque a simple vista parece un aspecto irrelevante, es básico, pues, en un aula en la que se espera la

disciplina y silencio de los niños mientras realizan un trabajo se inhibe la conversación y preguntas entre compañeros. Así, es esencial que en el caso de esta práctica la docente deja con libertad que los niños hablen los unos con los otros, que se paren del puesto, que miren los textos de sus compañeros, etc.

*Imagen 13 y 14. Fotos de clase.*



Jolibert y Jacob (2000) mencionan con respecto a la socialización que, “en estas interacciones, evidentemente hay una dimensión afectiva; pero también una dimensión de poder compartido ya que hay toma de decisiones que resultan de una negociación y de un consenso, que queda registrado en un contrato individual y/o colectivo” (p. 53). Lo anterior, es posible evidenciarlo en una situación concreta en la que la docente ha propuesto a los niños escribirse cartas los unos a los otros para celebrar el día del hombre y de la mujer. Durante la escritura de las cartas se logró captar en video un momento en el que hay una charla entre dos compañeros que permite observar cómo la socialización lleva a la reflexión.

Una niña le pregunta a un niño quien era el destinatario de su carta:

- *¿Juan Diego cómo se escribe tu nombre? ¿Así va bien? ¿Así va bien tu nombre? (Pregunta mientras señala lo que ha escrito en la carta)*

El niño responde a la niña:

- *No, así es Juan Diego (dice mientras coge el lápiz y escribe su nombre en la carta de la niña).*

La niña vuelve a escribir el nombre Juan Diego, intentando copiar lo que él ha escrito y le pregunta si lo que ha escrito ahora si está bien. A lo que él responde:

- *La u no era así. Toca escribirlo otra vez, ven y yo lo escribo pequeño. Tenme acá*

Dice el niño mientras coge el lápiz y le da la carta que él ha escrito a la niña. Mientras el niño escribe, ella revisa la carta y al notar que su nombre está escrito en esta le pregunta al niño:

- *¿Oye tu escribiste mi nombre?*

El niño mira la carta, la cual efectivamente tiene el nombre de la niña, pero escrito por la practicante del curso, y dice que no con la cabeza. La niña le dice entonces al niño:

- *Pero acá dice Sofía. Yo se leer mi nombre. Mira s, s o, o f, i, i a*

Y señala en la carta del niño cada una de las letras que compone su nombre mientras compara cada letra en su propia carta.

El niño responde:

- *Pero mira ahí también hay más (señala otra parte del escrito en la carta de la niña en la que hay otras letras diferentes a las del nombre de ella)*

La niña le responde al niño:

- *¡No! Ahí estaba intentando hacer tu nombre.*

Esta situación deja claro que, el proponer situaciones retadoras de escritura a los estudiantes permite que surjan dudas y cuestionamientos de unos hacia los otros. Lo anterior, lleva a que los niños reconstruyan los conocimientos que ellos consideran son los correctos para comprender el sistema escrito y como estas ideas entran en conflicto cuando son diferentes a las de otro y deben llegar a un acuerdo. En una de las entrevistas se muestra a Adelia el segmento del video en el que esta situación ocurre y se le pide que exponga que cree que está pasando en ese momento. Al hacer el análisis menciona:

*Son tres divinos qué están haciendo intercambio de conocimientos que nunca me imaginé ¡divino! de verdad que son de las cosas que uno como maestro se pierde. Entonces fíjate qué ellos están enseñando, se están ayudando, están compartiendo ese conocimiento y le dice Juan Diego no es así ven yo te digo, y, entonces Sofía le corrige y es una tercera persona que llega no que venga que Miguel lo hizo así. Entonces están buscando ese conocimiento, esa comprensión entre ellos mismos. Es que esa es la parte del currículo qué más desconoce uno como maestro, lo que realmente aprenden entre ellos. Es que lo único que uno hace como maestro es propiciar el espacio y el momento adivinar eso que es bueno en el momento (...) ingeniármelas cómo crear ese espacio, cómo crear esa experiencia. Entonces fíjate que no necesitan del maestro ahí pegado, ellos no necesitan de mí (González, 2019, Entrevista 3).*

Esta concepción es muy interesante pues, la docente comprende que el aprendizaje de la escritura y las reflexiones que los niños logran sobre el sistema para llegar a esta construcción surgen a partir de situaciones que el maestro propicia, pero, en las que su figura no es esencial para que se logre aprender. Así, la socialización entre compañeros les permite cuestionarse los unos a los otros sobre lo que escriben

y reconocer si esto es pertinente o no lo es. De tal forma, se comprende también que, este es un aspecto que se relaciona en gran medida con la concepción que ella tiene sobre el estudiante pues, lo considera un sujeto capaz de lograr alcanzar el aprendizaje esperado a partir de sus propias reflexiones y comprensiones. Y, asimismo, se desliga de la idea de que el maestro es el portador de conocimiento quien es esencial para que el estudiante pueda aprender algo.

Tras hablar con Adelia sobre la situación de clase ya comentada se le preguntó sobre algún momento específico que ella recuerde haber presenciado en su aula en el que hubiera reflexión evidente (tangible) sobre el sistema escrito. Ella recurre a contar una situación en la que también es la socialización y las reflexiones que surgen entre pares las que permiten el aprendizaje de la escritura. Para comprender un poco el contexto se trata de la escritura de un afiche sobre la Colombianidad el cual iba a ser pegado por los alrededores del colegio como parte de un proyecto específico de la clase.

*Había una discusión entre un grupo de niños [...] estaba discutiendo y le decía a Ismael no, no Alejandro no se escribe así colombianidad. Porque si Colombia se escribe con la c de casa y de cola, porque a ellos les encantan esas palabras así, pues colombianidad toca con esa también. Y estaba tratando de borrar esa tiza, pero, sin embargo, la retiño y la retiño encima. Y Alejandro tenía en cambio colombianidad en cambio de la C tenía una B mayúscula quién sabe que se imaginaba él. E Ismael le corrigió, le borró con las manitos y le hizo encima una C y más o menos decía colombianidad. Supongo que después, yo no me di cuenta, pero supongo que después siguieron atinando le a escribir colombianidad como algo parecido a Colombia (González, 2019, Entrevista 3).*

Nuevamente, se evidencia el rol de la socialización para el aprendizaje de la escritura y al igual que el rol del docente como un gestor de situaciones en las que puede surgir la reflexión. Ambos aspectos siendo esenciales en el desarrollo de la práctica de Adelia frente a la enseñanza de la escritura. Es claro

entonces que la reflexión que surge en momentos espontáneos mientras los estudiantes realizan actividades de escritura se posibilitan en la medida en que el docente logra llevar a cabo situaciones que implican retos para los estudiantes lo cual los lleva a dialogar, preguntar y llegar a acuerdos con otros con la finalidad de establecer un consenso sobre alguna comprensión del sistema. Así, es en estos momentos cuando los estudiantes reconstruyen sus ideas sobre el funcionamiento escrito y, todo esto ocurre incluso sin intervenciones directas del maestro, lo cual, posiciona al estudiante como un sujeto activo que es capaz de construir su propio conocimiento.

### Los espacios letrados, posibilidades para la reflexión sobre el sistema escrito

Estar rodeados por un espacio letrado, en el aula y fuera de esta, es un aspecto que cobra relevancia en la práctica de la docente ya que permite que se genere reflexión del sistema escrito por parte de los estudiantes. Al entrar al aula de Adelia es evidente que es un espacio letrado; hay trabajos escritos por los niños, hay manuscritos de las reglas y acuerdos del curso, hay escrituras en el tablero, etc. Es importante resaltar que, este es un aspecto ligado de manera directa al rol docente que ella decide tomar frente a la enseñanza de la escritura y es que, es el maestro quien por medio de sus decisiones invita a los estudiantes a interesarse por el aprendizaje y a su vez guiar estos aprendizajes hacia la reflexión.

*Imagen 15. Foto del salón.*



Algunos de los espacios letrados del aula de Adelia se presentan a continuación en las siguientes imágenes. Entre ellos se destacan, el tren con los nombres de los estudiantes del curso, el rincón de lectura con una pequeña biblioteca, las paredes en las que se pegan los trabajos de los niños y niñas, un tablero con información de lecturas de periódico y más.

*Imagen 16, 17 y 18. Fotos del salón.*



Si bien el espacio principal en el que se desarrollan las actividades de escritura es el salón de clase, la docente procura que haya diversos espacios en los que se permita a los niños escribir. Lo anterior, para brindar diversas oportunidades de reflexión, evidenciando que la cultura escrita está presente en diferentes lugares y no sólo en el salón. Ahora bien, esto puede evidenciarse en una de las entrevistas en la cual Adelia habla sobre una situación en la que los niños y niñas del grupo escribieron en el piso del parque durante un momento de juego libre. Esto, lo relató cuando se le preguntó sobre los espacios en los que se aprende a escribir.

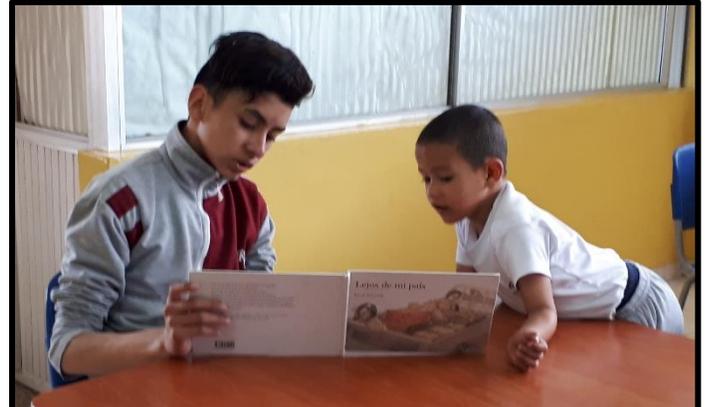
*Entonces ellos iban porque iban a montar en sus columpios, en sus cosas, pero, yo me llevaba el tarrito de tiza y entonces les proponía escribiéramos mensajes y de pronto dibuje muchos corazones por todo el parque por todo el piso dibujo corazones, dibujo corazones. Yo quería antojarlos de escribir, sin embargo, ellos usaron mis corazones y empezaron a escribir, pero es que se antojaron todos. Así que fue un esfuerzo grande y les permitía esa reflexión (González, 2019, Entrevista 3).*

Adelia logra entonces salirse del espacio tradicional en el que solo es posible aprender en el aula, y lleva el aprendizaje a otros lugares como lo es el parque, el cual normalmente solo se destina al juego y descanso de los estudiantes. Si leemos con detenimiento la situación narrada por la profesora es posible evidenciar que ella propone actividades de escritura las cuales al ser llamativas para los niños y niñas guían a que haya deseo de escribir por parte de ellos.

Otro de las situaciones más relevantes y que ocurren con más frecuencia tanto dentro como fuera del aula es el espacio de la lectura. Al interior del aula hay un rincón de lectura el cual fue mostrado por medio de una imagen anteriormente (imagen 17), el cual cuenta con libros que se leen tanto en voz alta por parte de la profesora como de manera individual o grupal por los estudiantes. Dentro de las clases grabadas se asiste una vez a la biblioteca del colegio en la cual se le entrega a cada uno de los estudiantes un libro y primero lo lee cada uno de forma individual y luego se socializa con los compañeros de mesa. También,

en este espacio hay tres lectores adultos que leen en voz alta mesa por mesa cuando los niños lo solicitan, en caso de que no lo hagan, se invita a que un niño de la mesa lea en voz alta a los otros el libro que tiene.

*Imagen 19.* Fotos en la biblioteca.



Rodríguez (2014) resalta la importancia de que los estudiantes estén en contacto con lo escrito en espacios en los que puedan tener “contacto con el lenguaje escrito, con las prácticas de escritura, con el mundo de la cultura escrita y con espacios que favorezcan las reflexiones sobre esas representaciones propias de las características de la escritura” (p. 43). Tal como lo menciona la autora, el estar rodeado por

la cultura escrita contribuye al aprendizaje de la escritura en la medida en que proporciona oportunidades a los estudiantes para reflexionar sobre el sistema escrito, principalmente, al tener diferentes fuentes de comparación que permiten explorar y analizar las gráficas y funcionamiento de la escritura.

Para culminar el apartado, es importante reconocer las relaciones que existen entre los tres elementos principales ya expuestos que hacen parte de la práctica de la docente Adelia. Para dicho propósito se presenta un gráfico que ayuda a comprender el tipo de relación que existe.

*Figura 5.* Gráfico sobre aspectos que permiten la reflexión sobre el sistema escrito.



Se observa entonces que las reflexiones de los estudiantes sobre el sistema escrito se posibilitan en las prácticas de enseñanza de la escritura que realiza la profesora debido a tres aspectos fundamentales:

la reescritura adulta, los espacios letrados y la socialización entre pares. Ahora bien, la reescritura adulta es una herramienta de comparación que ayuda a que los niños reflexionen sobre el sistema en la medida en que analizan sus textos estableciendo relaciones entre sus grafías y las grafías del adulto. Esta reescritura ocurre en diferentes espacios, tanto en el aula como fuera de esta. Y, de igual forma las comparaciones que los niños realizan pueden ocurrir tanto con el texto del adulto, como con el texto de los pares. Este último, se comparte por medio de la socialización que surge en el aula, en la biblioteca, en el parque y en los demás espacios que la profesora destine para llevar a cabo actividades de escritura. Así, todas estas reflexiones posibilitan que los estudiantes poco a poco comprendan el funcionamiento del sistema escrito y construyan constantemente nuevas comprensiones sobre este, hasta alcanzar la escritura convencional. Por otro lado, por medio de la experiencia en espacios letrados que trascienden el aula escolar se socializa de modos diferentes, lo que permite al estudiante reflexionar sobre otro tipos de aspectos diferentes a la comparación, por ejemplo, el uso que tiene la escritura en la vida social.

## Discusión de los resultados

En el siguiente apartado se presenta la discusión acerca de los resultados ya expuestos. Para ello se toma como base lo encontrado en los antecedentes para así, en una segunda instancia, analizar de que forma la presente investigación aporta nuevo conocimiento en las áreas de: aprendizaje y enseñanza de la escritura, sistematización de prácticas docentes y frente a las prácticas docentes destacadas.

Teniendo en cuenta los hallazgos de los documentos referentes a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, fue evidente encontrar un vacío frente a las reflexiones de los estudiantes acerca del sistema escrito. Esto, debido a que la mayoría de las investigaciones tendían a enfocarse en las diversas etapas

que los niños atraviesan a lo largo de la enseñanza de la escritura hasta llegar a la convencionalidad, sin embargo, no se hacía un énfasis en la manera en la que ellos pasaban de una etapa a otra por medio de las reflexiones realizadas sobre el sistema escritural. Ahora bien, se pudo ver a partir de lo analizado en la práctica de Adelia que, hay momentos y herramientas específicas que propone y a través de las cuales media el docente con la finalidad de que estas reflexiones ocurran. De tal forma, resulta interesante reconocer que, el paso de una etapa a otra depende de las diversas posibilidades que el docente proponga en la forma en la que enseña, por ende, el avance en las etapas hasta llegar a la convencionalidad surge a partir de las reflexiones que los estudiantes hacen acerca del funcionamiento del sistema y de su uso en sociedad.

Por otro lado, reconociendo la mirada de sistematización que se tuvo en la presente investigación, fue posible aportar conocimiento sobre la realización de sistematizaciones de prácticas en las que la voz del docente sea activa y participante. Con esto, se hace referencia a que en los documentos sobre las sistematizaciones se tiende a analizar una práctica de un docente al extraer información sobre esta por medio de la recolección de datos para posteriormente llegar a resultados que serán leídos por la persona a quien se le sistematiza la práctica. A diferencia del ejemplo propuesto, en este trabajo se logró realizar una sistematización de construcción conjunta en la que la docente pudiera no sólo conocer los hallazgos del proceso investigativo sino, poder analizar el proceso vivido desde dicha mirada para así realizar un escrito en el que se expresara lo vivenciado en la sistematización. En definitiva, esto fue relevante pues permitió que el aprendizaje a partir de la experiencia investigativa se diera para quien sistematiza la práctica y para quien se le sistematiza la práctica, cada una con su propio análisis logra reflexionar y transformar la propia práctica a partir de lo vivido y de los hallazgos encontrados.

Un último aspecto es el de las buenas prácticas docentes. Frente a este, fue posible encontrar información en su mayoría referente a docentes universitarios y al análisis de prácticas en estos espacios.

Es claro entonces que, se aporta una nueva mirada sobre las buenas prácticas docentes en el preescolar. Pero, además de esto, se logra mostrar cómo son diferentes las características que hacen a un docente bueno y por ende que su práctica se destaque en espacios como la enseñanza universitaria y la enseñanza en el ciclo inicial. Tal como lo expresa Adelia en una de las entrevistas, ser docente de preescolar tiene sus particularidades y esto lo hace evidente en la manera como enseña la escritura. Sus rasgos de docente destacada se evidencian en pequeñas acciones, por ejemplo, el reconocimiento sobre sus estudiantes y el respeto que tiene hacia ellos, visto en la voz predominante de los niños en el aula. Así, lo que permite reconocer un buen docente en el preescolar no son únicamente sus títulos o los buenos resultados de sus estudiantes, sino, el logro de tener una práctica que sea coherente en teoría y praxis, en el logro de pensar la enseñanza más allá del aula escolar y en la posibilidad de dar al estudiante un rol central como constructor de su propio aprendizaje.

### Experiencia de sistematización, la mirada de Adelia

La escritura en el grado transición es un ejercicio diario que responde a mágicas necesidades creadas por la maestra en la cual se involucran los niños de manera natural. Escribiendo mensajes de amor, recetas de cocina, acuerdos de convivencia, elaborando tarjetas de invitación, de felicitación de saludos y de felicitación, entre otros. Así, pasan los días disfrutando del proceso de estos pequeños niños convirtiéndose en grandes escritores.

Yo, no tengo el hábito de escribir porque no había descubierto esa mágica necesidad de registrar la práctica pedagógica, sin embargo, si la he socializado en eventos pedagógicos dentro y fuera de la

institución; dejando inquietudes y reflexiones en otras maestras quienes la han valorado a tal punto de quererla registrar.

Es así como llega a mi aula de clase Carolina. Quien de manera prudente y respetuosa observa y registra clases completas llevándolas a un nivel de reflexión y análisis desde una mirada investigativa, estimulándome a continuar cada día con mayor dedicación y, permitiéndome ver con mayor claridad el avance diario de los niños y sus propias reflexiones a través de la contrastación de sus escritos con los de sus compañeros y maestra. He valorado la importancia de los ambientes escolares y la motivación para lograr las metas y propósitos de la escritura.

La experiencia de ser observada en mi trabajo pedagógico ha sido un extraño. Como un espejo en el presente que muestra la realidad de una práctica que ha sido programada según las necesidades e intereses de los estudiantes. Me ha dejado como lección la importancia de registrar la experiencia, entendiendo que el escribir la práctica permite evaluar permanentemente las experiencias, haciendo posible permearla en el proyecto de aula.

### Experiencia de sistematización, la mirada de Carolina

Es importante agregar un apartado a este trabajo de grado en el que se resalte la importancia de la sistematización y sus aportes para un docente en formación. En primer lugar, sistematizar la práctica de Adelia me permitió aprender de una docente experimentada que se destaca en la línea del lenguaje la cual es de mi preferencia y en la cual quisiera especializarme en un futuro. Así, el hecho de poder observar y analizar desde el foco de la enseñanza de la escritura permite comprender aspectos micro sobre este aprendizaje en específico, lo cual a su vez lleva que a comprensiones macro sobre la enseñanza y la labor docente.

Por otro lado, y debido a la experiencia personal en la que no se pudo vivenciar el compartir un espacio con una docente destacada en la enseñanza de lenguaje en las prácticas cursadas en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la sistematización llevo a esta posibilidad y, además, contribuyó a la observación y análisis de la manera en la que la teoría de la educación formal se puede llevar a cabo en el trabajo de aula con estudiantes. Junto esta última reflexión, se logró comprender también cómo cada docente se apropia de una o múltiples teorías y las lleva a la acción en el aula por medio de sus actividades, decisiones y concepciones sobre aspectos diversos. Es decir que, no simplemente se trata de saber de qué manera se enseña, sino de ser capaz de trasladar esos conceptos a la realidad de un aula en la que los estudiantes son diversos y los escenarios son retadores.

Ahora bien, tuve la oportunidad de ejercer mi labor de manera profesional en los últimos meses en los que estuve realizando la sistematización, esto, fue realmente interesante para mi a en especial porque me ayudo a ser más reflexiva durante la acción de enseñanza. Con esto, me refiero a que he podido ser más consciente en el reconocimiento de mis desaciertos, lo que me permite reflexionar sobre estos para mejorar tanto después como durante la acción o momento de enseñanza. De igual forma, este trabajo me permitió reconocer que la práctica de otro no es replicable y, que no hay forma de que las necesidades de un grupo poblacional sean las mismas de las de otro. Y aunque no se puede replicar una práctica ajena, este tipo de análisis es relevante para tomar de inspiración aspectos que contribuyan a la creación de herramientas personales para la enseñanza, sea de la escritura o de cualquier otro aprendizaje.

Finalmente, considero que fue interesante poder comprender que es la experiencia de un docente la que permite tener una buena práctica de enseñanza. Al finalizar los estudios de pregrado muchas veces se pretende salir a la vida laboral y encontrar el éxito de forma inmediata. Con esto me refiero que es necesario tener diversas experiencias de enseñanza, aprender de los demás profesores y mantenerse constantemente actualizado para lograr una buena práctica. Así, puedo afirmar que no es negativo que

un docente se apropie de una forma de enseñar la cual años después resulta ser poco pertinente, siempre y cuando el maestro logre reconocer estas falencias y modificar su práctica para ofrecer algo mejor a los estudiantes que vienen, es decir, ser un maestro activo con un camino por recorrer y no un maestro conformista que ha frenado su recorrido por comodidad. Lo que me queda claro, a partir de lo aprendido de Adelia es que una práctica se transforma constantemente, que un docente no es el mismo con el transcurso de los años y que lo único que permanece (o debería permanecer) intacto es el deseo de mejora y voluntad para transformar la educación de acuerdo con las necesidades reales de los estudiantes.

## Conclusiones

En este último apartado del trabajo de grado se presentan las conclusiones las cuales se realizaron a partir de los objetivos propuestos y los hallazgos principales derivados del proceso de sistematización. Así, se pretende dar a conocer cuáles son las relaciones principales que se lograron reconocer a partir de los principios rectores de la práctica de enseñanza de la escritura de la docente con las reflexiones de los estudiantes acerca del sistema escrito. Además, se exponen una serie de recomendaciones para los lectores interesados en temas relacionados a la enseñanza de la escritura, la sistematización y las buenas prácticas de enseñanza.

Veamos ahora de forma breve las relaciones que fueron posibles de establecer entre los principios que rigen la práctica de enseñanza de escritura de la docente Adelia González y las reflexiones de los estudiantes acerca del sistema escrito. En primera instancia se resalta el hecho de que las reflexiones sobre el sistema no ocurren de forma espontánea y, aunque los momentos de reflexión puedan ocurrir incluso sin la presencia del maestro, este último es quien debe propiciar momentos y espacios en los que

se abran las posibilidades de análisis, cuestionamiento, socialización, comparación y demás acciones que guían a la comprensión del funcionamiento de la escritura. Si el docente no planea y lleva a cabo estas actividades y situaciones la reflexión sobre el sistema escrito no se genera.

Por otro lado, se resalta la relevancia del rol que el maestro establece para el estudiante en la enseñanza de la escritura. El hecho de comprender que él o ella no aprende a escribir solo para aprobar un año y cumplir con una meta de aprendizaje, sino, para ser partícipe de los modos de comunicación y participación social, implica la realización de actividades que guíen a este propósito y que además las acciones del maestro sean coherentes con su concepción del estudiante. Lo anterior implica que, los espacios de escritura estén acompañados de la socialización ya que sin esta el mensaje no llega al destinatario y además la voz del estudiante quedaría silenciada, negando entonces la posibilidad de comprender a los niños y niñas como actores sociales que participan en su comunidad y son escuchados y valorados por lo que tienen que decir.

Imaginemos un aula en la que no se permite a los estudiantes dialogar los unos con los otros, sino, que el profesor establece que todos deben estar en su puesto en silencio mientras copian palabras del tablero. Claramente, en este caso sería muy poco probable que surgiera la reflexión acerca del sistema escrito debido a la socialización y a la oralidad. Sin embargo, si se piensa en un aula en la que tanto la socialización con pares, como la oralidad como medio para comunicar lo escrito sean primordiales a la hora de llevar a cabo actividades de escritura es evidente que los estudiantes podrían cuestionarse, analizar y reflexionar sobre cómo funciona el sistema escrito. Lo anterior, no sería posible si no se cuenta con un docente que reconozca el valor que tiene la voz del estudiante y el respeto que debe tener por ellos como personas capaces de llegar a un conocimiento por sí mismos.

Otro aspecto de gran relevancia que permite comprender las relaciones entre la práctica de la docente y la posibilidad de reflexión sobre el sistema escrito por parte de los estudiantes es el estar rodeados de

espacios en los que está presente la cultura escrita. Por ende, si se escribe en lugares donde hay libros, hay textos, hay letras, hay nombres; se está presentando a los estudiantes el uso de la escritura en la vida cotidiana. Lo cual, no solo les permite tener puntos de referencia y comparación entre la escritura personal y la de los demás, sino, comprender que la cultura escrita rodea nuestra vida y hace parte de la comunicación diaria del ser humano. De tal forma, el docente es quien se encarga de dar a los estudiantes espacios letrados, en un aula con paredes blancas y sin letras no hay reflexión ni comprensión del uso de la escritura.

En definitiva, es necesario que un docente logre establecer relaciones coherentes entre los postulados teóricos desde los que sustenta su práctica y las acciones que lleva a cabo en el aula, esto, para lograr desarrollar una buena práctica de enseñanza de escritura. No se trata sólo de pensar en actividades que permitan al estudiante escribir, se trata de reconocer al estudiante en su rol de sujeto social tanto dentro como fuera del aula, se trata de propiciar espacios enriquecidos con cultura escrita, se trata de respetar y dar lugar a la voz del estudiante.

En cuanto a las buenas prácticas de enseñanza de escritura se debe recalcar el hecho de que estas no surgen de un momento a otro, son los docentes quienes a partir de formación y de experiencias logran transformar sus propios conocimientos para llegar a aquellos que consideran es relevante. Si no hay actualizaciones y no hay un análisis sobre las acciones que se llevan a cabo en el aula y el impacto que estas tienen en los estudiantes y a su vez a nivel social no hay transformación ni mejoría. El hecho de tener una práctica y transformarla de pies a cabeza es la muestra del logro de un docente que reflexiona sobre su labor y la necesidad de adaptar esta a las necesidades de la población. Por ende, el errar y darse cuenta del error y realizar acciones para cambiarlo y mejorar diariamente es la evidencia de una práctica destacada.

Antes de dar paso a las recomendaciones, es necesario mencionar una última reflexión que nace a partir de lo reflexionado a lo largo del proceso investigativo. Para ello es necesario comprender que, es por medio de la educación que la sociedad guía el proceso de construcción de los sujetos “ideales” que quisiera para cierta comunidad específica. Así pues, se debe entender que la educación implica una postura política en la medida en que es la formación que se fomenta la que pone en evidencia el sujeto que se quiere para la sociedad, resulta importante que el docente tenga claridad sobre a quién y educa y para qué lo educa.

Entonces, si se pretende educar a un niño a quien se considera como alguien sin conocimiento ni capacidades, el cual debe aprender lo que el adulto sabe; la práctica de enseñanza de la escritura probablemente estaría guiada a fin meramente académico como lo es comprender las reglas del sistema escrito y aplicarlas en la gramática. Por el contrario, si se parte de la idea de que el estudiante es un sujeto que desde su infancia es relevante y hace parte de la sociedad, se partiría de comprender la formación como un proceso en el que el estudiante es quien construye su propio conocimiento a partir de las situaciones que el docente propone. A partir de esto, se establece entonces que la forma en la que se enseña la escritura más allá de seguir un modelo o una teoría de aprendizaje específica tiene que ver con la postura política desde la cual el profesor se reconoce y reconoce su práctica de enseñanza y, a través de la cual moldea las herramientas pedagógicas con una finalidad que es coherente con el sujeto que desea formar para la sociedad en la que se vive.

A aquellos docentes quienes estén interesados en mejorar su práctica docente frente a la enseñanza de la escritura en el grado de transición, tener en cuenta que esta es una práctica específica de una profesora del distrito de Bogotá, Colombia; por ende, sus clases son pensadas para un grupo específico de estudiantes con ciertas necesidades puntuales. Además, se debe aclarar que, esta práctica no debe replicarse de manera exacta como es presentada en el trabajo. El lector interesado en este tipo de

prácticas debe extraer ideas útiles que le permitan visualizar su propia práctica como un espacio que puede reconstruirse para la mejoría y así tomar como inspiración ciertos aspectos que le permitan crear sus propias herramientas, dando respuesta a las necesidades y metas planteadas desde su propia perspectiva y para el grupo poblacional específico en el que se esté trabajando.

Se recomienda a las personas interesadas en realizar una sistematización de una práctica ajena, primero, que el docente seleccionado tenga conocimiento entero desde un inicio sobre las intenciones del trabajo y que esté de acuerdo con estas. Segundo, frente a los procesos de recolección se sugiere el uso de herramientas como las grabaciones en audio y video pues permiten a quien sistematiza tener una mirada más objetiva sobre la práctica. Lo anterior, debido a que en la observación algunas veces se limita al foco de ese instante por parte del investigador, y al hacer una segunda observación se pueden analizar más a fondo ciertas situaciones y reconocer aquellas que en la acción pudieron ser omitidas. Ahora bien, una sugerencia clave para quienes estén interesados en reconocer las reflexiones de los estudiantes es que encuentren la forma de grabar los diálogos que surgen entre los grupos de niños. Para esto, se podría pensar en tener varios dispositivos de grabación lo cual facilitaría una observación mucho más amplia al tener más miradas en un solo momento y así se lograrían captar más espacios de reflexión en la socialización los cuales son difíciles de observar o grabar cuando solo se tiene un dispositivo.

Es importante que quien sistematiza una práctica ajena no sólo centrarse en los aspectos de la práctica que sistematiza, sino, que logre establecer un paralelo con la propia práctica para poder encontrar puntos de encuentro y desencuentro. Lo anterior, va a permitir una reconstrucción de la práctica de quien sistematiza a la luz de la práctica sistematizada, permitiendo mejoras, nuevas ideas y comprensiones sobre la labor docente.

Por otro lado, para las instituciones en las que se hayan realizado sistematizaciones de las prácticas de los profesores o en las que se pretendan realizar este tipo de investigaciones, se puede reconocer la

relevancia de socializar este tipo de experiencias. El centrarse en la propia práctica puede cegar al docente en seguir un mismo camino para llegar a una meta, sin embargo, al reconocer las perspectivas y caminos por medio de los cuales otros profesores llegan a esa misma meta permite ampliar la visión para reinventar y reconstruir las concepciones personales sobre la enseñanza. De tal forma, el publicar sistematizaciones permite que la educación en general se transforme y mejore, esto, al aprender los unos de los otros.

## Referencias

- Albuquerque, A; Alves-Martins, M. (2016). *Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria*. Revista Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development. Recuperado de: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.javeriana.edu.co/doi/pdf/10.1080/02103702.2016.1196913>
- Alliaud, A y Antelo, E. (2011). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Aique grupo editor: Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20\(2011\).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf](http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20(2011).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf)
- Álvarez, Z; Porta, L; Sarasa, M. (2011). *Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios*. Facultad de Ciencias Humanas, UNL. Revista Praxis Educativa.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducción de Óscar Barberá. Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>

- Barletta, N; Toloza, H; Villar, L; Rodriguez, A; Boveda, V; Moreno, F. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial*. Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Beltrán, E; Melo, R y Ramírez, C. (2010). *Proyecto de sistematización de experiencias*. Maestría en investigación social interdisciplinaria. Universidad Francisco José de Caldas. Recuperado de: [http://biblioteca.idep.edu.co/investigaciones/Tomo\\_VII\\_Sistematizacion\\_de\\_experiencias.pdf](http://biblioteca.idep.edu.co/investigaciones/Tomo_VII_Sistematizacion_de_experiencias.pdf)
- Benítez, L; Castro, G; Cruz, D; Rodríguez, J. (2007). *Sistematización de experiencias pedagógicas: una modalidad investigativa válida para la construcción, transformación y divulgación de saberes acerca de la relación lectoescritura y valores*. Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Lengua Castellana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7890/26012081.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cáceda et. al. (s.f.). *Sistematización de experiencias de intervención: Protección de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad y prevención de los riesgos psicosociales a través de una intervención integra*. Proyecto AECID-FAD 10-CO1- 066. Recuperado de: <https://www.fad.es/sites/default/files/Sistematizaci%C3%B3n%20experiencias.pdf>
- Camps, A. (1993). *Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Camps, A. (2000). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Universidad Autónoma de Barcelona. En revista Lenguaje noviembre de 2004. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2745/1/Lenguaje%2032,p.1-27,2004.pdf>
- Camps, A. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Colección Crítica y fundamentos. Serie didáctica de la lengua y la literatura. Editorial Graó. Barcelona.
- Carmona, I y Hernández, D. (2017). *La articulación entre la docencia, la extensión u la investigación, una realidad posible en la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia: sistematización de una experiencia*. Revista Perspectivas en Nutrición Humana. Medellín, Colombia. Recuperado de DOI: 10.17533/udea.penh.v19n1a06

- Carrillo, M. (2004). *Sistematización de la experiencia del grupo de investigación*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de:  
<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/154/1/Sistematizaci%C3%B3nExperienciaGrupoInvestigaci%C3%B3n.pdf>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Cejudo, J; López, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. Universidad de Castilla La Mancha. Ciudad Real, España. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Cid-Sabucedo, A; Pérez-Abellás, A y Zabalza, M. (2009). *Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo*. RELIEVE, v. 15, n. 2, p. 1-29. Recuperado de:  
[https://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_7.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.pdf)
- Coffey, A., & Aktinson, P. (2003). Encontrar el sentido de los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación.
- De la Cruz et. al. (2002). *¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados*. Estudios Pedagógicos N° 28. Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Recuperado de:  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669658/aprenden\\_cruz\\_ep\\_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669658/aprenden_cruz_ep_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Díaz, C; Price, M. (2012). *¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?* Pontificia Universidad de Chile. Facultad de Educación. Revista de Estudios Pedagógicos.
- Díaz, M. C.; Borges, A. Valadez, M. D.; Zambrano, R. (2015). *Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática*. Universitas Psychologica, 14(3), 913-922. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n3/v14n3a10.pdf>
- Díez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula*. Universidad de Barcelona.
- Espinosa, M. (s.f). Didactoeugenia: La buena práctica docente en la enseñanza. Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo.

- Fernández, A; Maiques, J y Ábalos, A. (2012). *Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudios de caso*. Revista de Docencia Universitaria. Vol.10 (1). Recuperado de: [http://red-u.net/redu/documentos/vol10\\_n1\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf)
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo veintiuno editores. México.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación. Grupo editorial siglo veintiuno. México.
- Franco, F. (2013). *Sistematización de la experiencia de la organización “Sé Quien Soy”: Hacia la emergencia de los saberes derivados de sus prácticas*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. CINDE. Universidad de Manizales.
- Galleguillos, L; Barreto, K. (2017). *Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte*. Form. Univ. vol.10 no.5 La Serena. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062017000500007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000500007)
- García-Cepero, M. (2015). *Rutas de emergencia del talento docente: estudios de casos en maestros con un uso sobresaliente de las TIC*. Informe final. Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/informe-final-extenso-rutas-de-emergencia-del-talento-docente.pdf>
- García, J. (2015). *Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire*. Universidad de Costa Rica. Revista de Educación N° 40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44043204007.pdf>
- González, F; Reyes, F y Ayerdi, P. (2012). *Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la Sociología*. Revista de Docencia Universitaria. Vol.10 (1). Recuperado de: [http://red-u.net/redu/documentos/vol10\\_n1\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf)
- González, A; León, D. (2016). *Sistematización de una práctica docente significativa en educación primaria en una institución educativa pública del municipio de Santa Rosa, Risaralda*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación. Pereira, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7042/37214G643.pdf?sequence=1>

- González, M. (2002). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <http://files.formacionintegral.webnode.es/200000047-db9aadd8e7/ASPECTOS%20C3%89TICOS%20DE%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CUALITATIVA.%20GONZ%C3%81LEZ.PDF>
- Goodman, K. (2003). *El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura*. Traducido por Amparo Clavijo Olarte. Profesora titular, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grunfeld, D y Molinari, C. (2017). *La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 9 (19), 31-48. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ipe.
- Gutiérrez, R. (2017). *Facilitadores del proceso de aprendizaje de la escritura en las primeras edades*. Facultad de educación de la Universidad de Alicante. Base de datos de Ebscohost. Recuperado de: <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=120133867&S=R&D=fua&EbscoContent=dGJyMMTo50SeqLM4y9f3OLCmr1Cep7FSrqr4SLSWxWXS&ContentCustomer=dGJyM PGstE%2Buq7dRuePfgeyx43zx>
- Gutiérrez, R. (2016). *titula Efectos de la comunicación dialógica y la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la escritura de palabras en español*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Revista de lingüística, filología y traducción Onomázein.
- Gutiérrez, R; Díez, A. (2015). *Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades*. Universidad de Alicante. Base de datos de Ebscohost. Recuperado de: <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=118705177&S=R&D=fua&EbscoContent=dGJyMMTo50SeqLM4y9f3OLCmr1Cep7FSr6e4SLWWxWXS&ContentCustomer=dGJy MPGstE%2Buq7dRuePfgeyx43zx>
- Gutiérrez, A et. al. (2016). *Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Colección Investigación IDEP No. 24 Recuperado de: [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Sistematizacion\\_AcompanamientoInSitu.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Sistematizacion_AcompanamientoInSitu.pdf)

- Guzmán, J. (2018). *Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior*. Universidad Nacional Autónoma de México. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9428>
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de Cultura Económica. Colombia.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Métodos de la investigación*. Sexta edición. Impreso en México.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Grupo de docentes de Ecouen. Dolmen ediciones SA. Chile.
- Jolibert, J; Jacobs, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Equipo de profesores de Valparaíso y Puchuncaví. Dolmen Ediciones: Chile.
- Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004608.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: o real, lo posible y lo necesario*. Colección espacios para la lectura. Fondo de cultura económica. México.
- Lozano, M. (2017). *El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación*. Revista Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. Recuperado de: <http://doi.org/10.14483/22486798.11953>
- Lusechi, T. (2011). *In Search of Good Teachers: Patterns of Teacher Quality in Two Mexican States*. Recuperado de: <https://www-journals-uchicago-edu.ezproxy.javeriana.edu.co/doi/10.1086/661508>
- Medina, A. (2006). *Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?* PSYKHE. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/311/291>

- Medina, A. (2016). *Desarrollo y manifestación del talento docente en educación inicial*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de Repositorio Institucional Virtual.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Traducción de Rafael Segovia Albán. Fondo de Cultura Económica. México.
- Mello, R; Porta, M. (2017). Estrategias Pedagógicas de Alfabetización y su efecto en el Aprendizaje Inicial de la Lecto-Escritura. Universidad de Cuyo. Argentina. Recuperado de:  
<http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=127516643&S=R&D=fua&EbscoContent=dGJyMMTo50SeqLM4y9f3OLCmr1Cep7FSrq64SbCWxWXS&ContentCustomer=dGJyM PGstE%2Buq7dRuePfgex43zx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Aprendizajes para mejorar: Guía para la gestión de buenas prácticas. Revolución Educativa Colombia Aprende. Recuperado de:  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-124660\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-124660_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores. Bogotá, Colombia. Recuperado de:  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338\\_PoliticaySistemaColombianodeFormacionyDesarrolloProfesionaldeEducadores.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_PoliticaySistemaColombianodeFormacionyDesarrolloProfesionaldeEducadores.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Imprenta Nacional de Colombia: Bogotá. Recuperado de:  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)
- Navarro, E; Fierro, A; Doña, A; Jaque, C. (2016). *Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?* Universidad Autónoma de Chile. Revista de Educación Pesquisa Brasil. Recuperado de:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022016000400937&lng=es&tlng=e](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000400937&lng=es&tlng=e)  
[s](#)
- Ortiz, M; Parra, A. (2006). *La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 7, núm. 17. Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo, Venezuela.

- Parra, M ; Sánchez, M ; Villamil, M. (2015). *Enseñanza del lenguaje en el primer ciclo: una mirada a la relación entre las políticas públicas y las prácticas destacadas de los docentes de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18697/ParraSusaMarthaPatricia2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Preiss, D. (2014). *Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile*. Psykhe vol.23 no.2 Santiago, Chile. Recuperado de:  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282014000200002](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000200002)
- Pérez, A; Sarmiento, J y Zabalza, M. (2012). *Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico*. Revista de Docencia Universitaria. Vol.10 (1). Recuperado de: [http://red-u.net/redu/documentos/vol10\\_n1\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf)
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338\\_Documentoapoyo6.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_Documentoapoyo6.pdf)
- Recalde, I. (2009). *¿cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá, DC.
- Rodríguez, I., & Clemente, L. (2013). *Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes*. Estudio de caso. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(1), 41-54.
- Rodríguez, M. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Rodríguez, S. (2014). *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales del lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*. Colección de experiencias pedagógicas. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje: Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

- Rozo, D y Pizo, L. (2013). *Rasgos que hacen de una propuesta presentada en el premio compartir al maestro una práctica destacada en el área del lenguaje*. Pontificia Universidad Javeriana.  
Recuperado de:  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12345/PizoCamargoLidaFernanda2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sáenz, D y Soto, C. (2015). *Sistematización de experiencias que promueven la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) Bogotá D.C y en World Vision Colombia-Montería*. Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE y Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en desarrollo educativo social. Bogotá, Colombia.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.
- Tobón, L. (2001). *La lingüística del lenguaje: estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (1999). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. Universidad pedagógica Nacional. Recuperado de:  
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona: España.
- Vargas, A; Bermúdez, M; Sierra, L. (2015). *Experiencias colectivas en torno a la lectura y la escritura en el aula: una posibilidad formativa desde la educación inicial*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá, Colombia.
- Villalón, M; Forster, C; Cox, P; Rojas, C; Valencia, E; Volante, P. (2011). *Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Revista Estudios Sobre Educación Vol 2.
- Villarroel, V; Bruna, D. (2017). *Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes*.

Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación. Chile.

Winston, J; Barbosa, J. (2017). *Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual*. Revista de educación espacios. Vol. 38 (Nº 45). Recuperado de:  
<http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p29.pdf>

## Anexos

*Anexo 1.* Formato consentimiento informado para profesora

### **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Carolina Lozano Fernández, de la Universidad Javeriana de Bogotá. El objetivo de este estudio es caracterizar las relaciones que se pueden establecer entre los principios que rigen una práctica de enseñanza de la escritura, desde el enfoque sociocultural del lenguaje en el grado transición, y la reflexión de los estudiantes sobre el sistema escrito.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una o varias entrevistas y se grabarán algunas de sus clases. Esto tomará aproximadamente 3 horas por sesión. Lo que se converse durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir las ideas expresadas; de igual manera, se transcribirán algunos apartes de las clases para ser analizados. Además de tener la posibilidad de participación más activa en el trabajo, al escribir apartados o hacer parte del proceso de análisis que se pretende llevar a cabo.

La participación en este proyecto es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y se usará sólo para propósitos académicos.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Yo \_\_\_\_\_ con cc N° \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Carolina Lozano Fernández cc N° 1020810080. Y rectifico que he sido informada sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y qué implica mi participación en este proyecto.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Carolina Lozano Fernández al teléfono 311 596 4490

---

Firma del Participante

Firma del investigador

Fecha

*Anexo 2. Formato consentimiento informado para estudiantes*

### **Consentimiento informado para participantes de investigación**

Actualmente se está llevando a cabo un proceso investigativo sobre las prácticas docentes destacadas en la enseñanza de la escritura con la profesora Adelia González. Esto, en el marco de la tesis de pregrado de la licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, realizada por la estudiante Carolina Lozano Fernández.

El objetivo de este estudio es caracterizar las relaciones que se pueden establecer entre una práctica de enseñanza de la escritura y la reflexión de los estudiantes sobre el sistema escrito, razón por la cual se requiere la grabación de algunas de las clases de la docente Adelia González, encargada del curso transición 3. Al realizar las grabaciones de su clase es posible que en estas aparezcan sus hijos. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y se usará sólo para propósitos académicos.

Al aceptar que su hijo haga parte de esta investigación se asegura que:

- La participación de su hijo(a) en las grabaciones de clases no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de su hijo(a) en las grabaciones de clases no generará ningún gasto para usted, ni se recibirá ninguna remuneración por su participación.
- No habrá ninguna sanción para su hijo(a) en caso de que no se autorice su participación en la investigación.
- La identidad de su hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos académicos.

Yo \_\_\_\_\_ con cc n°: \_\_\_\_\_ como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante \_\_\_\_\_ con identificación: \_\_\_\_\_ para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

-----  
Firma del padre o acudiente

-----  
Fecha

### Anexo 3. Formato consentimiento informado para estudiantes firmado por acudientes

Yo NIDIA G. con cc n°: 43 901819 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante \_\_\_\_\_ con identificación: \_\_\_\_\_ para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

NIDIA G.  
-----  
Firma del padre o acudiente

08-03-2018.  
-----  
Fecha

Yo Mireya Martínez C con cc n°: 55.306.605 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Juanpablo Vanegas M con identificación: 1031229723 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Mireya Martínez C

Firma del padre o acudiente

6 de marzo 2018

Fecha

Yo Fabian Zapata Acosta con cc n°: 101541020 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Fabian Zapata Acosta C. con identificación: 1033713301 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Fabian Zapata Acosta

Firma del padre o acudiente

Fecha

Yo SANDRA MUENA ROJAS con cc n°: 1015414118 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante JUAN DIEGO LOZANO ROJAS con identificación: 1015445343. para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Sandra Rojas

Firma del padre o acudiente

06/MAR/2018

Fecha

Yo Jessica Andrea Peña con cc n°: 1090431164 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Laura Plata con identificación: 1141339257 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

JESSICA PEÑA CC: 1090431164

Firma del padre o acudiente

06-03-2018

Fecha

Yo Mónica Rodríguez con cc n°: 1053334935 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Shaira Nicole Muñoz con identificación: 1025070219 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Monica R.

Firma del padre o acudiente

06/03/18

Fecha

Yo Ledy Johana Otiz con cc n°: 1014260372 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Sofia Herrera Otiz con identificación: 1070467528 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Ledy Otiz

Firma del padre o acudiente

07-Marzo-2018

Fecha

Yo Concepción Santamaría D con cc n°: 52265019 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Laura Vanesa Benavides con identificación: 1016081923 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Firma del padre o acudiente

07-03-2018

Fecha

Yo Lady Marcela Muñoz con cc n°: 106988654 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Valery Camila Amador Muñoz con identificación: 1059494730 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Firma del padre o acudiente

7 Marzo 2018

Fecha

Yo Joel Rodríguez con cc n°: 11038269 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Santiago Rodríguez P con identificación: 1141720917 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Firma del padre o acudiente

07- marzo - 2018

Fecha

Yo Solamenteirobolsa con cc n°: 29-34694 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Juan Esteban Trujillo Renteria con identificación: 1141720776 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Solamenteirobolsa

Firma del padre o acudiente

Fecha

Yo Yoly Paulin Jimenez Ch. con cc n°: 55018986 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Luis Alejandro Giraldo con identificación: cc 1140228792 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Yoly Paulin Jimenez Ch.

Firma del padre o acudiente

6 Marzo 2018

Fecha

Yo Germán F. OSSA- con cc n°: 11260467 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante Carlos H. Ramos O. con identificación: 11260057 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Germán F. OSSA-

Firma del padre o acudiente

08-03-2018

Fecha

Yo SANDRA MELBA ROJAS con cc n°: 10544118 como acudiente o padre de familia acepto la participación del estudiante JOAN DIEGO LOZANO ROJAS con identificación: 101545543 para participar en la investigación conducida por Carolina Lozano Fernández estudiante de Licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá cc n°: 1020810080. Y confirmo que he sido informado sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y las implicaciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Sandra Melba Rojas

Firma del padre o acudiente

06/Marzo/2018

Fecha