

Una aproximación al saber docente sobre la enseñanza de la escritura de maestras de grado primero del Instituto Pedagógico Nacional

Lorena Barraza Rincón

Valentina Posso Bohórquez

Tutor:

MG. ED. José Ignacio Galeano Borda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C

2024

Agradecimientos

Agradezco principalmente a Dios por permitirme realizar este trabajo, a la Universidad Pedagógica Nacional por acogerme y formarme como maestra, a nuestro tutor José Ignacio Galeano por confiar y apoyar esta investigación, a mi maestra de práctica: Martha Sierra, por haber acompañado mi proceso con nobleza y rigor, de igual manera a las maestras Marcia Ramos y Luz Mary Esquivel por compartir con nosotras su experiencia y finalmente agradezco a la vida por haber encontrado una compañera, colega y amiga como Valentina Posso quien estuvo siempre junto a mi trabajando por esta meta.

Lorena Barraza Rincón

Hoy termino de escribir un capítulo de mi vida llena de alegría y nostalgia. Definitivamente la culminación de este proceso no hubiera sido posible sin el apoyo de personas maravillosas a las cuales les quiero expresar mis más sinceros agradecimientos:

A Dios por darme fortaleza para no desfallecer.

A mi núcleo familia por ser ejemplo de lucha y resistencia.

A la Educadora de Educadores y a sus maestros por sembrar en mi la semilla de la pedagogía.

A las maestras participantes de este trabajo: Marcia Ramos y Luz Mary Esquivel, por abrirme las puertas de su aula y de su corazón.

A la maestra Martha Sierra, por haberme acompañado con su dulzura y exigencia.

A mi tutor, por guiarme con sabiduría y convicción.

A mi gran amiga y colega Lorena Barraza por su entrega y cariño incondicional.

A cada niño (a) que contribuyó a ratificar mi decisión de ser maestra de Educación Infantil.

Finalmente, a mis amigos y a cada persona que tuvo una palabra de aliento para conmigo.

Valentina Posso Bohórquez

Dedicatorias

A Dios y la vida por permitirme cumplir cada una de mis metas, a mi familia por nunca soltarme la mano y apoyarme en los momentos en que pude desfallecer. A mi madre y su amor incondicional; A mi persona favorita en el mundo, mi hermano que me acompañó en este proceso e impulsó todos mis sueños. A mis abuelas que desde la tierra y el cielo guían mi camino con luz y amor.

Lorena Barraza Rincón

Este trabajo se lo dedico a:

Quien siempre ha creído en mí: mi madre Carmen Bohórquez

Mi mayor sostén y refugio: mi hermano Juan José Posso

Una inspiración en este camino: el maestro José Ignacio Galeano

Y a las voces de la experiencia: la maestra Luz Mary Esquivel y Marcia Ramos

Valentina Posso Bohórquez

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Introducción.....	8
Situación de la Indagación.....	12
Justificación	12
Origen del tema de Interés	14
Delimitación	16
<i>Pregunta de Investigación</i>	17
Objetivo General	17
Antecedentes	18
Contextualización	35
Marco Conceptual.....	41
Acercándonos al Paradigma Del Pensamiento Del Profesor	42
Saber Docente	45
<i>La Experiencia en Relación con el Saber</i>	47
El Lenguaje, una posibilidad para Significar el Mundo	49
<i>Componentes del Lenguaje</i>	51
<i>Funciones del Lenguaje</i>	53
<i>Modalidades De Lenguaje</i>	54
La Escritura, una Representación propia de lo Humano	59
<i>Lengua Escrita</i>	59
<i>Desarrollo de la Escritura</i>	60
Entendiendo la Escritura.....	64
<i>Código Escrito</i>	66
<i>Producción Escrita</i>	67
Enseñanza de la Escritura en la Escuela	68
<i>Métodos de Marcha Sintética</i>	70
<i>Método de Marcha Analítica</i>	71
<i>Enfoques de la Escritura</i>	71
Marco Metodológico.....	77
Paradigma Interpretativo	77
<i>Enfoque Cualitativo</i>	78
Tipo de estudio.....	79

Técnicas de Recolección de Información.....	83
<i>Observación Participante</i>	<i>83</i>
<i>Entrevista Semiestructurada</i>	<i>84</i>
<i>Taller.....</i>	<i>85</i>
<i>Relato de Experiencia.....</i>	<i>86</i>
Técnica de Análisis.....	87
<i>Círculo hermenéutico.....</i>	<i>88</i>
Desarrollo Trabajo de Campo.....	89
<i>Observación Participante</i>	<i>89</i>
<i>Entrevista Semiestructurada</i>	<i>91</i>
<i>Talleres de planeación y retroalimentación.....</i>	<i>91</i>
<i>Relato de Experiencia Pedagógica</i>	<i>93</i>
Propuesta Pedagógica	93
<i>Secuencia Didáctica.....</i>	<i>93</i>
<i>Fase 1.....</i>	<i>97</i>
<i>Fase 2.....</i>	<i>101</i>
<i>Fase 3.....</i>	<i>105</i>
Análisis	109
<i>Saber Experiencial</i>	<i>110</i>
<i>Conformación del ser Maestra en Educación Infantil.....</i>	<i>111</i>
<i>Trabajo Colaborativo.....</i>	<i>115</i>
<i>La Familia, agente primordial en las prácticas.....</i>	<i>120</i>
<i>Saber disciplinar sobre la Lengua Escrita</i>	<i>127</i>
<i>Relación lectura y Escritura.....</i>	<i>128</i>
<i>Escribir es importante para la Vida.....</i>	<i>131</i>
<i>Condiciones para Escribir.....</i>	<i>133</i>
<i>Saber curricular en relación con la Enseñanza de la Escritura</i>	<i>134</i>
<i>Planeación</i>	<i>134</i>
<i>Transposición Didáctica.....</i>	<i>137</i>
Conclusiones.....	141
Referencias.....	146
Anexos	152
<i>Anexo1: Autorización Tratamiento de Datos Personales.....</i>	<i>152</i>
<i>Anexo 2: Instrumento de Observación Participante</i>	<i>154</i>

Anexo 3: Instrumento de Entrevista Semiestructurada.....	155
Anexo 4: Taller N° 1.....	157
Anexo 5: Taller N° 2.....	162
Anexo 6: Orientaciones para la Construcción del Relato	165
Anexo 7: Observación Participante- Maestra uno.....	166
Anexo 8: Observación Participante-Maestra dos	175
Anexo 9: Transcripción Entrevista Semiestructurada- Maestra uno	182
Anexo 10: Transcripción entrevista semiestructurada-Maestra dos	194
Anexo 11: Desarrollo Taller N ° 1.....	206
Anexo 12: Desarrollo Taller N° 2.....	209
Anexo 13: Relato de Experiencia Pedagógica – Maestra uno.....	211
Anexo 14: Relato Experiencia Pedagógica- Maestra dos	213

Tablas

Tabla 1 Antecedentes

Tabla 2 Antecedentes

Tabla 3 Componentes del Lenguaje

Tabla 4 Diferencias entre Lengua Oral y Escrita

Tabla 5 Desarrollo de la Escritura

Tabla 6 Caracterización de las maestras Participantes

Tabla 7 Secuencia Didáctica

Figuras

Figura 1 Categorías de Análisis

Resumen

El trabajo de grado que se presenta a continuación es el resultado de un trabajo colaborativo entre dos maestras titulares y en formación de grado primero del instituto Pedagógico Nacional alrededor de la enseñanza de la escritura. Dicho trabajo surge en el marco de línea de Investigación Pensamientos, Saberes y Creencias del Profesor, por tal razón, indaga por el saber docente sobre la enseñanza de la escritura, uno de los mayores intereses que se despertó a lo largo de la formación universitaria y experiencias personales.

En este orden de ideas, el trabajo reconoce y visibiliza parte de ese saber, en tanto que no sobrepone ninguno o considera que haya una sola forma de constituirlo, pues lo pone en diálogo con el de las maestras en formación, quedando como producto de este, la una propuesta de secuencia didáctica para fortalecer los procesos escriturales de los niños y las niñas. Es un ejercicio investigativo de carácter cualitativo en el que usamos la técnica de análisis del círculo hermenéutico y para la recolección de la información nos valimos de la observación participante, entrevista semiestructurada, taller de planeación y retroalimentación junto con del relato de experiencia.

En suma, con este ejercicio investigativo también buscábamos romper imaginarios en cuanto al quehacer del maestro y alejarnos de las ideas prejuiciosas sobre sus prácticas, significó ver al maestro verlo más allá del aula, entendiendo que es un sujeto senti-pensante que está lleno de experiencias, intuiciones y creencias que hacen parte de lo que ha construido como maestro.

Introducción

El presente trabajo de grado indaga por el saber docente que tienen dos maestras de grado primero de primaria del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) en relación con la enseñanza de la escritura, se circunscribe a la línea de investigación Pensamientos Saberes y Creencias del Profesor de Educación Infantil para optar por el título de licenciadas en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Para su elaboración partimos de las lecturas y tensiones que hemos construido a lo largo de nuestra formación en relación con la enseñanza de la escritura, entendiendo que es un proceso complejo al que como maestras de educación infantil nos enfrentamos, sobre el cual aún hay muchas discusiones, en cuanto a la pertinencia de los métodos, enfoques, edad ideal de los niños para aprender y recursos didácticos empleados.

En este orden de ideas, identificamos desde nuestra escolaridad, trayectoria académica y prácticas pedagógicas que cuando se enseña a escribir se tiende a privilegiar los aspectos del código, que si bien son importantes no deben convertirse en el centro del proceso, puesto que se estaría dejando de lado otro elemento fundamental para escribir: el sentido que le otorga el sujeto a lo que hace, pues entendemos la escritura como una forma de ser, estar, percibir y posicionarse en el mundo, que requiere de una disposición emocional y reflexiva que lleve a encontrar motivos para hacerlo.

Dicho lo anterior, esta situación nos lleva a explorar más el campo de la escritura en el surgen más preguntas que respuestas, pues no hay un paso a paso que nos asegure cual es la mejor manera o receta para enseñar a escribir, es así como identificamos que la escritura es un tema que nos confronta, moviliza y cuestiona, no solo desde el campo didáctico sino desde el saber del maestro, dado que usualmente se señalan sus prácticas hasta el punto de caer en

juzgamientos, pero no hay un verdadero interés por acercarse a comprender el porqué de sus prácticas, fundamentos y experiencias que lo llevan a actuar de determinada manera.

Es por este motivo, que el objetivo principal de este trabajo está orientado a reconocer el saber docente de dos maestras de grado primero de primaria del IPN sobre la enseñanza de la escritura por medio de un acercamiento respetuoso a la comprensión de sus prácticas. Es importante destacar que el haber realizado la práctica del ciclo de profundización en esta institución con el apoyo de las maestras titulares nos permitió tejer una relación cercana y trabajo colaborativo que se refleja en la secuencia didáctica.

Consideramos que este trabajo de grado toma distancia de la mirada prejuiciosa y señaladora con la que usualmente se ve al maestro, de modo que, asumimos una postura comprensiva y respetuosa, que no nos exime de hacer lecturas críticas y reflexivas que invitan a repensarse las prácticas y a resignificar el lugar del maestro.

Atendiendo al objetivo expuesto decidimos adoptar la modalidad de monografía que indaga por el saber docente y dialoga con dicho saber; fruto de ese diálogo es que se construye una secuencia didáctica en colaboración con dos maestras titulares de grado primero del IPN. A continuación, le presentamos al lector la estructura de dicho trabajo, el cual comprende seis capítulos organizados de la siguiente manera:

Primer capítulo, establecemos la Situación de la Indagación, en la que se presentan justificación, origen del interés investigativo; delimitación, la cual comprende las preguntas y objetivos; antecedentes y finalmente la contextualización del escenario en el cual llevamos a cabo nuestra práctica de profundización y el presente trabajo de grado.

El segundo capítulo expone el marco conceptual, que es la base para nuestro ejercicio investigativo, se desarrollan los siguientes tópicos: *Acercándonos al paradigma del Pensamiento del Profesor*, exponiendo brevemente un contexto histórico y conceptos clave como creencias, concepciones, pensamientos; además de desarrollar la categoría de saber docente.

El segundo tópico que contiene este capítulo se titula *El lenguaje, una posibilidad para significar el mundo*, en el cual presentamos el concepto, componentes, funciones y modalidades, junto a unas precisiones acerca de la lengua oral y escrita, en el tercer tópico presentamos generalidades de la lengua escrita y por último se encuentra el tópico *La escritura, una representación propia de lo humano* donde ampliamos el concepto de escritura y aspectos referidos a la misma.

En el tercer capítulo presentamos el marco metodológico, allí abordamos la perspectiva bajo la cual desarrollamos el ejercicio investigativo, lo que incluye el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, tipo de estudio, técnicas empleadas para recolectar la información y posteriormente analizarla.

El cuarto capítulo comprende el trabajo de campo, en este se realizaron los encuentros para recoger la información y el diseño de la secuencia. Luego se encuentra el quinto capítulo, que da cuenta de la propuesta pedagógica, en este caso la secuencia didáctica diseñada con las maestras participantes, allí se establece el propósito, la estructura y el planeamiento de cada sesión.

El sexto capítulo da cuenta de los análisis y hallazgos del trabajo adelantado, ratificando la pluralidad y complejidad en la conformación del saber docente, lo anterior, a la luz de las

categorías de: saber experiencial, saber disciplinar sobre la lengua escrita y saber curricular en relación con la enseñanza de la escritura, así mismo las subcategorías resultantes.

Finalmente, en el séptimo capítulo concluimos con los aprendizajes, retos, transformaciones y reflexiones que nos deja esta experiencia investigativa.

Situación de la Indagación

Justificación

Este trabajo de grado pretende acercarse al saber docente en relación con la enseñanza de la lengua escrita con maestras de grado primero de primaria del Instituto Pedagógico Nacional.

El presente trabajo surge en el marco de la Línea investigación Pensamientos, Saberes y Creencias del profesor de Educación Infantil, línea que nos ha permitido ampliar la mirada del quehacer del maestro, pues como lo enuncia Marcelo “el profesor es un sujeto reflexivo- racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional” (como se citó en Fandiño, G. Durán, M. Pulido, J. 2018, p.34-35)

Sumado a esto, identificamos que la Educación Infantil ha sido un campo subvalorado, dado que en ocasiones se invalida el saber de los maestros, pues se pasa desapercibido el saber pedagógico que han construido. Este ejercicio investigativo es la oportunidad para darle lugar a los saberes que entretienen los maestros de educación inicial, reconociendo que es un campo de conocimiento educativo importante que cada maestra configurada a lo largo de su formación profesional y experiencia en el ejercicio docente.

Comprendiendo así, al maestro como un sujeto intelectual, que actúa con base en un sistema de creencias que lo mueven y orientan su práctica, además de reconocerlo como un profesional con un saber especializado que produce conocimiento y no se limita únicamente a ejecutar órdenes.

En relación con lo anterior, reconocemos que la escritura es proceso complejo de apropiación para el ser humano, por ende, su enseñanza nos suscita inquietud porque es uno de los procesos que como maestros debemos acompañar. A pesar de que se han realizado diversas

investigaciones al respecto, sigue siendo tema debate porque no hay una única forma o método que sea “el mejor” para enseñar a escribir.

Dicho lo anterior, buscamos enriquecer nuestra formación en relación con el tema de la lengua escrita, ya que es un tema que nos ha generado bastantes conflictos y dudas, pues queremos esclarecer algunas de esas inquietudes para así llevar a cabo nuestro ejercicio docente de una manera más consciente y significativa.

Es así como este ejercicio investigativo pretende romper imaginarios acerca de las prácticas implementadas para la enseñanza de la escritura y los fundamentos que tienen los maestros para emplearlas. Es la oportunidad para entrar en diálogo con dichas prácticas cuestionándolas y repensándolas.

También, es la oportunidad para escuchar las voces de las maestras en ejercicio, de modo que puedan expresen sus sentires y reflexiones sobre sus experiencias, además de otorgarle valor a aquello que son y que las constituye como maestras.

De acuerdo con lo anterior, vemos pertinente seguir investigando sobre la escritura para acercarnos a entender cómo se da este proceso y construir estrategias en conjunto con las maestras que permitan resignificar su enseñanza.

Origen del tema de Interés

En nuestro transcurrir por el mundo de la escritura evidenciamos que el hogar le delegó únicamente esa responsabilidad a la escuela, pues nuestros padres carecían de tiempo para suscitar el deseo de leer y escribir más allá del capital simbólico ofrecía el entorno (televisión, afiches, publicidad). Recordamos su receptividad en el momento en que les entregábamos una carta o nota nos animaban a seguirlo haciendo, pero no trascendía de ese momento. Por su parte en la escuela, se le daba prioridad al código escrito, entendido como:

La *codificación* o aprendizaje del *código*. Pero ¿qué quieren decir “codificación” o “código”? Quieren decir que se interpreta el lenguaje escrito como un código, es decir como un sistema de reglas de transcripción o de asignación de una representación a otra (de lo oral a la escritura que codifica lo oral). (Teberosky, 2015, p.127)

Generalmente la escritura se reducía a la transcripción de conceptos puestos en el tablero, de ejercicios en los libros y de notas; en nuestras memorias no está presente que nos dieran la oportunidad de escribir libremente o nos propusieran una escritura real, pues la asignatura de Español se centraba en los resultados, por lo tanto, la familia también, nos exigían cuadernos con buena caligrafía, márgenes y notas altas.

Nuestro interés por la lectura y escritura se dio estando más grandes, por búsquedas propias o experiencias, esto debido a que al principio nos generaba angustia, inseguridad e incertidumbre escribir puesto que fue una actividad controlada y limitante, que se enfocaba en la estructura y la gramática más no en que fuera algo significativo para nosotras.

Por otra parte, en la universidad hemos podido fortalecer nuestro proceso de escritura ya que, en los diferentes seminarios nos han dado el espacio para producir nuestros propios textos

desde la reflexión, argumentación, lo que nos ha llevado a sentir la necesidad de escribir para nosotras mismas y para los otros.

Desde nuestra experiencia personal con el aprendizaje de la escritura reconocemos la complejidad de este proceso y lo trascendental que es para la vida, de modo que la forma en cómo se enseña la lengua escrita, el sentido e intencionalidad que se le otorgue a lo que se hace y no menos importante el componente afectivo, entendiendo que somos seres sentipensantes y que nuestro estado interno va a influir en la manera en cómo nos relacionamos con el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta relación determina en gran medida el vínculo que se tiene con la lectura y escritura, entre más cercano, significativo y armonioso sea este proceso producir textos propios se dará de manera placentera y genuina.

Sumado a lo anterior, los seminarios de comunicación y lenguaje nos han permitido poner en cuestión las distintas formas de enseñanza de la lengua escrita, preguntarnos la “eficacia”, los métodos, la pertinencia de las planas, cartillas, ejercicios de aprestamiento y la edad propia para aprender a escribir.

Entendemos que no hay una única forma para enseñar a escribir, no obstante, pensamos que hay prácticas que se pueden transformar para hacer del paso por la escritura algo más significativo. Todo lo anterior se traduce en el deseo de querer investigar y saber más del tema.

A lo largo de nuestra formación en los escenarios de práctica hemos observado que en algunas ocasiones “la lengua escrita se enseña sin una intencionalidad comunicativa y alejada del contexto de los niños” (Diario de campo, Posso, 2022). Por lo tanto, evidenciamos que algunas de las prácticas sobre las cuales hemos discutido y tomado distancia se siguen empleando, quisiéramos ahondar ¿en qué se basan algunos maestros para seguirlas usando? y comprender

que “El mundo interno del profesor que se pone en marcha en la enseñanza no es sólo su estructura cognitiva, sino todo él en cuanto persona. La racionalidad no es sólo lo racional-intelectual sino también lo afectivo, emocional, experiencial, etc.” (Zabalza, s. f, p.113).

Dicho lo anterior, el tema de la escritura nos genera interés por conocer y comprender cómo se enseña a escribir desde la perspectiva y trayectoria que tienen dos maestras de primero de primaria del IPN, además de pretender dialogar con ellas frente al sentido que le otorgan a la escritura desde su experiencia personal y profesional.

Delimitación

Hemos evidenciado en nuestro escenario de práctica que las maestras de grado primero tienen la responsabilidad de la enseñanza formal de la lectura y la escritura, entendida como llevar a los niños y a las niñas a leer y escribir de manera alfabética, hacer uso de las mayúsculas, minúsculas, signos de puntuación, escritura de frases sencillas, para paulatinamente irlos llevando a componer sus propios textos. De esta manera se establece en la malla curricular del IPN de la asignatura de Lengua Castellana. Entendemos esto como parte de los objetivos del nivel de primero de primaria y de esta manera también lo asumen las maestras, lo cual da cuenta de la relación entre el currículo institucional y lo que ellas saben sobre esta intencionalidad en el grado.

Esto supone un gran reto para las maestras y los niños, ya que es esencial para avanzar en el resto del conocimiento, además de que las maestras han manifestado la dificultad para lograr una articulación con los procesos realizados en grado transición, dado que las maestras esperan que se haga un trabajo más fuerte alrededor de la lectura y la escritura.

Con base en lo expuesto, nos proponemos indagar sobre el saber de la escritura que poseen las maestras de grado primero, desde el saber docente tomando referente la postura de Tardif (2014) en relación con el saber experiencial, dado que es el que llega a pasar más desapercibido, en este orden de ideas el autor nos invita a reconocer que el saber se construye en lo cotidiano de la acción docente, este no está determinado ni está estipulado en alguna teoría, simplemente se incorpora en la práctica en medio de situaciones imprevistas que se dan en el aula desde dificultades en materia de enseñanza hasta conflictos y situaciones personales entre los niños, sin perder de vista la importancia , transversalidad y complejidad del saber.

Pregunta de Investigación

¿Cómo está conformado el saber docente de las maestras de grado primero de primaria del IPN sobre la enseñanza de la escritura?

Objetivo General

Reconocer el saber docente que tienen dos maestras de grado primero de primaria sobre la enseñanza de la escritura por medio de un acercamiento respetuoso a la comprensión de sus prácticas para que este sea visibilizado en el ámbito de una comunidad académica.

Objetivos Específicos.

Caracterizar el saber docente de maestras de grado primero de primaria del IPN sobre la enseñanza de la escritura.

Diseñar una propuesta pedagógica a modo de secuencia didáctica a partir de un trabajo colaborativo entre maestras en formación de la Licenciatura En Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y dos maestras titulares de grado primero del Instituto Pedagógico Nacional para la enseñanza de la escritura.

Construir reflexiones y consideraciones sobre la enseñanza de la escritura derivadas del trabajo colaborativo con las maestras.

Antecedentes

Este apartado se dedica a presentar los trabajos de grado que consolidaron nuestro interés investigativo por el saber docente y la enseñanza de la lengua escrita, nos parece esencial consultar otros trabajos para reconocer los alcances de otras investigaciones, las rutas para continuar y los aspectos que se podrían profundizar. A continuación, se presentan dos tablas que sintetizan lo abordado en los trabajos de grado, posteriormente el lector encontrará el desarrollo de cada uno.

Tabla 1

Antecedentes

Antecedentes Trabajos de Grado				
Trabajo de grado	El saber de la Experiencia de las Maestras de los niveles de jardín, transición y primero de primaria sobre la Enseñanza de la Lengua Escrita	Concepciones de Maestros acerca de la Enseñanza del Lenguaje Escrito en el Primer Ciclo de Educación Básica	Creencias sobre la Educación Inicial en los colegios oficiales de Bogotá	Transformación de la Práctica de Enseñanza a partir del Desarrollo de una Estrategia Didáctica para facilitar la Producción Escrita en Estudiantes del grado de transición
Autores	Jully Cárdenas, Daniel Torres & María Forero	Ana Duque y María Ramos	Graciela Fandiño, Sandra Duran & Jenny Pulido	Adriana Simbaqueba
Objetivo	Reconocer el saber de la lengua escrita de cuatro maestras de diferentes niveles.	Identificar concepciones que tienen los maestros del lenguaje escrito.	Indagar las creencias que tienen maestras sobre educación inicial.	Analizar la transformación de las prácticas de escritura de la maestra.
Hallazgos	Caracterización del saber y comprensión de su transversalidad.	Existen algunas contradicciones entre lo que el maestro concibe y hace.	El saber se construye de manera subjetiva y en relación con el contexto.	La secuencia didáctica generó oportunidades de reflexión en los niños y la maestra.

Nota. Elaboración propia

Tabla 2*Antecedentes*

Antecedentes Trabajos de Grado					
Trabajo de grado	La Enseñanza de La Lengua Escrita, una revisión documental a investigaciones de Pregrado de educación Infantil	Evaluación de los métodos de enseñanza de lectoescritura desde el sistema de evaluación institucional del Liceo Alfredo Nobel en los estudiantes de transición 2018, de la localidad de Bosa	Estrategias pedagógicas para potenciar las funciones de la escritura desde el enfoque de la significación	Estrategia Didáctica Multimedia basada en el Aprendizaje Significativo para el Desarrollo de Competencias en La Lectura y en la Escritura del Grado Primero del Colegio Isabel II	Fortaleciendo los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas del grado primero de la escuela normal superior distrital María Montessori,
Autores	Gloria Clavijo & Neffer Martínez	Liliana Gómez	Yeimmy Vega	Andrea Lozano & Sandra Peña	Leidy Otalora, Geraldine Ovalle & Paula Sarmiento.
Objetivo	Reconocer investigaciones sobre la enseñanza de la lengua escrita.	Analizar los métodos empleados por maestros para la enseñanza de la lectoescritura	Aportar a la enseñanza de la escritura por medio de un proyecto pedagógico.	Fortalecer los procesos de lectura y escritura desde una estrategia de multimedia.	Fortalecer y afianzar la lectura y escritura en los niños.
Hallazgos	No existe una receta para enseñar a escribir.	Paradigma constructivista influye en la ruptura de prácticas tradicionales.	La cotidianidad y la vida &es lo más auténtico que hay para escribir.	La estrategia (Chavelo) contribuyo a mejorar la comprensión de lectura en los niños y producción de textos.	Cuando hay un maestro que acompaña activamente el proceso los niños los logros son mayores, además de la riqueza de vincular la familia.

Nota. Elaboración propia

Identificamos en los antecedentes un punto de encuentro en cuanto a la problemática, ya que, es evidente que los investigadores han observado prácticas de lectura y escritura centradas en la enseñanza del código, la memorización, transcripción y a veces descontextualizadas, razón por la cual deciden abordar desde distintas perspectivas la escritura, los métodos de enseñanza, el papel del maestro y hacen diferentes propuestas.

Teniendo en cuenta lo anterior, proponemos tres categorías para abordar dichos trabajos que contribuyeron a la construcción del nuestro según las temáticas que más se destacan. Las categorías son: *Saber docente y práctica pedagógica*, esta categoría recoge elementos que nutren apartado del pensamiento, saber del maestro, reflexiones y comprensiones sobre el quehacer docente y la práctica pedagógica.

En una segunda categoría ubicamos la *escritura*, en la que se ubican los trabajos que tienen un énfasis ampliando el concepto de escritura, lo cual resultó valioso para la elaboración de nuestro marco teórico además del enfoque social que le otorgan a la escritura.

Finalmente, la categoría de *didáctica* en la que resaltamos aquellos trabajos que sumaron a la reflexión sobre las acciones y estrategias pedagógicas que pueden ser empleadas para enriquecer los procesos de escritura.

1. *Saber Docente y Práctica Pedagógica*

Inicialmente, traemos a colación el trabajo de grado ***El saber de la Experiencia de las Maestras de los niveles de jardín, transición y primero de primaria sobre la Enseñanza de la Lengua Escrita***, realizado por Jully Cárdenas, Daniel Torres y María Forero de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, (2021) para optar por el título de licenciado(a) en Educación

Infantil. Este trabajo de investigación se enfoca en indagar sobre los distintos saberes que transitan cuatro maestras de jardín, transición y primero de primaria en distintas instituciones de Bogotá, frente a la enseñanza de la lengua escrita. Este ejercicio investigativo se concibe desde el reconocimiento de la pluralidad del saber de las maestras, desde una mirada más comprensiva y reflexiva que deja de lado los prejuicios y sobre el quehacer docente, además de aportar a los debates acerca de la enseñanza de la lengua escrita en el campo de la Educación Infantil.

Este ejercicio investigativo se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, en la modalidad de monografía, sus principales estrategias de recolección de información fueron: relatos de experiencias, entrevistas y revisión documental. Se apoyaron en la utilización de instrumentos como los registros escritos o bitácoras, fotografías, entre otros y análisis de información fue de tipo hermenéutico, llegando a distintas reflexiones como las que hacen de su objetivo principal:

“Reconocer el saber docente de un grupo de cuatro maestras sobre la enseñanza de la lengua escrita desde su propia experiencia en los niveles de jardín, transición y primero de primaria”. Consideramos que solo fue posible su consecución cuando pudimos desligarnos de una mirada prejuiciosa que habíamos construido sobre las maestras en ejercicio en general, producto de nuestras experiencias previas: asunto que no fue fácil pues desde inicios de nuestra formación nos ubicamos en un lugar “crítico” que nos hacía llegar sintiéndonos superiores frente a maestras con las que teníamos algún tipo de contacto o acercamiento en nuestras prácticas pedagógicas (Cárdenas et al., 2021, p.121)

Con dicho trabajo, lograron caracterizar el saber de las maestras, comprender su complejidad y transversalidad, además de la reflexión sobre el trabajo del docente y a las múltiples demandas que se enfrenta desde una mirada crítica que se aleja de los juicios de valor.

Consideramos este trabajo como nuestro referente principal, dado que se llevó a cabo en la línea de investigación Pensamientos, Saberes y Creencias del profesor, por lo tanto, aborda categorías que son de nuestro interés como el saber de la experiencia y el pensamiento del profesor, sumado a que indaga por la lengua escrita, los métodos, las prácticas de las maestras en la enseñanza con el fin de comprender el saber que han elaborado y deconstruir imaginarios sobre el rol del maestro, esto último que mencionamos es un aspecto que acompaña nuestro ejercicio investigativo.

De igual forma, dada su pertinencia citamos el trabajo ***Concepciones de Maestros acerca de la Enseñanza del Lenguaje Escrito en el Primer Ciclo de Educación Básica***, autoría de Ana María Duque y María Fernanda Ramírez para optar por el título de magister en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (2014). Como su nombre lo indica este trabajo investiga sobre las concepciones que tienen algunos maestros acerca de la enseñanza de la lengua escrita. Es una investigación cualitativa de corte interpretativo que pretende:

Identificar e interpretar las concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de los maestros; dichas concepciones se abordan estudiando a maestros en sus condiciones reales, es decir, en sus prácticas cotidianas de enseñanza del lenguaje, como una forma de tener la información sobre las experiencias vividas y los significados que éstos le atribuyen a las mismas. (Duque y Ramírez, 2014, p.36)

Surge porque en las instituciones públicas y privadas de Pereira presentan bajos resultados en las pruebas estandarizadas de lenguaje en los grados tercero y quinto de primaria, frente a esto se le da una responsabilidad importante al maestro, por consiguiente se decide investigar sobre sus concepciones y prácticas, usando como métodos de recolección de información entrevistas semiestructuradas, observaciones y evocación del recuerdo, luego de analizar la información se

halla que existen contradicciones en lo que conciben los maestros del lenguaje escrito con lo que hacen, pues reconocen que el lenguaje atraviesa la cotidianidad, que los niños traen hipótesis sobre este, además del potencial cognitivo y función comunicativa, no obstante, las prácticas son un poco fragmentadas y se le asigna mayor valor a la enseñanza del código, dadas las exigencias sociales e institucionales.

Se plantea la existencia de una concepción dominante sobre la enseñanza del lenguaje escrito entre los maestros del primer ciclo de educación básica primaria en dos instituciones (pública y privada) del municipio de Pereira: ***el lenguaje escrito como objeto de aprendizaje escolar***. Sin desconocer los planteamientos y discusiones de la lectura y la escritura con sentido comunicativo y con una función social. (Duque y Ramírez, 2014, p.123)

Dicho lo anterior, el trabajo enunciado es un importante referente para nuestro estudio, pues indaga por las concepciones que tienen los maestros sobre la lengua escrita pero también por caracterizar sus prácticas y ver el trasfondo de estas, también toman como referentes conceptuales autores que son relevantes para comprender el pensamiento del profesor y su relación con la escritura.

En suma, destacamos la mirada respetuosa que se distancia de los prejuicios hacia la labor del maestro, aspecto que como hemos venido mencionando es fundamental en nuestra construcción.

En este sentido, citamos el artículo ***Creencias sobre la Educación Inicial en los colegios oficiales de Bogotá*** de la autoría de las maestras: Graciela Fandiño, Sandra Durán, Jenny Pulido y Erika Cruz (2017), Bogotá. En dicho artículo, las maestras exponen avances de la investigación llevada a cabo con estudiantes de la maestría de Estudios en Infancias y egresadas de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tal investigación nos parece concerniente, dado que se enfoca en indagar por el saber experiencial de maestras que trabajan con la primera infancia, el cual es uno de nuestros ejes en el ejercicio investigativo.

En dicha investigación las maestras se preguntaron por las creencias sobre educación inicial que tenían 48 maestras que trabajan en colegios oficiales de Bogotá; algunas preguntas orientadoras de esta investigación fueron ¿Cuáles son las finalidades, propósitos y objetivos que las maestras ubican para la educación inicial?, ¿cuáles son los contenidos de trabajo pedagógico que las maestras con los niños y niñas de cada institución? Y ¿cuáles son las principales fortalezas y obstáculos que las maestras egresadas de la UPN perciben para el trabajo con los niños y niñas? Las anteriores preguntas parten de un interés por comprender el sentido de la Educación Inicial, tal como lo expresan:

Si se concibe que la educación inicial posee un sentido en sí misma y, por ende, unas apuestas pedagógicas que la particularizan del sistema educativo, tanto por los importantes procesos que en esta suceden para el desarrollo humano en los que se constituyen las bases de la autonomía, la identidad y las capacidades intelectuales y sociales de los niños y niñas. (Fandiño et al. 2017, p.102)

Conforme a ello, se hace necesario indagar por las prácticas de los maestros y su trayectoria profesional que está influenciada por experiencias y saberes, allí las maestras investigadoras construyen con apoyo de otros autores dichos conceptos; ubicando al saber como resultado de acciones intuitivas, perspectivas propias y legado cultural. Este saber se ve reflejado en las acciones y parte precisamente de la experiencia; por lo tanto, es un saber que permite desenvolverse en el campo profesional.

Por consiguiente, el saber de la experiencia este sujeto al contexto y a aquellas situaciones que ocurren en el escenario educativo, así como lo expresa Fandiño et al (2017):

Se puede decir que una investigación del saber de la experiencia de las maestras más que intentar explicar desde afuera lo que ellas piensan, o cómo piensan, o por hacen lo que hacen, intenta dar cuenta de un saber que se construye en relación intersubjetiva y en un contexto situado. (p.105)

Ahora bien, en lo que refiere a la metodología, la investigación se llevó a cabo con grupos focales de discusión y haciendo uso de observaciones participantes y entrevistas, a partir de las cuales se concluye que es una ventaja trabajar con maestras experimentadas de Educación inicial porque permite tener una visión cualificada de los retos en Educación Infantil; otro aspecto importante es que se sigan dando debates para reconfigurar la concepción de cuidado, que se distancie de lo elemental y fácil, finalmente se expresa inquietud por las condiciones laborales de las maestras y las dificultades que tienen algunas instituciones en términos de infraestructura, materiales y relaciones con las familias.

Este trabajo tiene una relación estrecha con el nuestro en cuanto al reconocimiento del saber experiencial y las categorías que trabajan, dado que indagan sobre las creencias de las maestras con el fin acercarse a entender sus prácticas y concepciones alrededor de la educación inicial, es por esto, que a pesar de no indagar por la escritura si se pregunta por el saber y hay un claro interés por comprender desde una mirada crítica y reflexiva, objetivos que también compartimos.

2. *Escritura y Métodos*

Se ubica en esta categoría el trabajo de maestría en Pedagogía denominado

Transformación de la Práctica de Enseñanza a partir del Desarrollo de una Estrategia

Didáctica para facilitar la Producción Escrita en Estudiantes del grado de transición, de la

autoría de Adriana Simbaqueba, de la Universidad de la Sabana, Bogotá (2019), decidimos

ubicar el mencionado trabajo en esta categoría dado que sus mayores aportes son en el concepto

de escritura y enfoque, a pesar de que tiene un importante componente didáctico.

Este trabajo de investigación surge de la reflexión sobre las prácticas de la docente frente a la enseñanza de la escritura en el grado transición, al observar prácticas en la enseñanza de la escritura un poco descontextualizadas y enfocadas en el código escrito, es por ello que la maestra investigadora después de fortalecer aspectos teóricos, disciplinarios y prácticos procede a diseñar, implementar y evaluar una estrategia didáctica, en la que se hacen presentes elementos como: la interacción constante con distintas estructuras de textos de literatura infantil, uso de rutinas de pensamiento en el aula, construcción de una secuencia didáctica; con el fin de facilitar la producción escrita en los niños, por lo tanto, el objetivo principal de este proyecto de grado es analizar la transformación de la práctica de la enseñanza de la escritura de la docente, dentro de su marco conceptual ubica autores que han sido claves para nosotras en cuanto a la comprensión de la escritura, tales como: Berta Braslavsky, Ana Camps, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Daniel Cassany y Delia Lerner.

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con acción pedagógica, teniendo como objetivo principal la transformación de la práctica de la maestra investigadora, se llegan a conclusiones como la importancia de que el maestro reflexione sobre su práctica

pedagógica junto con el análisis de la planeación, encontrando en esta una herramienta para mejorar los procesos que se efectúan en el aula, identificar los alcances y aspectos por cambiar.

Se concluye que la transformación de la práctica de enseñanza de la escritura con los estudiantes del grado transición B del Colegio Fernando Mazuera Villegas sede C jornada tarde, a través del desarrollo de una estrategia didáctica centrada en la literatura infantil, generó oportunidades en el aula para que la docente investigadora construyera un ambiente de aprendizaje, donde los estudiantes interactuaron con textos de la literatura infantil como lo son: las canciones, las rimas, poemas y cuentos cortos, a partir de ellos, se formaron situaciones en el aula, para que los educandos visibilizaran el pensamiento y escribieran de manera espontánea las ideas (Simbaqueba, 2019, p. 170)

Es un trabajo que se acerca al de nosotras en cuanto a que analiza las prácticas y propone una secuencia didáctica para fortalecer los procesos de escritura, habla a cerca del rol del docente y de lo fundamental que es reflexionar sobre la práctica, no obstante.

Finalmente, tomamos distancia de la vía que toma para llegar diseñar e implementar la propuesta didáctica, puesto que en su propuesta no se refleja la postura de un maestro en ejercicio, pues observa las prácticas de otros maestros y la suya, pero no se evidencia un interés por comprender de fondo tales prácticas, su idea central es diseñar, implementar y analizar la secuencia didáctica.

Otro de los trabajos de grado que consideramos como gran aporte para esta categoría es ***La Enseñanza de La Lengua Escrita, una revisión documental a investigaciones de Pregrado de educación Infantil***, realizado por Gloria Clavijo y Neffer Martínez, en el 2016 de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá para optar por el título de licenciado(a) en Educación Infantil. Este trabajo de grado busca reconocer algunas investigaciones relacionadas con la

enseñanza de la lengua escrita en la primera infancia desde algunos trabajos de grado de distintas instituciones de educación superior, entre estas la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de caldas, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad de la Sabana y universidad pedagógica nacional, dicho trabajo

Pretende reconocer las diferentes propuestas de enseñanza de lengua escrita que se desarrollan varios trabajos de grado con el fin de enriquecer la formación docente.

Este ejercicio investigativo se desarrolla bajo la modalidad de monografía es abordado desde un enfoque cualitativo, analizado desde el paradigma hermenéutico interpretativo, aproximándose a la actualidad de las investigaciones llevadas a cabo en relación con los procesos de enseñanza de la lengua escrita en el nivel de pregrado de las universidades ya mencionadas.

Esta revisión documental consta de tres fases una inicial en la que se estipulan los criterios para elegir las universidades y la selección inicial de los trabajos de grado que serían consultados, la segunda fase, denominada clasificación, se realizó una lectura detallada de los documentos teniendo en cuenta diferentes aspectos, algunos de estos fueron: principales hallazgos, concepto sobre escritura y metodología de la enseñanza de la escritura; la tercera fase estuvo orientada a el análisis y la interpretación de cada uno de los trabajos que fueron seleccionados. A partir de la revisión llegan a distintas reflexiones sobre la enseñanza y el rol del maestro entre estas encontramos:

En esa medida es posible decir que no existe una receta preestablecida para la enseñanza de la lengua escrita, por lo tanto, es necesario que haya una reformulación de aquellas prácticas pedagógicas que aún siguen al pie de la letra lo expuesto en los métodos; pues esto ha conllevado a la pérdida del verdadero significado del acto de escribir. (Clavijo & Martínez, 2016, p.136).

Agregado a lo anterior, es un trabajo que enriquece al nuestro, dado que también se enfoca en la escritura y presenta un amplio panorama de las concepciones y formas en que se ha enseñado; retoma autores clave como Braslavsky, Emilia Ferreiro, Teberosky y tienen en cuenta referentes de política pública del Ministerio de Educación, por último, destacan el rol del maestro y la importancia de este en los procesos escriturales de los niños.

Respecto a otras investigaciones que se han realizado nos encontramos con ***La evaluación de los métodos de enseñanza de lectoescritura desde el sistema de evaluación institucional del Liceo Alfredo Nobel en los estudiantes de transición 2018, de la localidad de Bosa***, Bogotá realizada en el 2021 por Olga Liliana Gómez Buitrago, para optar al título de Magíster en Educación. Este trabajo de investigación se enfoca en analizar la evaluación de los métodos utilizados por las docentes dentro del ámbito preescolar para la enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes de transición del Liceo Alfredo Nobel desde la mirada del Sistema Institucional de Evaluación (SIE), así mismo se propone indagar por las políticas evaluativas en Colombia, contrastándolas con las de otros países.

Desde allí se establecen estrategias y criterios evaluativos que permiten identificar la pertinencia de los métodos para la enseñanza y el desarrollo de la lectoescritura.

Para el desarrollo de este trabajo se tuvieron en cuenta cuatro fases, una primera denominada fase de exploración en la que la autora decide realizar observaciones y descripciones de los métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura, teniendo en cuenta entrevistas y observaciones que hace de las prácticas que emplean en la institución. La segunda fase llamada profundización, donde se descifró la información recogida en la fase anterior apoyándose de distintos referentes de políticas educativas nacionales e internacionales; la tercera fase llamada análisis de resultados, en la que su foco fue leer, describir y analizar los hallazgos obtenidos, por

último, la cuarta fase denominada socialización, que recoge los resultados obtenidos, las estrategias y elementos que propone la autora para aportar al mejoramiento de los métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Entre sus conclusiones encontramos distintas reflexiones que son de gran aporte respecto a la enseñanza y el papel del maestro como:

Las implicaciones pedagógicas, desde la corriente constructivista, se ven inmersas en la ruptura del paradigma tradicional de la enseñanza de la lectura y escritura, para sumergirse en el lenguaje del niño(a) utilizando la variedad de recursos que brinda la cultura y el contexto de enseñanza para desarrollar competencias escriturales en forma gratificante para el estudiante; se considera importante que las docentes de preescolar analicen, estudien e implementen nuevas posibilidades y tendencias que cambien el pensamiento y los métodos para la enseñanza de la lectoescritura. (Gómez, 2021, p.141)

No obstante, la observación para este trabajo es que se perciben unas ideas prejuiciosas frente papel del maestro en la enseñanza de la lectura y escritura, que si bien es fundamental estar en constante actualización y repensarse las prácticas hay otros factores que inciden en el aprendizaje de los niños, tales como: la familia, el contexto, intereses de los niños, entre otros, por lo tanto, encontramos que las mayores dificultades se las aluden al maestro.

3. Didáctica de la Escritura

Estrategias pedagógicas para potenciar las funciones de la escritura desde el enfoque de la significación, (2020) de la autoría de Yeimmy Vega Bogotá. Este trabajo de grado surge del análisis sobre las funciones de la escritura y el sentido con que se guían las prácticas de enseñanza en la escuela, en la institución educativa La Palestina I.E.D. (centros de estudio del niño) con un grupo

de grado primero y posteriormente segundo. En el escenario expuesto, la escritura tenía énfasis en el proceso de codificación, más no en la construcción y reelaboración del pensamiento.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo de grado mencionado busca hacer un aporte pedagógico en la enseñanza de la escritura en los primeros años de escolaridad a través del diseño e implementación de un proyecto pedagógico conformado por diferentes talleres para los niños.

En cuanto a la metodología, se lleva a cabo en la modalidad de proyecto pedagógico, desde el paradigma de investigación socio crítico y enfoque cualitativo.

Los métodos de recolección de información fueron: la observación participante, el diario de campo, formato de preguntas abiertas, los registros audiovisuales, la fotografía, entre otros. La investigación, concluye que El proyecto pedagógico “El libro de la vida” dio a conocer nuevas prácticas y alternativas en la enseñanza de la escritura, en donde los niños lideraron su propio proceso escritural; el eje transversal del proyecto fue la significación desde el cual se pueden orientar mejor los procesos de enseñanza de la lengua escrita. Finalmente:

El proyecto demostró que no existen razones más auténticas para escribir, que la vida misma, también mostró la pertinencia de consentir dentro de los espacios de aprendizaje, la oportunidad de reelaboración, porque el conocimiento necesita ser reconstruido para apropiarse de él y así hacer uso de sus elementos en el lenguaje escrito. (Vega, 2020, p. 99)

El trabajo descrito, resulta pertinente para nuestro trabajo, se destaca el marco conceptual y la profundización en el concepto de escritura, funciones y la perspectiva de significación para el ser humano, es por lo que presenta un proyecto pedagógico, sin embargo, hace un señalamiento a la forma en como los maestros enseñan, más no hay un intento por comprender porque lo hacen de esa forma.

Por otra parte, destacamos el trabajo de grado para obtener la maestría en Educación, titulado *Estrategia Didáctica Multimedia basada en el Aprendizaje Significativo para el Desarrollo de Competencias en La Lectura y en la Escritura del Grado Primero del Colegio Isabel II*, adelantado por Andrea Lozano y Sandra Peña de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (2017), nos parece valioso citar este trabajo que si bien se enfoca en diseñar una estrategia con ayuda de las TICS, dicha estrategia está orientada a apoyar los procesos de lectura y escritura de niños de grado primero, para lo cual las autoras se adentran en el concepto de escritura, teorías del desarrollo y aprendizaje significativo, destacando autores como: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y David Ausbel, las posturas de mencionados autores también han resultado claves en nuestras comprensiones de lengua escrita.

En el colegio Isabell II se lleva a cabo la estrategia didáctica de multimedia (Chavelo), en el grado primero de primaria, con el objetivo de evidenciar la repercusión que tiene dicha estrategia en el aprendizaje significativo de competencias en lectura y escritura.

La estrategia didáctica denominada Chavelo se convierte en herramienta para transmitir, administrar o presentar información, ya que su puesta en marcha en niños del grado 1° puede contribuir en el estímulo de los sentidos, los oídos, el tacto, la vista, y el cerebro; situación que se logra por el conjunto de elementos prácticos de la multimedia como lo es el texto, el arte gráfico, el sonido, la animación y el video.

El proyecto de investigación tiene enfoque cualitativo, con diseño metodológico de Investigación Acción Participación (IAP). Esta clase de investigación mira la realidad humana con el fin de poder intervenirla.

Para la recolección de información se utilizaron instrumentos como diarios de campo, entrevistas y fichas de observación, a partir de los análisis se logró evidenciar la incidencia de la

estrategia de multimedia “Chavelo” en la enseñanza y aprendizaje de la escritura, se observó que logró estimular en los niños frente a las competencias de lectura y escritura.

Agregado a lo anterior, En el análisis de la información recolectada se muestra que los niños aumentaron su nivel de comprensión de la lectura y la producción escrita de pequeños textos; el uso de las TICS logro mayor motivación en los niños, por ser una herramienta interactiva, lo que ayudo a mejorar la concentración y atención y se pudo comprobar que los conocimientos previos se asocian con los nuevos.

Se resalta la intención por comprender la escritura y sus implicaciones, tienen en cuenta autoras como Ferreiro y Teberosky, conceptos claves como el aprendizaje significativo, menciona el rol del maestro de manera rápida, pues el enfoque está en la estrategia didáctica, la cual dejan tanto para los niños como para contribuir a la enseñanza que imparten los maestros, sin embargo, no se tiene en cuenta el saber de los maestros, pues no se visualiza que les hayan dado voz propiamente.

Por otra parte, traemos a colación el trabajo ***Fortaleciendo los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas del grado primero de la escuela normal superior distrital María Montessori***, realizado por Leidy Otalora, Geraldine Ovalle y Paola Sarmiento de la Universidad Pedagógica Nacional (2022), Bogotá, para optar por el título de licenciado(a) en Educación Infantil. Esta propuesta pedagógica pretende fortalecer y afianzar los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de grado primero de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Para esta propuesta se tienen en cuenta los conocimientos culturales y las experiencias previas de los niños convirtiéndolos en protagonistas de su aprendizaje además de entender el proceso de lectura y escritura debe ser asumido con responsabilidad.

Esta propuesta es desarrollada bajo el método constructivista teniendo en cuenta un análisis previo que realizan con datos y evidencias recogidas para realizar el diseño de la propuesta pedagógica, que consta de dieciséis sesiones, que tienen como eje principal involucrar los saberes previos y las situaciones cotidianas para fortalecer y afianzar los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas.

La realización de esta propuesta nos deja como enseñanza la riqueza que trae trabajar desde lo que ya se conoce, incluyendo elementos que forman parte de la realidad de los niños y niñas; se visibiliza la importancia de vincular a los padres de familia en los procesos escolares de los estudiantes con el fin de formar una red de apoyo donde la escuela y la familia giren en torno a las necesidades de los niños y niñas y, el fortalecimiento de las mismas. (Otálora et al., 2022, p.114)

En este mismo orden de ideas, nos parece valioso el lugar que le dan al trabajo del maestro en la vida y en el trabajo que desempeña en el aula:

Resaltamos el rol del maestro en el aula, puesto que por más estudiantes que haya en el mismo, es buscar la manera de no dejar aislados a algunos estudiantes porque presentan alguna condición en particular. es brindar estrategias para incluirlos en los diferentes procesos, así se evidencia diferentes resultados que demarcan que los niños y las niñas cuando hay presente una figura que los apoya en sus procesos, su avance es muy notorio frente a cómo se encontraron al iniciar la práctica pedagógica. (Otálora et al., 2022, p.114)

Finalmente reconocemos que los antecedentes mencionados nos aportan en referentes conceptuales y encontramos en común una problematización de las prácticas tradicionales y una inquietud por explorar otras posibilidades de escritura, no obstante, tomamos distancia de aquellos que señalan y juzgan las prácticas del maestro pero no se identifica un interés por comprender el fundamento de estas.

Contextualización

Nuestra práctica educativa del ciclo profundización la realizamos en el Instituto Pedagógico Nacional, ubicado en la localidad de Usaquén Av. C. 127 #11, Bogotá. Esta es una institución oficial de régimen especial, fundada hace 97 años; desde ese momento asume su compromiso con la educación tal como su lema lo indica "Trabajaremos con amor, respeto, responsabilidad y honestidad".

Hace parte del patrimonio histórico y cultural de la nación, además de ser el centro de prácticas e investigación de la Universidad Pedagógica Nacional; se destaca por haber participado en la elaboración de la política pública en materia de educación y por trabajar con población diversa.

Dentro de su filosofía el Instituto Pedagógico Nacional (2019) reconoce la necesidad de ser una institución que contribuya a educar sujetos integrales y críticos, reconociendo su individualidad y desde allí generar su aporte para el fortalecimiento de la sociedad.

El IPN ofrece formación desde preescolar hasta la media con diferentes énfasis, se caracteriza por el trabajo por comunidades (ciclos); cuenta con amplios espacios como: zonas verdes, biblioteca, gimnasios, cafetería, laboratorios, auditorio, sala de audiovisuales, enfermería, papelerías y aulas de educación especial, entre otros. Además de contar con especialistas en el área de psicología, fonoaudiología y salud ocupacional.

En consecuencia, de lo anterior, reconocemos el valor del trabajo interdisciplinar que se lleva a cabo en la institución para atender niños y niñas con algunas particularidades o en condición de discapacidad, sin embargo, es complejo darles la atención oportuna a estos casos por la cantidad y diversidad de niños y niñas que hay en el aula, no obstante, evidenciamos que es un escenario

con grandes posibilidades tanto para el desarrollo de las infancias como para el crecimiento de los maestros en ejercicio y en formación.

Desarrollamos nuestra práctica en básica primaria; grado primero, con niños entre los 6 y 7 años. Es allí donde hemos tenido la posibilidad de contrastar eso que pensábamos o que dialogamos en la universidad sobre las pedagogías empleadas con lo que realmente sucede en la escuela.

En lo que refiere al aprendizaje de la escritura hemos observado que hay una orientación curricular a la enseñanza del código, se emplean los distintos métodos (silábico, alfabético, fonético, global) para enseñar a leer y escribir, como lo expresan las maestras no adoptan un único método porque cada niño tiene unas características diferentes que influyen en sus aprendizajes, por lo tanto, no a todos les funciona el mismo.

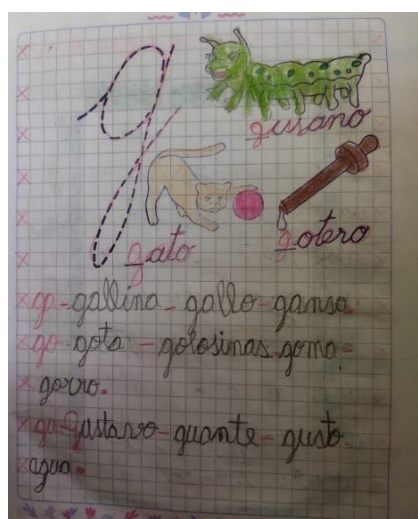
Las maestras se apoyan de diferentes elementos para llevar a cabo la escritura con los niños, uno de los más destacados es el *cuaderno de actividades* trabajado durante el primer trimestre del año con el propósito de recordar y reconocer cada una de las letras del abecedario, semanalmente se coloca un sello con la letra correspondiente, este sello trae palabras para completar, la letra para repisar y dibujos alusivos a palabras que inician o contienen dicha letra.

Las letras tienen un orden que ellas acuerdan para abordarlas (m-s-l-c-n-p-t-g-f-v-d-j-r-ll-b-h-q-ch-ñ-k-w-x-y-z). También es importante nombrar el *instructivo*, el cual contiene actividades diarias para ser trabajadas en casa; esas actividades generalmente son consultas de animales o temas relacionadas a la letra y al proyecto de aula; trabalenguas, adivinanzas, recortes, dibujos y escritura de cuentos e historias.

Otra de las intencionalidades que tienen las maestras al trabajar con este cuaderno es que los niños y las niñas afiancen la letra cursiva, dado que es un proceso que al principio les cuesta a muchos niños y más aún cuando son nuevos en la institución; además de que tengan un adecuado uso del espacio y del renglón, para este último se valen de *marquitos*, los cuales consisten en

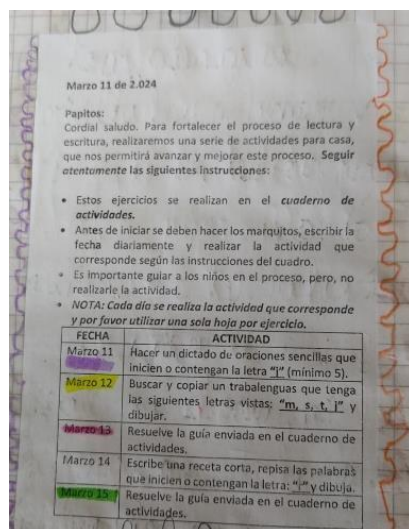


ubicar una
inicio del
donde se va a
dejar dos
Estos
se hacen con
pues esta es
características



equis (x) al
renglón
escribir y
libres.
marquitos
lápiz rojo,
otra de las
en la

escritura promueven las maestras, junto con el uso del lápiz rojo para colocar fecha, título, mayúsculas y signos de puntuación. A continuación, compartimos con el lector algunas imágenes que permiten ilustrar lo anteriormente descrito:

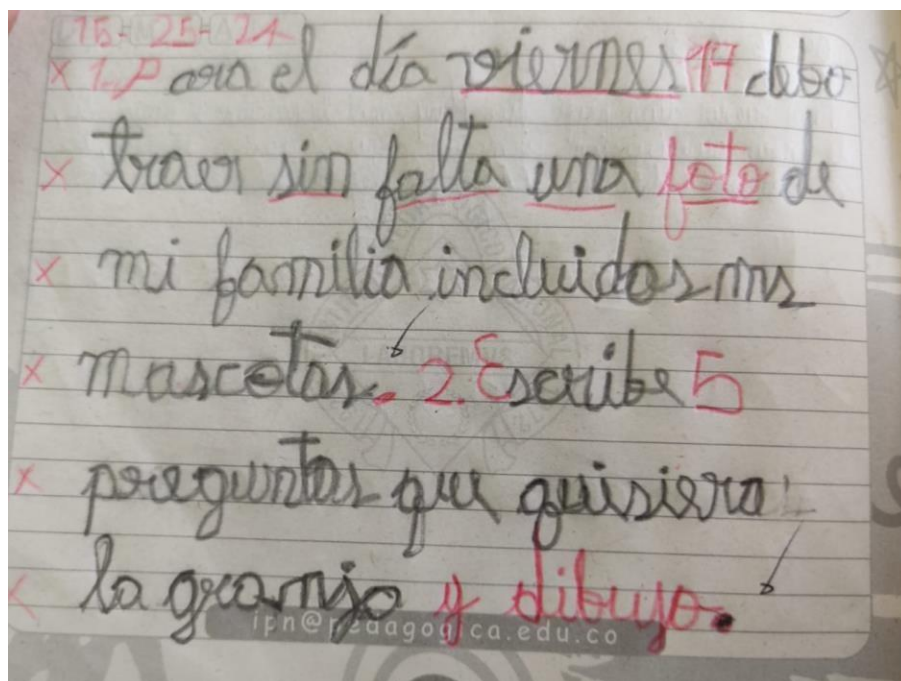


Nota. Fotos tomadas por las maestras en formación en la práctica del IPN

En síntesis, podríamos decir que una rutina de escritura que tienen los niños de primero en el IPN es colocar la fecha en cada uno de sus trabajos, su nombre y notas en la agenda. Respecto a la clase de Lengua Castellana según sea el tema hay elementos que se mantienen como colocar la fecha, el título y los marquitos con lápiz rojo; usualmente hay un momento para transcribir, como ejemplo cuando se trabaja el sello, en ese ejercicio los niños participan de la construcción de la frase o historia y la maestra la escribe en el tablero y ellos en el cuaderno. En otras oportunidades se trabaja guía la cual tiene una función similar a la del sello, puesto que también se completan trazos y palabras.

Hemos notado que, para fechas especiales como el día de la madre, del trabajador o el cumpleaños del colegio, se motivan las producciones escritas en los niños a modo de cartas y tarjetas.

Por otra parte, la *agenda*, cumple un papel fundamental dado que es el canal de comunicación con los padres, allí se registran compromisos importantes, se pegan circulares, se informan novedades como, por ejemplo, la ida a enfermería, la llegada de la ruta, entre otros que los niños al inicio de año transcriben pues la maestra escribe en el tablero la nota y ellos la copian en el cuaderno. Es importante aclarar que la planificación de la escritura y la redacción es de la maestra, más adelante ya estas notas se hacen a través de dictados.



Nota. Foto tomada por las maestras en formación durante la práctica en el IPN

Estuvimos durante dos semestres apoyando a una de las maestras participantes de la investigación en el aula con los niños y haciendo parte de la cultura institucional. Desde el principio nos abrió las puertas de su aula y de su corazón, semanalmente nos cedía un espacio para hacer la clase, usualmente la enfocábamos en enriquecer el trabajo del proyecto de aula desde la lectura y escritura que como lo hemos manifestado es nuestro interés principal.

La relación con la maestra siempre fue cálida, cercana y constructiva, pues ella nos hacía apreciaciones de nuestra planeación y ejecución, nos apoyaba en aquellos momentos de frustración y logros, destacamos que la relación trascendió del plano académico, pues conversábamos mucho de las situaciones particulares de los niños, de lo que le inquietaba como maestra, de las exigencias de la institución y de nuestras experiencias personales y como maestras en formación. Fue en la cotidianidad que se fue tejiendo ese vínculo y gracias al trabajo conjunto que hacía con las otras maestras de primero, especialmente con la maestra con su

colega del curso de al lado, lo que nos llevó a proponerles la participación en nuestro ejercicio investigativo, es importante rescatar que en el último semestre estuvimos apoyando a otras maestras de grado primero, esto no fue un impedimento para que ellas siguieran participando con el mismo compromiso e interés.

Nuestro vínculo más grande fue con los niños, quienes desde el principio nos mostraron su disposición y amor de quienes aprendimos mucho, pues fueron ellos quienes nos retaron, nos confrontaron, nos llevaron a exigirnos más y nos ayudaron a reafirmar la decisión de ser maestras.

A modo de conclusión, es importante señalar que el IPN les da un lugar relevante a los maestros en formación, dado que nos vinculaban contantemente en las actividades culturales e institucionales y reconocen nuestros aportes, sin duda alguna es un espacio de mucho aprendizaje y crecimiento que ha sido posible con las maestras titulares, la maestra Martha Sierra, quien nos acogió y acompañó en esta última etapa de la formación.

Marco Conceptual

En este capítulo presentamos el sustento teórico que orienta el ejercicio investigativo, alrededor de tres grandes ejes que denominamos: *Acercándonos al Paradigma del Pensamiento del Profesor; El Lenguaje, una Posibilidad para significar el Mundo y La Escritura, una representación propia de lo Humano.*

Todo lo anterior, con el fin de abordar conceptos centrales que permiten ampliar la comprensión del saber docente y de la escritura. Nos valemos de autores que han estudiado el saber docente como: Mercado y Tardif; en cuanto a la escritura: Camps, Casanny, Ferreiro, Fons, Lerner, Teberosky, entre otros.

Acercándonos al Paradigma Del Pensamiento Del Profesor

En este apartado, nos acercamos a comprender de donde surge el paradigma del pensamiento del profesor y los saberes que confluyen en él, partiendo de conceptos elementales como lo son las concepciones, creencias, pensamientos preactivos y postactivos, igualmente una pequeña clasificación de los tipos de saber, precisando el saber experiencial.

En el siglo XX surge una inquietud en el mundo de los intelectuales por preguntarse acerca del pensamiento del profesor y lo que lo sustenta, debatiendo en torno a la calidad de la educación. Teniendo en cuenta que era un período de guerras en el que se generó inestabilidad y cambios que llevaron a repensarse la estructura social, política, económica y por supuesto la educativa. En ese sentido, Brophy, señala que:

Se inicia en la década de los setenta la inquietud por el análisis, observación y evaluación de la conducta del profesor singular como un hecho con sentido mismo. Metodológica y conceptualmente ha sido fácil vincular, posteriormente, ese significado idiosincrático con el mundo interno y subjetivo que lo hace posible, lo que dio lugar a los modelos de análisis proceso-producto en los que se trataba de establecer las modalidades de conexión existentes entre el proceso de enseñanza seguido por cada docente y los resultados obtenidos. (1980, como se citó en Zabalza, s.f, p.11)

Es así, como empieza a cuestionarse y plantearse reformas sobre los saberes circulantes y la responsabilidad del educador. Se solía ver al maestro como un sujeto que está lejos de producir conocimiento, no hacía parte los intelectuales de la ciencia, pues era visto como alguien que solo podía reproducir el conocimiento de otros, en palabras de Tardif (2014) “Los educadores y los investigadores, el cuerpo docente y la comunidad científica se convierten en dos grupos cada vez más diferentes, destinados a tareas especializadas de transmisión y de producción de los saberes, sin ninguna relación entre sí” (p.27).

Así como la comunidad científica hace investigaciones y construye saber en las distintas áreas del conocimiento para luego ser divulgado; al maestro le sucede lo mismo, con la diferencia de que ese conocimiento no siempre está escrito o no puede ser compartido, pero eso no quiere decir, que sea inexistente, porque este se hace presente en su accionar, que está permeado por su dimensión humana. De igual forma Zabalza (s.f) nos recuerda que “Lo que el profesor hace en clase se ve condicionado, orientado, modificado por lo que el profesor piensa, siente, sabe, etc.” (p.114)

Siguiendo este planteamiento, los estudios del pensamiento del profesor están enfocados en comprender los *pensamientos preactivos* (antes de la acción) y *postactivos* (después de la acción) de la práctica, puesto que son estos los que mueven las acciones pedagógicas del maestro, es así como que se entienden dichos pensamientos como el problema central del paradigma del pensamiento del profesor.

Entendiendo que, el profesor hace parte de un sistema educativo y hay una organización del conocimiento que debe ser contextualizado para ser presentado a sus estudiantes, lo anterior implica; interpretarlo, reconceptualizarlo y acercarse a diferentes fuentes; dicho esto, se resume en poner a prueba esa capacidad de enseñar a otros, de sostener un diálogo con el conocimiento y el saber pedagógico, que es justamente lo que nos caracteriza con respecto a otras profesiones.

Para comprender el pensamiento del profesor como objeto de estudio, se hace imprescindible desarrollar las siguientes categorías: concepciones, creencias, teorías implícitas, teorías simples y tipos de conocimiento.

Partimos de entender las *concepciones*, puesto que estas son más abarcadoras y contienen a las creencias; las concepciones se caracterizan por ser subconscientes, que como lo menciona

Ponte (1992) proporciona diferentes puntos de vista de la vida y contribuye a la organización de conceptos, pues alimenta el concepto de creencias.

Con base en lo anterior, Nespor (como se citó en Ponte,1999) argumenta que “pueden verse las *creencias* como verdades personales incontrovertibles que son idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, que residen en la memoria episódica” (p.2).

Las creencias se ven directamente vinculadas a la acción, están el subconsciente por eso es tan difícil reflexionar sobre ellas, dado su valor emocional; surgen a partir de situaciones que hemos vivido, de allí el hecho de que tengan un componente de juicio, puesto que nos basamos en ellas para estimar otras acciones. Las creencias son la base del pensamiento, están instauradas dentro de nosotros, debido a esto es que se hacen difíciles de explicar y poner en palabras, por lo tanto, de cambiar.

Del mismo modo, encontramos las teorías *implícitas*, las cuales están dentro del subconsciente, tal como lo explica Rodrigo (citado en Jiménez & Feliciano, 2006) “la teoría hace referencia a un conjunto, más o menos organizado y coherente, de conocimientos sobre el mundo físico o social; su carácter *implícito* supone que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia” (p.112)

Por otra parte, Fox (como se citó en Jiménez & Feliciano,2006) estableció las *teorías simples* que son entendidas como la relación entre enseñanza y aprendizaje, en donde se ve al maestro como una figura de autoridad.

Con lo anteriormente dicho, podemos establecer una analogía al hablar de las teorías simples con la relación vertical de docente-estudiante, en la que el docente es el agente portador del conocimiento y se ubica en un nivel superior, mientras que en las teorías desarrolladas

reconocen al alumno en su proceso de aprendizaje, allí se encuentran el docente y el estudiante en una relación horizontal, en la cual se reconoce que ambos están en un constante proceso de aprendizaje y el estudiante es el protagonista.

En este orden de ideas, pasamos a definir los diferentes tipos de conocimiento que inciden en el pensamiento y acción del maestro, retomando a Elbalz (como se citó en Jiménez & Feliciano, 2006) definió el *conocimiento práctico* como conocimiento basado en las experiencias personales y profesionales, enraizado en la problemática de la enseñanza cotidiana e integrado con los conocimientos teóricos sobre los alumnos y el aprendizaje.

Como lo expone Jiménez & Feliciano (2006) el *conocimiento profesional* se diferencia del práctico por enfocarse en las habilidades que tiene el docente, permitiéndole actuar dentro y fuera del aula; el *conocimiento práctico personal* entendido desde la experiencia propia del maestro. A partir del conocimiento práctico se genera en el maestro la reflexión que le permite dialogar con lo aprendido en la academia y las realidades que se viven en el aula.

Saber Docente

A partir de lo anterior, reconocemos el lugar y transversalidad del saber, como lo expresa Tardif (2014) “el saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p.29).

Comprendiendo que, cada uno de esos saberes hacen parte del ser maestro y se complementan entre sí, como veremos hay unos saberes que son más explícitos que otros, a los que a veces no se les da el lugar y valor suficiente, precisamente porque están cargados de un componente subjetivo que no hace posible que sea evidente.

Por su parte Mercado (2002) establece el saber cómo el resultado de construcciones sociales e históricas, es decir el saber está impregnado por experiencias y referentes pasados, toma un carácter individual en el momento en que lo interiorizamos y empleamos en nuestra vida.

De ahí que el saber del maestro sea dialógico, histórico y cultural, pues no se construye solamente en la academia; se da en diferentes lugares e interacciones. Es un saber complejo dada su pluralidad y capacidad de ser transformado.

En consonancia con lo anterior, es importante reconocer y diferenciar los tipos de saber que confluyen al maestro planteado por Tardif (2014):

Saber Profesional

Integra el conocimiento específico de las Ciencias de la Educación (pedagogía, didáctica, métodos y filosofía) entendidas como la formación que reciben los maestros en las distintas instituciones específicas en las que se pretende formar docentes. En este sentido, se presentan como distintas corrientes pedagógicas, que permiten debatir, reflexionar y asumir una postura frente a la práctica educativa.

Saber Disciplinar

Parte de la organización del conocimiento, en el encontramos distintos campos que se enfocan en un área como: matemáticas, sociales, lenguas, entre otros. La mayoría de estos están seleccionados y establecidos por la sociedad misma, en nuestro caso es el conocimiento sobre el desarrollo infantil.

Saber Curricular

Hace referencia a la organización que una institución establece para enseñar los saberes sociales, a partir de contenidos, objetivos, métodos y discursos que se reflejan en programas académicos.

Saber Experiencial

Es aquel que se construye en lo cotidiano de la acción docente, este no está determinado ni estipulado en alguna teoría, simplemente se incorpora en la práctica docente en medio de situaciones imprevistas que se dan en el aula como conflictos entre los niños, dilemas con los padres, carencia de hábitos, relaciones interpersonales, entre otros.

Visto de esta forma, el presente trabajo busca abordar *saber docente* dado su valor y complejidad, múltiples dimensiones y subjetividad. Nos parece relevante destacar que el saber experiencial es en ocasiones imperceptible, además de ser el menos reconocido en el ejercicio docente.

La Experiencia en Relación con el Saber

La experiencia es inherente a todo ser humano, debido a que se hace presente en el momento en que reflexionamos sobre aquellas situaciones y vivencias que de alguna manera han incidido en nuestra forma de pensar y estar en el mundo. De esta manera, se hace necesario desarrollar esta categoría para comprender el saber experiencial, desde la dimensión humana con la singularidad del saber docente, pero antes de ellos comprender que significa experiencia.

Trayendo a colación a Larrosa (2009):

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y algo que no soy, significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis

representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende de mí saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. Que no soy yo, significa que es otra cosa que yo, llamaremos a eso principio de alteridad o exterioridad. (p.14)

Con el principio de alteridad o exterioridad que plantea el autor hace alusión a eso que sucede fuera de mí, es decir que es externo, pero tiene la capacidad de mover mis pensamientos, transformar mi sentir y hacer. La experiencia siempre implica algo o alguien ajeno a mí que entra a interpelar eso que soy y muchas veces a modificarlo. En este sentido, también nos propone comprender la experiencia como un movimiento de ida y vuelta, en tanto de ida porque supone un movimiento extrínseco y de vuelta porque termina tocando mi yo interno.

Saber Experiencial

Es a partir de la experiencia que se toma conciencia de lo vivido y, por ende, puede darse una transformación en aquello que pensamos y la manera en cómo actuamos, de lo contrario se quedaría en la mera vivencia. En relación con el saber experiencial, es aquel que construye el maestro de su experiencia profesional y personal que no está en forma de teoría o escrito en algún libro. De esta manera lo define Tardif (2014):

Conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. (p.37)

Entendiendo que este saber está en constante confrontación y transformación, es aquel que da lugar a pensarse lo vivido, cuestionarse y reorientar la práctica educativa en relación con el entorno, con el otro y consigo mismo.

El saber experiencial del maestro se da en la acción, en la conversación con los colegas, y relaciones que se tejen con los niños en el día a día. Dichas interacciones están cargadas de valores, dilemas, emociones, percepciones, intuiciones y expectativas; para que este saber sea reconocido, es necesario que nosotros como maestros seamos quienes reflexionemos a partir de nuestras prácticas, confrontándolas y haciendo conciencia de ellas para su posible transformación; de esta manera se podría llegar a un nuevo nivel del saber para logra romper con ciertos paradigmas que rigen nuestro quehacer.

Nuestra profesión docente es de carácter humano y social, por lo tanto, la reflexión se hace necesaria como parte de ese razonamiento propio del ser humano, también como una manera de regresar sobre lo vivido y reivindicarse a partir del reconocimiento de nuestro propio accionar.

En este caso particular, nos centramos en la escritura, en aquello que las maestras conciben de esta y las formas de enseñarla, para la cual hacemos un recorrido conceptual que parte del lenguaje para llegar a algunas comprensiones sobre la escritura desde diferentes referentes conceptuales para luego dialogar con ese saber que las maestras han construido y con el nuestro.

El Lenguaje, una posibilidad para Significar el Mundo

Este tópico se dirige a presentar algunas nociones del lenguaje, funciones y componentes; los cuales resultan claves para entender y ampliar los horizontes de la escritura, puesto que es una de las manifestaciones del lenguaje que nos interesa indagar.

El lenguaje entendido como esas múltiples formas de expresión y representación del mundo que emplea el ser humano, al respecto nos encontramos con el planteamiento de Kristeva (1988):

El lenguaje reviste un carácter *material* diversificado del que se intenta conocer los aspectos y las relaciones: el lenguaje es una cadena de *sonidos* articulados, pero también es una red de *marcas* escritas (una escritura), o bien un juego de gestos (una gestualidad). (p.7)

Siguiendo este planteamiento, la materialidad enunciada por la autora, es lo que ella denomina pensamiento, lo cual significa que el lenguaje es la única forma de ser del pensamiento, dado que; permite expresar, comunicar una idea e interactuar con las de otros.

Tomando la perspectiva de Owens (2003) se puede comprender el lenguaje desde un constructo social, el lenguaje existe gracias a que la comunidad ha llegado a un acuerdo en cuanto a las representaciones y reglas que deben seguirse para hacer uso del mismo, por lo anterior, el autor se refiere al lenguaje como un contrato social.

Es esa característica maravillosa y única de los seres humanos, la que nos permite relacionarnos con el otro y con su mundo; es a través del lenguaje que se hace posible conectar con los otros, compartir, recrear, conocer y habitar otras realidades, de igual forma, se puede concebir el lenguaje como ese puente o vehículo para conocer el mundo, apropiarse de él y afectarse.

También es importante resaltar, que el lenguaje esta permeado por el contexto social y cultural en el que se dan diferentes interacciones y en la medida de que esas interacciones sean significativas impactarán en el sujeto, en su forma de interrelacionarse y hacer comprensiones.

Por su parte, Baena (1989) propone una distinción entre *significación* y *significado* que vale la pena mencionar para enriquecer el concepto de lenguaje “la significación como proceso de

producción del sentido y el significado como producto de este proceso”. (p.25). En este mismo sentido, el autor hace referencia a la “significación como proceso de transformación de la experiencia humana de la representación de la realidad, en sentido por la mediación del lenguaje” (p.10)

Retomando la postura del autor, quien nos lleva a pensar lo sobrevalorado que se encuentra el *significado* que si bien, es importante en las representaciones que hacemos de la vida cotidiana para podernos comunicar, esto ha hecho que centremos la mirada más en el resultado que en el mismo proceso.

Somos nosotros los que tenemos la facultad creadora y transformadora del sentido que le otorgamos a las experiencias, la lectura de la realidad e incluso cuando nos arriesgamos a componer nuestros propios textos.

Es conveniente reconocer el rol que tiene el *signo*, como lo determina Peirce (1974) “Un signo, o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter” (p.22), se hace presente cuando se quiere evocar o referenciar algo (objeto, situación, lugar, evento, entre otros) es aquello que permite conectar y dialogar con los planteamientos del otro, los signos pueden ser palabras, imágenes, sentimientos e incluso fenómenos naturales que p llegan a establecerse como símbolos, siempre que sea un acuerdo social.

Finalmente, Eco plantea el signo como parte del proceso de significación, aquí vale la pena exponer los componentes del lenguaje, que se encuentran interrelacionados, siendo esenciales en la apropiación de la lengua y por ende en la significación.

Componentes del Lenguaje

El lenguaje posee una estructura compleja que vale la pena dividir para darle sentido a la manera en cómo está diseñado nuestro sistema de comunicación y de enseñanza, siempre que se quiere representar algo se recurre al uso de palabras, frases, imágenes y gestos que hacen posible

la interacción entre seres humanos. Es a través del lenguaje es posible la comunicación y el intercambio social, en la medida en que se comprenda y se apropie la constitución de este, es decir el uso y la combinación de los signos para construir una idea que exprese con claridad la intención de quien emite el mensaje; continuación, presentamos de manera sintética dichos componentes:

Tabla 3

Componentes del Lenguaje

Componentes del Lenguaje	
Forma	<u>Sintaxis</u>: Constituye todas aquellas reglas de organización y relación de las palabras para construir una oración. Entendiendo que las oraciones se clasifican según su funcionalidad para afirmar, negar o preguntar. <u>Morfología</u>: Se refiere al orden interno de las palabras, estando cada una de estas formada por combinaciones de sonidos denominados <i>fonemas</i>. La unidad gramatical de significado más pequeña se llama <i>morfema</i>, que junto a otros le otorga significado completo a la palabra. <u>Fonología</u>: Es la disciplina que se encarga de estudiar los sonidos de una lengua; comprende sus reglas, distribución y estructura. La unidad lingüística sonora más pequeña se enuncia como <i>fonema</i>
Contenido	<u>Semántica</u>: Estudia las relaciones de las palabras con los significados y la significación que le damos, refleja el conocimiento de las personas que esta permeado por la cultura que se establece y las transformaciones que esta sufre.
Uso	<u>Pragmática</u>: Consiste en el verdadero uso de la palabra con el objetivo de comunicar un mensaje, una idea, un pensamiento o un recuerdo con el otro. La manera en cómo se materializa este conocimiento es a través del acto del habla, que debe cumplir con unas condiciones mínimas como otra persona que escucha y las palabras apropiadas para el contexto en el que se da la interacción.

Nota. Basado en Owens (2003).

Funciones del Lenguaje

En relación con la *utilización y función*, es imprescindible distinguir la manera en cómo se amplía la perspectiva del mundo a través del lenguaje, si bien, no todo el tiempo estamos reflexionando sobre el uso del lenguaje, su alcance e impacto en el desarrollo del sujeto es gran de valor porque contribuye a elaborar sus comprensiones; a desenvolverse en el ámbito social, cultural y en la relación consigo mismo.

Por consiguiente, Baena (1989) da a conocer las funciones que tiene el lenguaje en la vida y en el proceso de significación:

El concepto designa la utilización consciente del lenguaje orientada por una finalidad humana definida. En este sentido, los diversos usos que hace el hombre del lenguaje como instrumento de la significación pueden ser pensados como actualización de su función esencial, porque el lenguaje humano significa la experiencia humana de representar (p.3)

Función Cognitiva. Las interacciones con el entorno, la cultura y la comunidad son determinantes en la construcción de imágenes de la realidad objetiva, natural y social, lo que supone darle significación al mundo que nos rodea y las experiencias que modifican algo en nuestro interior.

Función Comunicativa. Las interacciones están atravesadas por las tradiciones, valores, creencias, pautas y normas que rigen a la comunidad, convirtiéndose el intercambio de saberes en una forma de alfabetización cultural. Son las formas de comunicación y los vínculos establecidos los que garantizan que las cosmovisiones sean transmitidas, discutidas e incluso replanteadas.

Función Estética. Dentro de las múltiples formas de expresión que nos ofrece el lenguaje, encontramos la oportunidad de recrear el sentido de la realidad, transportarse a otros

mundos que lleven a soñar, imaginar, narrar, crear, disfrutar e incluso escapar de los miedos e incertidumbres que nos aquejan, lo que se puede materializarse en poesía o expresiones artísticas.

Modalidades De Lenguaje

Cassany (2009) distingue cuatro actividades o modalidades que una persona debe dominar para lograr comunicarse con eficacia dentro del contexto en el que participa, dichas modalidades son:

Escucha. Esta es una habilidad receptiva que hace parte del código oral, a menudo se piensa que es una actividad pasiva, no obstante, el momento de la escucha da cuenta de las interpretaciones que va teniendo el individuo, requiere de otro que produce un discurso, el cual necesita ser retroalimentado para que el hablante pueda continuar. Esta retroalimentación, la mayoría de las veces se da por medio de señales no verbales (miradas, gestos, movimientos) esta habilidad es un proceso interno que conlleva niveles de interpretación, reflexión, anticipación, hipótesis e inferencia.

Habla. Es un acto voluntario y de poder que se adapta según el estado de ánimo, las personas o el lugar en el que nos encontremos; la cercanía con el interlocutor y el tema.

Se ubica en las habilidades productivas, en tanto que la persona que habla está gestando ideas, mensajes, pensamientos y reflexiones que también están cargadas del lenguaje corporal; gestos, miradas, postura y proxemia que indirectamente comunican.

Lectura. Es una actividad que siempre ha acompañado al ser humano, con esto nos referimos a que la lectura no solamente consiste en decodificar textos, sino que también implica percibir e interpretar imágenes, paisajes, sonidos, actitudes, gestos, miradas, entre otros. En la

escuela ha predominado el enfoque hacia la comprensión de textos, pues no desconocemos su lugar, importancia y trascendencia en el desarrollo de los niños, sin embargo, nos parece importante cultivar otras formas de leer, con las cuales los niños también encuentren cercanía.

En este sentido, es necesario acercar a los niños y las niñas a la literatura desde el disfrute, en donde los niños sean capaces de interactuar con otros textos, construir significados y experiencias a partir de aquello que leen y de lo que sucede a su alrededor, vemos aquí la lectura como una forma de conocer la cultura que se habita. La Secretaría de Educación Distrital (2010), de aquí en adelante SED postula que:

Leer implica comprender, extraer conclusiones que no son explícitas en el texto, establecer relaciones con los conocimientos previos y con otros textos, y en esa medida, un buen lector estará en condiciones de seleccionar textos, filtrar información y asumir una postura frente a lo que lee. (p.38)

Es así, proponemos la lectura como un aspecto inherente en el ser humano y que va a tener estrecha relación con el proceso de la producción escrita, que más adelante ampliaremos.

Escritura. Entendida como ejercicio por el cual se pueden plasmar grafías para comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y transcribir comprensiones de otros, pero también como actividad que hace parte de la mayoría de las culturas; pues escribimos para hacer una petición, enviar información, llenar formularios, entre otras. Constantemente el entorno nos invita a escribir sea de una manera formal o informal.

La escritura tiene un valor importante en nuestra sociedad en tanto que tiene la cualidad de prevalecer, de volver sobre ella y hacer nuevas construcciones a partir de eso que ya está

escrito. Con el ánimo de amplificar la idea expuesta, encontramos que la SED (2010) nos da a conocer que:

La escritura suele entenderse como una especie de “fotocopiadora” de las ideas que tenemos en nuestra mente, lo cual impide que los docentes y sus estudiantes descubran el potencial cognitivo de la escritura: su capacidad, no para expresar ideas que ya están “listas” en nuestra mente, sino para ayudarnos a descubrirlas, manipularlas, analizarlas, nombrarlas a nuestra manera y no a la de otros. (p.42)

Escribir comprende un conjunto de habilidades que requiere de conocer el código escrito, tener habilidades viso motrices y habilidades cognitivas porque quien escribe debe pensarse hacía quien se dirige, organizar sus ideas o postura en la que se va a basar, reflexionar y contextualizar al lector.

En palabras de Cassany “sabe escribir y decimos, por lo tanto, que es un buen redactor o escritor quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general”. (p.257-258)

Quien entiende la escritura desde un lugar trascendental en la vida, que aporta, comprensiones a cerca del mundo y de la comunidad, tendrá un interés y convicción por trabajarla e incluso mejorarla constantemente, lo que requiere de tiempo para leer, evaluar, borrar, corregir, repensar y reescribir.

Se hace necesario indicar algunas diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita para comprender las dinámicas de cada una, entendiendo que el desarrollo de la lengua oral en el sujeto antecede la escritura, como lo indica Cassany et al., (2003):

La lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral. (p.35).

Desde este planteamiento, se ve la lengua oral como ese primer acercamiento al mundo de las palabras que se va expandiendo con las otras expresiones del lenguaje, es por ello, que el presente trabajo aborda la lengua escrita, haciendo énfasis en el desarrollo de la escritura.

Por lo tanto, la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez el instrumento que nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros, la lengua es también el instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento. (p.36).

A continuación, presentamos una tabla en la cual se reflejan algunas diferencias entre la lengua oral y la escrita:

Tabla 4*Diferencias entre Lengua Oral y Escrita*

Diferencias entre Lengua Oral y Escrita	
Lengua Oral	Lengua Escrita
-Suele ser la más cercana y uno de los primeros canales de comunicación, debido a su <i>rapidez e inmediatez</i>. -El <i>leguaje es más coloquial</i> dependiendo de la situación y las personas con las que se interactúe. -<i>Subjetiva</i> en la medida en que la interpretación de lo que se dice esta atravesada por otros factores internos. -<i>Lenguaje corporal y paralingüístico</i> está presente todo el tiempo, el cual también está mandando mensajes al receptor. -Interacción constante y posibilidad de respuesta. -Para encontrarse en sintonía el emisor y receptor deben estar en mismo <i>contexto</i> de la conversación. -No es posible eliminar lo dicho, pero si retractarse. -La palabra es efímera	-Suele ser más estándar, <i>precisa y elaborada</i> ya que implica reglas del código escrito. -El lenguaje debe ser más especializado y de acuerdo al tema de escritura. -Objetiva y elaborada debido a la claridad y especificidad que se debe tener al momento de escribir. -El texto escrito es el único que comunica, dado que no hay otra expresión que lo acompañe. -La comunicación es diferida, es que el texto está a disposición del otro, por lo tanto, es posible volver sobre él. -El contexto no es indispensable para que el lector comprenda el mensaje. -El texto escrito permite, volver sobre él, borrar, revisar y reescribir. -La escritura prevalece

Nota. Basado en Cassany (1987) y Cassany et al., (2003)

La Escritura, una Representación propia de lo Humano

En esta parte hacemos un recorrido conceptual para llegar a ampliar el concepto fundamental del trabajo que es la escritura. Abarca la idea de *Lengua escrita*, *Desarrollo de la Escritura*, *Entendiendo la escritura*, *Código escrito*, *Producción Escrita* y finalmente lo referido a la enseñanza.

Lengua Escrita

La lectura y la escritura son manifestaciones del lenguaje como lo expusimos anteriormente, se convierten en la puerta para llegar al conocimiento de la vida, la posibilidad de interactuar con las propias ideas y con las de otros, también significa poder entrar en diálogo los saberes previos y los nuevos.

En consecuencia, de lo anterior, es preciso dejarse afectar y atravesar por lo que ofrece la literatura, que en ocasiones puede entrar en contradicción o en debate con las propias creencias; es justamente ese lugar que tienen la lectura y la escritura de transformar el pensamiento.

Dicho lo anterior, la lectura y la escritura son procesos inseparables desde el momento en que aparece en la vida de los niños, dado que la lectura toma el papel de mediadora entre el conocimiento de la vida y el sujeto, como resultado de esa relación puede surgir la escritura.

Es importante aclarar, que la escritura y la lectura se han visto como procesos inversos e independientes, hasta el punto de priorizar la enseñanza de la lectura como condicionante para iniciarse en la escritura, siguiendo esta línea Fons (2006) sustenta:

Leer era recibir, escribir era producir. Pero dentro de este paralelismo, el leer siempre iba delante del escribir. Primero se enseñaba qué decía un texto, una palabra o cómo sonaba una grafía, después se escribía; lo que aún no se había enseñado no se podía escribir. (p.18)

En definitiva, reconocemos la lectura y la escritura como actos que poseen características distintas pero que indudablemente tienen puntos de encuentro; el texto escrito, dado que cuando se lee estamos en contacto directo con el lenguaje escrito, del mismo modo, cuando escribimos estamos ligados a la lectura en el momento en que necesitamos volver sobre el texto para comprender, así mismo, percibimos la escritura y la lectura como procedimientos activos que se están en interacción con los planteamientos del autor y de sí mismo.

También, están presentes en la cotidianidad, en las diferentes situaciones que nos llevan a leer para obtener información, inferir, suponer y conocer, así como escribimos para comunicar, protestar, expresar y dialogar. Lo anterior, nos apropia de la lengua escrita que hace parte de la vida en tanto que se le concede la facultad de significar el mundo.

Vale la pena decir que no desconocemos la lectura y la escritura como procesos estrechamente relacionados con implicaciones y particularidades, por tal razón, decidimos hacer énfasis en la escritura sin desligar la lectura, puerta de conocimiento y motivación para la composición de textos, dado que la interacción con el mundo literario, potencia el mundo de lo escrito.

Desarrollo de la Escritura

En este apartado presentamos los niveles en el desarrollo de la escritura propuestos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1993):

Nivel 1. En este nivel el niño se encuentra alrededor de los 4 años, lo que hace es reproducir de manera gráfica y actitudinal lo que ha logrado reconocer de la escritura de los adultos, la interpretación de esa escritura tiende a ser subjetiva; es capaz de diferenciar entre el dibujo y la escritura, sin embargo, sus producciones graficas comparten características con el

dibujo; existe una correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto de referencia, es decir el niño asocia el tamaño del objeto con la longitud de la palabra.

La mayoría de las formas empleadas en la escritura de este nivel se caracterizan por ser palitos, círculos y ganchos, estas están influenciadas por el tipo de letra que más se use en su contexto.

Nivel 2. La hipótesis más fuerte en este nivel es que debe haber una cantidad mínima de grafismos y variedad para que el niño le dé un grado de significación. Los modelos de referencia culturales que el niño tenga siguen siendo muy importantes en sus grafismos. En este nivel el niño puede tener 5 años aproximadamente, es importante aclarar que las edades son un referente, pero no es un condicionante en el desarrollo ya que la escritura no sigue un curso lineal, pues el niño puede compartir características de dos niveles.

Nivel 3. Esta etapa de la escritura se caracteriza porque el niño tiene una hipótesis silábica, lo que quiere decir, que le da una sonoridad a cada grafía, cada letra se asocia con una sílaba, usualmente son vocales o la consonante que predomine en el golpe de voz que escucha. En la hipótesis silábica sus grafismos pueden o no estar cercanos a las letras, en esta fase el niño puede tener 5 años.

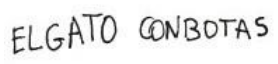
Nivel 4. Es una fase silábica-alfabética en la cual el niño se da cuenta de que una sílaba puede contener más de una letra, no obstante, se sigue reflejando la hipótesis silábica descrita en el nivel anterior. Es frecuente encontrarse con palabras que tienen una estructura más cercana al sistema de escritura empleado por la cultura, dado que tienen sílabas completas, pero también letras solas que pueden representar una sílaba. En este nivel el niño está entre los 5-6 años.

Nivel 5. En esta fase el niño tiene mayor conciencia de la correspondencia alfabética con los fonemas, en la cual a cada consonante y vocal de la palabra le corresponde una letra, se puede decir que en este nivel el niño ha comprendido los aspectos esenciales del código, pero eso no significa que no puedan aparecer conflictos con las sílabas que no hacen parte de las combinaciones convencionales (consonante-vocal).

Más aún, aparece un nuevo reto de tipo ortográfico porque es aquí en donde empieza adquirir nuevas implicaciones que trae el sistema de escritura, pues existen unas reglas para escribir. En este nivel el niño está en un rango de edad de 6 años.

Como una forma de evidenciar el proceso que puede llevar un niño en la evolución de su escritura, presentamos algunos ejemplos expuestos por Montserrat Fons, quien tiene en cuenta la perspectiva de Ferreiro y Teberosky. En la siguiente tabla se puede apreciar los cinco niveles de escritura que transita un niño con una misma frase.

Tabla 5*Desarrollo de la escritura*

Desarrollo de la Escritura	
Nivel 1 Reproducción de escritura	 "EL GATO CON BOTAS"
Nivel 2 Escrituras diferenciadas	 "EL GATO CON BOTAS"
Nivel 3 Segmentación silábica	 "EL GATO CON BOTAS"
Nivel 4 Segmentación Silábica-alfabética.	 "EL GATO CON BOTAS"
Nivel 5 Segmentación Silábica-alfabética exhaustiva	 "EL GATO CON BOTAS"

Nota. Basado en Fons (2006)

Entendiendo la Escritura

Este apartado está dirigido a construir de manera más amplia el concepto de escritura, el cual es la base para el desarrollo del presente estudio, nos sustentamos en autores como:

Montserrat Fons, Daniel Cassany y Ana Camps, Emilia Ferreiro y los Lineamientos de Lengua Castellana (1998):

Partimos de concebir la escritura como un proceso complejo, que evoluciona a lo largo de la vida, aquí también hacemos énfasis en que escribir conlleva una serie de habilidades físicas e intelectuales, ya que quien escribe debe saber manejar los instrumentos necesarios para plasmar las grafías en el papel, las cuales están influenciadas por la disposición del autor, el entorno, la cultura donde se desenvuelve, sus intereses y experiencias previas; igualmente este acto requiere de reflexión, planificación, elaboración y reelaboración para producir un *texto escrito*, como lo destaca Fons (2006):

Escribir es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito. De esta definición de escritura quiero destacar la relevancia que tiene la palabra producción del texto escrito, porque es sobre este concepto de escritura sobre el que se sustenta nuestra propuesta.

Producción en el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, etc. (p.20)

Aquí vale la pena retomar el lenguaje escrito como un sistema de signos que se ha establecido culturalmente, a lo que Owens llama contrato social, lo es determinante en la adquisición del *código escrito*, en este sentido, apoyamos la idea de que la escritura es social, no solo porque el escritor produce una serie de interacciones con el otro, sino porque el escritor hace parte de un contexto sociocultural que le permite conocer, aprender y apropiarse el código gracias al legado del que hace parte, debido a que la escritura tiene su origen en la oralidad. Al respecto Ferreiro (2007) nos dice que la escritura no se trata de transcribir el lenguaje hablado,

pues implica mucho más que las palabras, ya que la oralidad tiene su propia esencia, contiene gestos, miradas, diferentes entonaciones, muletillas, entre otros elementos que la hacen única y no es posible escribir.

Recordamos que las civilizaciones han transmitido sus saberes haciendo uso de la palabra, como primer medio de transmisión y en algunas comunidades el único, en este orden de ideas Cassany (1999) expresa que el pensamiento y las habilidades cognitivas del sujeto se ven influenciadas por sus anteriores interacciones comunicativas. El autor nos lleva a pensar sobre la influencia que tienen las manifestaciones del lenguaje en la psiquis y en la lectura que vamos teniendo del mundo, así mismo, es el detonante para construir nuevas significaciones que pueden ser expresadas mediante lo escrito.

Cabe destacar, a Camps (1997) quien plantea que ningún texto es autónomo, puesto que esta siempre en relación, movimiento y diálogo con otros textos que contribuyan al sentido que le otorga el autor, lo que se escribe es una manera de dar respuesta, confrontar, preguntar, contraponer, discutir y proponer en relación con eso que otros han escrito.

Sumado a lo anterior, identificamos que asumir la escritura conlleva valor, en tanto que es una forma de confrontarse así mismo, exponerse a los demás y de alguna manera influir en el otro que me lee “Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo” (Asociación Nacional de Profesorado de Inglés de los Estados Unidos, citado por Cassany, 1999, p.16)

De manera que, nos parece relevante destacar el valor afectivo que conlleva escribir, porque cuando escribimos se pone en manifiesto las percepciones frente a diferentes temas pero también se hace parte la vida misma del autor, esos otros textos que han contribuido a constituir

su pensamiento, vivencias y la cultura a la que pertenece, pues es allí donde se adoptan creencias, valores, actitudes, surgiendo los principales intereses para escribir, por tal razón, es inevitable que el acto de escribir no sea subjetivo, dicho de otra manera “escribir es producir el mundo” (Serie de Lineamiento Curriculares Lengua Castellana, 1998).

Por otro lado, Cassany nos lleva a pensar en la realidad de escribir, considerando que normalmente se reduce al producto final, dejando de lado los borradores, las ideas fallidas y demás elementos que hacen parte del trasfondo.

Lo que a menudo sucede es que se comparte la versión final, desconociendo todo el proceso que tuvo que atravesar el autor, en este punto nos parece pertinente reconocer que eso hace parte de escribir, ya que para escribir se necesita de tiempo, esfuerzo, compromiso y disposición. Se suele creer que un texto debe salir bien en el primer intento y en poco tiempo, pero la realidad es que no es así porque somos seres emocionales que al mismo tiempo estamos viviendo diferentes situaciones que de alguna manera repercuten al momento de plasmar por escrito las ideas.

Código Escrito

Ahora bien, tomaremos como referente a Cassany (1988) para contemplar el concepto de código escrito, puesto que hace parte fundamental de la producción escrita. Se suele pensar en el código escrito únicamente como un instrumento que sirve para transcribir el código oral, además de la asociación con letras y sonidos, no obstante, se debe ser consciente del valor que tiene, es decir que, este no se puede reducir solo a transcribir, porque también hace parte de la propia composición, dado que su uso tiene otras implicaciones:

Conocer el código significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura

global, las informaciones relevantes...), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...) (p.18)

El autor plantea el código escrito como independiente del código oral, porque requiere de otros conocimientos y su uso también es distinto, aunque compartan la función de comunicar, dichos conocimientos de una lengua son implícitos, ya que la mayoría de las veces se adquieren por imposición, es decir, memorizando o estudiando algunas reglas, que si bien, son esenciales para expresarnos de manera eficaz a través de la escritura y deber ser aprendido, la lectura también permite conocer las reglas de la lengua escrita, debido a que en ella hay modelos de textos orientadores que ayudan a afianzar la escritura del autor.

Producción Escrita

Cassany (1988) nos lleva a concebir la escritura como un ejercicio que va más allá del conocimiento del código escrito, pues la expresión escrita es una habilidad que se elabora todo el tiempo “En la que intervienen procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.”. (p.17)

Es por lo anterior, que resulta relevante en el presente estudio, replantear la visión y el lugar que se le ha dado al acto de escribir, tanto social como educativo; pues la mayoría de las veces no nos detenemos a analizar el grado de dificultad que conlleva producir un texto, entiendo que cuando escribimos estamos entregando una parte de nuestro ser, pues nos ponemos en interlocución con nosotros mismos, cuando nos pensamos el tema, la forma apropiada de desarrollarlo y la manera de conquistar al lector. Ampliando esta concepción Krashen (1984):

La competencia es el código escrito, es el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tienen los autores en la memoria; y la actuación es la composición del texto, es el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito. La competencia es el saber y la actuación es el saber hacer. De esta forma se puede definir la habilidad de la expresión escrita como el dominio de estos dos aspectos. (1988, como se citó en Cassany, p.17).

Enseñanza de la Escritura en la Escuela

En nuestra experiencia con el aprendizaje de la lengua escrita y desde lo que vivenciamos en nuestros escenarios de práctica, la enseñanza del código escrito es lo que más fuerza ha tenido, se le suele dedicar más tiempo a cuestiones de tipo gramatical, desarrollar una buena caligrafía y fortalecer las actividades motrices que intervienen en este proceso.

La escuela a veces pierde de vista el propósito que tiene la lectura y la escritura a largo plazo y la funcionalidad que tiene para la vida, tal como lo expresa Lerner (2001):

Dado que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas. En la escuela, no resultan naturales los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores como están en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos tales como escribir para establecer o mantener el contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva- suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito.(p.29)

Dicho lo anterior, no desconocemos que la enseñanza del código escrito no sea importante en el aprendizaje de la lengua escrita, no obstante, no es la única habilidad necesaria si queremos contribuir a formar buenos y apasionados escritores que se piensan el escribir como

una forma de transitar el mundo; ello implica desarrollar la habilidad de expresión escrita que está estrechamente conectada con las prácticas de lectura como lo expone Fons (2006):

Leer y escribir están interrelacionados fundamentalmente porque hacen referencia a un mismo hecho que es objeto de conocimiento: el texto escrito. El texto escrito, entendido no como un código de transcripción del habla, sino como un sistema de representación gráfica del lenguaje (Ferreiro, 1986) y, añade Tolchinsky (1993), del lenguaje que se escribe. (p.18)

Siguiendo este planteamiento Cassany et al., (2003) nos hacen reflexionar sobre la concepción que prevalece del acto de escribir en la escuela, tanto estudiantes como maestros llegamos a minimizar el trasfondo que tiene producir un texto, debido a los tiempos limitados y exigencias. Se suele asociar a solo llenar una hoja en blanco para entregar, a esto se suma la presión de los tiempos tanto de los estudiantes como de los maestros, que deben avanzar en determinados temas y dar cuentas los procesos.

En consecuencia, no hay espacio para pensarse lo que se escribe, planearlo, transformarlo y reescribirlo. En el aula se hace difícil volver sobre lo hecho, nos aqueja el cumplir, entregar y evaluar, que claramente hacen parte del proceso, pero dejamos de lado el verdadero disfrute por la lectura y escritura, por tal razón los niños y las niñas se pierden en esa búsqueda de lo fascinante de leer y escribir. Volviendo a Cassany et al., (2003):

La lista de pequeñas habilidades que son necesarias para escribir es amplia y comprende desde aspectos mecánicos hasta de tipo motriz, tales como: trazo de las letras, caligrafía y procesos reflexivos de la selección de la información y organización de ideas. (p.258)

Nos proponen que escribir consta de tres procesos cognitivos básicos: hacer planes, redactar y revisar. Son aspectos que le ayudan al autor a establecer una ruta a seguir para su

texto. El planteamiento de los procesos mencionados nos permite empezar a visualizar la escritura como un acto con sentido que no es inmediato, pues es necesario leer y reescribir.

En ese mismo orden de ideas Lerner (2003) establece que el aprendizaje no es lineal y por ende la enseñanza no debería serlo, puesto que siempre es posible regresar, retomar y reinterpretar, lo que da lugar a asociar eso que ya se sabe con el conocimiento nuevo, sin que sea visto como un retroceso en el aprendizaje o una pérdida de tiempo.

Seguidamente, daremos a conocer los métodos más usados para la enseñanza de la lectura y escritura, estos se clasifican en métodos de marcha sintética y analítica según Braslavsky (2014):

Métodos de Marcha Sintética

Son aquellos que parten de unidades de la palabra, es decir van de lo particular a lo general, dentro de este grupo se encuentran:

Alfabético. Este modelo sigue la línea de reconocer los nombres de las letras, su forma, valor, posteriormente las sílabas y posibles combinaciones; para llegar a la unidad de significado la palabra. Se basa en el deletreo, la correspondencia de la letra y su nombre, dando a entender que, así como se llama la letra se pronuncia, lo que lleva a que la comprensión sea incongruente, sumado a que no parte de la significación. Este método tiene un carácter rígido y enfoque memorístico.

Fonético. Parte de los fonemas, es decir de los sonidos, luego el signo y finalmente el nombre de la letra, al igual que el método anteriormente descrito, este inicia de unidades de la palabra como las letras. Se caracteriza por ser un sistema mecanicista y fragmentado.

Silábico. Guarda relación con el método alfabético y fonético porque también comienza de unidades pequeñas a unidades grandes. Este parte de las sílabas como unidades básicas y sus combinaciones para llegar a conformar palabras y oraciones. Actualmente es conocido como método psico fonético, se desarrolla un hábito de identificación que consiste en comparar estructuras silábicas con otras ya aprendidas. Se ubica en un lugar intermedio entre la palabra y aspectos del fonético y alfabético.

Método de Marcha Analítica

Este método parte de la significación, pues abarca la totalidad de la palabra para llegar a identificar unidades que la componen, se refiere a que va de lo general, intentando llegar a lo particular. Se concibe bajo los principios de la naturaleza del niño, sus necesidades, intereses; la espontaneidad y ritmos de aprendizaje

Método Global. También se le llama método ideo-visual ya que tiene muy en cuenta la percepción como punto de partida para comprender un texto para luego llegar a escribir; la autora hace una analogía entre la forma en cómo se aprende la lengua materna de manera espontánea y natural, así mismo podría ser la lectura y escritura.

Precisamente como se concibe desde una mirada innata, aquí se vincula la voluntad de aprender, el deseo, la motivación y el juego como un medio que facilita la enseñanza.

Enfoques de la Escritura

En este apartado abordaremos los diferentes enfoques que se tienen de la lectura y escritura, tales enfoques son: perceptivo-motriz, cognitivo-lingüístico, semántico-comunicativo y sociocultural.

Perceptivo-Motriz. Es una perspectiva que concibe las habilidades físicas y motrices como la única condición para enseñar a leer y escribir, uno de los puntos claves es la

discriminación visual, la cual hace referencia según Muñoz y Rojas (2007) a que “el niño debería poseer habilidades de percepción visual en el reconocimiento de tamaño, forma color y posición relativa de los objetos para lograr la adquisición de la lectura y la escritura” (p.52).

En concordancia con lo anterior, las autoras retoman otro aspecto característico de esta perspectiva, este es el visomotor, haciendo referencia a esas habilidades visuales que son necesarias para transcribir formas además de hacer siempre énfasis en lo motriz:

Sostienen que la actividad motriz coordinada e intencional constituye una de las bases sustanciales de los aprendizajes, juntamente con la integración tónico-postural y la integración sensorial; muchos estudios, han tratado de establecer la relación entre los procesos de desarrollo motor desde las diferentes etapas del desarrollo y cómo la maduración de este determina la adecuada relación de la lectura y la escritura. (p.53)

Cabe mencionar que la relación descrita anteriormente, aún se sigue estudiando, puesto que se ha encontrado que no es condicionante para aprender a leer y escribir, si bien es un elemento importante no es el único, pues en diferentes estudios se ha comprobado que hay niños que poseen esa maduración, no obstante, tienen dificultades en la apropiación de la lectura y escritura.

Para concluir, en la enseñanza de la lectura y escritura es importante reconocer que influyen diferentes factores como: el contexto, interés, estrategias empleadas, momento de desarrollo, habilidades cognitivas, comunicativas y situaciones de aprendizaje que se ofrezcan al niño, por lo tanto, no se podría reducir al componente perceptivo-motriz como el determinante para adquirir competencias de lectura y escritura.

Cognitivo-Lingüística. Hacia los años setenta varios autores investigan sobre las dificultades que se presentan a la hora de aprender a escribir, aunque ya estaba la teoría psicomotriz se demostró que no era la única causa de esas dificultades.

En consecuencia, de lo anterior, nace una nueva perspectiva denominada cognitivo lingüística la cual sostiene que para el desarrollo de lectura y escritura tiene un papel preponderante las habilidades mentales de atención, memoria y percepción. Bellutino y Flórez exponen que:

La lectura y la escritura es un proceso netamente lingüístico, que como todo aprendizaje del hombre requiere inicialmente de unas capacidades sensoriales a través de las cuales recibe la información del medio, pero es en la construcción de las estructuras del lenguaje, en el reconocimiento del significado y la asimilación de saberes donde se da verdaderamente el desarrollo de estas. (citado por Muñoz & Rojas, 2007, p.54).

Los autores reconocen que los sentidos son el primer medio para recibir información, pese a que, se requieren de otras habilidades mentales superiores que permitan interiorizar y construir el lenguaje para comunicarse, pues va más allá de conocer el código, se requiere poseer habilidades para inferir, plantear hipótesis, contrastar los conocimientos previos con los nuevos.

De igual forma, se entiende la lectura y la escritura como un proceso metacognitivo, pues Flórez “Parte de una diferenciación y refinación progresiva de todo un repertorio de esquemas mentales organizados en diferentes niveles de procesamiento jerárquicamente establecidos, lo que permite la construcción de la lectura y escritura” (citada por Muñoz y Rojas, 2007, p.54).

Semántico-Comunicativo. Esta perspectiva se basa en reconocer el lenguaje como un aprendizaje necesario para desenvolverse en la vida, construyendo significados para comunicar, si bien es necesario dominar el código lingüístico, no basta con ello para comunicar, pues somos los seres humanos quienes construimos significados a través de las interacciones con el mundo y con el otro.

La comunicación es amplia, dado que nuestras palabras, gestos, formas de expresar comunican, pero también el entorno en el que nos encontramos nos dice cosas constantemente que están sujetas a nuestra capacidad interpretativa, experiencial y crítica, en este sentido la competencia semántico-comunicativa para Oviedo (2017) es:

La estructura mental que soporta y organiza la significación y la generación de sentido en alguna lengua, con la que cada individuo cumple funciones cognitiva, reflexiva, expresiva e interactiva acordes con su condición y situación psicosociales. Opera tanto en la producción de los propios discursos/textos (mentales, orales, escritos...) del sujeto de significación (enunciador o «hablante») como en la interpretación de textos orales y escritos producidos por otros. (p.28)

Por otro lado, no basta con saber una lengua, pues también es necesario tener a capacidad para utilizarla en las situaciones y contextos de manera apropiada, es decir que se transmita la idea con la intención que se ha pensado, además la interacción comunicativa permite la transformación de la realidad, es decir:

Hacer cosas con palabras, comprender el sentido de los textos, crear mundos a través de los recursos ofrecidos por el sistema lingüístico, re-crear la realidad con un sentido estético, comunicar los pensamientos y sentimientos, amar y mentir, lograr los propósitos de la comunicación, son aspectos centrales del aula y de la vida. (Rodríguez & Jaimes, 2017, p.3)

En definitiva, reconocemos las potencialidades que puede tener trabajar con este enfoque ya que el sujeto es activo en la construcción de su conocimiento, en las relaciones con el saber cultural y social, además de ser una perspectiva que invita a trabajar en colectivo y a partir de situaciones reales que tengan un sentido para el sujeto.

Sociocultural. “Desde una perspectiva sociocultural, la lectura y la escritura, lejos de asumirse como habilidades y competencias, se entienden como prácticas socioculturales.

Prácticas que están en función de un sentido, un contexto y una relación con otros”. (Areiza y Betancur, s.f, 11).

Cuando leemos y escribimos, se refleja no solamente el conocimiento lingüístico, sino que de fondo hay valores, concepciones, creencias, historia, legado cultural y prácticas sociales que intervienen en el análisis de los textos y situaciones, además ser el detonante para producir nuevos textos ya que se está en constante diálogo con situaciones y con otros textos que alimentan y entran en discusión con el nuestro.

Siguiendo esta idea, cuando escribimos se hace presente todo lo que me antecede como persona, momentos, ideas, personas, libros, circunstancias que han sido fuente de inspiración, en palabras de Cassany (2008):

No existe el Significado (definido y en mayúscula), descontextualizado, ubicuo y atemporal. Existen solo significados (en plural y minúscula), situados, locales, caducos, individuales. En consecuencia, cada texto provoca innumerables variaciones de significado entre las diferentes personas y comunidades. Cada lector actualiza en cada momento y lugar un significado particular. (p.12)

El autor nos invita a escuchar otras voces, a intercambiar ideas y leer a otros, dado que los otros constituyen una parte de lo que soy. Lo fundamental está en reconocer que el otro también tiene algo interesante por compartir, que puede ratificar mis ideas, así como también puede movilizarlas e incluso despertar el interés por otros temas.

La perspectiva expuesta resulta enriquecedora dada su flexibilidad para ser compartida y el contexto social, al ser diverso proporciona muchas posibilidades para desarrollar prácticas de lectura y escritura, pero dichas prácticas deberían ser para la vida, no solamente en momentos específicos de la cotidianidad en donde tenemos que llenar un formato, leer un aviso o el letrero para tomar el bus; se trata de que la lectura y la escritura sean parte fundamental de la vida.

Por último, es importante que la lectura y la escritura acompañen y muevan la vida del maestro ya que, si hay un interés, una conciencia y un hacer constante se verá reflejado en su quehacer y así mismo se transmite a los niños, quienes están en búsquedas de lo que son y de lo que es mundo. El ideal sería que en ese caminar se encontraran con la lectura y escritura como una fuente conocimiento, crecimiento e inspiración para interpretar y crear para sí mismos y para la comunidad.

Marco Metodológico

Este capítulo está dedicado a establecer la perspectiva sobre la cual se desarrolla el ejercicio investigativo, es importante partir de que la investigación es de carácter educativa en la medida en que se pregunta por las prácticas pedagógicas y el saber de las maestras entorno a la enseñanza de la escritura. El presente ejercicio está enmarcado en la investigación educativa, la cual se distingue por “hacerse sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro de la escuela, pero no sólo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo” (Restrepo, 2002, p.21). Partiendo de lo anterior, aspiramos reconocer el saber que han configurado dos maestras de grado primero, además de tomar elementos para cualificar nuestras prácticas.

Paradigma Interpretativo

Este trabajo de grado establece relaciones bajo el paradigma interpretativo, ya que es característico del enfoque cualitativo y se complementa con el análisis hermenéutico, estos últimos conceptos serán desarrollados más adelante.

Para adoptar esta postura, tuvimos que tomar distancia del paradigma positivista, el que se basa en encontrar datos cuantificables, medibles y en la comprobación de hipótesis. Dicho paradigma deja de lado la dimensión social, humana e ideológica que contribuyen desde otros lugares subjetivos a la comprensión del ejercicio investigativo.

En coherencia con lo anterior, partimos de aterrizar el concepto de paradigma entendido por Shuster et al., (2013) como una manera de percibir el mundo en la que intervienen experiencias, creencias, ideologías y pensamientos. En este orden de ideas, nos acogemos en el paradigma interpretativo para estudiar el fenómeno que nos interesa.

La investigación busca dar explicaciones de carácter causal, interpretar y comprender la conducta humana, desde la significación e intenciones de los sujetos que se encuentran en el

campo educativo. Se caracteriza por ser humanista, porque el investigador se vincula con el contexto en donde ocurre el evento que investiga, permitiéndole tener una visión holística, sensible y natural de los hechos, es decir no pretende alterar lo que sucede; solamente observar, describir para llegar a entender el fenómeno.

Agregado a lo anterior, el análisis que hacemos es de carácter subjetivo en la medida de que busca comprender al maestro como un ser humano que tiene creencias, motivaciones, pensamientos y experiencias que inciden en su ejercicio como docente.

Enfoque Cualitativo

Entendiendo que nos preguntamos por la experiencia humana, la cual es única en cada sujeto, es decir que no es exacta, precisa, medible o estática; consideramos el enfoque cualitativo como un eje que acompaña las comprensiones y análisis a lo largo de la investigación en torno al saber experiencial de las maestras. Para Sampieri et al., (2006) el enfoque cualitativo comprende:

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es *naturalista* (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan). (p.9)

Es justamente el enfoque cualitativo el que nos va a permitir capturar, describir e interpretar parte del saber de la experiencia de las maestras para llegar a comprensiones por medio de la reflexión, que alimenten y movilicen el quehacer docente.

Sumado a lo anterior, el enfoque cualitativo nos permite estar inmersas en el medio natural en que se da la situación de indagación, pues permitirá hacer observaciones más cercanas, valorando las relaciones de saber que se tejen allí. Siguiendo con esta idea, la investigación cualitativa se convierte en:

Plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiado cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes (Sampieri et al., 2006, p.530)

Los autores nos proponen la exploración como un suceso creciente, desde allí la vemos como una vía para asimilar las subjetividades del maestro, haciendo un recorrido contiguo que posibilita develar estados internos que confrontan, conducen y movilizan el pensamiento del maestro.

El hacer parte activa del contexto en el que se desenvuelven las maestras que participan en la investigación nos permite ir más allá de la profesión docente, para acercarse a comprender el ser que enseña y aprende dentro del aula; de acuerdo con lo anterior, buscamos tener es una mirada integral del maestro.

Tipo de estudio

En este estudio proponemos abordar el saber docente sobre escritura de dos maestras de grado primero, concediendo un lugar importante a sus narrativas de historia de vida, trayectorias, experiencias y saberes que han constituido su ejercicio docente. Decidimos hacerles la propuesta a estas dos maestras porque apoyaron y enriquecieron nuestro proceso de práctica, se construyó una buena relación en términos de lo personal y académico, desde el inicio tuvieron conocimiento de nuestro interés por el saber docente.

Aclaremos que desde el inicio les manifestamos nuestro propósito de acercarnos a comprender sus prácticas y previamente a realizar el trabajo de campo, les consultábamos si estaban de acuerdo con lo que proponíamos, si se sentían cómodas y demás.

Por su parte ellas siempre estuvieron dispuestas, dado que no era algo invasivo para ellas porque en la práctica siempre tuvimos observación participante y espacios que ellas nos cedían para intervenir, además de darnos a conocer que ya habían participado en otra investigación, por lo tanto, ya se habían enfrentado que las observaran en las clases y las grabaran.

En relación con lo dicho, las maestras aceptaron participar en el ejercicio y firmaron la autorización de tratamiento de datos personales brindado por la UPN (ver anexo 1)

En este orden de ideas, presentamos una breve caracterización de las maestras que voluntariamente participaron en este ejercicio:

Tabla 6

Caracterización de las Maestras Participantes

Caracterización de las Maestras Participantes		
Maestra	Luz Mary Esquivel (maestra uno)	Marcia Alejandra Ramos (maestra dos)
Formación profesional	Licenciatura en Educación Preescolar. (Universidad Pedagógica Nacional, 1990). <i>Especialización en Edumática.</i> (Universidad Autónoma de Colombia). <i>Especialización en Lúdica</i> (Fundación Universitaria los Libertadores). <i>Especialización en Pedagogía de la Recreación Ambiental.</i> (Fundación Universitaria Juan de Castellanos)	Licenciatura en Docencia del Diseño Tecnológico. (Universidad Pedagógica Nacional, año 2000) <i>Especialización en Educación e Intervención a la primera Infancia.</i> (Fundación Universitaria Juan de Castellanos) Otros estudios realizados en la Universidad Javeriana: <i>Diplomado:</i> Humanizar la práctica Pedagógica: hacia una sana convivencia escolar. <i>Diplomado:</i> Hacia una escuela terapéutica para una ciudad más humana. <i>Diplomado:</i> Hacia una Educación humanizadora desde la Educación Religiosa.

	Otros estudios realizados en la entidad Colsubsidio: <i>Curso</i> de educación sexual. <i>Curso</i> de proyecto de aula. <i>Curso</i> de medio ambiente.	<i>Curso</i> : Repensar la práctica pedagógica desde un enfoque por competencias, a propósito de las pruebas saber. <i>Curso</i> : Formación de la Competencia Argumentativa.
Trayectoria	Veintiséis (26) años de experiencia como maestra, de los cuales aproximadamente quince en el IPN con grado primero de primaria, los restantes con grado jardín, transición y segundo. Actualmente se desempeña como maestra titular de grado primero.	Veintitrés años (23) de experiencia como maestra, de los cuales lleva veintiuno (21) en el IPN trabajando con grado primero desde el área de tecnología y también como titular. Actualmente se desempeña con cursos de primaria y bachillerato.

Nota. Elaboración propia

Desde esta perspectiva, el estudio se enmarca en la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) según Ávila (2005) esta “Busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela” (p.16), para que esto sea posible y enriquecedor se requiere del principio reflexivo, dado que es el que permite volver sobre lo hecho.

Más allá del trabajo que desarrollamos con las maestras y a las reflexiones que pretendemos construir, este estudio es determinante para esa maestra que cada una vislumbra ser.

Como una forma de reconocer y valorar el saber proponemos un trabajo participativo, el cual se caracteriza según De Miguel(1989): “Por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social"..(citado por Rodríguez et al .,1996) además de poder distinguir objetivos de este tipo de participación como: compartir, construir y apropiarse del conocimiento,

desde una mirada crítica y reflexiva de las prácticas que conduzcan a una posible transformación.

Agregado a lo anterior, destacamos el papel primordial que tienen las maestras en el trabajo colaborativo que proponemos, puesto que el diálogo de saberes se materializa a través de una secuencia didáctica pensada para abordar la enseñanza de la escritura a partir de la significación.

La propuesta de una secuencia didáctica es fruto del encuentro e intercambio del saber docente de las maestras en ejercicio y el que estamos construyendo nosotras como maestras en formación, quienes durante el estudio asumimos una postura empática con sus historias y prácticas en el aula, sin dejar de lado nuestro pensamiento crítico, formativo e investigativo.

Consideramos que nuestro trabajo de grado se puede desarrollar a modo de monografía. Esta primera es entendida desde el grupo de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil (2023) como trabajos de grado que problematizan campos conceptuales en temáticas específicas como la educación, que requieren para su comprensión un trabajo extenso de revisión documental y fuentes teóricas propias de dicho campo.

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo de grado toma como bases características de la monografía, puesto que lo primero que hacemos es abordar y problematizar algunos conceptos clave del saber docente y de la lengua escrita, entendiendo que nuestro trabajo se enmarca en el paradigma del pensamiento del profesor, es oportuna en la recolección de información para caracterizar, reflexionar y posteriormente diseñar una propuesta con la participación de las maestras en ejercicio.

Técnicas de Recolección de Información

Con el fin de recoger y aportar a la construcción de la secuencia didáctica vemos oportuno dialogar entorno a la experiencia de las maestras, partiendo del acercamiento a ese saber, es preciso; dialogar, narrar, preguntar y problematizar con otros para poder suscitar reflexiones en cuanto al ejercicio docente, específicamente en la enseñanza de la escritura; para ello proponemos diferentes técnicas de recolección de información: observación participante, entrevista semiestructurada, taller y relato de experiencia pedagógica, las cuales describimos a continuación:

Observación Participante

Para nuestro trabajo de campo haremos uso de la observación participante como primer medio para la recolección de información, desde el enfoque que hemos venido adelantando, es importante comprender que el investigador debe ser parte del medio natural e interactuar con la cultura y la situación misma de indagación. Dicho esto, se comprende la observación participante, según Monje (2011):

Conlleva a descubrir el sentido, la dinámica y los procesos de los actos y de los acontecimientos.

Para tal fin el investigador se integra en la vida de los individuos afectados por el estudio. La observación participante toma en consideración los significados que los sujetos implicados atribuyen a sus actos, en tal sentido favorece la intersubjetividad. (p.153)

Dentro de los objetivos de la observación participante, destacamos que permite la comprensión del medio en el que se desenvuelven las maestras, la cultura escolar, dinámicas o formas de intervenir en dicho medio; lo anterior, con el fin de adentrarse un poco en la realidad de las maestras, desde una perspectiva empática y holística, lo que da paso a una interpretación de los hechos más profunda.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, diseñamos un formato de observación participante (ver anexo 2) que detalla inicialmente el contexto educativo, el rol de las investigadoras; establecimos criterios de observación tales como:

Gestión pedagógica, la cual tiene en cuenta la organización del espacio, disposición, anticipación, materiales y disposición del tiempo para llevar a cabo la clase con los niños y las niñas; tipo de práctica, hace referencia a las estrategias didácticas empleadas por las maestras; enfoque y mediación, lo cual hace alusión a identificar el método de enseñanza aplicado y/o perspectiva, comprendiendo que desde el marco conceptual se definieron los métodos según Bravlsky y los enfoques: perceptivo-motriz, cognitivo-lingüístico, semántico-comunicativo, sociocultural desarrollados en el apartado Enfoques de la Escritura del marco conceptual.

Entrevista Semiestructurada

La entrevista es uno de los instrumentos de recolección de información más usadas dada su riqueza en la investigación cualitativa, pues permite acercamientos más profundos y detallados, igualmente, el investigador puede llegar a tener una relación más estrecha con el entrevistado.

En este orden de ideas, Diaz et al., (2013) nos exponen que la entrevista:

Tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado (p.163)

Dichos autores proponen tres tipos de entrevista: estructurada, no estructurada y semiestructurada; esta última será la empleada en el presente estudio, la definen como una

entrevista que tiene una flexibilidad aceptable, puesto que parte de preguntas planteadas que pueden ser el detonante para otras.

Permite una interacción más cercana, ya que el entrevistador puede intervenir desde un lugar de respeto y sensibilidad, para pedir al entrevistado ampliar sus respuestas y términos con el ánimo de evitar ambigüedades.

Lo anterior, representa para el entrevistado una libertad de expresión, para acentuar sus puntos de vista respecto a las preguntas planteadas, estas son abiertas y representan una ruta que ayuda a dirigir la conversación de manera espontánea, porque puede dar pie a nuevos diálogos y reflexiones que van nutriendo la entrevista; como se mencionó anteriormente, se caracteriza por tener flexibilidad en tanto que propone una conversación fluida a partir de categorías que contribuyen a no perder el objetivo planteado.

Atendiendo a las características expuestas, diseñamos un formato de entrevista semiestructurada que tiene cuatro momentos, el primero de ellos se pregunta por la experiencia de vida en relación con la escritura; el segundo, se interesa por la formación y experiencia profesional de las maestras; el tercero, propone un diálogo entorno a las concepciones de la lengua escrita y finalmente experiencias en cuanto a la enseñanza de la escritura. (ver anexo 3)

Taller

Proponemos dos talleres con las maestras para dialogar y concertar ideas sobre el diseño de la propuesta pedagógica para posteriormente compartirla y retroalimentarla, vemos en el taller una posibilidad de encuentro con el otro, fruto de esos encuentros es que surge la secuencia didáctica y los relatos de experiencia pedagógica que son un insumo para acercarse al saber de las maestras. Para estructuración de cada taller se tuvo en cuenta un momento de sensibilización,

uno central, finalmente cierres y compromisos que dinamizarán el diálogo y reflexión que resultó determinante para la materialización. (ver anexo 4 y 5)

Relato de Experiencia

La vida de cada sujeto está llena de experiencias que podrían plasmarse por medio de la escritura; en este sentido podríamos decir que la vida es un relato en sí mismo, el cual conlleva una decisión personal de lo que se quiere comunicar, la forma en que se hace, con qué propósito y a quienes se dirige.

En el camino de la docencia nos encontramos constantemente experiencias que confrontan, que permiten construir narrativas con otros y de alguna manera están impregnadas de componente afectivo.

En relación con lo anterior, resulta importante para el presente estudio, el relato de la experiencia pedagógica de las maestras, puesto que nos lleva a tener un diálogo más cercano, realista y sensible frente a las historias que hacen parte de ese sujeto y del ser maestra, en relación con las prácticas, el saber y la experiencia; pues este nos permite reconocerlas y que ellas mismas se reconozcan como sujetos que han sido protagonistas de historias en el aula, quienes han ido construyendo un saber de lo vivido, el saber de la experiencia. En este sentido Contreras (2016) nos dice que:

Necesitamos un saber que nos ayude a percibir nuevas posibilidades y sentidos en el dinamismo de la vida que sucede. Un saber que no reduzca la Didáctica a procedimientos de acción, sino que se abra a la percepción de la vida imprevista en movimiento, para aprender a movernos con ella, abriéndole nuevas posibilidades. (p.18)

Al proponerles a las maestras el relato en esta etapa de su vida, nos pensamos en que el ejercicio les brinde una visión, un posicionamiento y sentido diferente de su relación con la

enseñanza de escritura, además de dar el lugar para que afloren sentimientos, ideas, preguntas y replanteamientos sobre su quehacer pedagógico.

Agregado a lo anterior, incluimos los relatos de experiencia como técnica de recolección porque es coherente con los ejes centrales de nuestro trabajo, en este sentido, la escritura vista como un aspecto que atraviesa la vida de los maestros y como una forma de conexión con la propia historia que muchas veces se queda solo en la anécdota pero que vale la pena ser contada, leída y reconocida por ellas mismas y por otros.

Volviendo sobre los planteamientos de Contreras encontramos que “mediante relatos de experiencia indagamos en lo vivido, buscando luz para percibir con más amplitud y orientarnos mejor en el camino de la educación” (p.16)

A partir de lo que propone el autor, los relatos que hacen las maestras podrían convertirse en una oportunidad para repensarse y entrar en tensión con las prácticas pedagógicas, volviendo sobre su experiencia para encaminar y resignificar la educación.

En congruencia con lo dicho, elaboramos un pequeño escrito reflexivo que invita y orienta a las maestras en la composición del relato. (ver anexo 6)

Técnica de Análisis

En este apartado describirnos la técnica empleada para analizar e interpretar la información recolectada a través de los diferentes instrumentos anteriormente descritos, entrelazando la información obtenida de los instrumentos, referentes conceptuales y nuestra postura.

Nos remitimos al término empleado por Okuda y Gómez (2005) de la triangulación, entendida como el uso de distintas estrategias para estudiar un mismo fenómeno, en este caso

observaciones participantes, entrevistas, talleres y relatos, el hecho de emplear varios instrumentos reducen el sesgo de la investigación, todos estos se complementan, permitiendo ver las diferentes perspectivas, corroborar información, ampliarla e identificar nuevos hallazgos.

Círculo hermenéutico

El análisis que pretendemos hacer del trabajo con las maestras se basa en el ciclo hermenéutico, desde la perspectiva de Cárcamo (2005) se enmarca en la comprensión e interpretación; lo que supone, la subjetividad del individuo frente a los acontecimientos.

En este ciclo se pretende analizar al sujeto desde una mirada holística que toma en cuenta la experiencia y el contexto en el que se ha desenvuelto el sujeto, tratando de recoger sus miradas frente al tema de investigación, es un proceso que está en constante movimiento, dado que el investigador debe volver sobre el texto.

Por otra parte, encontramos relación entre la historicidad y el individuo mismo; reconociendo al escritor y al intérprete como seres que se dejan movilizar por las ideas del otro, partiendo de la idea de *transparentación* propuesta por Cárcamo, entendiendo que mantener una postura neutral o alejada de la historicidad es casi imposible, es precisamente el análisis hermenéutico el que permite dejarse atravesar por la experiencia del otro y por la propia, además de que conlleva una resignificación de los supuestos y anticipaciones con las que inicia el ejercicio investigativo.

Sumado a lo anterior, es esencial tener como horizonte el principio de sensibilidad, el cual hace referencia distanciarse de la perspectiva teórica como lo presenta Gama (2021):

Por tratarse de una “sensibilidad”, no se piensa aquí en una aprehensión de tipo teórico, sino en una forma de percibir sensiblemente el acontecer. Ahora bien, como señala Gadamer, la forma de

percepción más cercana al comprender es la de la escucha, en tanto sentido que nos hace evidente la intimidad que nos liga con el espacio de significación de nuestro mundo. (p.30)

El autor nos presenta la escucha como un elemento revelador, que exige no precipitarse a las interpretaciones, se trata de una pausa que permite captar de manera más completa; por lo tanto, enriquecedora para la comprensión.

Gama también hace alusión a percibir el acontecer “es decir, no entidades objetivadas o hechos que se asumen como dados, sino fenómenos que acontecen, esto es, eventos en permanente desarrollo que requieren de los seres humanos acciones continuas”(p.31) .Se trata de comprender el fenómeno como tal , en este caso la enseñanza de la escritura ligada al saber de la experiencia de las maestras, sin dejar de lado que el maestro es un sujeto sensible, tocado constantemente por sus creencias, sentires e ideas que son importantes de rescatar para acercarse a la comprensión del trasfondo de sus prácticas.

Desarrollo Trabajo de Campo

En este capítulo describimos cómo se adelantó el trabajo de campo, lo que comprende el uso de los instrumentos propuestos para recolectar la información: la observación participante, la entrevista semiestructurada, los talleres de trabajo colaborativo y el relato de experiencia pedagógica.

Observación Participante

En el instrumento que diseñamos establecimos los siguientes criterios de observación: *registro del desarrollo de la sesión*, en donde se hace una descripción a grandes rasgos de lo sucedido; aspectos *de gestión pedagógica*, en este ítem detallamos la organización del espacio, disposición de los niños y las niñas, materiales empleados y distribución del tiempo; *tipo de práctica*, aquí hablamos de la propuesta de la maestra y las estrategias empleadas; *enfoque de*

enseñanza de la escritura, aquí abordamos el método empleado por la maestra y finalmente la *mediación*, que reconoce el lenguaje verbal y no verbal, las interacciones entre la maestra y los niños.

Con cada maestra se pactó un horario en el que nos pudieran recibir en el aula, sobre todo con la maestra con la que normalmente no acompañábamos en el aula, mientras que con la otra maestra fue más sencillo concertar los espacios, dado que era la maestra titular que acompañábamos en los días de práctica. Previamente hablábamos con ellas, les decíamos lo que pretendíamos hacer y si estaban de acuerdo, es decir siempre las contextualizábamos de lo que íbamos a hacer y que propósito tenía ello.

En relación con lo anterior, con cada maestra realizamos una (1) observación participante de una hora y veinte minutos (1 h 20 m) aproximadamente. En tanto fue un ejercicio de observación participante, y apoyo a las maestras. En relación con la maestra Luz Mary, la acompañamos en una sesión del área de Lengua castellana, quien nos permitió ver su material de trabajo, nos anticipó lo que tenía pensado implementar y nos permitió apoyarla sobre, todo, en el momento en el que propuso el ejercicio de la producción escrita. Es de anotar que actualmente la maestra tiene asignada a otra maestra formación, quien participó también en la sesión. Para el registro de la observación nos valimos, además del instrumento diseñado, de grabaciones de audio, fotografías y notas que cada una iba haciendo para posteriormente consolidar la información. (ver anexo 7)

En cuanto a la observación participante de la sesión de la maestra dos, se adelantó en el área de Ciencias naturales y concluyó en una propuesta escritural al final de la sesión en torno a lo que habían conceptualizado los niños. Esta observación fue llevada a cabo con el curso que apoyamos durante un año, así que tanto el grupo como la maestra titular y nosotras ya estábamos

acopladas a esas dinámicas. La maestra también nos contó lo que quería trabajar, la apoyamos a ella y a los niños durante todo el ejercicio, al final conversamos con ella sobre lo alcanzado en dicha sesión. En esta oportunidad, también hicimos uso de las formas enunciadas anteriormente para registrar la información (Ver anexo 8).

Entrevista Semiestructurada

Diseñamos el instrumento que estructuró la entrevista con cada una de las maestras, para lo cual acudimos a las siguientes categorías: *experiencia de vida en relación con la escritura*, se orientó con preguntas sobre la forma en que aprendieron a escribir y la relación que mantienen actualmente con la escritura; *formación-experiencia profesional*, ésta se enfocó en la formación de las maestras en relación con la escritura y la experiencia en su enseñanza; *concepciones de la lengua escrita*, se preguntó por lo que las maestras conciben de la escritura y la lectura, además de la relación entre éstas; *experiencia en cuanto a la enseñanza de la escritura*, allí propusimos un diálogo en torno a las prácticas preferidas de las maestras y los retos que identifican.

La entrevista se acordó previamente con las maestras en su hora libre de trabajo, fue individual, tuvo una duración de una hora y veinte minutos (1h 20 m) y se adelantó en una pequeña sala dispuesta para reuniones de las maestras denominada “cabina”. Fueron momentos fluidos de conversación y para volver sobre ellos nos apoyamos de las grabaciones de audio, posteriormente hicimos la transcripción con ayuda de la herramienta *deepgram* (Ver anexos 9 y 10).

Talleres de planeación y retroalimentación

Llevamos a cabo dos (2) talleres con las maestras en diferentes etapas del ejercicio investigativo. El primero tuvo una duración de una hora y diez minutos (1 h 20 m), en este dialogamos a partir de unos textos sobre el lugar escritura en la vida y en la escuela, que

suscitaron reflexiones y aportes, permitiéndonos llegar al propósito de este taller que fue proyectar ideas y ejes para el diseño de la secuencia didáctica.

También fue la oportunidad para definir el formato de planeación que se tendría en cuenta para la propuesta, ellas ya estaban familiarizadas con ese tipo de formato, dado que es similar al que usamos para las planeaciones de la práctica. Las maestras estuvieron de acuerdo con dicho formato que tiene el espacio para consignar, propósitos, inicio o apertura de la sesión, desarrollo y cierre, pues para ellas lo más relevante es tener claro el propósito y tres momentos independientemente del formato.

A modo de cierre de este primer taller, se invitó a las maestras a escribir un relato de experiencia pedagógica, el cual se compartió por escrito. Finalmente nos comprometimos a estructurar la propuesta en el período intersemestral para luego recibir sus apreciaciones y sugerencias.

Por su parte, en el segundo taller presentamos la propuesta más consolidada, las maestras retroalimentaron y validaron las sesiones, hicimos los respectivos ajustes que iban encaminados a lo metodológico, nos proponen para algunas sesiones trabajo en equipos y algunas estrategias para la conceptualización y materialización, principalmente en la última sesión de la secuencia, además de apoyarnos para colocar los nombres de algunas sesiones. Se aprovechó el encuentro para que nos contarán los avances de la escritura del relato, el cual nos entregaron semanas después vía correo electrónico.

Ambos talleres los llevamos a cabo en espacios de la institución, el primero de ellos fue cerrando el año escolar 2023, cuando los niños ya habían salido a vacaciones y el segundo a inicios del 2024. Para el registro de lo sucedido en cada uno nos apoyamos de notas que

hacíamos en el momento y grabaciones de audio, después realizamos una descripción del encuentro y los compromisos adquiridos por ambas partes. (Ver anexos 11 y 12)

Relato de Experiencia Pedagógica

En el primer taller se les extendió la invitación a escribir sobre su experiencia pedagógica como maestras que enseñan a escribir. De este modo, se compartió con ellas una orientación para la escritura de la experiencia, en la que presentamos una pequeña reflexión y la intención que teníamos al invitarlas a escribir. Si bien la entrega del relato estaba proyectada para el taller dos, no fue posible en tanto no lograron terminarlo para esa fecha, entonces las maestras comentaron sus ideas centrales y la entrega formal del relato se dio después (ver anexos 13 y 14).

Vale la pena rescatar, que la información recolectada en los instrumentos descritos se proporcionó en espacios, tiempos, momentos y lugares acordados previamente con las maestras colaboradoras, lo que constituye una parte fundamental para nuestros análisis. Por otra parte, compartir el día a día de la práctica con las maestras fue muy significativo y revelador para comprender sus saberes, y a pesar de que no documentamos estas actividades cotidianas, porque no es el sentido de nuestro trabajo, lo que ocurre en estos momentos tiene un peso importante en las interpretaciones, reflexiones, lecturas y alcances de este trabajo de grado.

Propuesta Pedagógica

Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica es una estrategia pedagógica, la cual “es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí” (Díaz, 2013, p.1). Para su elaboración tomamos aportes de autores Ana Camps, Daniel Casanny, Monserrat Fons y Delia Lerner, expuestos en el marco conceptual. Su propósito principal es generar ambientes de aprendizaje significativos para los estudiantes a partir de situaciones reales, lo que implica tener

en cuenta el contexto, experiencias, intereses y saberes previos. Es importante que cada sesión guarde relación con la anterior, pues no se trata de actividades sueltas sino de una progresión que permite una visión integral del área del conocimiento que nos interese trabajar.

Sumado a lo anterior, el papel del maestro es fundamental para desencadenar esos aprendizajes significativos, para lo cual es necesario planear, tener un conocimiento del grupo y ser un acompañante activo del proceso. Es el maestro quien está dispuesto a suscitar y mantener vivo el interés, además de pensarse en los ambientes y materiales que son determinantes en el proceso, dado que pueden contribuir a modelar el conocimiento y enriquecer los aprendizajes. Esta secuencia le apuesta a que la escritura vaya más allá del simple registro, se busca que:

Propicie el desarrollo y la construcción del propio pensamiento: su capacidad, no para expresar ideas que ya están «listas» en la mente, sino para que sus estudiantes las descubran, manipulen, analicen y puedan nombrarlas a su manera y no a la de otros. En otras palabras, proponer situaciones de escritura que permitan explicitar saberes previos, tomar conciencia del tipo de transformaciones, ampliaciones, comprensiones o dificultades que se van produciendo. (MEN, 2014, p.14)

Por otra parte, cada sesión de la secuencia didáctica cuenta con tres momentos fundamentales, dichos momentos son: apertura o inicio, desarrollo y un momento de cierre que contemple la evaluación.

Llegamos al consenso con las maestras titulares de que la estrategia pedagógica empleada sea secuencia didáctica, porque tiene la virtud de ser progresiva y por su carácter integrador del conocimiento. Si bien, la secuencia diseñada se enfoca en enriquecer los procesos de escritura de los niños y las niñas, no se desconoce que cuando se trabaja con la escritura se pueden vincular diferentes áreas de conocimiento. Además, la secuencia didáctica permite el trabajo con

objetivos puntuales en procesos concretos que se requieran enfatizar dentro del recorrido educativo de los niños.

Al ser la escritura uno de los procesos que identificamos como potenciales para trabajar pedagógicamente, se consideró la secuencia didáctica como pertinente. Esto no quiere decir que no se pueda trabajar con otras estrategias pedagógicas la escritura, de hecho, las maestras lo hacen en su trabajo cotidiano, pero para desarrollar una propuesta de unas sesiones en concreto y con propósitos puntuales, resulta pertinente este ejercicio.

Para su diseño se tuvo en cuenta pilares como: el *conocimiento de los niños* por parte de la maestra, los *intereses* de ellos, la *lectura en voz alta* y *situaciones de escritura cercanas*, de tal manera que despierte un interés auténtico en los niños para escribir y contribuya a comprender el lugar y la necesidad de la escritura en la vida.

Sumado a lo anterior, su estructura contribuye a evidenciar los avances de los niños, ya que se va incrementando la complejidad de las sesiones, dicho esto; la secuencia didáctica tiene como propósito principal enriquecer los procesos de escritura de los niños y las niñas por medio de situaciones de escritura que vinculan la cotidianidad y la fantasía.

Por tal razón, la secuencia didáctica que se diseñó contempla tres fases de desarrollo, estando la primera enfocada en reconocer el nivel escritural en el que se encuentran los niños, la segunda fase está orientada a que los niños vean la escritura como una forma de expresión y de comunicación que permite entrar en interacción con los otros.

Se concluye con la fase tres, la cual representa mayores retos a nivel escritural, pues en esta se promueve la producción de textos narrativos.

A continuación, presentamos una síntesis de lo cada sesión:

Tabla 7*Secuencia Didáctica*

Secuencia Didáctica			
Fases	Fase 1	Fase 2	Fase 3
	Se enfoca en reconocer el nivel escritural en el que se encuentran los niños	Motivar la producción de diferentes textos para compartir.	Se promueve la expresión escrita de los niños con el fin de publicar un libro.
Sesión N° 1	Pretende generar un espacio en el que los niños reconozcan y usen la expresión gráfica y escrita para describirse a partir del ejercicio de mirarse al espejo.	Incentivar la escritura de un fichero en el que los niños compartan algunas recomendaciones con el grupo de la clase.	Ofrecer un espacio en el cual los niños planifiquen la escritura de un texto narrativo a partir de la lectura de un cuento y la creación de un monstruo.
Sesión N° 2	Propiciar un diálogo alrededor de un cuento y de las cosas que les gustan a los niños para posteriormente enlistarlas.	Motivar la producción de una carta a partir de la lectura cuento que movilice a los niños para que expresen sus sentires a un ser querido	Impulsar la función imaginativa para que los niños compongan una historia a partir de la lectura de un cuento y las reflexiones que se surjan sobre los miedos.
Sesión N° 3	Proponer una reflexión desde el uso del calendario para que los niños identifiquen la escritura como recurso que permite guardar memorias y registrar datos importantes.	Fomentar la escritura de una carta para que los niños comuniquen y compartan a un compañero aspectos relevantes de su peluche favorito.	Ir a la biblioteca para que los niños reconozcan los elementos para la construcción del libro y llegar a acuerdos sobre su diseño.
Sesión N° 4			Compartir las experiencias con compañeros de otros cursos del proceso de escritura del libro y narrar algunas historias.

Nota. Elaboración propia

A continuación, se van a presentar las fases de la propuesta pedagógica Secuencia didáctica para el desarrollo de la escritura, descrita de manera general anteriormente:

Fase 1

Esta primera fase está orientada a reconocer el nivel y las características de escritura que tienen los niños, aquí se proponen ejercicios que para su desarrollo conllevan dibujo y textos descriptivos a partir del reconocimiento de la personalidad de cada uno, aprovechando la primera etapa del año en donde los niños se están conociendo, estableciendo acuerdos y rutinas.

Sesión N° 1 “Así me veo”

Propósito	Ambiente	Recursos
Generar un ambiente para que los niños reconozcan y usen la expresión gráfica y escrita para describirse a partir del ejercicio de mirarse al espejo.	Se dispone el aula en mesa redonda para los dos primeros momentos, de modo que los niños y la maestra se puedan ver las caras, además de generar un clima de confianza para el ejercicio, razón por la cual una de las primeras indicaciones es que se observen. Además, de invitar a los niños a concentrarse en sí mismos y en algunos momentos estar en silencio. Para concluir la sesión se usará la parte trasera del salón en donde hay tapete.	Espejos llevados por cada niño.

DESARROLLO DE LA SESIÓN
Momento de Apertura (15 min): Este momento está dedicado a un ejercicio individual de reconocimiento a través de un espejo que se les solicita previamente a los niños, la maestra les pide a los niños que tomen unos minutos para mirarse en el espejo, posteriormente abre un diálogo con las siguientes preguntas: <i>¿Qué sienten cuando se ven al espejo?</i> <i>¿En qué momentos del día se miran en el espejo?</i> <i>¿Les gusta mirarse al espejo?</i>
Momento Central (20 min): Se les pide a los niños que se dibujen a ellos mismos; la maestra hace un acompañamiento en el reconocimiento de los rasgos físicos, mientras ella también hace el ejercicio, orientando con preguntas como:

¿Soy alto o bajo?
 ¿Cuál es el tono de mi piel?
 ¿De qué color es mi cabello, que forma tiene, es largo o corto?
 ¿Cómo son mis ojos?
 ¿Qué tan abundante son mis cejas y pestañas?
 ¿Tengo lunares, pecas o cicatrices?
 ¿Cómo es mi nariz?
 ¿Mis labios son grandes o pequeños?

Posteriormente los niños deberán completar la ficha descriptiva debajo del dibujo hecho, la cual consiste en completar las frases y responder la pregunta.

RECONOCIENDOME

(espacio para el dibujo)

Mi nombre es _____

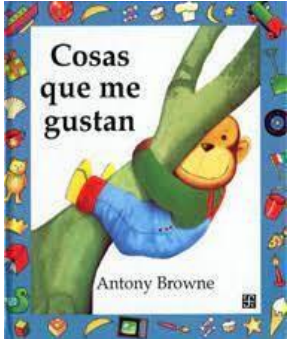
Mis ojos son _____

Mi cabello es _____

Lo que más me gusta de mi cuerpo es _____

Momento de Cierre (10 min): En mesa redonda se le da la oportunidad a los niños para que compartan sus sentires frente a la experiencia, partiendo de las preguntas: *¿alguna vez habían escrito sobre ustedes mismos? ¿les gustó escribir?*

La *Evaluación* que lleva a cabo la maestra es por medio de la escucha frente a lo que expresan los niños y la ficha descriptiva, pues en ella se logra evidenciar características del nivel escritural y de los dibujos de los niños que serán el punto de partida para las demás propuestas.

Propósito	Ambiente	Recursos
Propiciar un diálogo alrededor de las cosas que les gustan para que los niños utilicen el formato de lista a partir de la lectura de un cuento.	El primer momento se lleva a cabo en la sala de la biblioteca porque ofrece un ambiente lector que resulta agradable y tranquilo para los niños y para los siguientes momentos regresamos al salón. La estadía en la biblioteca ofrece unas dinámicas distintas a las del aula, pues es un lugar donde se está en silencio y es propio para el disfrute de la lectura.	 Este libro fue escrito e ilustrado por Antony Browne el cual es pertinente para el momento en el que se encuentran los niños, ya que están etapa del año conociendo a sus compañeros y maestra, pues invita un diálogo a cerca de las cosas que les gustan a los niños. El personaje de este cuento comparte situaciones cotidianas con las cuales ellos se pueden sentir identificados, además de que estéticamente es agradable, predominan las ilustraciones llamativas y los colores variados, además de presentar frases cortas y en su mayoría descriptivas que son de gran ayuda para que los niños lo asocien con la imagen. (Imagen tomada de: https://images.app.goo.gl/xpsbc4H6Gkv5JR3F7)

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento de Apertura (15 min): Este momento se lleva a cabo en una sala de la biblioteca, la maestra lee en voz alta el cuento “cosas que me gustan”. Suscitara un diálogo a partir de preguntas como:

- ¿En sus tiempos libres que les gusta hacer?*
- ¿Cuáles actividades comparten con el mono del cuento?*
- ¿Qué cosas les gusta hacer acompañados?*

Momento Central (20 min): Esta parte de la sesión se desarrolla en el aula, luego se les pide a los niños que escriban en una hoja una lista de las cosas que más disfrutan hacer, para ello la maestra les pregunta ¿qué características debe tener una lista?, ¿para qué cosas hacen listas en la casa?, luego ofrece un modelo en el tablero, pues ella es la primera en hacer la lista de las cosas que le gustan. Posteriormente se emplea la dinámica “adivina quién soy” la que consiste en meter en una bolsa las listas para que algunos saquen al azar escritos, que son leídos en voz alta por la maestra para que los niños adivinen a que compañero corresponde.

Momento de Cierre (10 min): Se da a modo de plenaria un diálogo con los niños frente a la experiencia del trabajo en equipo, se les pregunta por *¿qué fue lo más difícil y lo más divertido?* *¿Qué podríamos mejorar para futuras actividades?* además de proponerles para la próxima sesión personalizar el calendario de la clase.

Para esta sesión es clave la observación y escucha activa que hace la maestra, dado que es una forma de *evaluar* ya que se hace constantemente y a través de lo expresado por los niños se hace un balance de la acogida de la propuesta y la claridad en las indicaciones que se dan.

Sesión N° 3 Nuestro Calendario

Propósito	Ambiente	Recursos
Proponer una reflexión desde el uso del calendario para que los niños identifiquen la escritura como recurso que permite guardar memorias y registrar datos importantes.	Para el primer momento se disponen mesas de trabajo de cuatro integrantes, dado que permite conversaciones más cercanas entre los niños alrededor del uso objeto cotidiano como el calendario, para el momento central se invita a un trabajo con todo el grupo, dado que el calendario a personalizar hace parte de la clase.	- Calendario a gran escala. - Foto de cada niño.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento de Apertura (15 min): Se abre el espacio para conversar en grupos alrededor del calendario, reconociendo lo que ellos saben a cerca de este, se les pide tener en cuenta preguntas como:

¿Para qué sirve un calendario?

¿En qué lugares lo han visto?

¿Cómo era antes el calendario?

¿Qué fechas importantes recuerdan o son importantes?

¿Qué le gustaría anotar en el calendario?

Luego la maestra le pide a cada grupo que socialicen algunas de las preguntas que conversaron.

Momento Central (20 min): La maestra les propone personalizar el calendario de la clase con fechas importantes, fotos y datos interesantes de cada uno, para ello se presenta un calendario a gran escala, en donde mes a mes se van destacando las fechas (día de la madre, cumpleaños del colegio,

día del idioma, entre otros), luego cada niño ubica su fecha de cumpleaños y otro compañero pasa a escribir en dicha fecha, ubicar la foto y escribir algo que le guste.

Momento de Cierre (10 min): A modo de plenaria se pone en discusión

¿cómo se podría hacer este ejercicio con la familia?

¿qué otra información podríamos poner?

¿qué podemos mejorar como grupo?

La *evaluación* es tipo formativo ya que hace durante el proceso, pues tiene en cuenta las ideas que se recogieron para construcción del calendario, la materialización de este permite reflejar aquello que apropiaron los niños y lo que aún queda por trabajar.

Fase 2

La segunda fase está orientada a que los niños contemplen la escritura como una forma de expresión y de comunicación, por medio de experiencias en conexión con la literatura. En estas, los niños se pueden sentir identificados, siendo esta la manera de incentivar la producción de textos y el uso de formatos como la carta. Además de la posibilidad de compartir los textos con otros, lo que exige otro nivel de compromiso y planificación de la escritura. A continuación, se detallan las tres sesiones que integran esta fase.

Sesión N° 1 Te recomiendo...

Propósito	Ambiente	Recursos
Incentivar la escritura de un fichero en el que los niños compartan algunas recomendaciones con el grupo de la clase.	Para el primer momento el grupo se disponen en el tapete para escuchar a Ramón (títere) y para el resto de la sesión se ubican mesas de trabajo según el interés de cada niño para escribir la ficha, esta forma de trabajo les permite estar en confianza y dialogar con los compañeros con los que tienen mayores afinidades, además de pensarse en escribir para el otro.	Títere Fichero

	También promueve la autonomía en los niños y el trabajo cooperativo, sin embargo, la maestra pasa por cada mesa apoyando el trabajo y resolviendo inquietudes. Finalmente, se le asigna un espacio al fichero en el aula, de manera que sea accesible para todos.	
--	---	--

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento de Apertura (15 min): Este primer momento está mediado por “Ramón” (títere), quien le va a contar a los niños de un lugar hermoso que conoció en vacaciones, les hará preguntas a los niños a cerca de:

¿Dónde les gusta ir?

¿Con quién van?

¿Qué actividades hacen allí?

¿Cuándo fue la última vez que visitaron ese lugar?

Momento Central (20 min): La maestra propone tener un fichero de recomendaciones para que cada uno coloque allí un lugar, libro o película para recomendar, teniendo en cuenta que cada categoría tiene un color distintivo para ello orienta la escritura de dicha ficha con la siguiente información:

Colocar el nombre del lugar, libro o película

¿Dónde está ubicado?

Una imagen o dibujo

¿Qué actividades se pueden hacer?

¿qué fue lo que más me llamo la atención de ese libro o película?

Momento de Cierre (10 min): Se hace un círculo de la palabra en donde la maestra propone seguir alimentando el fichero, aprovechando el fin de semana para hacer nuevas búsquedas y se dispone a escuchar las propuestas de los niños, estableciendo acuerdos en torno al lugar y propósito que tiene el fichero en el aula.

Propósitos	Ambiente	Recursos
Motivar la escritura de una carta a partir de la lectura cuento que movilice a los niños para que expresen sus sentires a un ser querido	Se dispone el grupo en círculo con cojines y la maestra hace la lectura en voz alta, esta disposición permite tener contacto cercano al poderse visualizar todos, propicia un clima de confianza además de que esta postura permite estar al nivel de los niños. Para la escritura de la carta cada niño va a su puesto y trabaja allí por la comodidad que ofrece para escribir.	 El autor David Cali aborda de manera creativa y amplia el amor en la vida, llamativas tipo <i>cartoon</i> hechas por Ana Laura Cantone recrean situaciones del día a día que lleva a los niños a encontrarle sentido a los pequeños detalles, por tal razón es oportuno para abordar el tema con los niños y suscitar la producción escrita.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento de Apertura (15 min): La maestra lee en voz alta el cuento *¿Qué es el amor?* Mediando con algunas preguntas como:

¿Qué creen qué es el amor?

¿Qué hacen por las personas que aman?

Momento Central (20 min): Luego del diálogo, la maestra invita a los niños a escribir una carta para alguien que amen, como una de las tantas maneras de expresar el amor por las personas. Les pregunta a los niños

¿Alguna vez han escrito o recibido una carta?

¿Para qué ocasiones se escribe una carta?

¿Qué debe tener una carta?

¿A dónde van las cartas?

La maestra lleva una carta vieja y les cuenta un poco de la historia de cómo se enviaban y cuál era su función antes de que existiera el internet.

Con lo anterior, la maestra recoge las ideas que tienen los niños a cerca de la carta para elaborar un formato en el tablero, el cual deben tener en cuenta al momento de construir la carta, posteriormente la maestra le da el espacio a los niños para que escriban, estando presta a las inquietudes que puedan surgir.

Momento de Cierre (10 min): Se les pide a los niños indagar con sus familias sobre la carta, preguntarles, ¿aún escriben cartas, de amor? ¿cómo las escribían antes de que no tuviéramos computador? ¿cómo se enviaban?

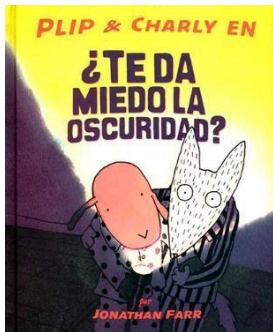
Finalmente, el compromiso es entregarle la carta a esa persona que le escribieron.

La *evaluación* se da durante la elaboración de la carta, la maestra acompaña y orienta el ejercicio a partir de las dudas que cada niño vaya teniendo además del compromiso de entregar la carta y posteriormente poder socializar las impresiones, sentires y lo indagado.

Fase 3

Esta última fase tiene una exigencia mayor a nivel escritural, ya que promueve la producción de textos narrativos con un componente fantástico para ser compilados en un libro. Se busca que los niños se asuman como verdaderos escritores y participen activamente en la producción, revisión, edición y publicación de dicho libro.

Sesión N° 1 Fabricando monstruos

Propósito	Ambiente	Recursos
Ofrecer un espacio en el cual los niños planifiquen la escritura de un texto narrativo a partir de la lectura de un cuento y la creación de un monstruo.	Para la lectura del cuento se oscurece gran parte del aula y se usa una linterna, los niños y la maestra se disponen en círculo, esto con la idea de acondicionar el espacio con la temática abordada en dicho cuento. Para la construcción del monstruo cada niño va a su espacio de trabajo.	 Este cuento resulta oportuno dado que aborda el miedo, tema que resulta de gran interés por los niños y atraviesa la vida de todos, además de narrar e ilustrar de una manera original. Las ilustraciones resultan potentes en este libro ya que muestra seres poco convencionales como los monstruos desde una perspectiva diferente a lo que usualmente se piensa de estas criaturas. (Imagen tomada de https://images.app.goo.gl/F9S4fQ6j2w8XZUKA8)

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento de Apertura (15 min): Se inicia con la lectura del cuento por parte de la maestra y al final promueve un diálogo a partir de preguntas cómo:

¿A qué cosas le tienen miedo?

¿Qué sienten cuando tienen miedo?

¿Creían que los monstruos también pueden tener miedo?

¿Qué podemos hacer con el miedo?

Momento Central (20 min): Se invita a los niños a pensarse en el lanzamiento de un libro grupal, para ello cada autor debe crear una historia de miedo y el monstruo protagonista. la maestra y los niños conversan alrededor de las características. Posteriormente tendrán este espacio exclusivamente para construcción del monstruo, a pesar de que cada uno va a tener su monstruo se harán trabajos por grupos, de manera que unos grupos dibujan cabezas, otros el tronco, otras extremidades y después se mezclan para ver el monstruo resultante
Momento de Cierre (10 min): Se lleva a cabo con todo el grupo y se les pide a algunos que compartan el monstruo que dibujaron y alguna característica especial que tiene. De esta manera, se también se lleva a cabo la <i>evaluación</i>, pues permite escuchar las voces de los niños, sus interpretaciones y reflexiones e ideas para creación de la historia de miedo.

Sesión N° 2 Escribiendo sobre los miedos

Propósitos	Ambiente	Recursos
Impulsar la función imaginativa para que los niños compongan una historia a partir de la lectura de un cuento y las reflexiones que se surjan sobre los miedos.	La mayoría de la sesión está enfocada en brindar un clima tranquilo que promueva la concentración para la escritura.	Microhistoria: https://www.youtube.com/watch?v=3FobYLyJeA4

DESARROLLO DE LA SESIÓN
Momento de Apertura (15 min): Para este momento la maestra proyecta una microhistoria de un monstruo con el fin de retomar y motivar la escritura. A partir de esta se conversa con los niños sobre lo visto y escuchado para extraer los principales elementos que caracterizan una historia, lo cual es una orientación para la construcción propia.
Momento Central (20 min): Es el espacio para la escritura de la historia, la maestra está atenta para acompañar y guiar el proceso de cada niño, además de enriquecerlo con preguntas.
Momento de Cierre (10 min): Se da por grupos para compartir la lectura de la historia escrita y poder recibir algunos comentarios y sugerencias de los compañeros para mejorarla, esta propuesta es una coevaluación que le permite a cada niño reconocer sus fortalezas, los aspectos que podría mejorar y comprender que la escritura es un proceso que requiere de leer, escribir, revisar y reescribir. Cada niño se compromete a llevarse la historia y realizar los ajustes en compañía de los papás.

Sesión N° 3 Diseñando nuestro libro

Propósitos	Ambiente	Recursos
Ir a la biblioteca para que los niños reconozcan los elementos para la construcción del libro. Discutir sobre la elaboración del libro.	La primera parte es una exploración en la biblioteca para identificar las partes del libro y posteriormente trabajo en el aula.	Biblioteca

DESARROLLO DE LA SESIÓN
Momento de Apertura (15 min): Se lleva a cabo en la biblioteca, la maestra acompaña y da algunas orientaciones a los niños sobre el propósito de visitar dicho lugar, con el fin de tomar ideas y ver modelos para hacer el libro del grupo, es por lo que les pide que observen que características tiene un libro, qué cosas le debemos poner.
Momento Central (20 min): Se toman decisiones en conjunto a cerca de la portada del libro, las imágenes, el tipo de letra, la contraportada y el lanzamiento, la maestra les pregunta: <i>¿A qué compañeros les gustaría invitar?</i> <i>¿En qué lugar se podría hacer ese lanzamiento?</i> <i>¿Cómo les hacemos llegar la invitación?</i> <i>¿Qué podemos escribir?</i> Se disponen a escribir en sus mesas de trabajo las invitaciones
Momento de Cierre (10 min): El acuerdo con los niños es entregar las invitaciones además de pedirles que se preparen para dicho lanzamiento y maestra se compromete unir las partes del libro. Se toman decisiones acerca de los roles que va a tener cada uno en dicho lanzamiento.

Sesión N° 4 Feria del libro

Propósitos	Ambiente	Recursos
Compartir las experiencias con compañeros de otros cursos del proceso de escritura del libro. Narrar algunas historias que aparecen en el libro.	Se da a modo de feria, en donde cada autor se viste y se prepara para la ocasión, además disponer un escenario para que los autores se sienten y narren las historias.	Micrófono Estantes Mesas Sillas Luces

DESARROLLO DE LA SESIÓN
Momento de Apertura (15 min): La maestra asume el rol de presentadora, les da la bienvenida a los invitados, cuenta un poco del proceso, de los retos que implicó organizarse para escribir y los logros.
Momento Central (20 min): Se da paso a la lectura de algunas historias que hacen parte del libro por parte de los autores, se da un espacio de preguntas para ellos a cerca de <i>¿Cómo se sintieron escribiendo la historia?</i> <i>¿Qué fue lo más bonito y complicado del proceso?</i> Además de darle el espacio al grupo invitado para hacer preguntas.
Momento de Cierre (10 min): Es el momento para entregarle a cada niño una libreta y un lápiz para que se sigan motivando a escribir y compartir más historias maravillosas.

Análisis

El propósito de este capítulo es dar a conocer el análisis e interpretación de la información hallada en los instrumentos de recolección: observaciones participantes, entrevistas, talleres y relatos de experiencia pedagógica implementados con las dos maestras participantes, a la luz de las categorías de Saber experiencial, Saber disciplinar de la Lengua Escrita y Saber Curricular en relación con la Enseñanza de la Escritura.

Lo anterior, se ha estructurado en diálogo continuo con los referentes conceptuales y nuestras construcciones a lo largo del ejercicio investigativo, teniendo en cuenta que la técnica bajo la cual se interpreta es el círculo hermenéutico. Haremos referencia a esta técnica de análisis, entendiéndola como:

Un acto de circular en el pensar, deducir, derivar, concluir, es decir de interpretación plena y total; se comprende mediante la comparación de lo que se necesita entender con algo que ya se conoce. Siempre nos sometemos a un círculo de interpretación, o sea, se está siempre en un círculo hermenéutico. (Rueda, 2017, p.11)

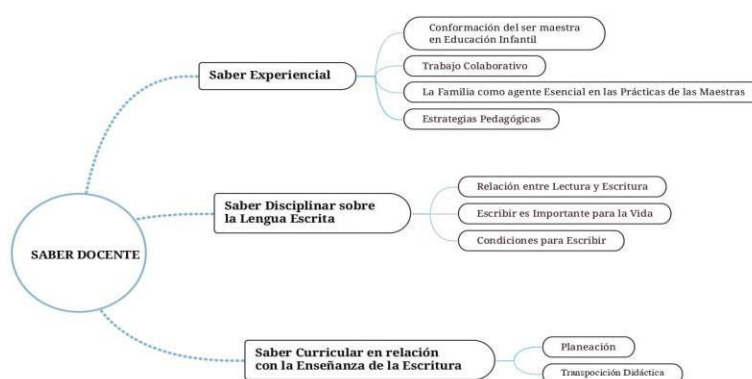
En definitiva, para el desarrollo del círculo hermenéutico, pretendíamos entrelazar nuestros saberes previos con el marco conceptual y la información recolectada durante el trabajo de campo con las maestras participantes. En este proceso nos encontramos receptivas y flexibles frente a los hallazgos sin perder de vista nuestro posicionamiento crítico, desde esta mirada es que pretendemos construir nuevos sentidos. Fue un ejercicio de interpretación y reflexión permanente en el que leer, escribir, conversar académicamente y volver sobre los datos contruidos, posibilitan la elaboración de textos propios, de nuestra autoría, en la que nuestra voz emerge producto del análisis interpretativo.

A continuación, presentamos un esquema que muestra las categorías principales y las subcategorías que fueron producto tanto del análisis e interpretación de la información, como de aquellos ejes de indagación que han acompañado toda la elaboración del trabajo, para posteriormente, desarrollar en profundidad cada una.

Para situar al lector, nos vamos a referir de ahora en adelante a la Maestra Luz Mary Esquivel como maestra uno y a la Maestra Marcia Ramos como maestra dos.

Figura 1

Categorías de Análisis



Nota. Elaboración Propia

Saber Experiencial

En esta categoría abordamos parte de la subjetividad de las maestras, lo que incluye las anécdotas de la vida personal, familiar, laboral e ideas que han construido a lo largo de su vida. Esas vivencias han sido objeto de reflexión para ellas, convirtiéndose en experiencias y saberes prácticos que han incidido en su configuración como docentes un poco desde la perspectiva de

Tardif e identificamos aspectos del saber de la experiencia, entendido por Contreras (2013)

como:

El saber de la experiencia es un saber paradójico, ya que a la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación (p.129).

En congruencia con lo expuesto, el saber de la experiencia se hace evidente en aquellas formas de ser, pensar y estar en mundo, pues los acontecimientos vividos que han sido objeto de reflexión se convierten en un referente en el quehacer del maestro.

Siguiendo a Tardif (2014) es un saber plural, que está en constante movimiento y configuración, dado que no proviene únicamente de la formación profesional, pues este es un saber que integra lo propio, los saberes sociales y los saberes recogidos en el ejercicio docente de ahí que “se incorporen a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (p.30). En relación con lo anterior, identificamos las siguientes subcategorías: Conformación del ser Maestra de Educación Infantil; Trabajo Colaborativo; la Familia, agente esencial en las prácticas y Estrategias Pedagógicas

Conformación del ser Maestra en Educación Infantil

El maestro es un ser social y político que se puede desempeñar en espacios educativos y alternativos; las maestras recuerdan y hablan de manera emotiva de los lugares por los cuales han pasado, lugares que han contribuido a su formación y experiencia laboral pero que también les permitieron reconocer el estatus que recibe el maestro en diferentes contextos.

Sumado a lo anterior, las primeras experiencias en el mundo profesional fueron claves en la construcción de la identidad como maestras. Los escenarios en donde se han desempeñado les permitieron identificar sus intereses, grupos de trabajo y niveles en donde se sienten cómodas,

valoradas e impulsadas a proponer y transformar prácticas. Estas búsquedas conllevan tiempo y tensionan ya que muchas veces lo que se quiere hacer va en contravía con lo que exige la institución, además de la carga emocional que esto supone, así lo narra la maestra uno:

Llegué a un jardín que se llama, se llamaba “Nueces y pistachos” que queda aquí en la ciento dieciséis. Era de estrato diez, porque es que ni siquiera era seis, de la cual yo dije: aprendí que eso no era lo mío, porque eran niños de una situación económica demasiado, tuvimos todos los hijos de Montoya, de las diseñadoras de modas, los hijos de los que venden aquí las esmeraldas ¡no! ... (Entrevista 1, párr. 42)

O sea, lo primero que a ti te decían, tienes que cogerte el cabello, así, tienes que cortarte las uñas porque tú no eres nada, tú eres menos que las nanas, y entonces cuando los papás vengan por el niño, tú tienes que decirles las princesas, tú no tienes que hablar, ni dirigirte a ellos; llegue queriendo hacer muchas cosas, pero ellos eran allá, unos niños lejanos, unos niños que a uno lo miraban como no se me acerque y yo ¡Dios mío!, yo lloré todo el tiempo. (Entrevista 1 párr. 44)

La experiencia que comenta la maestra probablemente ha sido la situación de muchos maestros, que se han sentido humillados, subestimados y juzgados por las instituciones y la misma sociedad quien con sus creencias y acciones ha demostrado que concibe al educador infantil como alguien que tiene un trabajo sencillo, que no requiere de mucha formación, por lo tanto, cualquiera lo podría desempeñar, lo que podría explicar la poca remuneración y reconocimiento de la profesión. Esto es lo que viven maestros y maestras principiantes al encontrarse asumiendo lógicas institucionales que en muchos casos van en contra versión del propio proceso de formación.

Identificamos que estás situaciones son más recurrentes en los primeros años de vinculación laboral, es decir en el momento en que fueron maestras principiantes, las

experiencias mencionadas fueron claves para seguir construyendo su carácter y lugar como docente. Fue con el paso del tiempo, de la experiencia laboral y las decisiones que se lograron vincular a otros escenarios en donde se sintieron más cómodas, reconocidas y valoradas.

Sin embargo, es importante destacar que no pretendemos generalizar, ya que sabemos que hay escenarios convencionales y no convencionales que trabajan por dignificar la profesión docente y que a nivel social se está gestando una consciencia del papel que desempeña el educador que trabaja con las infancias.

En lo que refiere a la enseñanza de la lengua escrita, el asumir el trabajo en grado primero implica un saber y un gusto por la enseñanza de la lectura y la escritura, puesto que es en este grado donde se hace la formalización de los procesos mencionados. De esta manera lo comparte la maestra dos:

Que, a las personas, así como las personas más cercanas a mí, -como te vas a meter en eso con los niños- yo sí, pero a mí me gusta y la verdad me gusta el paso del primero o sea eso de enseñar a leer y a escribir a mí me parece muy bonito, ese proceso me parece muy bonito, entonces como que la especialización [hace referencia a la Especialización en Educación e Intervención a la primera Infancia] me ayudó, me dio más herramientas, se dio la oportunidad, pase a grado primero. (Entrevista 2, párr. 22)

Así también lo comenta la maestra uno cuando comparte su experiencia en Colsubsidio:

Ahí empecé a trabajar con jardín, luego transición y primero, me quedé con transición, porque era el proceso de lectura y escritura, es el que a mí más me gusta de todo, yo sueño con ese proceso, se hacía desde párvulos. (Entrevista 1, párr. 28)

El hecho de haber trabajado en diferentes contextos y con niños de distintas edades les permitió a las maestras reconocer sus afinidades e inclinaciones para trabajar la lectura y escritura además de la necesidad de ampliar la formación en estos temas. De este modo lo dice la maestra dos:

El grado primero del Instituto Pedagógico Nacional y debo decirlo: ¡es mi mejor experiencia! la que me dado alegrías, satisfacciones, retos; primero es el espacio donde sin dudarlo he crecido, allí se aprende día a día, donde gozo cada ocurrencia de los estudiantes ya sea desde mi disciplina en tecnología e informática o desde la dirección de un grupo, donde la ruta dio un giro total. Y es que en medio de este panorama llegué a un oasis con muchos matices traducidos en familias, niños de seis y siete años, matemáticas, naturales, sociales, leer y escribir; en este proceso, crítico para muchos docentes, encontré la oportunidad de desafiarme. Enseñar a leer y a escribir no es para todos, es la labor más meritoria de la escuela, el trabajo más hermoso y la construcción más satisfactoria. (Relato de experiencia, párr.4)

Hemos comprendido, a partir de los sentidos que circulan en los discursos de las maestras, que es una de las áreas que más disfrutan enseñar, por su transversalidad, complejidad y a la vez la gratificación de ver avanzar a niños, constantemente nos han expresado sus inquietudes ante el proceso de algunos y los logros que perciben. El hecho de haber trabajado con diferentes grados, las llevo a encontrar afinidad con ciertas edades y con el proceso de lectura y escritura, como ya lo hemos mencionado es un proceso complejo de enseñar y aprender, a su vez es gratificante cuando se generan apuestas que llevan a los niños a descubrir e interesarse hasta llegar a escribir sus propios textos. Las maestras reconocieron que su trabajo alrededor de la lectura y la escritura tiene un impacto en la vida de los niños, el ver lo que son capaces de suscitar y transformar en cada niño es esperanzador, de allí que sean las áreas de mayor interés de las maestras.

Son la lectura y la escritura una conquista del ser humano, somos nosotros como maestros quienes tenemos el privilegio de acompañar y contribuir a que esos primeros acercamientos sean valiosos para el niño, por lo tanto, contribuir a que tengan un vínculo armónico. Enseñar a leer y escribir demanda un gran responsabilidad y retos que incluye seguirnos cualificando, repensado las prácticas, renovando y creando estrategias que nos permitan hacerlo cada vez mejor. En este sentido, un maestro que se preocupa por su formación y constantemente busca ampliarla, es un maestro que también está pensando en lo que merecen los niños y las niñas.

Por otra parte, las experiencias de las maestras nos llevan a reflexionar sobre el efecto que tiene la cultura institucional en el ser maestro dado que su desarrollo profesional se da en medio de las dinámicas, valores y prácticas que concibe la institución en el momento en que se vincula se debe acoger muchas de estas que impactan su vida emocional, la manera de concebir la enseñanza y de proceder.

La cultura institucional llega a generar tensiones en el maestro, sobre todo en esos primeros años en donde está asumiendo las exigencias del mundo laboral, dichas tensiones se pueden asumir de dos formas, primero; como objeto de reflexión para gestar cambios y segundo, en considerar que va en una vía totalmente opuesta a los ideales pedagógicos que ha construido lo que en ocasiones lleva a resignarse o por el contrario, abrir sus horizontes para buscar otro lugar en donde sienta que puede aportar, proponer, crecer como persona y profesional.

Trabajo Colaborativo

Aprender con otros y de otros maestros hace parte de lo que han configurado las maestras, pues nos han hecho saber que la incertidumbre y el cambio es difícil de afrontar, por lo tanto, se apoyan de maestros más experimentados, entendiendo que en el quehacer docente es necesario e inevitable trabajar en equipo. El intercambio de saberes y prácticas son una forma de

aprendizaje, reflexión e incluso refugio para aquellos momentos agobiantes en los que no se sabe qué hacer. Hay una inquietud por ver y probar lo que hacen los otros maestros, de este modo lo dice la maestra dos:

Son muy buenas profes, Luzma es excelente, Paula tiene unas cosas que son muy chéveres, cuando yo fui acompañante, yo le aprendí muchas cosas, además Paula, ella es un general, pero es muy chévere, tiene cosas muy buenas. Alexandra es otra forma de ser también y también tiene sus cosas, le funciona. Entonces, uno también como que a la profe le funcionó esto, voy a hacerlo.
(Entrevista 2, p.10)

El observar, dialogar y trabajar con otros maestros ayuda a generar una conciencia de algunas prácticas: ¿por qué funciona? o ¿por qué no?, saber cómo actuaría en determinada situación, qué postura asume desde su experiencia ante un problema o caso que se presente.

Encontramos que estas relaciones le permiten al maestro transitar sus inquietudes, reafirmar sus ideas o deconstruirlas, se convierte en una posibilidad de aprendizaje que está impregnada de otras experiencias, de otros maestros que han tenido recorridos y vivencias similares. Es el reflejo del reconocimiento por lo que el otro sabe, por lo que los años le han permitido construir, en otras palabras, la experiencia de vida que se hace presente en lo cotidiano y en el aula.

En cuanto a la participación de las maestras en este ejercicio investigativo, vale la pena destacar la relación que tejimos con ellas. Haremos referencia entonces a la relación maestra titular – maestra en formación, que fue uno de los aspectos centrales en el desarrollo de la propuesta pedagógica por tratarse de un trabajo en colaboración.

Una de ellas fue la maestra titular del grupo que apoyamos durante un año, lo que permitió implicarnos no solamente con los niños sino con las dinámicas, rutinas y formas de trabajo de cada una, quienes a pesar de tener una amplia trayectoria como docentes estuvieron muy abiertas ante las propuestas que nosotras llevábamos para intervenir y a compartirnos sus experiencias, preocupaciones y situaciones que las interrogan.

En ellas siempre encontramos un verdadero lugar como maestras en formación, pues nos hacían saber de manera constructiva nuestras fortalezas y aspectos por mejorar, convirtiéndose en un apoyo incluso en aquellos momentos de agobio e inseguridad, en este sentido:

Aprender de los docentes no es exactamente “aprender lo que hacen”, sino el aprendizaje personal que nace al acercarnos a las experiencias que viven y promueven. Aprendemos porque nos hacen pensar en el sentido de lo que pasa, porque nos afecta lo que ocurre y nos pone en movimiento. Podríamos decir que aprendemos de estas experiencias porque (en un sentido literal) nos con-mueven: nos afectan y nos hacen movernos con lo que nos cuentan. (Contreras, 2016, p.26)

Fruto de la buena relación con las maestras y el respeto por el saber del otro, se da como producto de este trabajo el diseño de una secuencia didáctica, en la que tuvimos la oportunidad de hacer talleres como una forma de encuentro para compartir ideas, validar mutuamente lo que se sabe y aportar en aquello que se puede potenciar.

En estos espacios se encontraron nuestros saberes: ellas como maestras experimentadas nos comentaban de sus ideas, estrategias y propósitos que pretendían para la secuencia y nosotras como maestras en formación hacíamos nuestras propuestas motivadas por el aprendizaje y las experiencias significativas para brindar a los niños en relación con escritura, sin que ninguna de las partes sobrepusiera sus conocimientos, ya que todas teníamos presente lo que implica un

ejercicio colaborativo, es decir, se trata de tener apertura a escuchar, replantear y tomar en cuenta el conocimiento de la otra.

En este diálogo desde los saberes de maestras en formación y de maestras titulares, también se hicieron presente las tensiones que se dieron en forma de argumentos y reflexiones, siendo conscientes que somos formadas en distintos momentos y que cada una como maestra tiene su forma de concebir, planear y proceder en el aula. Es importante señalar que el saber de las maestras titulares responde a cuestiones diferentes que el de las maestras en formación, entendiendo que ellas son maestras titulares experimentadas, que tienen unas responsabilidades mayores con la institución, los niños y las mismas familias; mientras que nosotras tenemos un acercamiento a esas dinámicas pero nuestra atención está centrada en la práctica, en encontrar nuestras estrategias para enseñar, comprender los contenidos que se deben enseñar en esos primeros años. Somos maestras formadas en diferentes épocas y por lo tanto contextos, no obstante, nos logramos encontrar en el saber disciplinar, puesto que hay teorías y corrientes pedagógicas que tanto ellas como nosotras vimos durante la formación y que en el momento de la secuencia didáctica salen a la luz.

Ratificamos la idea de Mercado (2002), de que el saber del maestro es histórico, cultural y plural porque se construyen dentro y fuera de la escuela, en el hacer, en el intercambio con el otro, en la reflexión de lo que acontece y en lo cotidiano atravesados por la experiencia y emocionalidad.

En este sentido, descubrimos en la cotidianidad la riqueza de la palabra y del encuentro con el otro, ya que situaciones que parecen tan sencillas como los encuentros casuales el pasillo, en la cafetería, en el cambio de clase, en los eventos del colegio e incluso en el momento de revisar agendas de los niños se convirtieron en grandes aprendizajes que surgían de

conversaciones espontáneas. Todas estas reflexiones alimentaron nuestro quehacer docente y la propia investigación.

El hecho de estar en el entorno natural donde acontecen los fenómenos por los que nos preguntamos, de sumergirnos en él, de desenvolvemos en él como maestras en formación, nos llevó paulatinamente a hacer diferentes comprensiones. Lo anterior, también es fruto formación en la Línea de investigación Pensamiento, Creencias y Saberes del maestro de Educación Infantil, que nos dio herramientas para hacer lecturas del saber docente.

El trabajo con las maestras significó para nosotras despojarnos de nuestros prejuicios ya que en nuestros imaginarios estaba que la relación con las maestras podría ser difícil, se podría generar resistencias a nuestras propuestas e incluso a participar en el ejercicio investigativo. En esto también tuvo que ver la visión que teníamos del Instituto Pedagógico Nacional como un lugar en donde todas sus prácticas son alternativas, los maestros que están allí hacen parte de un grupo muy selecto, pero que también en ocasiones era difícil entablar relaciones con los maestros titulares y los maestros en formación.

Lo cierto, desde nuestra experiencia particular, es que es un escenario único y diverso en el cual hemos podido, aprender, reconocer la realidad educativa y hacer lecturas críticas que nos llevan a tomar distancia de algunas prácticas. No obstante, es un espacio con grandes posibilidades que nos abrió las puertas, así como las maestras que participaron en nuestro ejercicio investigativo, agradecemos y valoramos su calidad humana y profesionalismo.

El trabajo colaborativo con las maestras fue un tiempo de crecimiento en todos los aspectos, nos dimos cuenta de lo importante y potente que fue trabajar con las maestras, pues estar en relación y discusión con ellas nos permitió ver cosas que antes no veíamos.

Fue una oportunidad de descentralizarnos, entendiendo que el saber que cada uno posee es importante pero también es gracias al otro que ese saber se construye, se renueva, se moviliza y se expande, es darse cuenta de que nuestras ideas no son las determinantes, que la duda del otro también puede ser la mía y que es posible recogerse en el sentir de la otredad.

La Familia, agente primordial en las prácticas

Las dinámicas familiares son para las maestras un pilar que constituye parte de sus prácticas en el hogar y en su vida cotidiana. Al recordar sus procesos de aprendizaje con lectura y escritura es innegable el lugar y la responsabilidad que le otorgan a la familia, pues allí se dieron los primeros acercamientos con el mundo escrito, hábitos y motivaciones que repercuten en la relación de la escritura, así como lo expresa la maestra uno:

Bueno, pues yo lo que me acuerdo es que mi papá era un muy buen lector. Entonces, con él, siempre tenía los cuentos, como la Vorágine, lecturas o libros. Entonces yo me interesaba, a él le gustaba mucho la lectura y le gustaba mucho ver películas. Entonces nosotros con mi papá tenemos eso como a fin, entonces el por ejemplo todos los días, todos los días leía el periódico, entonces empezaba a leer yo cogía algunas cosas y yo como que creía que ya aprendí a leer, pero no, eso fue un ejemplo. Y lo otro es que siempre mantenía libros y películas. Mi madre ella era secretaria, ella entendía todo lo de la mecanografía, en eso de la taquigrafía, ella tenía una letra hermosísima, pero hermosísima, de las señoras antiguas. Ella, me enseñó a mí a leer y escribir. Cuando yo llegué al colegio, yo ya sabía leer y escribir, pero porque ella me enseñó entonces la lectura con mi padre y la escritura con mi madre. (Entrevista 1, p.1)

Esto nos deja entrever que el gusto o el desinterés por la lectura y la escritura se asocia con las primeras experiencias que brinda la familia. Si bien, el colegio es un agente educador y asume una responsabilidad en la formalización de estos procesos, no se puede desconocer el

papel alfabetizador que tiene la familia, pues la lectura y la escritura son prácticas sociales que se cultivan, siendo en este proceso la familia un motivador y ejemplo.

Las maestras expresan la importancia de acompañar desde el hogar, donde se motiven estas prácticas, las cuales son esenciales para desempeñarse de mejor manera en la sociedad, trayendo a colación a la maestra dos:

Debe haber gusto y en los chiquitos a veces falta mucho eso y volvemos a la familia. Si en tu familia no tienen el hábito de leer, si no tienen un librito, si no le enseñas una palabra, la otra, sigues con tu proceso acá en el colegio, pero pues cuando te toca hacer el ensayo, cuando te toca, que a mí me llamaba mucho la atención, ¿acá toca escribir? ¡Sí! (Entrevista 2, p.5)

Dada la importancia y el impacto que tiene la familia en la vida del sujeto, las maestras constantemente buscan vincularla y encontrar una acogida en las propuestas de lectura y escritura porque ven en ella una corresponsabilidad con la escuela, además hacer un llamado al tiempo de calidad en este tiempo de auge tecnológico.

En adición, encontramos que las maestras procuran generar conciencia alrededor de del acompañamiento a los niños y el tiempo que pasan con ellos, más aún en aprendizajes cruciales y determinantes como lo son la lectura y la escritura, en donde los niños requieren un apoyo, motivación, guía y referente.

Se pretende que la familia y la escuela trabajen de manera conjunta para fortalecer las habilidades cognitivas y sociales, entendiendo que cada una puede enseñarle y aportarle al niño de manera distintas. De este modo, Mireu (2006) lo expone:

Precisamente la escuela tiene por misión enseñar al niño que la familia, eminentemente necesaria para su rendimiento, no es, -no puede ser- su único universo de referencia. En la escuela es donde

descubren que hay otros niños que viven de manera distinta. Donde aprenden que no todos los padres reaccionan del mismo modo. Donde la gente no cree en los mismos dioses en todas partes. Donde las preocupaciones de unos no son las mismas de otros. Y donde las opiniones de algunos no son el punto de vista de otro. (p.97)

Así, la relación que las maestras tejen con la familia es esencial, ya que se trata de construir puentes que posibiliten dialogar al saber que los niños están consolidando en la escuela, en este orden de ideas las maestras buscan una acogida frente a lo que proponen. En definitiva, es evidente cuando la familia está presente y apoya al niño, así lo manifiesta la maestra uno:

La diferencia de que los papás se involucran o no en el proceso, cuando uno llama y los niños tienen dificultades, es cuando los padres no se involucran, hoy en día que las familias tan ¿sí? Tan disfuncionales, pues uno habla con la mamá y la mamá medianamente, voy a dar un ejemplo no es que sea así la regla general: Los papás nunca se involucran para preguntarle a los niños, en qué va tu colegio, porque si lo he visto y me ha pasado muchas veces, por eso lo cito ahorita, porque los papás se llevan los niños los fines de semana, entonces que haga todo lo que quiera, pero no están pendientes de su proceso. Cuando uno los llama y le llama a la reflexión dicen: ¡Ay profe! usted tiene toda la razón, yo con él no hablo absolutamente nada del colegio porque prefiero llevarlo, darle, porque no estoy con él en la semana. (Entrevista 1, párr. 81)

Estrategias Pedagógicas

La motivación resulta para las maestras un aspecto esencial para compartir a los niños, identificamos que tienen una tendencia por suscitar interés, y deseo desde la literatura apoyándose en el libro álbum y situaciones reales de escritura para los niños como por ejemplo, pedirles que escriban de algo que paso el fin de semana hasta escribir sobre cosas que a los niños

les gusta. Frente a la pregunta de cómo motivan a los niños para escribir, ellas manifiestan que es un buen punto de partida y es necesario para brindar seguridad en este proceso, la maestra dos:

“Si yo no le veo interés no le encuentro el motivo y si es cierto o sea yo puedo estar leyendo mi papá me ama, ¿qué significa eso? entonces y ahí viene ya la comprensión, viene todo eso” (Entrevista 2, párr. 63)

En esas formas de motivar a los niños el lenguaje empleado y la literatura se convierten en aliados, tal como lo comenta la maestra uno:

Lo más importante para mí es motivarlos, es decirles: ustedes pueden escribir, si yo por ejemplo puedo leer y escribir, yo puedo mandar una notica a la profe, entonces yo quiero que mañana ustedes me escriban, quiero que me digan algo, que me manden algo, ¿sí?, entonces ellos empiezan con esa motivación, tanto que los papás en esa primera reunión dicen: pero profe ¿usted que les hizo a los niños?, porque ellos están muy motivados. Les traigo cuentos bonitos, por ejemplo, el de la media perdida, yo busco... en las primeras semanas, yo utilizo mucho los cuentos de Keiko Kasza. (Entrevista 1, p.6)

Entendemos la motivación desde la emocionalidad y los motivos que encuentra el niño para aprender, sin embargo, está no tiene porque estar siempre y únicamente en el momento previo, pues durante el proceso también se puede dar, como sucede en caso de la escritura que al principio puede ser desbordante y abrumadora para los niños, pero a medida que avanzan y reconocen las funciones de la escritura genera satisfacción. También es importante considerar que:

Todo nuestro esfuerzo consiste en hacer surgir la motivación en el propio movimiento del trabajo: para ello proponemos tareas al alumno. Tareas en las cuales suponemos que puede invertir su energía, tareas cuyos contornos puede identificar y cuyo resultado puede, al menos en parte,

anticipar. Sabemos que estas tareas van a requerir un esfuerzo por su parte, pero que vinculamos, circunstancialmente, este esfuerzo a un propio esfuerzo a nuestro propio esfuerzo por hacerle descubrir satisfacciones intelectuales, inéditas, horizontes nuevos que estimularan su curiosidad (Meirieu, 2006, p.70)

El autor nos invita reflexionar sobre la motivación que los maestros podemos fomentar en el proceso. Esto fue notorio en las observaciones participantes, cuando los niños compartían sus producciones escriturales e ideas y las maestras hacían retroalimentación, además de alentarlos a continuar y mejorar, siempre desde un lenguaje amable y cercano (ver apartado de *mediación* de las observaciones participantes).

Para el diseño de la secuencia didáctica, durante el taller 1 las maestras fueron enfáticas en que este fuera uno de los ejes que acompaña la enseñanza de la escritura y que lo tuviéramos en cuenta para cada una de las sesiones, esta motivación puede aparecer desde palabras de afirmación, escucha activa y literatura que sea de interés para los niños, hasta retos escriturales, así lo expresa la maestra dos, cuando se refiere al dictado como una de sus estrategias preferidas:

Yo soy feliz haciendo dictados, los dictados en todas sus formas sabores y colores. Me encanta hacer dictados, me encanta jugar con palabras, o sea que ellos tengan palabras y que ellos puedan armar. con ellos no lo he podido hacer mucho [se refiera a su curso actual] si se han dado cuenta no puede hacer mucho ese ejercicio, el que estamos haciendo del cuento, que ellos empiezan y bueno y qué pasó con eso, qué pasó con aquello, primero escribo yo y después empiezan a escribir ellos, o sea estos ejercicios me gustan mucho y a ellos les gusta. (Entrevista 2, párr. 108)

Nos parece importante resaltar el sentido que la maestra otorga al dictado, reconocemos que hace uso de dicha estrategia como una forma de reto escritural, como una herramienta que le sirve para evaluar el nivel escritural de los niños y las niñas , de que vean que son capaces de

escribir por sí mismos, pero no desde una manera coercitiva, puesto que los dictados que tuvimos la oportunidad de acompañar eran flexibles en tanto que les permitía que se apoyarán del compañero, respondía a las preguntas que le hacían los niños de con que letra se escribe e incluso repetía las palabras .

La maestra nos manifestaba que veía el dictado como una posibilidad de ampliar el vocabulario de los niños, de identificar que combinaciones y sílabas son las que más se dificultan. En varias ocasiones no hacía una valoración cuantitativa, valoraba los esfuerzos de cada niño desde sus posibilidades, es decir la maestra no se enfocaba en ver la cantidad de palabras que eran capaces de escribir sino en como cada niño estaba avanzando en la comprensión del código alfabético.

No obstante, problematizamos esta estrategia porque no siempre se da desde palabras cercanas para los niños, lo que llega generar angustia y frustración. Por ello, aprovechamos en el trabajo compartido para la elaboración de la Secuencia didáctica, alejarnos de estas prácticas, que, aunque tienen cierta validez como lo enuncian las maestras, no puede ser el centro del trabajo pedagógico y se puede ampliar los marcos de referencia para potenciar una práctica más interesante y que favorezca el desarrollo escritural de los niños.

Otra estrategia que trabajan las maestras con los niños y las niñas es el proyecto de aula, el cual fue un espacio que pudimos conocer de cerca, apoyar y articular. Dentro del proyecto de aula los niños y las niñas escriben cuando consultan de algún animal según la temática del proyecto, crean cuentos y comparten su sentir frente a alguna experiencia, sobre todo cuando se trata de una salida pedagógica, las maestras promueven que los niños escriban a partir del lugar que visitaron y de lo que les gustó. También hacen uso de la bitácora en la cual se consignan los trabajos hechos (guías, dibujos, cuentos).

En cuanto a nuestra experiencia enfrentarse a esa dinámica de trabajo fue complejo empezando por la idea que cada una tiene de proyecto de aula, pero finalmente estábamos para apoyar el espacio que han construido las maestras. Esta estrategia exige explorar temas desconocidos para presentarle a los niños, conocerlos a ellos y lo que les interesa, comprendiendo que somos los maestros quienes vamos motivando ese aprendizaje, por lo tanto, somos los primeros que debemos mantener ese asombro para guiar el proyecto.

Por otro lado, reconocemos las ventajas que tiene trabajar con proyecto de aula, ha sido una de las estrategias que más memorias, sentimientos e ideas evoco en las maestras, dado que llevan varios años implementándola, así lo describe la maestra uno:

Otro aspecto bastante importante y que quiero mencionar y con el cual me siento feliz de trabajar es la estrategia de trabajar por proyectos de aula, allí se conjugan muchos aspectos interesantes ya que se parte de la motivación y de los intereses de los estudiantes, se explora, se escribe, se lee, se consulta, se dibuja, se evoca, se crea, se aprende, se construye, se pone en práctica y se trabaja en familia entre muchos aspectos interesantes. Muchos de los proyectos de aula trabajados han dejado una huella profunda tanto en los estudiantes, como en los padres y en mi como docente el cual agradezco. (Relato de Experiencia, párr.9)

El interés de los niños es un componente clave en la secuencia que diseñamos con las maestras; no podemos perder de vista que los niños son sujetos activos y protagonistas de su aprendizaje, que siempre tienen mucho por contar, compartir, proponer e interrogar, son quienes mueven el mundo interno del maestro.

Enseñar es un arte, como todo arte se construye, se comparte; está abierto a diferentes interpretaciones, está lleno de matices y cambios. Así como el artista no tiene una forma

determinada de hacer arte, el maestro tampoco, pues se hace en el día a día con cada experiencia, asumiendo que ser maestro es un oficio de lo humano que trae satisfacciones y frustraciones.

Saber disciplinar sobre la Lengua Escrita

Al hablar de escritura es imposible no hablar de lectura, dado que son procesos interrelacionados, que, si bien tienen características propias, poseen puntos de conexión, dado que cuando se lee, se está en contacto con la escritura y viceversa, por consiguiente, es necesario comprender que el dominio de la lengua escrita implica un saber de lectura y escritura, siendo esta última de nuestro interés principal.

En este orden de ideas, esta categoría muestra parte del saber disciplinar que las maestras tienen sobre la lectura y escritura, entendiendo que hace alusión a todas aquellas concepciones, posturas, métodos, teorías y conceptualizaciones que tienen acerca de lo que es la lectura y escritura. Estas construcciones son el resultado, principalmente, de su formación profesional (pregradual y posgradual), pero sin duda su ejercicio profesional ha influenciado su configuración.

Dicho esto, se ha tenido la idea de que la escritura y la lectura son procesos inversos, es decir que leer es decodificar información y escribir es codificarla, como procesos independientes y de enseñanza diferenciada en esta categoría acudimos a las maestras para discutir esta idea, quienes se alejan de esa creencia.

En las subcategorías que proponemos se abordan las concepciones que las maestras tienen de la lectura y la escritura; los métodos de los cuales tienen conocimiento y las experiencias que les han permitido consolidar un saber disciplinar de la lengua escrita. De esta categoría se desprenden las siguientes: *Relación entre Lectura y la Escritura*, *Escribir es importante para la vida* y *Condiciones para Escribir*.

Relación lectura y Escritura

Para las maestras la lectura y la escritura son inseparables, tienen claro que si se trabaja una con los niños al mismo tiempo se fortalece la otra, pues no conciben estas aisladas, de este modo lo dice la maestra dos:

Están ligadas, pero pues no soy yo difiero, bueno, no difiero. Hay personas que dicen que es primero, se lee, si, tu lees, lo que les decía ahorita, uno lee primero imágenes, y tú entiendes cosas por las imágenes, aquí a veces los papás, profe, pero él entiende que eso es Cafam, pero es que es la imagen... que ahí entiende que dice McDonald's, no es que le llama McDonald's, es que la imagen ya le está diciendo que eso es McDonald's. Entonces, hay mucha gente que dice que primero es la lectura y después la escritura, sin embargo, en el colegio se enseña primero escritura y luego lectura, que primero tienes que saber cuál es el código, ta, ta, ta. Pero están ligadas, yo digo que las dos están muy ligadas, no pueden vivir la una sin la otra. Y ahí una cosa sí es muy cierta. Si tú lees bastante, tienes más para poder escribir y reconoces más cosas. En eso sí, sí estoy de acuerdo. Igual cuando estás escribiendo de saber que estás escribiendo y vas leyendo, ya vas leyendo. (Entrevista 2, párr. 54)

Esto es un ejemplo claro que el niño nace en una cultura letrada, es decir que está inmerso en la escritura, desde lo cotidiano que hay en el entorno como los afiches, carteles publicitarios, empaques, logotipos y demás símbolos que comunican que le permiten desde temprana edad logra distinguir entre el dibujo y la escritura. Así mismo la maestra uno lo reconoce:

El niño llega a la escuela con unos saberes propios que hacen parte de su contexto y de la sociedad en la que está creciendo, pues la lectura va más allá de comprender lo que hay en un texto escrito, la interpretación de imágenes, logos, símbolos son formas de leer, así lo manifiesta la maestra uno cuando los niños le dicen que no saben “Entonces yo le digo a ellos, es que leer y

escribir no es solamente hacer unas palabras, ¡no! yo les pongo gráficas, dibujos y empiezo, y esto ¿qué es?” (Entrevista 1, párr. 63)

Las maestras nos llevan a pensar que para ser un buen escritor se necesita algo más que motivación y que lo escrito tenga sentido para el autor, pues hay un componente importante, que es la apropiación del código escrito, ya que puede comunicarse fluidamente y usar la lengua escrita eficientemente. Cabe destacar que no desconocemos que es un aprendizaje necesario para el uso de la lengua escrita, sobre todo cuando los niños van integrando la escritura alfabética, de este modo, lo expresa la maestra uno:

Sí, soy muy reiterativa en que si van a escribir lo hagan bien escrito, no es que este diciendo que ya tienen que escribir con una ortografía no, pero si por lo menos tener una buena escritura, si yo veo que zanahoria tiene h intermedia, yo tengo que decirles niños tiene que tener la h ahí; le meto mucho empeño a los títulos, a las comas, al punto a que si yo le voy a decir ¡que susto! tiene que tener signos de admiración, que se enseñen desde un momento con esas reglas, pero no es que sea obligatoria, pero sí trato de que ellos por lo menos lleguen a eso...(Entrevista 1, párr. 73)

Las ideas de una escritura organizada, una buena caligrafía y el uso de espacios tienen que ver con la misma formación disciplinar de las maestras, y esto se ve revertido en sus prácticas. Ellas se sienten en el deber de enseñarles eso a los niños, tal como lo dice la maestra dos:

Entonces, ya el hecho de empezar a escribir de mejorarles la letra, mejorarles el orden. Por mi parte, por mi disciplina de tecnología yo soy muy de la organización que este cuadradito que no sé qué. Entonces, como que uno también les va infundiendo eso. (Entrevista 2, párr. 35)

Durante el desarrollo del Taller 1 las maestras nos expresaron que en grado primero se inicia la formalización de la escritura, para lo cual consideran fundamental cultivar un interés en el niño, para luego trabajar el código y la organización de la escritura, comprendiendo que son elementos clave para que los niños se puedan desenvolver en la misma.

Desde nuestro punto de vista el código no debe ser el centro, pero sí un elemento necesario que se va enseñando en el proceso, es decir partir de los intereses de los niños y las niñas, de acercamientos a la literatura, modelos y escrituras propias que sean retroalimentadas, lo que incluye ir asumiendo aspectos de gramática y sintaxis, de esta forma, las ideas pueden tener mayor comprensión para el otro, pensando en que se escribe para sí mismo, pero también para el otro, en vista de que la escritura es social, en palabras de Camps (2003):

Asumir la escritura como actividad discursiva implica, por tanto, promover en el aula que cuando se lee o se escribe se hace siempre desde una finalidad social, es decir con intenciones comunicativas particulares y a través de procesos dialógicos de interacción entre el texto, el lector y el contexto particular en que se produce. Así se posibilita que los niños y niñas comprendan que “los textos no son productos cerrados en sí mismos, sino que entran en relación y se reflejan unos a otros en un diálogo permanente” (p. 27)

Por otra parte, las maestras tienen conocimiento de los distintos métodos y a cada uno le encuentran su potencialidad, es así como la maestra uno lo hace saber:

Para el proceso de lectura y escritura, uno no se puede casar con un método, o sea no es uno solo. Las capacitaciones y las cosas que yo he estudiado, he aprendido que uno no puede decir: es que es solamente el método global, es que es solamente el método de letras, como era el de Negret vimos que realmente no funciona solo un método y uno tiene que saber que los niños, no todos funciona igual, cada niño es muy diferente del otro, puede ser que a estos diez niñitos el método

de letras le funcione, puede ser que a estos niños le funcione el método global, pero no todos ¿sí?(Entrevista 1, párr. 61)

Además, distinguimos que la configuración del saber disciplinar de las maestras no proviene únicamente de su formación universitaria, ya que ellas hacen búsquedas, han participado en capacitaciones que ofrecen los lugares donde se han desempeñado, en el aprendizaje entre colegas y en las investigaciones donde colaboraron.

Sí, entonces yo soy muy de buscar cosas, ¿sí? A mí me gusta leer cositas, leer artículos, lo que les decía el profe que tuvimos en la especialización, pues no era la gran universidad ni nada, pero pues hubo cosas que me sirvieron mucho y había un profe que era un médico, entonces él nos metió mucho en el cuento de neuropsicología y de todos esos procesos que hay para, para llegar a escribir, a leer, todo lo que pasa desde que estás acá en la barriga de la mamá, todo eso que se forma en el cerebro, como se van formando, entonces eso era uno así (cara de sorpresa)

(Entrevista 2, párr. 85)

El saber es dialógico y se encuentra siempre en circulación, por más teorías e ideas que se estudien del área, es innegable que la evolución de la sociedad que trae consigo nuevos retos y exigencias educativas que como maestros nos invitan a renovar y resignificar nuestros saberes, de allí lo fundamental de continuarse formando y cuestionar la vigencia y pertinencia para el contexto en que se encuentra.

Escribir es importante para la Vida

La escritura es una forma de atravesar el mundo y de relacionarse con este, las maestras encuentran que más allá de enseñar el código escrito es importante crear en el niño la necesidad de escribir, el sentido que lo lleve comprender que esto sirve para comunicar y para compartir sentimientos e ideas, es así como lo dice la maestra uno:

Que el niño entienda que ese proceso va a significar que él se pueda comunicar, si el niño no entiende eso, por más de que tu hagas miles de actividades, el niño no lo va a tener en su cabecita, porque si él no entiende que es que yo me puedo comunicar con el otro. Cuando el niño entienda que yo a través de escribir y leer, puedo decir -mamá mira me pasó esto- o aparte el compañerito cuando le cuenta que eso si le sirve, ahí el niño va a empezar a leer y escribir, esas dos cosas para mí a lo largo de la experiencia son fundamentales. (Entrevista 1, párr. 61)

Siguiendo esta idea, la maestra dos lo plantea en el Taller 1, que encuentra una fuerte conexión de la escritura con la existencia, la escritura como algo que hace parte del ser y lo que suscita esto en la persona según sus experiencias, a esto se suma la maestra dos, quien concibe al niño como alguien que es capaz de escribir y es allí donde como maestros debemos motivar y propiciar espacios de confianza en donde los niños y las niñas se asuman como escritores.

En síntesis, las maestras ven la escritura como un elemento que será clave para desempeñarse en mundo, pues va más allá de los aprendizajes de la escuela, de ahí que la escritura es social y se va a necesitar en diferentes espacios de la vida, desde llenar un formulario hasta escribir un ensayo en la universidad, tal como lo expone la maestra dos:

Hay que escribir y porque eso es lo que les digo, o sea, eso le abre muchas puertas a uno en muchas cosas, hay muchos trabajos en los que tienes que entregar algo, para estudiar, para entrar a una universidad tienes que escribir un ensayo ahora, una maestría o algo. (Entrevista 2, párr. 69)

Hemos entendido que para las maestras es importante concebir y apropiar la escritura; dentro y fuera de la escuela, esta debe romper las fronteras del conocimiento porque ello supone mayores comprensiones, posibilidades de relación y participación en la comunidad.

Condiciones para Escribir

En esta subcategoría destacamos que escribir es una práctica que está sujeta a los intereses, rutinas, tiempos y disposición del individuo, naturalmente las maestras consideran que lo han dejado porque tienen otras prioridades y compromisos, de esta manera lo manifiesta la maestra dos:

Eso sí, tú me preguntas a mí que, de noticias, a mí me gusta. Eso sí me gusta hacerlo. Que leer la noticia, que pasó, que esto, que aquello, eso me gusta. El libro ya me he ido acostumbrando a eso a tomar como el hábito, que definitivamente es un hábito y en cuanto a escritura lo que les digo o sea me gusta hacerlo, pero si he perdido como eso. Yo creo que el tiempo, las dinámicas, las cosas, entonces uno como que ya no se sienta hacer el ejercicio bien hecho como debiera hacerse. (Entrevista 2, párr. 12)

El ejercicio docente está dotado de unas exigencias y compromisos dependiendo de la institución. Los maestros además de dar clases se enfrentan a distintas situaciones que llegan a ser demandantes; jornadas extensas e incluso labores administrativas, que limitan los tiempos para escribir fuera de sus funciones diarias, así lo hace saber la maestra uno:

Pues a mí sí me gusta escribir y me gusta leer, lo he dejado un poco porque normalmente hay otras cosas que yo hago, no solamente está mi profesión, más tiempo para escribir. Cuando yo me pongo juiciosa a escribir, pues lógicamente hay muchas ideas, muchas cosas que uno le vienen a la mente. Me gusta leer, pero yo también divido mi tiempo de la lectura, de la escritura y el deporte, entonces el deporte para mí me quita mucho tiempo, y es lo que en este momento estoy disfrutando, cuando no era aficionada al deporte leía más y escribía más, por ejemplo, trato en la semana dos o tres veces hacer spinning y salgo a trotar, yo soy muy juiciosa. (Entrevista 1, párr. 9)

También es importante reflexionar que hay una vida más allá de la profesión, que cada uno tiene gustos y hábitos que hacen parte de su identidad, en este sentido las maestras contemplan la

escritura como una faceta valiosa de la que se han distanciado por dedicarse a otras, no obstante, cuando se les presenta la oportunidad de hacerlo, lo hacen con gusto.

Saber curricular en relación con la Enseñanza de la Escritura

En esta categoría reconocemos asuntos que dan cuenta del saber curricular que han construido las maestras, entendido como el saber sobre contenidos, objetivos y propósitos que determinan las instituciones Educativas para enseñar en este caso particular lengua castellana. De esto, analizamos dos componentes que hacen relacionan de dicho saber: *Planeación y Transposición didáctica*.

Planeación

En esta subcategoría desarrollamos ideas centrales en la forma en como las maestras llevan a cabo la planificación de sus clases y cómo esta cambia según los años de experiencia, además de las exigencias y los espacios que brinda la institución.

Durante las observaciones participantes y nuestro apoyo desde la práctica reconocimos que las maestras se piensan en lo que quieren lograr con los niños y en el cómo lo harán, aunque no siempre haya un registro de ello, pues ellas se poyan de cuadernos de los años anteriores, que reflejan la estructura curricular que han construido, dado que allí encuentran ideas que dieron buenos resultados y hacen algunas adaptaciones según las situaciones que se estén viviendo y los procesos de los niños.

Tienen destinados espacios semanales para reunirse con las otras maestras de grado primero, en donde hacen balances de cómo van los grupos, se hacen propuestas en conjunto y asignan tareas, dado que procuran ir al mismo ritmo de trabajo sin desconocer que cada grupo de niños tiene sus particularidades, pero el hecho de reunirse con las demás supone aligerar cargas, identificarse con las ideas de las otras o que sean un detonante para sugerir una nueva.

El compartir con las maestras un escenario educativo nos ayudó a ampliar nuestra concepción de planeación, en la medida en que comprendimos que hay distintas formas de planear, pues al principio no veíamos la materialización de esas ideas que proyectaban, porque ellas lo verbalizaban, justamente porque lo tienen tan apropiado y que no siempre lo consignan en formatos.

Esto generaba un choque por nuestra formación en este ámbito, dado que en la práctica la planeación es uno de los componentes que más se trabajan y nos exigen plasmarlo de una manera formal, es decir por escrito y atendiendo a unos criterios.

Por esta razón, es que nosotras no veíamos el sentido de planear de la forma en que ellas lo hacen, también entendimos que esto tiene que ver con su amplia trayectoria, los tiempos y demás compromisos que deben atender como maestras titulares.

En suma, la planeación conlleva muchos más aspectos que los que se puedan registrar por escrito en un formato, pues la planeación es un proceso metacognitivo que no distingue de un tiempo y lugar específico. Los maestros poseen pensamiento preactivos que emergen en cualquier momento del día sobre lo que se quiere enseñar y cómo se hace. A veces surgen muy buenas ideas en momentos cotidianos, en alguna imagen, video o conversación que se tiene con colegas.

En los talleres cuando nos reunimos para recoger ideas y diseñar la secuencia didáctica, las maestras nos expresaban que orientan sus clases según los objetivos y contenidos establecidos en la malla curricular de grado primero. El hecho de que las maestras lleven tantos años trabajando y consolidando un saber con grado, les permite tener una ruta clara pues hay

unos mínimos que siempre se deben trabajar, en cuanto a la escritura se espera que los niños salgan de grado primero componiendo textos cortos.

Con frecuencia se referían a prácticas de años anteriores, ejercicios, experiencias de proyecto de aula y salidas pedagógicas de las cuales aprendieron mucho. Recuerdan con cariño, por lo significativas tanto para ellas como para los niños, que fueron experiencias que lograron mover sentires. Durante los talleres ellas verbalizaban sus ideas, mientras nosotras tomábamos notas y proponíamos o preguntábamos para que nos quedara claro lo que visualizaban las maestras.

De esos encuentros emergieron los ejes a tener en cuenta en el diseño de la secuencia didáctica: los intereses de los niños, trabajar desde lo contextualizado, incluir literatura, la pregunta como un movilizador del pensamiento y la motivación en los niños.

En cuanto a la retroalimentación en el Taller dos (2) la maestra dos nos dio unas sugerencias de tipo metodológico. Nos sugirió incluir más actividades en equipo, ajustar formatos y con sus aportes enriqueció cada sesión, pues nos recomendaba usar más las tecnologías de la información por el contexto social en el que nos encontramos, además de ser un recurso que amplía las posibilidades en el aula. Un ejemplo de esto es cuando proponemos escribir una carta ella nos sugiere hacer pequeño recorrido histórico con los niños y mostrar cómo eran las cartas antes, además de plantearnos una estrategia artística en la cual no habíamos pensado (cadáver exquisito), además de darnos ideas para hacer el cierre de la secuencia y colocar el nombre de cada sesión.

Fueron sugerencias que alimentaron la propuesta para cada sesión, pues para nosotras fue fundamental recibir la retroalimentación y saber que si habíamos interpretado bien las ideas que

propusieron. La secuencia didáctica no pretendía sobreponer las ideas conceptuales y planteamientos metodológicos de ellas sobre los nuestros y viceversa, sino trabajar con los saberes de cada una, entendiendo que ningún saber es más importante que otro, sino que son distintos pues ellas como maestras experimentadas saben cosas que nosotras no. Pero nosotras como maestras en formación también les aportamos nuevos puntos de vista para llegar a puntos de encuentro, porque finalmente había un interés común: diseñar una secuencia que contribuya a fortalecer los procesos de escritura.

Más allá del producto final, nos llevamos todo lo que nos aportó el proceso, los diálogos, las conversaciones, historias, las distancias, los encuentros y el lugar que tiene el trabajo colaborativo cuando los sujetos están dispuestos, abiertos a construir, reflexionar, respetar lo que el otro sabe y a aprender sin subestimar la edad y la experiencia.

Transposición Didáctica

Esta categoría emergente hace alusión a todas aquellas formas en las que las maestras transmiten y adaptan el conocimiento para los niños, logrando que sea más cercano y comprensible. Como lo enuncia Gómez (2005):

El concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica (en el sentido restringido) cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado. Chevallard indica en particular, que la transposición didáctica remite a la idea de una reconstrucción en las condiciones ecológicas del saber. Para ilustrar esta idea, él se vale de un ejemplo de transposición como el que sucede de una pieza del violín al piano: es la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada con otro instrumento. (p.87)

En relación con lo expuesto, las maestras se valen de diferentes estrategias para transmitir el conocimiento a los niños, así se hizo evidente en las observaciones participantes, a continuación, presentamos los elementos que más se destacan:

La maestra uno, en su clase se refleja un *enfoque psico-lingüístico y una orientación semántica-comunicativa* cuando va dando las pautas para que los niños construyan el texto, pues les indica que pueden tener en cuenta para escribir, lo que hacía era encaminar la producción más no decirles qué escribir porque la maestra buscaba que los niños crearan la historia, además de aclarar términos que aparecían en el cuento y eran claves para que los niños comprendieran la historia. (ver el apartado de *enfoque* de la observación participante).

Por su parte, la maestra dos en su clase se centró en el aspecto *semántico y lingüístico*, ya que pretendía acercar a los niños a un concepto específico de Ciencias Naturales y que en palabras de ellos lograran escribir lo que comprendieron, acompañaba la escritura de los niños haciendo algunas correcciones de tipo gramatical y preguntas. (ver el apartado de *enfoque* en la observación participante).

Otro elemento que es recurrente en la mediación de las maestras es *la pregunta*, que contribuyó a dinamizar la sesión, a identificar los saberes de los niños, sus intereses y a explicar el lenguaje desconocido. (como se detalla en el apartado de registro de la sesión de las observaciones).

Además, la pregunta también fue un eje propuesto por las maestras durante el taller número uno para elaborar la secuencia didáctica, pues es un movilizador, entendiendo que es una forma de identificar lo que los niños saben e impulsar a preguntarse. (ver p.4 del Desarrollo del Taller)

Por otro lado, la ejemplificación es frecuente en cada una de las maestras, pues se valen de situaciones de la vida cotidiana para que los niños asocien el concepto con una situación real, esto lo detallamos en las observaciones participantes, en el apartado de registro de desarrollo de la sesión, un complemento del ejemplo es el maestro como un *modelo de escritura*, en el caso de maestra uno, quien es la primera en construir y compartir su propia historia y de invitarnos a nosotras a contarles a los niños nuestras historias. En esto encontramos gran riqueza porque es una forma de mostrarle a los niños que es posible, que la maestra también crea y también le interesa escribir.

En el caso de la maestra dos, ella les da espacio a los niños para escribir y luego hace una contrastación en el tablero de la forma en cómo se escriben las frases que más citaron, además de proponer a los niños vivir un fenómeno cotidiano, ya que eso es ejemplo de lo abordando en la clase.

Por otra parte, las maestras se apoyan de las *tecnologías de la información y comunicación*, han expresado que es un recurso que enriquece las sesiones, en la medida en que haya unos criterios para seleccionar el contenido y una mediación, está siempre será necesaria porque se requiere del maestro que, a cerca, sitúa la información, lleva a la reflexión, de lo contrario se convertiría en algo vacío. En las observaciones participantes, ambas usaron una pieza audiovisual como apoyo a la conceptualización, ya que tenían imágenes y ejemplos que ilustraron lo que explicaban. De esta manera la maestra uno lo expresa:

Así como avanza el mundo en muchos aspectos, cambian los niños y sus dinámicas familiares, por lo que es necesario prepararse para asumir los diferentes retos diarios. Es necesario aprovechar los recursos como la tecnología, los avances en los juegos, la música y otros factores que se ven

diariamente para interactuar con ellos, mostrarles otras opciones no dejando de lado su espíritu infantil. (Relato de Experiencia, párr. 11)

Para las maestras es imprescindible trabajar desde situaciones y vocabulario contextualizado. Este es uno de los principios que ellas nos proponen para la construcción de la secuencia didáctica en el Taller N°1. Así también lo hizo saber la maestra uno:

Una cosa que les quiero decir, cuando uno empieza a escribir con los niños, después de todo, tú no puedes escribir “la mula está en la loma” porque el niño no conoce la mula ni la loma, tiene que ser significativo para él, ayer ¿qué comiste? -Fui a comer pizza con mi mamá Ahh... mi mamá me llevo a comer pizza, significa algo para ellos, no fuera de ellos. (Entrevista 1, párr. 125)

Frente a lo expuesto, nos parece fundamental para el proceso de lectura y escritura, sobre todo porque entre más conexión tengan los niños con la situación de escritura, más pueden desplegar en ideas y como ya se ha hecho mención que sea significativo.

También nos parece potente el trabajo que hacen las maestras con lectura, pues los libros son una forma de presentarle el mundo a los niños, de motivarlos y sensibilizarnos. Como lo da a conocer Pettit (2015) libros se esconden ideas y descubrimientos maravillosos del ser humano, así lo expone Chambers (2001):

Cada vez que escuchamos un cuento, un poema o cualquier otro tipo de escritura leída en voz alta adquirimos otro ejemplo más de la manera cómo funciona este tipo de escritura: como se estructura, que podemos esperar de ella, y así sucesivamente. (p.21)

Cuando se lee, se encuentra allí un modelo de escritura que orienta a los niños. En la medida en que haya un gusto y hábito por la lectura, habrá más nociones, recursos y condiciones para escribir textos propios.

Conclusiones

Este último apartado está dedicado a presentar reflexiones finales, hallazgos y alcances del trabajo de grado expuesto. Frente a nuestro objetivo general de *reconocer el saber docente de dos maestras de grado primero de primaria del IPN sobre la enseñanza de la escritura*, el reconocimiento y visualización de ese saber solo fue posible en el momento en que nos despojamos de los imaginarios e ideas preconcebidas con las que íbamos.

Al iniciar el ejercicio investigativo nos invadió la incertidumbre y la anticipación, suponíamos que las maestras no participarían de una manera tan comprometida, que pondrían resistencia frente a nuestras propuestas e incluso que por su amplia trayectoria nuestro saber quedaría minimizado.

Sumado a lo anterior, nuestra formación nos llevó a tener una mirada crítica y en ocasiones juzgadora frente a las prácticas de enseñanza de la escritura, puesto que creíamos que se enmarcaban en la enseñanza del código. Sin embargo, fue gracias a las dinámicas de la práctica que nos sumergimos en el contexto e hicimos parte de las rutinas propias de la institución, de grado primero y de asignatura de Lengua Castellana con el apoyo de las maestras titulares.

Por ende, comprendimos el sentido de sus prácticas y los fundamentos en la enseñanza de la escritura, que si bien el código escrito es un objetivo de este grado. Las maestras proponen practicas escriturales a los niños y las niñas que trascienden de este, pues como lo hemos venido expresando la escritura no es únicamente un proceso de codificación.

En este orden de ideas, el permanecer tanto tiempo con los niños y las maestras, asumir espacios para apoyarlas e intervenir se convirtieron en objeto constante de reflexión entre los referentes conceptuales, entre nosotras como estudiantes y el tutor, ya que colocamos en tensión

diferentes situaciones y él nos brindaba elementos para hacer nuevas lecturas, estas lecturas fueron más reales, amables, respetuosas y llenas de sentido.

En adición, es importante aclarar que no dejamos de lado nuestra postura crítica y que aún nos distanciamos de algunas prácticas, pero entendimos que cada maestra construye su identidad, que ningún saber está por encima del otro, pues sencillamente sabemos distinto y nos hemos formado en espacios y tiempos diferentes que inciden en la concepción de la educación y de las infancias.

Al principio nos sentíamos culpables de señalar tan duramente sus prácticas, pero eso sucedía porque teníamos una mirada limitada y desconocíamos gran parte de las implicaciones de ser maestra titular en ese contexto.

En este sentido, el trabajo colaborativo fue un proceso de mucho aprendizaje en tanto que asumimos que el saber de las maestras experimentadas y el nosotras en formación es un saber distinto, pero no quiere decir que no sea valioso, pues es un saber dialógico, diverso y cambiante que al entrar en contacto con otros se amplía, se construye y se reconfigura.

De este modo, habitar el saber con las maestras implicó para nosotras tener una apertura, y disposición para escuchar, analizar e interpretar la forma en como ellas han constituido su saber.

Expuesto este panorama, aceptamos que el trabajo con las maestras supero nuestras expectativas, contrario a todo lo que pensábamos; las maestras desde el inicio estuvieron dispuestas e interesadas a participar y colaborar en nuestro ejercicio investigativo, siempre respetaron nuestros saberes y posturas, teniéndolos en cuenta sin desconocer que hubo puntos de tensión en relación con las formas de intervenir y con algunas concepciones como lo expusimos en los análisis, pero ello no quiere decir que buscáramos establecer cual saber es el verdadero, lo

que buscábamos era comprender, conversar y construir desde lo que cada una de ellas y de nosotras sabemos.

Como resultado de esa relación respetuosa y cercana es que se lograron los objetivos específicos que iban encaminados a *caracterizar docente y construir reflexiones en torno a la enseñanza de la escritura derivadas del trabajo colaborativo con las maestras*.

Dicho trabajo fue todo un reto por la cultura institucional más que por la disposición de las maestras, dado que en ocasiones programar los encuentros era difícil por las reuniones, eventos, compromisos, exigencias y de más asuntos que debían atender las maestras, sin embargo, todo ello se logró sortear y los encuentros fueron fructíferos, logrando planear en conjunto.

Siempre proyectamos que más allá de reconocer y dialogar con el saber de las maestras, queríamos materializar de alguna manera su saber, que por su ritmo de trabajo y amplia experiencia han naturalizado, pretendíamos que no perdieran de vista lo importante y valioso que es el saber han construido.

Es por ello, que nuestro trabajo culmina con el diseño de una secuencia didáctica que queda a disposición de ellas y de nosotras, la cual trascendió de la estrategia, el libro, los ambientes y formatos. Nos llevamos el crecimiento que se dio durante el proceso a nivel académico, pero también a nivel personal porque cada anécdota, chiste, historia y risa también hacen parte de ser maestro.

El hecho de haber trabajado con maestras experimentadas resultó clave en nuestra formación porque es el contacto más cercano que hemos tenido con la realidad educativa, el acercarnos un poco a la historia de las maestras y de todo lo que han llegado a hacer a pesar de

las dificultades nos da esperanza en nuestra profesión y de alguna manera ellas también nos contagiaron de su vitalidad, amor y pasión por enseñar.

Por otra parte, pretendíamos que este trabajo hacer reflexionar sobre las creencias, prácticas y posibles transformaciones que estas pueden tener. Para nosotras fue revelador identificar que las maestras se mueven en la incertidumbre y que a pesar de tantos años de experiencia se cuestionan lo que hacen, pues hay un deseo por querer enseñar cada vez mejor, por impactar de manera positiva la vida de los niños y por seguirse cualificando.

Para futuras investigaciones que se desarrollen bajo esta línea sería interesante plantearse un trabajo que aborde específicamente el saber docente sobre la lectura, dado que nosotras dimos algunas generalidades, pero nuestro enfoque fue la escritura. Encontramos en este proceso gran riqueza y que tiene unas características propias que sería bueno abordar.

Por otra parte, nos hubiera gustado implementar la secuencia didáctica que diseñamos junto con las maestras, pero los tiempos fueron reducidos y situaciones que estaban fuera del alcance no nos lo permitieron. En este sentido, si futuras investigaciones hacen trabajo colaborativo con las maestras recomendamos contemplar los alcances que quieren con el trabajo.

Consideramos que este ejercicio investigativo, nos permitió aproximarnos a comprender lo que implica investigar, de los alcances que puede tener y las limitaciones, en este caso fue un trabajo amplio en el que nos propusimos abarcar muchas ideas y llega un punto en el que se desborda la información, por lo tanto, es una sugerencia que hacemos es focalizar más lo que se quiere indagar, de esta manera también se podrá profundizar.

Dicho lo anterior, la escritura y la lectura rigurosa en un ejercicio como este es fundamental, para ir apropiando el tema, para volver sobre lo hecho y replantearse, puesto que es un trabajo académico que exige pensarse que alguien externo al fenómeno que se indaga nos lee,

por lo tanto, deber claro y conciso para que no entre en ambigüedades. En definitiva, nuestro nivel escritural mejoró, a través del tiempo la lectura y la reescritura.

En suma, este trabajo de grado trascendió los objetivos planteados ya que a nivel personal vivenciamos que es posible trabajar en conjunto, siempre desde el respeto por lo que sabe el otro, con disposición y compromiso. En cuanto a lo profesional el haber indagado por el saber, por la lectura y en concreto la escritura nos permitió hacer comprensiones, tener mayores claridades y orientaciones para acompañar de manera más pertinente este proceso con los niños y las niñas.

En síntesis, estar en el entorno natural en donde se desarrolla lo que nos planteamos indagar nos permitió reconocer a las maestras, reconocernos a nosotras mismas como sujetos senti-pensantes en constante evolución y contribuir a reivindicar la profesión.

En palabras del maestro Freire (2010) “uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea” (p.68).

El ser maestro no será la profesión más importante, pero si es indispensable para el desarrollo del tejido social y humano. Este trabajo nos ayudó a reconocer la profesión desde otro lugar, entendiendo que a pesar de que en ocasiones es subestimado es un trabajo que merece todo el reconocimiento y gratitud porque no es una tarea sencilla, hay saber pedagógico, una formación y un compromiso importante.

Es por esto, que invitamos a pensarse en la dignificación de la profesión. Así como en la política pública y en los discursos se dice que los niños y las niñas deben ocupar un lugar central, entonces lo coherente sería invertir esfuerzos para verdadero desarrollo integral de las infancias y de los maestros que trabajamos con ellas y para ellas.

Referencias

- Areiza & Betancur. (s.f). *La Lectura Y La Escritura Desde Una Perspectiva Sociocultural: Sus Rostros Y Rastros En El Escenario Escolar, La Formación Y La Subjetividad*.
- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE) Balance de una experimentación. *Revista Colombiana de Educación*, (Nº49), pp. 15-36. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7727>
- Baena, A (1989). Lingüística y significación. Valle del Cauca: *Revista Lenguaje*
- Braslavsky, B. (2014). *La Querella de los Métodos en la Enseñanza de la Escritura*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria
- Chambers, A. (2001). Una guía para narradores y cuentacuentos. Caracas: Banco del libro
- Camps, A. (1997) *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. En revista Signos. Teoría y práctica de la educación.
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Grao
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (nº23). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102306>
- Cassany, D (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (1999). *Construir Escritura*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. España: Grao
- Cassany, D. (2008). *Prácticas Letradas Contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
https://www.researchgate.net/publication/373680680_Practicas_letradas_contemporaneas_postpr
[int](#)

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación Inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria en la formación del profesorado*, volumen 27 (nº3), p 125-136.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>

Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/326964655_RELATOS_DE_EXPERIENCIA_EN_BUSCA_DE_UN_SABER_PEDAGOGICO.

Clavijo, G & Martínez, N. (2016). LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA Una revisión documental a investigaciones de pregrado de Educación Infantil

Díaz, Á. (2013). *Guía Para La Elaboración De Una Secuencia Didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México

Díaz et al., (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, volumen 2 (nº 7), pp. 162-167. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Duque, A. M. & Ramírez, M. F. (2014). CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO DE MAESTROS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA. Recuperado de: <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/51866eb3-383b-4116-920e-d4e67901718c/content>

Fandiño et., al (2018). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

- Fandiño Cubillos, G. M., Durán Chiappe, S. M., Pulido González, J. M., y Cruz Velásquez, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 100–108. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/16579089.11540>
- Ferreiro & Teberosky (1993). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó
- Freire, P. (2010). *Cartas a quién pretende Enseñar*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores
- Gama, (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos, volumen 29, (nº 62)*, pp. 17-32. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>
- Gómez, O. L. (2021). *Evaluación de los métodos de enseñanza de lecto escritura desde el sistema de evaluación institucional del Liceo Alfredo Nobel en los estudiantes de transición 2018, de la localidad de Bosa Bogotá*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13527>
- Gómez, M. (2005). La transposición Didáctica: Historia de un Concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen 1(nº1), p.83-115
- Jiménez & Feliciano. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, (nº 233), p 105-122. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973270>
- Kaufman y Rodríguez (2001). *¿Por qué cuentos en la escuela?* Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Kaufman.pdf
- Kristeva, J (1988). *El lenguaje, ese desconocido*. Madrid: Fundamentos. Disponible en: <https://introduccionlenguaje2010.files.wordpress.com/2010/09/kristeva-julia-el-lenguaje-ese-desconocido.pdf>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Argentina: Fondo de cultura económica

Grupo de Estudio Ciclo de Profundización de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Asuntos Relacionados con Tutoría de Trabajo de Grado versión IV*

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor, por qué enseña hoy*. España: Graó

Mercado, R. (2002). *Los Saberes Docentes Como Construcción Social-La Enseñanza Centrada en los Niños*. México: Fondo de Cultura Económica

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*.

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Prácticas de Escritura en el Aula-Orientaciones didácticas para docentes*.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/manuales-y-cartillas/Practicas_de_Escritura_en_el_Aula.pdf

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombia. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Muñoz & Rojas. (2007). Perspectiva Perceptivo-Motriz versus Perspectiva Cognitivo-Lingüística, en la Lectura y Escritura en Población Infantil. Revista *Facultad Ciencias de la Salud del Cauca* (9),3, 51-56. <https://revistas.unicauca.edu.co/index.php/rfcs/article/view/885>

Okuda, M & Gómez, C. (2005). Métodos en Investigación Cualitativa: triangulación. Revista *Colombiana de Psiquiatría*

Oviedo, T. (2017). Temas Semántico- Comunicativos. Colombia: Universidad Icesi.

https://www.icesi.edu.co/editorial/burdos_borradores/

Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson

Pierce, C. (1974). *La Ciencia de la Semiótica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

Ponte, P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. K. Krainer & F. Goffree (Eds.) (pp 43-50). Disponible en:

https://www.academia.edu/8708288/Las_creencias_y_concepciones_de_maestros_como_un_tema_fundamental_en_formaci%C3%B3n_de_maestros

Portilla y Teberosky (s.f). *La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares*. Disponible en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2007000100005&lang=es

Repositorio UPN (Universidad Pedagógica Nacional). <http://repositorio.pedagogica.edu.co/>

Restrepo, B. (2002). Investigación en Educación. Bogotá. Disponible en:

<https://es.slideshare.net/kattybe/restrepo-binvestigacineneducacin1996>

Rodríguez et al., (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa, (capítulo 1)*, pp. 1-35.

Rueda, D. (2017). El Círculo Hermenéutico...el Círculo de la Comprensión. Revista *Analéctica*, volumen 3 (nº23), p11-13

Sampieri et al., (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill

Secretaría de Educación Distrital (2010). *Referentes para la Didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación D.C

Selfa Sastre, Moisés, Villanueva Roa Juan de Dios. *La enseñanza de la lectura y la escritura hoy*

Entrevista a Ana Teberosky Coronado. Investigaciones sobre Lectura [en línea]. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243922008>

Simbaqueba, A. (2019). *Transformación de la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de una estrategia didáctica para facilitar la producción escrita en estudiantes del grado de transición*.

Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/38375>

Skliar y Larrosa (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo sapiens

Shuster et al., (2013). La metodología Cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, volumen 4 (nº2).

Disponible en: <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>

Tardif, M. (2014). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea

Torres, D. S., Cárdenas, J. T. & Forero, M. F. (2021). *Saber de la experiencia de maestras de los niveles de jardín, transición y primero de primaria sobre la enseñanza de la lengua escrita*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16841>.

Vega, Y. (2020). *Estrategias pedagógicas para potenciar las funciones de la escritura desde el enfoque de la significación*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12327>.

Zabalza Beraza, M. Ángel. (2009). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 4. Disponible en:

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3306>

Anexos

Anexo1: Autorización Tratamiento de Datos Personales

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ciudad y fecha Bogotá, 19 octubre 2023

Yo Luz Mary Esquivel C., identificado con C.C. ☒ C.E. ☐ No. 51714879 expedida en Bogotá, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

Luz Mary Esquivel C.
FIRMA

Nombre: Luz Mary Esquivel C.

Identificación: 51714879 Bogotá

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ciudad y fecha Bogotá 19 de octubre 2023
Yo Marica Alejandra Ramos E., identificada con C.C. ☒ C.E. ☐ No.
52150104 expedida en Bogotá, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.


FIRMA

Nombre: Marica Alejandra Ramos E.

Identificación: 52150104 Bogotá

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la Intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo 2: Instrumento de Observación Participante

**Universidad Pedagógica Nacional
Lic. En Educación Infantil**

**Una Aproximación al Saber Docente sobre la Enseñanza de la Escritura de maestras de grado
primero del Instituto Pedagógico Nacional
“Una Experiencia colaborativa entre maestras titulares y en formación”**

Instrumento de Observación Participante

Lugar: Instituto Pedagógico Nacional Hora: Fecha: Asignatura: Espacio: Curso:	Maestra titular: Maestras en formación:
CONTEXTO EDUCATIVO	
ROL PARTICIPANTE DE LAS MAESTRAS EN FORMACIÓN	
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Registro del desarrollo de la sesión:	
Aspectos gestión pedagógica: Organización del espacio, anticipación, disposición de los niños, materiales empleados y distribución del tiempo.	
Tipo de práctica pedagógica: Propuesta que hace la maestra para la clase, cómo la lleva a cabo y estrategias didácticas que utiliza.	
Enfoque: Método empleado para la enseñanza de la escritura y/o perspectiva que lo acompaña.	
Mediación: Interacciones con los niños, disposición corporal-actitudinal y lenguaje usado, interacción de los niños con los objetos propuestos, relación de los niños con sus pares y niño-maestra	

Anexo 3: Instrumento de Entrevista Semiestructurada

Universidad Pedagógica Nacional
Lic. En Educación Infantil
Una Aproximación al Saber Docente sobre la Enseñanza de la Escritura de maestras de
grado primero del Instituto Pedagógico Nacional
“Una Experiencia colaborativa entre maestras titulares y en formación”

Instrumento de Entrevista Semiestructurada

Lugar: _____

Fecha: _____ **Hora:** _____

Maestra Entrevistada: _____ **Curso:** _____

Entrevistadoras: _____

Esta entrevista está pensada para generar un diálogo con las maestras en torno a su saber, haciendo énfasis en el experiencial con el objetivo de reconocerlo y hacer comprensiones de sus prácticas pedagógicas respecto a la enseñanza de la escritura.

Para llevar a cabo dicha entrevista con cada una de las maestras de grado primero, proponemos las siguientes categorías con preguntas orientadoras:

1. Experiencia de vida en relación con la escritura

- ¿Cómo aprendiste a escribir?
- ¿Recuerdas experiencias relacionadas con la escritura en la escuela, con la familia u otros entornos?
- ¿Qué lugar ocupa la escritura en tu vida?, ¿de qué maneras usas la escritura?, ¿escribes actualmente, ¿cómo te consideras como escritora?

2. Formación- Experiencia profesional

- ¿Cuál es tu formación?
- ¿Cuál es tu formación en relación con los temas de lectura y escritura?
- ¿Has trabajado la enseñanza de la escritura?, ¿desde hace cuánto tiempo y con niños de qué edad?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia como maestra que enseña a escribir en el IPN?

3. Concepciones de la lengua escrita

- ¿Qué sabes sobre la escritura?, ¿Por qué es importante saber escribir?, ¿Quién o quiénes son los encargados de enseñar a escribir?, ¿Qué pasa si no se aprende?
- ¿Qué relación encuentras entre la lectura y la escritura?, ¿Es distinto leer y escribir?, ¿Por qué?, ¿Qué semejanzas hay en dichos procesos?

4. Experiencia en cuanto a la enseñanza de la escritura

- Describe una de tus prácticas favoritas para la enseñanza de la lengua escrita, la cual te funciona muy bien y ves resultados en el aprendizaje de los niños ¿por qué crees que funciona?
- ¿Cuáles son los mayores retos que identificas en el proceso de escritura de los niños y las niñas?
- ¿Qué prácticas para la enseñanza de la escritura te gustaría implementar y que actualmente no puedes hacer?, además ¿por qué no has podido implementar ese tipo de prácticas?

Anexo 4: Taller N° 1**Universidad Pedagógica Nacional****Lic. En Educación Infantil****Una Aproximación al Saber Docente sobre la Enseñanza de la Escritura de maestras de grado primero del Instituto Pedagógico Nacional*****“Una Experiencia colaborativa entre maestras titulares y en formación”*****Taller No. 1****Recolección de ideas para proyectar el trabajo colaborativo****Maestras participantes:** _____**Maestras En Formación:** _____**Lugar:** _____ **Fecha:** _____

El presente taller hace parte de la materialización para nuestro trabajo de grado “Saber Experiencial de Maestras de grado primero en la enseñanza de la escritura”, es el primero de dos talleres que tienen como objetivo construir de manera colaborativa con las maestras, el diseño de una secuencia didáctica (o la estrategia que se considere más pertinente), dirige al fortalecimiento del desarrollo de la escritura de niños y niñas de grado primero. En el segundo taller presentaremos la propuesta proyectada y estructurada de acuerdo con las ideas que se hayan recogido y acordado con las maestras en este primer taller. En ese sentido, el segundo taller será el espacio para la retroalimentación de lo proyectado en la propuesta construida.

Propósito General

Este taller está orientado a la proyección de una secuencia didáctica (o la metodología que se considere más pertinente) para la enseñanza de la escritura dirigida a un grupo de niños y niñas de grado primero. Para esto, se trabajará con base en reflexiones acerca de la escritura, partiendo de la lectura de algunos fragmentos que inspiren esta reflexión y derivado de esto, generar un diálogo para el diseño de la propuesta.

Por lo anterior, proponemos la lectura de dichos fragmentos en voz alta acompañada de un tiempo para escuchar a las maestras frente a las relaciones que encuentran con sus prácticas y los aportes

que estos podrían dar a la secuencia didáctica. En simultáneo con dicho diálogo se irá construyendo un tejido que represente ese intercambio de saberes y el encuentro con el ser maestra.

Para este taller pretendemos establecer conjuntamente la intencionalidad, ambientes pedagógicos, recursos, espacios, interacciones, estrategias y estructura para el diseño de la secuencia o metodología seleccionada según la caracterización de los niños e intereses pedagógicos de las maestras titulares y las maestras en formación.

Referencias Bibliográficas

Giraldo, C (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades*. Ánfora, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales.

Lerner, D (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*

Propósitos Específicos	Desarrollo	Tiempos	Recursos
○ Reflexionar con las maestras entorno al lugar que ocupa la escritura. ○ Caracterización elementos relevantes para la construcción de la secuencia. ○ Identificar el enfoque que se le pretende dar a la secuencia.	Momento de sensibilización: Para este momento proponemos abrir el espacio con la lectura en voz alta de los fragmentos (ver fragmento 1), orientado con las siguientes preguntas. <i>¿Qué suscitan las palabras de estos autores?</i> <i>¿Cuál piensas que es un componente que se debe tener en cuenta para la enseñanza de la escritura y debe estar presente en la secuencia?</i> <i>¿Qué estrategias proponen para incentivar la producción propia de los textos de los niños?</i>	15 min	○ Fragmentos seleccionados para la lectura.
	Momento central: Se enfoca en conversar alrededor de los intereses de las maestras en el desarrollo de la escritura de los niños	30 min	

	de grado primero además de establecer las bases para la construcción de dicha propuesta. Posteriormente se da el espacio para que las maestras sugieran que tipo de metodología consideran pertinente trabajar y la organización de esta. Lo anterior, se consignará por escrito a modo de formato de planeación para ser compartido al final.		
	Momento de cierre y compromisos: Es la oportunidad de compartir las ideas principales que se recogieron de la sesión además de los sentires de cada una. Se les propone a las maestras la elaboración de un relato de la experiencia, el cual consiste en componer un escrito que, de cuenta de la experiencia pedagógica de las maestras, algunas de sus fortalezas, retos e iniciativas en relación con la enseñanza de la lengua escrita y se entrega documento orientador para el desarrollo de este. Las maestras en formación se comprometen a estructurar la propuesta para la secuencia didáctica teniendo en cuenta los aportes de las maestras participantes.	15 min	

Fragmentos para la Reflexión

Fragmento 1 tomado de:

“La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades”

Hernández (como se citó en Giraldo, 2015) plantea que:

La escritura no es un fin en sí mismo. Es un medio para aprender o para dar sentido a la existencia. Porque escribir es una manera de existir, de construir y reconstruir el mundo propio. Es la posibilidad de crecimiento continuo y no una simple destreza, ya que la escritura, además de servir de puente para conocer o dar a conocer, también reforma la conciencia; es decir, que la expresión escrita tiene efectos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite. En ese sentido, la escritura “descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no sólo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización” (p.42)

Fragmento 2 Tomado de

Leer y escribir en la Escuela: Lo real, lo posible y lo necesario

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto ; de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir a otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos ...

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír ... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2003, p.26).

Anexo 5: Taller N° 2**Universidad Pedagógica Nacional****Lic. En Educación Infantil****Una Aproximación al Saber Docente sobre la Enseñanza de la Escritura de maestras de grado primero del Instituto Pedagógico Nacional*****“Una Experiencia colaborativa entre maestras titulares y en formación”*****Taller No. 2****Presentación de la Secuencia Didáctica****Maestras participantes:** _____**Maestras En Formación** _____**Lugar:** _____ **Fecha:** _____

El presente taller hace parte de la materialización de nuestro trabajo de grado *“El Saber Experiencial de Maestras de grado primero en la enseñanza de la escritura”*, recordando que el primer taller estuvo enfocado en recoger las ideas para la elaboración de la secuencia didáctica, en donde las maestras identificaron los siguientes principios: *conocer a los niños, identificar sus intereses, ofrecer literatura, la pregunta como un movilizador del pensamiento y situaciones contextualizadas*, además de sugerir la secuencia para la primera etapa del año.

En concordancia con el primer taller, este segundo, tiene como objetivo compartir la propuesta de secuencia didáctica teniendo en cuenta los aportes y acuerdos ya mencionados. En este sentido, el segundo taller es el espacio para recibir la retroalimentación de las maestras titulares frente a la secuencia diseñada, dado que es fundamental reconocer los aciertos y aspectos a cualificar para que dicha secuencia cumpla las expectativas y objetivos trazados.

Es el momento para proponerle a las maestras una prueba piloto de dicha secuencia, pues nos parece enriquecedor realizar alguna fase de esta, ya que permite reconocer los alcances de lo diseñado y analizar el trabajo colaborativo

Propósito General

Suscitar nuevos diálogos y reflexiones con las maestras titulares a partir de la secuencia didáctica diseñada para lograr enriquecerla, puesto que, no podemos perder de vista que es un trabajo colaborativo. Estos nuevos diálogos serán claves para alimentar las sesiones de la secuencia, ambientes pedagógicos y recursos.

Propósitos Específicos	Desarrollo	Tiempos	Recursos
	Momento de sensibilización:		

○ Recoger la voz y los sentires de las maestras a través del relato que escribieron. ○ Entablar diálogos con las maestras frente a la secuencia didáctica para enriquecerla. ○ Establecer acuerdos para la ejecución de la prueba piloto	Para este momento proponemos abrir el espacio recordando los puntos tratados en el primer taller y los compromisos, es por esto, que le pedimos a las maestras que compartan sus relatos sobre sus experiencias pedagógicas Proponemos las siguientes preguntas orientadoras para que nos cuenten un poco de cómo fue el proceso escritural. <i>¿Cuál es el aspecto que más destacan en su escrito?</i> <i>¿Cuáles fueron sus sentires a lo largo del ejercicio?</i> <i>¿Cómo planearon la escritura de ese relato?</i>	15 min	○ Secuencia didáctica. ○ Relatos de las maestras.
	Momento central: Presentamos una pieza audiovisual, en donde se muestra la estructura y tópicos (temas, propósitos, recursos, ambientes) de la secuencia didáctica para entablar una discusión sobre el trabajo hecho, estando dispuestas a escuchar las opiniones y cambios sugeridos.	30 min	

	Momento de cierre y compromisos: Es la oportunidad para agradecer el encuentro y los aportes, además de comprometernos a realizar los ajustes necesarios según lo conversado. Sumado a lo anterior, planteamos la potencialidad que podría tener implementar además de la idea de ejecutar alguna fase de la secuencia para llegar a acuerdos sobre la disposición y tiempos para intervenir.	10 min	
--	---	--------	--

Anexo 6: Orientaciones para la Construcción del Relato

Universidad Pedagógica Nacional

Lic. En Educación Infantil

Una Aproximación al Saber Docente sobre la Enseñanza de la Escritura de maestras de grado primero del Instituto Pedagógico Nacional

“Una Experiencia colaborativa entre maestras titulares y en formación”

Orientaciones para la Construcción del Relato

El presente ejercicio está enmarcado en el taller de planeación conjunta, con el propósito de recoger parte de la experiencia pedagógica de las maestras sobre la enseñanza de la escritura.

El ser maestro esta atravesado por diversas historias de vida y narrativas que acompañan el desarrollo de su práctica, sin desconocer su subjetividad; puesto que sus creencias, sentimientos e ideologías también movilizan o se hacen presentes en el quehacer.

Según esto, esos aspectos inciden en la vida del maestro, que es un relato en sí misma, que vale la pena contar, reconocer y compartir, es un ejercicio que puede causar nuevas comprensiones y transformaciones del ejercicio docente.

Entendiendo que el relato no debe reducirse a la anécdota, pues este:

Quiere hacer del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial. (Contreras, 2016, p.16).

En consecuencia, con lo anterior, proponemos un espacio para la construcción de un relato que, de cuenta de la experiencia pedagógica, en el cual se refleje un poco de la trayectoria en torno a la enseñanza de la lengua escrita, sus iniciativas, aciertos, dificultades y proyecciones; para ello, se pueden

apoyar de fotos, videos, notas y demás material que consideren pertinente; finalmente las invitamos a escribir libremente, sin atender a un orden y extensión determinado.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Contreras, J. (2016). *Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico*. Revista brasileira de pesquisa.

Anexo 7: Observación Participante- Maestra uno

Universidad Pedagógica Nacional
Lic. En Educación Infantil
Una Aproximación al Saber Docente sobre la Enseñanza de la Escritura de maestras de grado
primero del Instituto Pedagógico Nacional
“Una Experiencia colaborativa entre maestras titulares y en formación”

Observación Participante

Lugar: Instituto Pedagógico Nacional Hora: 7:15 am-8:32 am Fecha: 26-10-2023 Asignatura: Lengua Castellana Espacio: Salón de clases Curso: 104	Maestra titular: Luz Mary Esquivel Maestras en formación: ○ Lorena Barraza Rincón ○ Valentina Posso Bohórquez
CONTEXTO EDUCATIVO La presente observación participante se llevó a cabo en un aula de clases de grado primero con 25 niños y niñas entre los 6- 7 años de edad, con su maestra titular en el espacio de Lengua Castellana. Se encuentran en el tercer trimestre del año, finalizando un ciclo lo cual tiene unas implicaciones en el desarrollo de los niños a nivel de interacciones y de lo cognitivo; hacemos énfasis en los aprendizajes de lectura y escritura, la mayoría de ellos se encuentran en un nivel alfabético. En este punto de año se orienta el trabajo a fortalecer la composición escrita y aspectos gramaticales; es importante aclarar que manejan la metodología por proyectos durante todo el año escolar, por lo tanto, la mayoría de sus	

actividades se encuentran en articulación con el proyecto de aula, denominado El mar: Un mundo fantástico.

ROL PARTICIPANTE DE LAS MAESTRAS EN FORMACIÓN

Nuestro rol durante la sesión fue la observación detallada, desde el primer momento le manifestamos a la maestra que estábamos en disposición para apoyar lo que ella o los niños requirieran; En los dos primeros momentos de la sesión la maestra no vio necesaria nuestra intervención, ya en el tercer momento nos vinculó a su explicación y posteriormente a darle la orientación escritural a los niños que lo solicitaban.

En esta oportunidad no hubo roles diferenciados, pues tratamos de apoyar la escritura de los niños, aprovechando que habíamos varias maestras nos podíamos detener un poco más con algunos; solo hubo situaciones específicas en las alguna tomó iniciativa como por ejemplo cuando la maestra salió Valentina terminó de repartir las hojas en las cuales iban a escribir y ya al finalizar la sesión Lorena tuvo una conversación con la maestra a cerca del libro que presentó y otros libros que la maestra recomienda, tales como: “La media roja” y “Yo siempre te querré”

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Registro del desarrollo de la sesión: Se detalla y consigna lo sucedido durante la sesión.	La maestra le da un espacio a los niños para que se terminen de organizar ya que es la primera hora de clase y algunos se demoran en llegar, mientras tanto comparte con las maestras en formación el cuento “El unicornio y el mar”, le pide el favor a la maestra en formación Catalina (practicante del curso 104) de que traiga unas fotocopias, las cuales tienen el dibujo a blanco y negro de un narval. Ella se toma el tiempo para contarnos de su experiencia en un colegio de Colsubsidio, pues dijo que allá la experiencia literaria era enriquecedora y que había muchos espacios para ello, fue allí donde conoció el libro que trajo. Posteriormente la maestra, les dice a los niños que hoy las maestras que apoyan a la profe Marcia van a estar acompañando la clase para ver cómo trabajan y se comportan los niños de 104, luego Valentina dice a los niños que quiere aprender mucho de ellos y Lorena Complementa diciendo que también quiere aprender de la profe.

Luego la maestra le dice a los niños que les trajo una sorpresa para el día de hoy, por su parte, los niños se notan muy emocionados; la maestra les hace un pequeño ejercicio de gimnasia cerebral, la cual es una técnica que activa los dos hemisferios del cerebro y favorece la concentración, en este caso lo hace con los dedos de las manos, el cual consiste en ir tocando los dedos de manera intercalada, se nota que los niños ya lo conocen, luego cantan una canción llamada “gallo - gallina” y acompañan con movimientos de las manos, luego la maestra le anticipa a los niños los momentos de la clase, les dice que trajo un libro que a ella le gusta mucho, pues trata de la historia de una princesa; les pide a los niños que pasen al tapete por las parejas que ella tiene organizadas, ella misma ubica a cada pareja y les dice que no quiere que lleven ningún material.

La maestra les dice a los niños que no pudo conseguir el libro y que por eso tiene fotocopias a blanco y negro pero que se imaginen los colores, al fondo una niña dice que por eso es mágico. Los niños se muestran emocionados y a la expectativa, se perciben muy concentrados. Antes de empezar la lectura la maestra les dice a los niños “ojos de águila y orejas de gato”.

Después la maestra presenta el libro, les cuenta a los niños quien es la autora e ilustradora, les hace un contexto del cuento.

La maestra procede a hacer la lectura, todo el tiempo gesticula, cambia el tono de la voz, usa cuerpo para dramatizar y acompañar la historia, la cual trataba de un unicornio que no le encontraba sentido a su vida y no sabía nadar, había una princesa llamada Ula, hija del rey del mar que fue raptada por unas harpías, quienes se querían apoderar del reino; el unicornio es el que ayuda a salvar a la princesa y al reino, por su parte el rey le pide al mar que le permita habitar dentro y fuera de él con el distintivo que lo acompaña siempre (cuerno), de esta manera se convierte en lo que se conoce como narval, los niños se emocionaban ante las imágenes, la profe decía cosas como: Imagínense lo que pasó , qué creen que va a pasar, no se vamos a ver.

	Dante decía “pobrecito” para referirse al unicornio, a pesar de que a maestra pidió que no llevarán nada él tenía una bola de plastilina en las manos. Amarú decía “ella no puede nadar” Dante y Jerom hablan en voz baja del cuento. En la última parte del cuento, el unicornio se transforma y maestra les pregunta a los niños ¿en qué se convirtió?, la mayoría de ellos dijeron al tiempo “en narval”, se notaban muy emocionados, durante toda la lectura estaban concentrados. Después la maestra lee un fragmento que estaba al final del cuento en el que hay algunos datos sobre dicho animal, dice que es in tipo de ballena blanca, la cual tiene un cuerno que puede medir hasta 3 metros y les pregunta a los niños ¿dónde vive?, uno de ellos dice en el mar y Juan Esteban responde que, en la Antártida, la maestra les pregunta a los niños ¿que por qué existe el narval? Los niños responden que, porque el rey le dio la posibilidad de convertirse en narval y les pregunta por el nombre de la niña, muchos de ellos responden “Ula”, les pregunta si les gusto el cuento, hablan entre ellos y la profe capta su atención dándole la palabra a tres niños que ella invita a hablar; vuelve y pregunta ¿qué fue lo que más te gusto del cuento? La primera en comentar es María Camila, quien dice que lo que más gusto fue cuando el unicornio salvó a Ula y otros niños se unen a esa idea (Martina y Julián). Luego habla Dante, quien dice que cuando se transformó en Narval. Luego, se pasa al segundo momento de la clase en la cual se proyecta un video de National Geographic, el cual contiene algunos datos interesantes sobre el narval, la maestra va leyendo lo que aparece y los niños permanecen atentos. Posteriormente, la maestra le da paso al siguiente momento, les pide a los niños que vuelvan al puesto les presenta la sorpresa de la cual ha hablado durante la clase, dicha sorpresa es el dibujo de un narval para cada niño, este dibujo estaba en blanco y negro, les dice a los niños que van a decorar su propio narval y que como ella ya les trajo la historia
--	---

	del Ula y el unicornio, ellos deberán crear su propia historia, lo primero es que le otorguen un nombre a su narval. Hay un momento en el que otras maestras llegan a buscar a la maestra Luz Mary, ella las atiende en la puerta y no pierde de vista lo que están haciendo los niños, quienes siguen coloreando y asignándole nombre, luego la maestra vuelve para repartir las hojas y nosotras le colaboramos. Les propone a los niños hacer un stop con la decoración del narval porque ella tiene más materiales que les puede interesar pero que avancen con la escritura de la historia, para ello da unas orientaciones como hay que pensar dónde está el personaje, con quiénes, ponerle un título entre otros. Lee el título de uno de los niños y le hace una corrección ortográfica. Para impulsar la escritura la maestra Luz Mary se apoya de las maestras en formación y le pregunta a Valentina cómo se llama su personaje y dónde está , ella dice que le pondría Alguien y le pregunta a los niños que a qué les suena esa palabra, quienes responden que a algas, Valentina continua diciendo que sería una aventura en las profundidades del mar, conociendo los arrecifes de coral con otros amigo y Lorena agrega que también con el profesor Raya(personaje que surge a partir del proyecto de aula en el curso 103 pero que visitó los demás cursos). Después le pregunta a Lorena, quien dice que no sabe todavía que título poner, que prefiere colocarlo al final cuando ya este la historia, la cual trataría de dos narvales que se enamoran; luego le pregunta a la maestra en formación que la acompaña y ella dice que le pondría Norbi, esa historia trataría de un narval bebé, de su vida y la mamá. La maestra les dice a los niños que esas historias las va a leer la Sirena y El profe Raya, el resto de la clase los niños permanecen pensando en su historia, se acercan a las maestras a preguntarles, ellas leen y apoyan esas construcciones. La maestra Luz Mary le cuenta a Lorena del libro y de otras experiencias similares con literatura infantil que también han sido
--	--

	significativos para ella como maestra y para los niños como por ejemplo “siempre te querré” Mientras tanto Valentina está atenta a las preguntarles a los niños por lo que están escribiendo, y varios preguntan por la escritura de palabras como: embrujada, había, narval; decían con qué letra va, con cuál empieza. Lorena y Catalina continúan apoyando la escritura de los niños, la mayoría de ellos se acercan a mostrarnos lo que han escrito, entre ellos se dan ideas para escribir y apoyan a esos niños a los cuales les costó más como Jerom que tenía muchas ideas y las verbalizaba pero no quería escribirlas y concretarlas, finalmente si logro avanzar; la maestra estuvo constantemente pasando por los puestos, animando a los niños a escribir y diciéndoles que van muy bien y palabras de afirmación, también aprovechaba para decirles la forma adecuada de escribir algunas palabras. La maestra lee en voz alta algunos de los escritos de los niños, les dice que escribieron cosas hermosas, que después continua porque ya se acaba el tiempo. La maestra habla con nosotras, retoma lo del libro, dice que ella nos recomienda ese tipo de ejercicios y que los niños han avanzado muchos, nosotras le manifestamos nuestro agradecimiento por el espacio, le dijimos que quedamos sorprendidas con la historia de algunos niños, por su capacidad de expresión y de manejo del código, por su parte nos dijo que los niños han avanzado mucho y que había una niña que al principio escribe muy poco pero que ahora le fluye mucho mejor. Los niños estaban tomando onces y la profe nos mostró materiales reciclables que tenía para que los niños decoraran su narval, también aprovecho para mostrarnos otros ejercicios similares y nos decía que ella le gustaba.
Aspectos gestión pedagógica: Organización del espacio, anticipación, disposición de los niños,	La maestra le da unos minutos a los niños para que organicen sus pertenencias y se ubiquen en el puesto, mientras ella nos comparte lo que piensa hacer para su clase, nos permite ver el material, el cual es

materiales empleados y distribución del tiempo.	un cuento fotocopiado (El Unicornio y el Mar de Fiona Moodie) y el dibujo de un narval para cada uno de los niños, además de compartirnos el porqué de su elección, dicha elección se asocia con una experiencia literaria en otra institución y con el proyecto de aula antes mencionado; posteriormente los saluda, hace un ejercicio de gimnasia cerebral acompañados de una rima, luego le comparte a los niños que nosotras las maestras en formación los estaremos acompañando durante la sesión, después le anticipa a los niños que la clase consta de tres momentos, los cuales son la lectura del cuento, la visualización de un video y la creación de una historia. Durante la apertura de la clase la maestra les pide a los niños permanecer en su puesto habitual, ya para el momento de la lectura les pide hacerse en tapete, ubicado en la parte trasera del salón, con vista hacia el escritorio y el televisor. Eso no le toma mucho tiempo puesto que hay una organización por parejas establecidas predeterminadamente, cabe mencionar que los puestos habituales de los niños están ubicados en una mesa redonda, en la cual todos se pueden ver y relacionar.
Tipo de práctica pedagógica: Propuesta que hace la maestra para la clase, cómo la lleva a cabo y estrategias didácticas que utiliza.	La maestra hace una mediación de lectura, para la cual emplea el cuento mencionado anteriormente, antes de leer presenta el libro, autora/ilustradora y contexto del cuento que cuenta con ilustraciones grandes, al estar fotocopiado el libro era difícil para todos observar, sin embargo, la maestra describe un poco las imágenes y les pide a los niños imaginar los colores. Durante la mediación la maestra gesticula bastante, cambia el tono de la voz y la disposición del cuerpo para captar la atención de los niños, había momentos en los que algunos niños pierden la atención, era allí en dónde la maestra afocaba sus acciones para envolverlos en la lectura. Sumado a lo anterior, la pregunta fue ese elemento que movilizó y dinamizó la sesión, además de usar como recurso la proyección de un video en el cual se mostraban datos sobre el narval (personaje principal del cuento), otro elemento en el que se apoyó la maestra fueron las

	rimas y la fantasía, pues buscaba mantenerlos enfocados e interesados por la historia.
Enfoque: Método empleado para la enseñanza de la escritura y/o perspectiva que lo acompaña.	En las prácticas de la maestra se ve reflejado el enfoque psicolingüístico y semántico-comunicativo, dado que se nota la importancia que le da a los aspectos formales de la lengua; por un lado a la estructura del texto, cuando le dice a los niños lo que deben tener en cuenta para construir una historia (título, personaje principal, describir las acciones de ese personaje y darle un desarrollo a esa situación) además de enfatizar en hacerle saber a los niños la manera adecuada de escribir las palabras (ortografía), también refleja una orientación semántica, dado que lleva a los niños a construir significado, esto fue notorio en la mediación de lectura, pues buscaba que los niños comprendieran los principales términos, explicaba y se apoyaba de referencias que ya ellos conocían para ampliar y retomar ese concepto. También destacamos que ella les propuso a los niños construir nuevos significados a partir de ese modelo que tenían en la lectura, en este caso el narval; a pesar de que la maestra dio unas orientaciones para la construcción del texto los niños tenían la libertad para crear el propio. Por otra parte, es evidente que se interesa por trabajar el componente cognitivo en los niños, pues lleva la escritura más a allá del código, dado que les permite a los niños hacer inferencias, hipótesis, preguntas, las cuales ella retroalimenta con reflexiones y contra preguntas. La acogida de la propuesta por parte de los niños nos da indicios de que se ha trabajado la función comunicativa de la escritura, puesto que ellos veían la escritura como una fuente de expresión y de comunicación, pues la maestra dice que alguien más los va a leer; le hace ver a los niños que hay un destinatario, en este caso la sirena y el profe Raya. Además de que ella los leía con mucho dinamismo y motivación; con sus gestos, palabras de afirmación y actitudes les daba a entender que eso que escribieron es importante, valioso y que requiere de tiempo, por lo tanto, no los presionó a terminar rápido el texto sino a poder

	escribir algo significativo, eso da cuenta de que reconoce la complejidad que contiene el acto de escribir.
Mediación: Interacciones con los niños, disposición corporal-actitudinal y lenguaje usado, interacción de los niños con los objetos propuestos, relación de los niños con sus pares y niño-maestra	La maestra en la mayoría de las veces se pone a la altura de los niños para escucharlos y leerlos, todo el tiempo tiene una actitud carismática y de generar asombro en los niños, genera un ambiente de confianza en las participaciones de ellos, les hace llamados pero estos son cariño y respeto, por lo que los niños lo toman bien, por ejemplo cuando les corrige algo de la escritura, ellos no tienen problema en borrar y ajustar, la maestra estuvo muy atenta a las preguntas de los niños, se interesaba por escucharlos y alimentar lo que decían. Esa relación cercana de los niños con la maestra se refleja en el dominio grupo, pues los niños son muy atentos a lo que ella propone, dado que se nota que ya hay unos acuerdos establecidos para trabajar y la maestra tiene como recurso las rimas, el canto y el movimiento para contener al grupo, además de que ella es muy gestual y eso llama la atención de los niños, en varias oportunidades solo se comunicaban con la mirada, no era necesario decirles nada más, los niños se reían mucho con los gestos e interpretaciones que hacía la maestra. Por otra parte, fue una sorpresa que los hiciera parte de la propuesta escritural de los niños, pues ella mostró modelos de escritura que inspiraron u orientaron a los niños, nos vinculó de una manera amena y a partir de eso que dijimos continuó dándole ideas a los niños, además de seguir movilizándolo con la pregunta les decía que está haciendo el personaje, dónde, qué le pasó, entre otras. La maestra hablaba siempre desde el lugar de la propuesta más no de imposición, lo que los niños recibían muy bien, se notaban cómodos, motivados, acompañados e interesados por escribir; ellos veían cómodos con el ejercicio y con la presencia de nosotras, nos tenían la confianza para preguntar, mostrar y para que los leyéramos, nos pedían su opinión, decían mira lo que escribí, cómo te parece, cómo voy, quieres que te cuente. Nuestras acciones fueron desde el acompañar, guiar y sugerirles partir de lo que estaban haciendo, los niños tomaban muy bien las

	recomendaciones que les hacíamos, les preguntábamos si podíamos leerlos, es importante decir que la forma en cómo están organizados los puestos nos permitió verlos en detalle y que ellos mismos tuvieran contacto con los compañeros. Se levantaban del puesto para ir a mostrarnos y la maestra Luz Mary leía algunos escritos en voz alta y les recalca que iban bien, continua y animaba a lo que iban un poco más despacio.
--	---

Anexo 8: Observación Participante-Maestras

Universidad Pedagógica Nacional
Lic. En Educación Infantil

Una Aproximación al Saber Docente sobre la Enseñanza de la Escritura de maestras de grado primero del Instituto Pedagógico Nacional

“Una Experiencia colaborativa entre maestras titulares y en formación”

Observación Participante

Lugar: Instituto Pedagógico Nacional Hora: 1:40 pm-2:43 pm Fecha: 27/10/2023 Asignatura: Ciencias Naturales Espacio: Aula de clases Curso: 103	Maestra titular: Marcia Alejandra Ramos Maestras en formación: ○ Lorena Barraza Rincón ○ Valentina Posso Bohórquez
---	--

CONTEXTO EDUCATIVO

La presente observación participante se llevó a cabo en un aula de clases de grado primero, con 9 niños y 15 niñas entre los 6- 7 años; con su maestra titular en el espacio de Lengua Castellana en articulación con Ciencias Naturales, en el último bloque de clases. Es importante precisar que los niños ese día en la primera parte de la jornada se estaba celebrando el cumpleaños de Preescolar en el IPN, espacio en el cual se llevaron a cabo actividades extracurriculares y muestras artísticas de las cuales algunos niños hicieron parte, además de que la clase se llevó a cabo después de la hora de almuerzo.

El grupo se encuentra en el tercer trimestre del año, finalizando un ciclo; lo cual tiene unas implicaciones en el desarrollo cognitivo y relacional de los niños; haciendo énfasis en los aprendizajes de lectura y escritura, la mayoría de

ellos se encuentran en un nivel alfabético, sin embargo, la producción propia sigue siendo un reto, dado que ellos están habituados a la transcripción. En este punto del año se orienta el trabajo a fortalecer la composición escrita y aspectos gramaticales; es importante aclarar que manejan la metodología por proyectos durante todo el año escolar, por lo tanto, gran parte de las actividades se encuentran en diálogo con el proyecto de aula, denominado El mar: Un mundo fantástico.

Sumado a lo anterior, es relevante mencionar que este es el grupo de niños al cual hemos venido apoyando durante dos semestres de práctica, tenemos una relación más cercana con ellos y conocemos un poco del proceso que lleva cada uno, ellos están habituados a nuestra presencia, dado que los hemos acompañado en muchos momentos e intervenciones que aportan al proyecto de aula y al proceso escritural.

Además, desde el principio ha sido un reto acompañar este grupo, puesto que nos dejaron a las dos porque los maestros consideran que es un grupo bastante diverso, con casos particulares que requieren mayor atención y apoyo, pero a la vez gratificante y enriquecedor para ambas partes.

ROL PARTICIPANTE DE LAS MAESTRAS EN FORMACIÓN

Nuestro rol durante la sesión fue observar y participar activamente, desde el primer momento le manifestamos a la maestra que estábamos en disposición para apoyar lo que ella o los niños requiriera. En el primer momento mientras la maestra terminaba de organizar el material, hicimos contención del grupo con ejercicios de gimnasia cerebral y los invitamos a organizar su puesto ya que venían de la hora de almuerzo y se encontraban algo dispersos.

El rol que asumimos fue muy similar, en el momento de apoyar la escritura de los niños cada una iba pasando por las mesas de trabajo, atendiendo a las inquietudes de los niños y participaba en las explicaciones que daba la maestra titular, con el fin de enriquecerla y aclarar conceptos. Nuestro rol se ajustó dependiendo de la situación, se diferenció en momentos específicos como:

Al principio Valentina habló con la maestra del trabajo que iban a desarrollar en la sesión y luego propuso ejercicios de gimnasia cerebral, esta es una técnica que activa los dos hemisferios del cerebro, contribuyendo a mejorar la atención y concentración. Hubo una situación demandante en la cual estuvo más pendiente de Matías, quien no quería participar en la clase y se quería salir, fue la maestra titular quien le solicitó ese apoyo específico.

Por otra parte, Lorena asumió una reorganización del grupo ya que estaban algo dispersos cuando la maestra tuvo que salir del salón, además se quedó apoyando al resto del grupo y a la maestra en la mediación del video mientras Valentina estaba con Matías.

Es importante aclarar que como es nuestro grupo, la maestra nos da más espacio y libertad para intervenir, la maestra nos compartió que iban a trabajar a partir del tema que habían iniciado el día anterior.

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Registro del desarrollo de la sesión: Se detalla y consigna lo sucedido durante la sesión.	La maestra da un tiempo para que los niños se organicen, mientras revisa un cuaderno de uno de los niños, con el fin de recordar lo hecho el día anterior, luego alista la proyección de dos videos animados el primero sobre el agua y sus cuidados, el segundo sobre ciclo del agua; simultáneamente Lorena y Valentina hacen una contención del grupo, les pide que se dispongan para la clase, Valentina les orienta ejercicios de gimnasia cerebral usando los dedos de las manos. Posteriormente, la profe les dice a los niños que vayan al tapete, allí hace una retroalimentación del tema visto el día anterior, les dice que hablaron sobre el agua y sus componentes, luego reproduce el video y cuando hablan de los tipos de agua (dulce - salada) la maestra lo pausa para hacer mediación, le pregunta a los niños ¿cuáles son los tipos de agua?, ¿cuáles son los datos nuevos que nos proporcionan en el video?, les dice ¿ dónde tenemos más agua?, La maestra les dice que la mayor parte del cuerpo humano es agua, Andrés dice que esa agua se encuentra en la sangre, el video se continua reproduciendo, hay una parte en donde habla del agua potable, la maestra pausa para retomar datos importantes como por ejemplo que es muy poco el porcentaje de agua potable del planeta. La maestra empieza a hablar de que hace años mostraban unas fotos de niños que tomaban orines de vaca, ella hace énfasis en decirles que hay muchos niños que no tienen que comer y beber, que es importante reflexionar sobre nuestros hábitos, allí algunos niños se suman a dichas reflexiones. Sucede que Matías, se levanta e interrumpe la clase, tiene intenciones de salirse del salón, la maestra toma una actitud con cierta indiferencia con él y continua la clase, le pide el favor a Valentina que este pendiente de Matías y si sale que vea para donde va. Les dice a los niños que tenían el compromiso de escribir como cuidan el agua, les pide a algunos niños que compartan lo escrito; ellos dicen cosas como: dejar el agua del grifo cerrada, no gastar tanta agua, bañarse en menos tiempo, la maestra aprovecha ese último ejemplo para decirles que se imagina muchos niños que se demoran bañándose, pero que es posible hacerlo en menos tiempo. Hace unas pausas para hacer un llamado a varias niñas que están hablando, a veces se dirige en tercera persona y dice “miren a Marcia”, Valentina les pide a los niños que están jugando con los collares que los dejen quietos, Lorena hace llamado a algunos niños que están jugando con las maletas y les pide que se sienten bien, en un momento Lorena

Valentina y la maestra hacen a modo de chiste la recomendación de la importancia de bañarse, que ahora no es que por ahorrar agua se dejen de bañar. En ese momento se observa que León estaba somnoliento y Nicolás, Jacobo, Juana y Violeta se acuestan, además de que Samuel y Zoé quedaron en el rincón y se notaban hablando -de otras cosas.

Luego de eso, Matías trae la atención del grupo porque estaba jugando con una silla y se cae, después la maestra reproduce el otro video en el que se habla propiamente del ciclo del agua, la maestra explica el concepto de evaporación, le dice a los niños que por ejemplo hoy que llovió y salió el sol se puede observar ese fenómeno, por su parte Lorena apoya con algunas palabras clave para que los niños entiendan mejor, la maestra dice que uno no se fija mucho pero todos los días sucede ese proceso, explica que las nubes están cargadas de agua y nuevamente hace una pausa para decirle a los niños que presten atención.

La maestra les propone un ejercicio para la casa, el cual consiste en que con ayuda de los papás se fijen cuando hierve el agua, luego que levanten la tapa y observen que sucede para que luego le cuenten, posteriormente pasa a hablar de la condensación, el video sigue en reproducción pero algunos niños hablan y se distraen, la maestra pausa de nuevo y les explica el concepto de precipitación, es decir lluvia, la maestra usa bastantes ejemplos, como que si recuerdan que alguna vez hablaron de las selvas y que el Chocó es una de las zonas en donde más llueve en nuestro país.

La profe tiene que salir un momento a la puerta, pues llegan otros maestros a buscarla, en ese momento Lorena y Valentina encuentran la oportunidad para decirle a los niños que aprovechen la clase que ha preparado la profe Marcia y Lorena hace algunos cambios de puesto.

La profe retoma haciendo reflexiones sobre la contaminación y la importancia de cuidar los recursos naturales, algunos niños hablan del impacto que tienen los plásticos en el mar y de los animales que se mueren, como por ejemplo las tortugas y la maestra complementa diciendo que esto lleva a que los animales confundan el plástico con alimento.

Luego la maestra les propone el ejercicio de escribir y le entrega el cuaderno a cada niño, les dice que como título coloquen: el ciclo del agua; vocaliza varias veces la misma frase y les pide que escriban con sus palabras lo que entendieron del ciclo del agua, la idea qué tengan, así sea dos frases y la profe enfatiza que con sus palabras, además de

recordarles que el agua es un recurso y el ciclo es otra cosa, Lorena y Valentina le dan algunas aclaraciones a los niños, pasan por los puestos y varios de ellos piden ayuda preguntaban con qué letras se escriben ciertas palabras, dicen que no saben qué escribir, aunque pueden poner en palabras la idea, algunos niños estaban esperando que la maestra les dijera qué escribir y o les diera más orientaciones.

Sin embargo, otros niños tenían algunos conceptos claros, por lo tanto, se atrevieron a escribir.

Entre ellos Barbara que asocia el ciclo del agua con una máquina natural, algunos decían que es un ciclo que nunca termina y un patrón; muchos escribían “evaporización” para referirse a evaporación.

La maestra alimenta los escritos que le muestran los niños por medio preguntas y hace correcciones en la escritura de las palabras, estas son ortográficas y les repite varias veces la palabra, con este ejercicio los niños logran percibir donde se equivocaron.

Para ir cerrando la clase la maestra le pregunta al grupo qué escribieron y les da la palabra a algunos niños, recordándoles la pregunta.

Barbara dice es una secuencia natural, los anima a que lean lo que escribieron; Juan Pablo dice cuando el agua se evapora, Julieta; dice que cuando el agua está fría se evapora, ante esta intervención la maestra contra pregunta, ¿es cuando está fría o caliente?, entonces aclara de nuevo el termino, sumado a que Valentina y Lorena les hacen preguntas a los niños, tales como cuando el agua se evapora ¿para dónde se va?, ¿de qué estamos escribiendo?

La maestra hace una contrastación en el tablero, pues hace una especie de mapa con las palabras que más repetían los niños, es una forma de mostrarles cómo se escribe.

En el aula se perciben muchas interacciones a la vez; la profe preguntando, explicando en el tablero, pero a la vez Lorena y Valentina apoyando la escritura de los niños, pues algunos siguen confundidos.

En otro momento la maestra les dio un esquema a los niños para pegar, este tiene imagen, palabras y flechas que explican lo que es el ciclo del agua.

La profe les dice que cierren el cuaderno y lo dejen sobre el escritorio de ella, que la próxima semana continúan, también les indica que quien quiera se lo puede llevar para terminar en casa. Mientras los niños se organizan para salir la maestra le comenta a Valentina que es ese tipo de ejercicios son los que le gusta, que escriban solitos, así sea un par de frases y reconoce el progreso han tenido, en especial a los niños que más se les ha dificultado.

Aspectos pedagógica: Organización del espacio, anticipación, disposición de los niños, materiales empleados y distribución del tiempo.	La maestra le comenta los niños lo que se va a realizar en la clase, lo cual es una continuidad del trabajo del día anterior, posteriormente les pide que se organicen el tapete ubicado en la parte final del salón porque va a proyectar un video. En ese momento, la maestra nos comparte lo que se ha pensado para la sesión y se apoya mostrándonos el cuaderno de uno de los niños para comentarnos lo que hicieron el día anterior, pues hablaron del agua y algunos datos curiosos, de los cuales retoma y se proyecta un ejercicio de escritura. La profe tuvo que hacer varios llamados de atención para disponer al grupo en la visualización del video, ya que por la forma en que se ubicaron se distraían con mayor facilidad, dado que algunos niños se ubicaron en el rincón o cerca de las maletas, entonces se sentaban al lado de sus amigos, se acostaban y jugaban con un collar de fiesta, el cual estuvo presente durante todo el día porque venían de una celebración. Luego del video, el ejercicio de escritura se lleva a cabo de manera individual en el cuaderno denominado “global” en las mesas de trabajo que la maestra tiene establecidas, además uso el tablero y una de nosotras también lo uso para escribir algunas palabras.
Tipo de práctica pedagógica: Propuesta que hace la maestra para la clase, cómo la lleva a cabo y estrategias didácticas que utiliza.	La maestra parte del ejercicio del día anterior para complementar la clase y dar paso a un tema que tiene relación, constantemente busca ejemplos cercanos a la vida y experiencia de los niños, tiene como recurso pedirles que observen un fenómeno de la vida cotidiana y que hagan una especie de experimento. Es valioso que la maestra parte de una temática, pero le da la posibilidad a los niños de que lo expresen con sus propias palabras y los moviliza a través de la pregunta y contra pregunta, les da el tiempo para escribir y enriquece lo que ellos dicen y le muestran. Por otra parte, les da valor a sus escritos, pues les pide que compartan lo que han escrito y luego hace contrastación ya que identifica que hay palabras que se repiten o que presentaron dudas al escribirlas. La maestra les da el tiempo y sabe que cada niño tiene un ritmo diferente, es por eso por lo que les da la posibilidad de que se lleven el cuaderno si ellos quieren, ya que algunos de ellos se preocupan por no haber terminado. Agregado a lo anterior, se destaca el recurso de los videos, la respectiva mediación que hizo, el acercamiento a términos específicos y el cierre con el esquema que de alguna manera recoge lo hablado durante la clase y lo expresado por los niños.
Enfoque: Método empleado para la enseñanza de la escritura	El enfoque de escritura de la maestra se centra en lo semántico, pues se basa en el acercamiento a un concepto específico como lo es el ciclo del agua; en la propuesta

y/o perspectiva que lo acompaña.	escritural que le hace a los niños les pide que tomen como referente lo visto en el video y lo conversado para escribir ¿qué es el ciclo del agua?, si bien le dice a los niños que lo escriban con sus palabras, ellos toman algunos términos clave para escribir lo que comprendieron, sin embargo la maestra hace un énfasis en el código y los aspectos de forma; dado que hace correcciones gramaticales y al final hace una socialización con los niños, pidiéndoles que compartan lo que escribieron, se dio cuenta que habían palabras y frases en común y las escribió en el tablero. Por otra parte, encontramos elementos valiosos que la maestra emplea para contextualizar ese concepto que desarrolla, desde ejemplos de la vida cotidiana, trayendo a colación los temas vistos anteriormente y articulando con los saberes previos de los niños, pues les dio la oportunidad de participar y leer aquello que escribieron. Sumado a lo anterior, evidenciamos una apuesta por el enfoque lingüístico, ya que hace énfasis en correcciones centradas en los aspectos formales de la lengua, lo que incluye la ortografía y la semántica porque su propuesta se orientó a acercar a los niños al lenguaje científico y con ello ampliar su léxico; además de tener en cuenta el componente fonético, pues fijaba mucho en la articulación de los sonidos, en vocalizar, lo que llevaba a los niños a identificar la escritura correcta de la palabra. También se percibe un interés por parte de la maestra de dar a conocer a los niños las reglas de la lengua escrita y la importancia de usarla en situaciones reales, a pesar de que el texto que escribieron los niños no estaba planteado para ser compartido fuera del aula, los mismos compañeros y la maestra eran quienes leían esos textos, pero de fondo estaba clara la intención comunicativa. Finalmente, destacamos que la maestra estuvo en una actitud muy receptiva con los niños y les hacía los aportes y correcciones de manera respetuosa y afectuosa.
Mediación: Interacciones con los niños, disposición corporal-actitudinal y lenguaje usado, interacción de los niños con los objetos propuestos, relación de los niños con sus pares y niño-maestra	La maestra siempre buscaba un lenguaje cercano para los niños, les explicaba a partir de ejemplos reales y siempre estaba muy atenta a escuchar sus aportes y a aterrizar las ideas, pues habían niños que tenían ideas sobre el agua pero que no se encontraban en el contexto de la conversación, de todas maneras la maestra validaba sus ideas y cuando veía que los niños estaban respondiendo a otras situaciones ella volvía a explicar y a reformular la pregunta, además de que les daba miradas de seguridad cuando ellos participaban.

	Frente a la actitud del niño que se quería salir del salón y no quiso participar en la clase, la maestra se mostró serena, continuó con la clase y le dio el espacio al niño ya que no es la primera vez que se enfrenta a ese tipo de comportamientos con Matías. Por otra parte, los niños se mostraban en confianza para hablar y buscaban de alguna manera la aprobación de lo que estaban haciendo, ya que querían compartir sus escritos o dudas. Durante la mayor parte de la clase se siente un ambiente caótico, los niños hablaban constantemente entre ellos, se distraían con los objetos que tenían, tales como collares y celulares de papel; la maestra les permitió ubicarse como quisieran, ante eso los niños se hicieron al lado de los amigos y eso ocasionó que estuvieran la mayor parte del tiempo distraídos. Frente a estas situaciones la maestra tiene una actitud tranquila, receptiva y conciliadora, lleva a los niños a reflexionar sobre sus actitudes frente a la clase, tiene momentos de silencio y les dice “miren a Marcia” para traer la atención de ellos. Con este grupo tenemos mucha afinidad porque los hemos acompañado durante todo el año, por lo tanto, un grado de confianza mayor para intervenir, es por eso por lo que se hicieron cambios de puesto y cuando la maestra salió les decimos que aprovecharan el material que la profe les trajo. Los niños hacían preguntas de contenido, pero también se interesaron mucho por la ortografía en palabras como: nubes, absorber y evaporar; les costó un poco acoger la propuesta de la maestra, puesto que permanecieron una parte importante de la clase desconcentrados, no obstante, les gustó mucho la propuesta de los videos y reaccionaban a lo que más les llamaba la atención.
--	--

Anexo 9: Transcripción Entrevista Semiestructurada- Maestra uno

Entrevistadora 1(E1): Lorena Barraza Rincón

Entrevistadora 2 (E2): Valentina Posso Bohórquez

Maestra 1(M1): Luz Mary Esquivel

Lugar: Instituto Pedagógico Nacional

1. E1: Listo, profe, bueno, estamos aquí nos encontramos aquí reunidos el día de hoy para dialogar en torno a tu saber, a tu experiencia, a tu formación en relación con la escritura y en ocasiones también hablar de la lectura porque entendemos que son procesos inseparables. Damos inicio a las nueve y cuarto de la mañana.

2. E2: Bueno profe Luzma de verdad reiterarte con Lore nuestra gratitud por concedernos el espacio para conversar un poquito de ti, de tu trayectoria, de los procesos de escritura; a pesar de que hemos visto muchas cosas, pero quisiéramos tejer un diálogo, pues proponemos unos ejes temáticos uno de ellos es la experiencia de vida en relación con la escritura, entonces si nos quieres contar un poco de experiencias que recuerdes tuyas de *¿cómo aprendiste a escribir?, desde la casa o desde la escuela, ¿qué memorias?*

3. M1: Bueno, pues yo lo que me acuerdo es que mi papá era un muy buen lector. Entonces, con él, siempre tenía los cuentos, como la Vorágine, y lecturas o libros. Entonces yo me interesaba. A él le gustaba mucho la lectura y le gustaba mucho ver películas. Entonces nosotros con mi papá tenemos eso como a fin, entonces el por ejemplo todos los días, todos los días leía el periódico, entonces empezaba a leer yo cogía algunas cosas y yo como que creía que ya aprendí a leer, pero no, eso fue un ejemplo. Y lo otro es que siempre mantenía libros y películas. Mi madre ella era secretaria, ella entendía todo lo de la mecanografía, en eso de la taquigrafía, ella tenía una letra hermosísima, pero hermosísima, de las señoras antiguas a veces. Ella, me enseñó a mí a leer y escribir. Cuando yo llegué al colegio, yo ya sabía leer y escribir, pero porque ella me enseñó entonces la lectura con mi padre y la escritura con mi madre.

4. E2: Tuviste un entorno favorable

5. M1: Si favorable para la escritura, a mí me encantaba ver como mi madre escribía, como en su taquigrafía, ella me mostraba como todas las libretas, donde ella escribía, entonces yo le decía que quería aprender, así que ella me enseñó a mí lo que fue lectura y escritura.

6. E2: *¿Recuerdas si eso fue siempre desde el afecto?*

7. M1: Sí, claro. Después de que ella llegaba de trabajar, nos poníamos a escribir y hacer eso, porque en mi tiempo que hace mucho tiempo, las mamás tenían otra mentalidad, aparte de que ellas trabajaban y estaban en el hogar y los padres trabajaban por las tardes, cuando ellos llegaban, nos poníamos era a leer, a escribir, a ver películas, a mirar el periódico, ¿sí? Entonces, entonces pues era como como la reunión de la familia, en torno a la comida y en torno a leer y a escribir.

8. E2: Teniendo en cuenta eso que nos comentas, entonces ¿qué lugar ocupa actualmente la escritura en tu vida, te gusta escribir?

9. M1: Pues a mí sí me gusta escribir y me gusta leer, lo he dejado un poco porque normalmente hay otras cosas que yo hago, no solamente está mi profesión, más tiempo para escribir. Cuando yo me pongo juiciosa a escribir, pues lógicamente hay muchas ideas, muchas cosas que uno le vienen a la mente. Me gusta leer, pero yo también divido mi tiempo de la lectura, de la escritura y el deporte, entonces el deporte para mí me quita mucho tiempo, y es lo que en este momento estoy disfrutando, cuando no era aficionada al deporte leía más y escribía más, por ejemplo, trato en la semana dos o tres veces hacer spinning y salgo a trotar, yo soy muy juiciosa.

10. E2: Claro

11. E1: Prioridades

12. E2: Buscas un equilibrio

13. M1: Pero me gusta, me gusta mucho la lectura

14. E2: ¿Qué clase de textos te gusta leer profe?

15. M1: Pues de varios, ahorita estoy leyendo algo de los ángeles, hay muchas cosas que uno puede leer.

16. E2: Claro, no solamente de la profesión

17. E1: Bueno, yo quisiera agregar allí otra pregunta, devolviéndonos un poco en el que estabas charlando, cuando llegaste al colegio, como fue ese recibimiento, tal vez de la maestra ¿qué edad tenías en ese momento? Porque comentas que ya sabías leer y escribir y ¿cómo lo recibe la maestra? ¿los otros niños? ¿cómo fue ese proceso de llegar ya a al colegio con ese aprendizaje?

18. M1: Yo ya estaba adelantada, la maestra sabía que yo sabía leer y escribir, pues yo era una de las niñas que, iba avanzando, a medida que ella iba dando de los temas, mientras muchos de los niños no leían ni escribían, pero es que en ese entonces había muchos niños que podían llegar leyendo y escribiendo, ¿sí? Los que no leían y los que no escribían era porque realmente los papás no los motivaron, pero en mi tiempo eso era un factor muy importante en la familia, que las mamitas estuvieran con uno ahí en las tareítas, ellas si le dedicaban a uno tiempo, por eso les digo, era otra concepción de familia.

19. E2: El acompañamiento

20. M1: Que ya no es. Porque ellas tenían como en su mente de que sí, ella hacía la comida entonces organizábamos, ella se hacía su trabajo, su comida y lo que fuera, pero nos sentábamos todos, a hacer el trabajo, a comer y luego a estudiar y a hacer el trabajo. O primero si ella llegaba temprano, hacíamos la escritura, las tareas y las comidas y hoy en día en mi hogar hacemos es siempre para mí es muy importante el día que todos, como no podemos estar en el almuerzo, la comida para mí a fundamental. Yo sigo como con esos ejemplos de mi mamá. Lo que yo veo hoy en día que es muy difícil en los niños esas rutinas, ellos no tienen, pues desafortunadamente, como ese hogar, o la tarde siempre se reúnen en la mesa comer. Nosotros eso no lo hemos perdido. Yo ya tengo muchos años de casada, 40 años, y todavía en mi casa el sitio o el momento en la cual nos encontramos es en la comida porque estamos todos. Es un espacio que nunca se ha perdido y espero no se pierda. Como el sábado, mejor dicho, es o es el almuerzo del sábado, que es el almuerzo especial de casa, entonces siempre, estemos donde estemos ahí llegamos y es el almuerzo que compartimos.

21. E2: Bueno profe muy valioso eso que nos cuentas de tu vida personal también y quisiéramos hablar ahorita de tu experiencia profesional, *¿cuál es tu formación que estudios tienes? que nos cuentes un poquito.*

22. M1: Mira, yo estudié educación preescolar, la licenciatura en educación preescolar, en la Universidad de Pedagógica Nacional, fue una carrera que a mí me encantó, desde siempre yo tenía esa habilidad para entablar relaciones con los niños. Entonces cuando yo empecé a estudiar, me encantó mucho la clase literatura que tuvimos, había clases que para mí fueron más claves que otras, por ejemplo, lo que fue las psicologías que nos dieron, porque también pienso que lo que la parte de psicología es muy importante para nosotros, porque nosotros no solamente necesitamos de la didáctica, de las estrategias, hay que conocer la caracterización de los niños. ¿Qué pasa con los niños de esas edades? uno no puede negar eso. A mí siempre me ha interesado esa parte de la psicología del dibujo, de sobre eso, de porque es importante el dibujo en los niños. Esas y la literatura fueron las materias que más me gustaron.

23. E2: ¡Te engancharon!

24. M1: Si. Yo terminé y hubiera querido seguir con la maestría en literatura infantil que estaba en la San Buenaventura, pero ya tenía un año de casada, cuando terminé yo ya estaba embarazada ¿sí? entonces yo me casé y como al año quedé embarazada y mientras tuve mi bebé, terminé y entonces pues yo dije ¡olvídese de trabajar! porque primero es el niño. A los dos años me salió un trabajo, y empecé con un jardín, que se llama “la ronda de los niños”, es un jardín muy famoso, muy bonito; fue mi primera experiencia, me fue súper bien y estuve con niños pequeños.

25. E2: Eso te iba a preguntar ¿con niños de qué edades?

26. M1: Con párvulos, la experiencia fue muy bonita porque ese jardín, o sea, cubría muchos aspectos como el arte, la biblioteca, la literatura. Ahí dije realmente esto lo mío, pero también me di cuenta de que lo mío no eran los niños pequeños, Si no que yo veía los grandecitos de jardín y transición y yo decía: Yo quiero estar con los más grandes, porque en párvulos, uno sí tiene mucho para desarrollar, pero es más de cuidado, de que no se peguen, que no se muerdan de que está y darles muchas cosas más como música, pero yo quería más, yo quería hacer más actividades. Entonces ese año yo trabajé ahí, pero apenas yo terminé, me llamaron para trabajar, para presentarme a entrevista con Colsubsidio, que es una caja de compensación. Fui a la entrevista y de una me quedé, saben, yo empecé a trabajar con Colsubsidio, es el colegio que yo amo, lo llevo en mi corazón. Porque imagínense que esa caja de compensación no tenía colegio, o sea solo tenía un colegio para niñas, que era en la ochenta y tres con quinta. Era un colegio hermosísimo para niñas vulnerables sí, y ella descendiente, era espectacular con niñas no ricas, sino niñas de una situación sí, pero solamente estaba ese, entonces allá solo eran niñas, entonces con subsidio creó otro colegio que fue la ochenta con ciento diez, ese colegio se llama Centro Educación Integral Colsubsidio, y lo amé porque realmente me formé como con lo que soy hoy yo, porque ahí no había nada, escasamente estaba el colegio. No existía, o sea, empezamos con el colegio. era tan lindo nosotros llegábamos antes de las seis y media como la secundaria y eran las siete de la noche y nosotros todavía estamos. E mi colegio porque nos tocó hacer de todo, todo lo que fue el PEI (Proyecto Educativo Institucional), buscábamos mucho material, nos daban el desayuno, la merienda y el almuerzo. Y ahí fue cuando, me formé en la puntualidad, en nunca faltaran al trabajo, en siempre responder a lo que nos acaban hacer en toda la parte académica formativa, ahí fue donde yo aprendí todo, yo digo que el que trabaje en Colsubsidio, trabaja en cualquier parte del mundo entero, porque era demasiada exigencia, tenía una auditoría, tenía unas coordinadoras, unos rectores que apuntaban al éxito total, allá no era que, si tú no podías, no, o sea, puedes, o sales, no había opción. Nosotras todas nos formamos así, responsables, puntuales, súper preocupadas por los niños y además que Colsubsidio siempre estuvo a la vanguardia de muchas cosas.

27. E2: *Y con ¿qué edades estaba trabajando ahí profe?*

28. M1: Ahí empecé a trabajar con jardín, luego transición y primero, me quedé con transición, porque era el proceso de lectura y escritura, es el que a mí más me gusta de todo, yo sueño con ese proceso, se hacía desde párvulos. Yo les cuento que, en algunos momentos tuvimos la oportunidad de ir sala cuna a ayudar, porque cuando se iniciaba sala cuna se iniciaba casi a mitad de enero, entonces llegaban todos los bebés, mientras que los demás maestros llegaban como el 30 de enero, entonces nosotros teníamos que a ayudar. No, yo moría. Yo no, yo decía no, yo las miro, yo les ayudo a limpiar, pero no me digan que les dé tetero, no.... Entonces yo decía: No, no, lo mío, no es estos chiquitos, lo mío son los grandecitos. Entonces ahí empecé jardín, y luego transición y también tuve primeros, pero yo me quedé en transición porque el proceso empezaba desde párvulos, desde chiquitos. Inclusive sala cuna porque les ponían muchas canciones, les contaban cuentos. Todo porque allá los pilares eran la lectura y la escritura; en jardín ellos sabían vocales, letras todo... es que allá el proceso era muy adelantado, no como acá (IPN (Instituto Pedagógico Nacional)), que hasta ahora se formaliza en primero.

29. E2: *¿y tú tomaste algunos cursos o formaciones adicionales?*

30. M1: Si, yo hice una especialización que es la especialización en Edumática, en la Universidad Autónoma porque ustedes saben que uno tenía que subir el escalafón y seguí en el colegio es lo otro que yo valoro de ese colegio, siempre estamos en capacitación de todo, hasta los domingos tuvimos que ir. Yo tengo capacitación de proyecto de aula, muchísimos años nos dieron de proyecto de aula, por eso es que para mí esa es una estrategia fundamental porque conozco la bondad del proyecto de aula; hice un curso de educación sexual que yo diría que un diplomado porque fueron ciento cincuenta horas, en el cual nos explicaron desde bebés hasta los grandes. Bueno, Tuvimos una capacitación siempre en lectura y escritura, con este señor Negret, o sea, siempre traían personas externas de muchos otros temas. Trabajé

con artefactos, todo lo de matemáticas, trabajamos todo esto de probabilidad cognitiva, trabajamos muchísimo sobre convivencia con muchos proyectos,

31. E2: integrales

32. M1: siempre, nos daba capacitación de artes, de música, de expresión corporal. Mira si tú me dices: ¡Luzma! tienes que hacer algo de expresión corporal, yo lo hago. Yo di religión, yo di inglés, di expresión corporal porque la expresión corporal allá en el colegio era muy importante. ¿Por qué? Porque nosotros teníamos salones espectaculares, hubo un año el que tuvimos lo una dificultad en la caja y no se pudo contratar a profesores de expresión corporal, pues nosotras lo asumimos y nos fue súper y por eso yo también le digo a las niñas ustedes no son solamente llegar a las lecturas o que des ciencias sociales, ¡no! o sea ese no es el momento acá de los niños. Si a mí me toca dar inglés “juemadre”. Yo me acuerdo. Porque nos dieron capacitación como tres años de inglés. Si yo tengo que asumir religión, lo hago, seguro que yo me acuerdo, si me ponen a dictar artes, lo hago de la mejor manera, mejor dicho, yo sé todo el proceso desde jardín hasta primero de primaria y si tú me pones a hacerlo y yo te lo digo. Tuvimos la oportunidad de hacer una cartilla, yo hice la parte de la “I”. Entonces yo me creé un personaje que se llamaba Iván llegó a una isla, entonces todo eso lo creamos nosotras, ¡se la tengo que mostrar!

33. E2: ¡Ay si genial! o sea ¿la publicaron?

34. M1: la publicamos para el colegio

35. E2: ¿Cómo se llama la cartilla profe?

36. M1: Eh... no solo era para el colegio, ¡la tengo que traer! Yo dije yo escojo la I y cada una escogía uno. Entonces, lo que yo les digo hoy en día uno no tiene que casarse con una sola cosa, uno tiene que aprender de todo y hoy en día que ustedes tienen tecnología. Porque nosotros no la teníamos, tocaba a la mano. Era más de arte. ¡Sí!

37. E2: ¡Genial! Esas experiencias profe. Ay, qué bonito que tengas afinidad con todo.

38. M1: Luego. Hice otra especialización, ya después tuve una situación que mi mamita se enfermó, a ella le dio cirrosis, fue por una enfermedad autoinmune. Ella misma se la generó y no el organismo, no pudo luchar contra ella; yo me retiré de Colsubsidio con todo el dolor de mi alma y duré dos años con mi madre, hasta que ella falleció. Tuve la oportunidad de volver, porque a mí me volvieron a llamar ¡Luzma, aquí esta tu puesto! Pero yo dije: Pues, debo tener otras experiencias porque yo no vería nada más en mi mente, sino Colsubsidio.

39. E2: A parte fue ¡la formación más significativa para ti!

40. M1: Pero no, yo hoy en día digo: ¡Dios mío!, o sea, yo me puede haber presentado al Distrito, porque es que allá de verdad el trabajo era demasiado, nosotras vivíamos prácticamente para el colegio. O sea, pues con la situación, muchas de mis compañeras se han enfermado de la ansiedad, parálisis, les han dado muchas cosas, por ejemplo, cuando venían los de auditoría tal día, si ellos llegaban al salón tú debías tener toda tu planeación desde la siete de la mañana hasta las tres si llegaban y decía hoy estamos en el día diez de noviembre. Tú tienes que a esa hora de las ocho de la mañana estar hablando sobre este tema del circo, pero si tú no estabas hablando del circo, era punto malo para el colegio, si a ti te hacían una pregunta del PEI y de todos los documentos del colegio y si tú no sabías en qué página, mal para el colegio; era una carga fuerte, pero lo que yo les digo, o sea, la exigencia a nadie le hace daño. Nosotros éramos muy exigentes con los niños, por ejemplo, a un niño que tuviéramos un caso, era una cosa que desde el primer día te muestro que abordamos... Bueno, yo dije y también en mi familia, pero Luzma tienes oportunidades de buscar otras cosas, porque tiene que ser solo allá. Entonces yo dije: Pues sí, ahora que ya no está mi madre, bueno sí, tengo una oportunidad y empecé a buscar. Y así, antes de llegar acá (IPN), estuve en Cafam.

41. E2: ¡Te persiguen las cajas de compensación!

42. M1: ¡Si! Pero me fue súper bien, un grupo muy chévere, estuve con transición, pero era solamente unas licencias de maternidad, entonces empecé a buscar y llegué a un jardín que se llama, se llamaba “Nueces y pistachos” que queda aquí en la ciento dieciséis. Era de estrato diez, porque es que ni siquiera era seis, de la cual yo dije: aprendí que eso no era lo mío, porque eran niños de una situación económica demasiado, tuvimos todos los hijos de Montoya, de las diseñadoras de modas, los hijos de los que venden aquí las esmeraldas ¡no!

43. E1: ¡Muy alejados de tu realidad!

44. M1: O sea, lo primero que a ti te decían, tienes que cogerte el cabello, así, tienes que cortarte las uñas porque tú no eres nada, tú eres menos que las nanas, y entonces cuando los papás vengan por el niño, tú tienes que decirles las princesas, tú no tienes que hablar, ni dirigirte a ellos; llegue queriendo hacer muchas cosas, pero ellos eran allá, unos niños lejanos, unos niños que a uno lo miraban como no se me acerque y yo ¡Dios mío!, yo lloré todo el tiempo.

45. E2: Tu rol docente ahí no era tenido en cuenta

46. Yo le decía aquí esta tu princesa, ¿qué? ella no es princesa ella es una reina, así eran los papás, ósea una situación, aprendí si varias cosas, entre ellas yo dije: esto no es lo mío, yo quiero los niños reales, no podía coger los niños, ni nada.

47. E1: Claro profe muy enriquecedor todo esto, también quisiéramos que nos contras ¿cómo llegas a este espacio tan maravilloso [Instituto Pedagógico Nacional]?

48. M1: Yo dije esto no es lo mío, entonces empecé a buscar y llegue acá, me hicieron la entrevista, súper, que había una vacante, entonces pase papeles, ese día me hicieron la entrevista como diez personas y me dijeron: listo! pero yo venía para hacer algo que ahora no existe, que era coger a todos los niños que iban mal en el proceso de lectura y escritura, de jardín, transición y primero...para hacerles el proceso de refuerzo, pero cuando vieron mi hoja de vida, la directora me dijo: Luzma yo no quiero que tú te quedes en esto, sino yo te voy a ofrecer un dirección de grupo.y yo ¿Qué?, o sea yo entendía, ¿cómo así?-Si te voy a dejar de directora de ciento tres, entonces yo llegue a este salón

49. E2: ¡Donde esta ahorita la profe Marcia!

50. M1: Si, entonces yo dije: Ah listo, con toda, pero entonces como yo ya tenía toda la experiencia de Colsubsidio, pues yo me desempeñé bien.

51. E2: O sea no fue un choque

52. M1: No, no fue un choque, para mí el choque si fue, que nosotros en el Colsubsidio no tomábamos tinto, nada éramos así, y acá eran muy tranquilas ellas, y yo decía: pero, y yo todo el tiempo pero que hay que hacer, ya nos vamos y ellas tranquilas me decían: ¿quieres tintico?

53. E1: Aquí ya había más espacios, para el maestro, para disfrutar también otras cosas, para charlar con los compañeros

54. M1: ¡Claro! No solamente era el trabajo, una cosa que yo siempre he admirado de este colegio es que todo el tiempo hay niños en todo lado, allá por ejemplo eran las seis y media, ya estábamos todas en los salones empezamos, faltando un cuarto para las siete, todo el mundo, o sea, no había un solo niño fuera del salón, ni uno y yo acá todo el tiempo, pero ¿por qué tantos niños?, ¿por qué tantos niños afuera?, o sea yo no entiendo y ellas no me entendían y Los papás venían acá a tomar onces y el almuerzo y yo decía: pero ¿por qué están papás acá?, para mí si fue un choque duro

55. E2: Claro, fue más en las interacciones (risas)

56. M1: Y como nos hacía lo mismo las capacitaciones, pero ¿qué debemos tener listo?

-La libreta

Y no ¿hay nada más?

-Nooo

57. M1: O sea para mí si fue un choque duro, pero yo fue entendiendo que este era otro espacio, esto no era como lo que había vivido, aunque una cosa es la rigidez, otra cosa es la disciplina, pero uno tiene que hacer lo que tú dices, un equilibrio entre una cosa y la otra, entonces yo, por ejemplo, no tuve dificultad de nada, nunca faltaba, nunca llegaba tarde y a mí me fue muy bien.

58. E2: *Y En cuanto a la escritura. ¿Cómo has sido tu experiencia en enseñar a escribir acá en el IPN?*

59. M1: Eso fue otro choque, porque yo decía en primero ya los niños deben de leer y escribir y ellos no y ¿cómo así? Porque yo pensé lo mismo seguir con el proceso de primero.

60. E1: ¡Claro, pensaste que te ibas a encontrar con procesos similares!

61. M1: Listo claro, ahí pues lógicamente uno trae la experiencia y uno puede aportar, puede seguir el proceso, ustedes saben que, para el proceso de lectura y escritura, uno no se puede casar con un método, o sea no es uno solo. Las capacitaciones y las cosas que yo he estudiado, he aprendido que uno no puede decir: es que es solamente el método global, es que es solamente el método de letras, como era el de Negret; vimos que realmente no funciona solo un método y uno tiene que saber que los niños, no todos funciona igual, cada niño es muy diferente del otro, puede ser que a estos diez niñitos el método de letras le funcione, puede ser que a estos niñitos le funcione el método global, pero no todos ¿sí?, además que tenemos que tener en cuenta que las familias, son muy diferentes, de pronto antes teníamos la ventaja de que algunas mamás estaban trabajando, llegaban y se hacían cargo, parte del ambiente familiar, en el cual leían libros, en el cual las mamás o las abuelas o las tías, era que los niños escribieran y leyeran como fuera, entonces esa era una ventaja de nosotras. Hoy en día no, los niños tienen otras cosas por hacer, no es solamente como antes que era la función, los niños de transición tenían que leer y escribir, punto ¿sí?, e pues, yo lo que pienso de la lectura y escritura es que primero tiene que ser una motivación para el niño. Si tú estás motivada, primero es la motivación, ante todo; segundo, que el niño entienda que ese proceso va a significar que él se pueda comunicar, si el niño no entiende eso, por más de que tu hagas miles de actividades, el niño no lo va a tener en su cabecita, porque si él no entiende que es que yo me puedo comunicar con el otro. Cuando el niño entienda que yo a través de escribir y leer, puedo decir mamá mira me pasó esto o aparte el compañerito cuando se cuenta que eso si le sirve, ahí el niño va a empezar a leer y escribir, esas dos cosas para mí a lo largo de la experiencia son fundamentales.

62. E2: Y tú ¿cómo haces para motivarlos profe?

63. M1: Imagínate, a mí que me encanta lectura y escritura, yo empiezo con lecturas, cuando yo llegué acá a primero, lo primero que les pregunto es: ¿quién sabe leer y escribir?

-Ayy no, yo no sé leer ni escribir

-Y yo cómo así que no

.no, yo no sé leer, ni escribir

Entonces yo le digo a ellos, es que leer y escribir no es solamente hacer unas palabras, ¡no! yo les pongo gráficas, dibujos y empiezo, y esto ¿qué es?

-Ahh entonces sí saben leer. (risas)

64. M1: Entonces como que si son conscientes de que si podemos, a medida de que yo voy avanzando en eso, les voy colocando por ejemplo, unas imágenes; una cosa importante es el nombre de ellos, el nombre es fundamental, porque uno puede mirar las letras que hay, ¿sí?, yo empiezo como con el método tradicional, de conocer todas las vocales y las letras, a medida de que va pasando el tiempo, por ejemplo el proyecto de aula, les digo a ellos: van a traer libros, carteles o algo que ellos quieran, entonces, cuando ellos traen eso, empezamos la motivación, vamos leyendo, por ejemplo si tú tienes Simón en estas lecturas que letras o vocales ves de tu nombre. -Ayy si profe, aquí esta. Y vamos leyendo, Pero lo que yo les digo, lo más importante para mí es motivarlos, es decirles: ustedes pueden escribir, si yo por ejemplo puedo leer y escribir, yo puedo mandar una notica a la profe, entonces yo quiero que mañana ustedes me escriban, quiero que me digan algo, que me manden algo, ¿sí?, entonces ellos empiezan con esa motivación, tanto que los papás en esa primera reunión dicen: pero profe ¿usted que les hizo a los niños?, porque ellos están muy motivados. Les traigo cuentos bonitos, por ejemplo, el de la media perdida, yo busco... en las primeras semanas, yo utilizo mucho los cuentos de Keiko Kasza.

65. E1: ¡Preciosos!

66. E2: Me encantan ¡sí!

67. M1: A mí me encantan, ellos sienten esa alegría de que yo les cuento los cuentos, pero no un cuento ahí plano, sino les cambio voces, les muestro las imágenes, les doy ejemplos y para ellos tiene que enseñarles algo de lo que uno les lee. Por ejemplo, el fin de semana ustedes van a ir a ciclovía, entonces van a hacer un dibujo acerca de la ciclovía y van a escribir algo. -ayy yo no sé escribir ¿Cómo qué no?, escribe lo que quieras, entonces ellos empiezan a hacer garabatos, ay si ves, si estás escribiendo, entonces como que los niños dicen: si yo puedo escribir. Así empezamos, luego como ustedes lo vieron a comienzos de año, nosotros preparamos un trabajo para todos los días escribir algo, porque yo también pienso que este proceso no es de un solo día o de una semana. Sino que todos los días los niños tienen que hacer algo o leer un cuento o hacer, bueno con el proceso de lectura y escritura también está la parte gráfica, yo no concibo el uno a parte del otro, yo siempre integro los tres, por eso ustedes ven, cuando mis niños dibujan se distinguen de otros niños, porque yo desde el comienzo también les explico a los papás, O sea, más que la lectura y la escritura en ese momento del año es el dibujo. Los niños llegan aquí con palos y bolas, empezamos a trabajar desde eso, desde decirles bueno ustedes saben que el método científico es que un observe, que uno analice, ¿sí? El método científico tiene unos pasos ¿cierto, entonces uno dice: el hecho de que vamos a decirle a los niños vamos a observar tal cosa. Vamos a analizar por qué el color verde, por qué no sé qué. -ayy si profe. Listo, van a hacer ustedes hipótesis, qué pasaría... entonces eso lo vamos a plasmar y un dibujo. Cuando me dicen: no sé cómo es un árbol, les digo miren ahí está, cuando dibujan a otra persona los invito a que sufijen en los detalles.

68. E2: *o sea, para ti el proceso de lectura y escritura son aparte o se complementan, ¿cómo concibes esos procesos?*

69. M1: No, no es uno, las tres lecturas, escritura y la parte gráfica. Después de eso, aquí, yo llegué e hice otra especialización en medio ambiente y otra especialización que es el de lúdica, que es la de lúdica que también me dio muchas ideas creativas para trabajar.

70. E2: Con razón uno te ve así llena de energía (risas) Todo el tiempo. Entonces, ya nos venias hablando mucho de esas ideas de la lengua escrita, nos parece interesante...

71 M1: Bueno, hay otra cosa importante, no sé. Si eso lo he hecho mal, yo sé que muchas personas dicen: pero dejarlos que escriban como ellos quieran, dejarlos ue escriban en el sitio, claro mi formación, es si, por ejemplo, con lo de mi mamá con la direccionalidad de las letras, con el orden, ¿sí?, me forme así y en las tres partes que he estado, todas han sido así, si tú vas a escribir una palabra que te quede bien escrita, que tú entiendas, que, si vas a escribir mamá, se entienda que es mamá. ¿sí? Es decir, el orden, letra para mi si es importante, la buena direccionalidad de las letras, por eso mis niños también se caracterizan por

tener bonita la letra, porque yo empiezo derecho, yo si reconozco que a veces no se si coarto la creatividad o no, no se las doy en otro momento, pero en esa parte con ellos si soy muy...

72. E2: ¿Disciplinada?

73. M1: Sí, soy muy reiterativa en que si van a escribir lo hagan bien escrito, no es que este diciendo que ya tienen que escribir con una ortografía no, pero si por lo menos tener una buena escritura, si yo veo que zanahoria tiene h intermedia, yo tengo que decirles niños tiene que tener la h ahí; le meto mucho empeño a los títulos, a las comas, al punto a que si yo le voy a decir ¡que susto! tiene que tener signos de admiración, que se enseñen desde un momento con esas reglas, pero no es que sea obligatoria, pero sí trato de que ellos por lo menos lleguen a eso...

74. E1: Lo ves como un aprendizaje necesario, esa parte del código, de la regla, de la norma.

75. M1: Si, pues, yo sí puedo decir

76. E2: Se complementan, con lo otro que mencionabas de la motivación de la creatividad, de que el niño entienda que hay un sentido para escribir, entonces. llevas las dos de la mano es como tu idea ¿quieres agregar algo más Lore?

77. E1: Umm... por último como esas diferencias que se pueden encontrar en esos procesos de leer y escribir, que sabemos que están presentes, pero como quisiéramos saber ¿tú qué consideras?

78. M1: Pues la diferencia simplemente desde un comienzo del año, los niños que tienen una familia que les da la motivación, que les dan recursos para leer y escribir y hay otro que su ambiente es muy pobre, no me refiero a pobre, pobreza, sino pobre en darles a los niños herramientas.

79. E1: En cultura

80. E2: En relaciones, ¿sí?

81. M1: Si, Yo veo, yo veo que esa es una de las grandes diferencias entre los niños, la familia es fundamental, por ejemplo, mi padre no fue profesional, pero él tenía en su mente la lectura, las películas, de esas series tan hermosas, de estar siempre leyendo, de ir a paseo de ir a conocer, a mirar ¿Sí? y no fue profesional. Eso es una de las cosas que yo digo, no necesariamente yo tengo que ser el científico para yo poderle dar a mi hijo herramientas, puedo ser cualquier persona, pero si se interesa por la lectura, por darle a los niños ese espacio, desde lectura, de escritura en su casa, uno ve la gran diferencia; de niños que tienen en su casa, unas rutinas o algunos hábitos de lectura con otros niños que no leen absolutamente nada. cuando uno habla con los papás, dicen profe es que nosotros en casa nunca leemos. Segundo, la diferencia de que los papás se involucran o no en el proceso, cuando uno llama y los niños tienen dificultades, es cuando los padres no se involucran, hoy en día que las familias tan ¿sí? Tan disfuncionales, pues uno habla con la mamá y la mamá medianamente, voy a adar un ejemplo no es que sea así la regla general: Los papás nunca se involucran para preguntarle a los niños, en qué va tu colegio, porque si lo he visto y me ha pasado muchas veces, por eso lo cito ahorita, porque los papás se llevan los niños los fines de semana, entonces que haga todo lo que quiera, pero no están pendientes de su proceso. Cuando uno los llama y le llama a la reflexión dicen: ¡Ay profe! usted tiene toda la razón, yo con él no hablo absolutamente nada del colegio porque prefiero llevarlo, darle, porque no estoy con él en la semana.

82. E1: Claro, cumplir en otros aspectos

83. M1: Pero que cuando uno ya los llama y les dice, hay que hacer esto, uno ve cambio inmediato en los niños. Es como algo mágico, ¿sí? cuando uno menos piensa empieza a leer, es más la de felicidad de uno que hasta de los mismos papás, porque después dicen: profe como que la niña ya sabe leer y escribir y yo, pues obvio (risas)

84. E1: Claro, Consideras que la familia es un pilar fundamental en el proceso

85. E2: Y que también enseña

86. M1: Hasta este momento si lo considero así por la experiencia que tengo.

87. M2: *Y la edad, ¿tú crees hay una edad ideal para aprender a leer y escribir?*

88. M1: Pues es que eso hay mucha controversia y en este colegio ha sido una de las cosas graves

89. E2: Y desde tu concepción, tu experiencia...

90. M1: Yo pienso que los niños están en capacidad de leer y escribir desde jardín, transición y primero, o sea no te quiero decir es que en jardín ya tienen que leer y escribir

91. E1: Si, no de manera tan formal

92 E2: Pero se están acercando

93. M1: Hay niños que a los cuatro años ya están escribiendo porque han sido motivados, se ha generado un ambiente que a él le ha favorecido para ese proceso ¿sí? Es muy difícil decir a la edad de los cinco, a la edad de los seis porque como es tan individual ese proceso; por ejemplo, yo sí pienso que las niñas son como un poquito más pilas en eso. No sé por qué, pero sí, es como...

94. E2: ¿cómo que viste ese patrón?

95. M1: Es como porque como nosotros somos tan habladoras y adelantaditas.

96. E2: (risas) ¡comunicativas!

97. E1: Si, comunicativas

98. M1: Entonces para ellas es más fácil. Para ellas es más fácil hacer los dibujos porque son detallistas no sé si, pero yo si lo he visto, en cambio los niños son más tranquilos en eso, si hablan bien y si no también, pero nosotras no, nosotras somos reiterativas en que hablemos y hablemos y compincheras. Eso también favorece un poquito porque ellas empiezan a hacer los dibujos, empiezan a discutir pongámosle algo aquí escrito, entonces ellas empiezan ahí a escribir, pero que sea una edad, yo pensaría que seis, siete años, está bien. Yo no estoy de acuerdo en esas teorías que dicen que algún día tendrá que aprender a leer y escribir, en mi percepción pues sí hay gente que dice tiene toda la vida para aprender a leer y escribir, pero pase usted a uno de décimo o uno de once que ni siquiera sabe hacer un ensayo. ¿Cuándo lo va a aprender?, si en la universidad no es que a uno le van a enseñar, en la universidad cada uno responde por su estudio y ya, ¿sí? Pero yo si pienso que entre más uno los motive, uno haga esas actividades y entre más rápido lo hagan pues es mejor. Lo otro es que uno tiene que estar sensibilizado en eso. Ellos empiezan a escribir unas cosas tan lindas que uno dice: ¡Ayy como te quedo de lindo! Y ellos dicen: lo que pasa es que él estuvo... y no sé qué, uno también tiene que involucrarse en ese proceso y saber que los niños están contando unas historias, uno no puede decir eso y eso ¿cómo así?, no, no, no o sea nunca le he dicho a los niños ay, pero usted porque...no, trata de mejorar, borra eso, mira, lee la palabra, ahh bueno...

99. E2: Lo llevas a que se dé cuenta

100. E1: Siempre desde que el amor y la motivación.

101. M1: Eso de decirle es que usted no sabe, no, al contrario, resaltar siempre lo positivo en los niños, eso es una cosa. Q cada niño por más cansón que sea siempre hay que resaltarle lo positivo porque ellos siempre tienen algo positivo que pueden dar a los demás; hay que buscar también eso, que si, por

ejemplo, Dante [niño de su curso 104] es un pilo y a él les gusta organizar, pues hay que darle cosas para que le lleve a los niños, si, para resaltar lo positivo que ellos tienen y decírselo a los papás.

102. E2: Bueno mi profe y ya para ir cerrando nos queda último eje que ya nos has venido contando, pues en cuanto a tu experiencia en la enseñanza con la escritura. *¿Quisieras describirnos alguna práctica que tú digas es mi favorita, mi preferida, la que mejor me funciona, algo que te guste mucho hacer en tus clases, pues de lengua?*

103. M1: hay una cosa que a mí siempre me gusta hacer y es contarles historias a los niños. Entonces ellos bueno, por ejemplo, una experiencia de la araña, del año pasado de los bichos que fue un proyecto hermoso. ay no! Ustedes hubieran muerto con ese proyecto, un proyecto hermosísimo, yo les estaba contando sobre las arañas, estábamos en la ñ, entonces a mí me gusta contarles esas historias porque los niños sueñan con esas cosas y de verdad que uno ve cuando ya trabajan, en el en el... ya en la parte escrita todo lo que ellos producen; les conté: el cuento de que yo tenía en mi casa unas arañas, que yo tenía mi propia araña, mis propias arañas porque era con la ñ, ¿no?, entonces le conté la historia de que yo tenía una araña y que en mi casa yo, las tenía arriba en el techo y que ellas estaban allá, que ellas que ellas vivían en mi casa y ellas me hablaban y ellas me contaban historias y que una de ellas venía a visitarlas y les conté el cuento de la araña Toña. Yo les decía: Ustedes no se imaginan niños la araña Toña como es realmente, super vanidosa, ella se levanta por las mañanas, osea es que a mi encanta contarles esos cuentos

104. E1: Sus caritas, su emoción (risas)

105. M1: Ella se levanta, ¿qué hace uno, cuando uno se levanta?, Imagínense, ella se levanta y se baña, baña con ñ, todo lo de la. Ustedes la vieran, entonces yo voy dibujando y les pongo la ducha, yo les hago todo lo de movimientos, ¿ustedes vieran...ayy tenemos tiempo?, si ve que ustedes me ponen a hablar.

106. E2: (risas) nosotras acá encantadas se seguí

107. M1: Yo tenía a la niña de Paula [compañera maestra de grado primero] el año pasado, y Paula me dijo: Luzma, usted que le dijo de las arañas, Juli me dijo que tu tenías tu telaraña con tus arañas y ahora no me deja matar ni una araña Conociendo eso, pues escribieron el cuento, ayy no esa Paula me hizo reír y varios niños me dijeron, varios papás en la reunión de padres, ay tú que les dijiste ahora debemos tener las arañas...así me ha pasado con varias cosas, pero a mí me encantan todas esas historias, yo siempre que empiezo una letra siempre que empiezo un tema yo les cuento una historia y también hay otra que es importante que es la participación de los niños, para mí y lo que yo también me digo a los papás es la pregunta, yo no les doy a los niños nada, este año ha sido un reto.

108. E2: La pregunta moviliza

109. E1: Profe hablando de retos precisamente ¿cuál es consideras tu o cuáles identificas en ese proceso, ¿cuáles son los retos, los que se hacen más visibles?

110. M1: Los retos es que los padres se involucren regularmente, ellos pueden decir sí, pero uno les pregunta a los niños y ellos dicen la verdad, los niños no son mentirosos, es muy difícil, si hay algunos, pero es muy difícil. Uno de los retos es que la familia se involucre realmente con este proceso y que entienda que ese proceso es importante para los niños. Otro reto es que yo no es que no esté de acuerdo con tecnología, yo le digo que ustedes son muy favorecidos en este mundo porque ustedes tienen a la mano toda la información, pero también uno de los retos de saber equilibrar entre la parte de tecnología y la parte realmente del trabajo en casa. Porque los papás ya no ven que es importante- Ayy pero que yo le doy la computadora y ahí va leyendo y escribiendo- Si claro, pero también me parece que la parte de familia, reunirse, la parte de escribir es importante todavía para mí. Puede hacer que, en unos años, pues ya ahorita está llegando tantas cosas con la esta inteligencia artificial; los niños pueden hablar y eso ya les escribe, puede ser... pero también es importante equilibrar esa parte, no todo es tecnología, tampoco todo

es escritura, ¿sí? pero si hay que medir esa parte, el reto es ¿cómo nosotros con la tecnología a favor de nosotros, ponerla a favor de nosotros?

111. E2: Es un arma de doble filo

112. M1: Pero si tú lo haces a favor de uno y de los niños, pues fíjate, es buena herramienta. Esos son dos retos que el otro reto es que de todas formas hoy en día uno tiene que tener mente abierta para todo, porque ya las familias son totalmente diferentes a las familias que nosotros siempre habíamos tenido, entonces ya hay que también cambiar, no diría yo la metodología, pero si algunos contenidos, porque nosotros ya no vamos a decir la familia: papá, mamá e hijos. Entonces, uno también tiene que adecuarse a esos ambientes; las mamás con sus novias o sus novios o sus amantes y los papás igual, y no es que yo este diciendo que no, hoy en día todo va, pero también hay que saber llegar a los niños y explicarles.

113. E1: Orientarlos

114. M1: Eso es un reto que a mí me parece duro para las próximas generaciones, para ustedes.

115. E2: ¡Lo que nos espera!

116. M1: Uno tiene que ser de mente abierta, tampoco dejar que todo suceda y que todo está bien, pero también saber cómo llevar esa paz con los niños, no solamente en las relaciones con las familias sino en la parte sexual porque esta grave la situación. Pues tienen que haber la parte de la familia, la parte sexual, que esa parte uno de verdad, es muy difícil uno venir a meterse ahí, eso sí se los digo, o sea ya uno, no era como antes que uno abrazaba al niño o que uno iba al baño para ayudarlo.

117. E2: También la autonomía de los niños

118. A veces inventan cositas que no, o sea uno tiene que tener mucho cuidado con lo que uno hace, porque muchos profes están en Fiscalía por simplemente decir: Ayy, ¡pero usted parece una niña!, digo un ejemplo, un ejemplo ya hoy en día, no ay, pero usted porque se viste como de mujer, ya yb eso para nosotros ha sido duro.

119. E2: Claro un reto por el cual van transitando

120. E1: Si profe como último detalle a este gran diálogo que hemos tenido el día de hoy ¿Cómo qué prácticas de la enseñanza te gustaría implementar y que no has podido como llevar a cabo con algún grupo que hayas tenido, con algún niño y por qué no, algo que tal vez dices ushh... me gustaría hacer esto, pero tal vez con estos niños, con estas familias ha sido difícil, pero que sueñas con implementar?

121. M1: ummm. ¿cómo implementar?

122. E2: Si. Una práctica que tú quieras hacer o hayas tenido en mente y pues por algo no se haya podido llevar a cabo

123. M1: A ver... es que como cada año es tan diferente y con el proyecto, pues uno logra hacer muchas cosas. Bueno si hay una cosa que nosotros quisimos hacer en primero, sino que nosotros hicimos, yo si quisiera tener como, no yo no sé si un libro una guía o no se. Nosotros hicimos hace años un compendio así de muchas guías y de muchas cosas que a los niños les iba a fortalecer ese proceso de lectura y escritura. Nosotros mucho tiempo, mucho tiempo por las tardes, así porque nosotros empezamos de lo mínimo, para lo máximo, quiero decir ejercicios de escritura hasta ya comprensión de lectura y escritura de textos largos. Entonces, todos hicimos todo el proceso, lo terminamos y pensamos que podríamos sacar de ahí un texto, así, pero resulta que ¡oh sorpresa! nosotros nos fuimos y dejamos acá nuestro material y nos lo robaron. Entonces el robado de ese material y fue muy difícil volverlo a organizar, o sea ya realmente no se pudo, nosotras habíamos sacado unas guías, habíamos entregado esos libros, o sea ya realmente no se pudo. Y otras una cosa la parte de la biblioteca que pienso que la biblioteca debe ser lo máximo para los niños, cosa que no es así.

124. E2: Como aprovechar más el espacio, porque nosotras sabemos que esta, pero te refieres a una mediación, un acompañamiento más cercano

125. M1: Una cosa que les quiero decir, cuando uno empieza a escribir con los niños, después de todo, tú no puedes escribir “la mula está en la loma” porque el niño no conoce la mula ni la loma, tiene que ser significativo para él, ayer ¿qué comiste? -Fui a comer pizza con mi mamá Ahh... mi mamá me llevo a comer pizza, significa algo para ellos, no fuera de ellos

126. E1: Algo real, algo cercano

127. M1: En las cartillas hay unas cosas que uno dice: jumm. el del año pasado, ay ustedes vieran, imagínense que el año pasado estuvimos, a la historia. al museo historia natural de la Universidad Nacional, ustedes vieran esos dibujos de esos niños y todo lo que ellos hicieron, o sea de verdad eso es el proceso, ellos dibujaron, imagínese que había un esqueleto de una ballena y resulta queee... que ¡ay, Dios mío! Y resulta que los niños se dibujaron en el esqueleto de la ballena, dentro de la ballena, nooo yo morí, unas cosas que, de verdad... Y escribieron estuvimos dentro de la ballena, imagínense, eso es algo que para ellos si lo vivieron pro si tu no lo vives, si tu no lees, si tu no escribes, como le vas a pedir a tu hijo que escriba si no te ve leer, yo por ejemplo a mi hijo cuando estaba en la barriga yo le leía cuentos y hoy en día ustedes vieran él lee, el prefería un cuento a un juguete.

128. E2: Pero es el entorno

129. M1: le digo a los papás, por ejemplo, uno va a una fiesta, listo y por ejemplo a las vacaciones y algo que a ellos les ha significado; yo tuve a una niña que fue por allá a la finca de los abuelitos y que nacieron unos terneros, imagínate que más ella me trajo el dibujo, nació el ternero y lo llamaos yo no sé qué... escribe, entonces la mamá le escribió yo no le dije que hiciera tareas le dije que escribiera algo que le haya pasado ese día, que más significativo que ver nacer los terneros.

130. E2: Mil gracias por compartir profe, por compartirnos todas estas historia y experiencias, nos vamos muy enriquecidas.

131. M1: Mil gracias profe, por tu tiempo por todo

132. M1: ¡Y muchas otras cosas!, gracias, chao...

Anexo 10: Transcripción entrevista semiestructurada-Maestra dos

Entrevistadora 1 (E1): Lorena Barraza Rincón

Entrevistadora 2 (E2): Valentina Posso Bohórquez

Maestra 2 (M2): Marcia Alejandra Ramos

Lugar: Intituto Pedagógico Nacional

1. **E2:** Buenos días, agradecer a la profe Marcia por acompañarnos en este espacio de conversación, sobre su experiencia profesional, como maestra y pues específicamente la enseñanza de la escritura, con Lorena te reiteramos nuestro agradecimiento por abrirnos este espacio.
2. **E1:** Exacto profe, La idea es entablar un diálogo aquí. Tenemos como cuatro ejes para llevar a cabo pues este diálogo, esta entrevista. Quisiéramos empezar con tu experiencia de vida en relación con la escritura. Entonces nos puedes comentar un poco de si recuerdas ¿cómo aprendiste a escribir? algunas experiencias relacionadas con la escritura en la escuela, la familia.
3. **M2:** Pues creo que yo aprendí como en la forma tradicional que uno conoce Mi mami siempre dice que yo aprendí muy rápido a leer y escribir la verdad no lo se
4. Pero si es algo que se me ha facilitado creo que en el colegio me ayudaron mucho a eso Mmmm que recuerde alguna vez me gane un curso con un cuento cuando sucedió lo de Armero hicieron en el colegio como una especie de concurso de cuento frente a lo que había sucedido en ese momento y ocupe el segundo lugar con la estructura del cuentico. Pero pues como aprendí no sé tengo muy claro que aprendí con letra cursiva Por eso a mí se me facilita muchísimo, yo estude con monjas, y las monjas generalmente la letra es cursiva entonces eso sí lo tengo desde que me acuerdo. Me tocó todo el bachillerato con letra cursiva también. ya después universidad bueno lo que uno escribe normalmente que el ensayo que esto, pero más porque era trabajo, pero algo propio no, me acuerdo de ese cuentico. Siento que, si tengo la facilidad para escribir, me gusta, pero lo he dejado de hacer, de pronto aquí ya cuando uno empieza con sus cosas y las experiencias y de pronto que tengamos que hacer un trabajo. Pero he dejado de hacer cosas mías.
5. **E2:** ¿Y sobre qué te gustaba escribir profe?
6. **M2:** Es que yo soy muy de las carticas, del mensajito.
7. **M2:** Entonces sí estaba como acostumbrada a eso jmm. A mi hija le he escrito muchas cosas, no es el mensajito de hola ¿cómo estás? no, Yo soy de las que se extienden le cuenta y le pone y adorna y le hace formas y todo eso. Sí, entonces a veces trato con ellos de pronto ustedes se dan cuenta en el tablero, yo soy muy de, que la nube, que esto, que lo haga aquí, como para comprender, lo que me parece que eso es una forma de comprender mejor los temas.
8. **E1:** Un apoyo.
9. **M2:** Si, Entonces es como ese esa pues...
10. **E1:** Claro profe, ya nos estabas comentando un poco de actualmente cómo llevas la escritura en tu vida, pero cómo te consideras como escritora, ¿es algo presente?
11. **M2:** Lo que te digo me gusta, pero si lo he dejado, eso que uno en ese tipo de cosas lo que es escritura y lectura, debe ser muy constante, yo para la lectura, fui mala. ósea empecé a leer más adelante porque en el colegio era la típica en el primer semestre toca leer esto, segundo semestre toca leer... y eran como esas novelas gigantes, gordas. Fue un lío porque mi papá fue muy buen lector. Entonces mi papá siempre como que era que lean, lean, lean. Conmigo no funciona mucho, yo empecé a leer fue más tarde, ahorita por lo menos me gusta y trato de estar como pendiente de eso.
12. Eso sí, tú me preguntas a mí que, de noticias, a mí me gusta. Eso sí me gusta hacerlo. Que leer la noticia, que pasó, que esto, que aquello, eso me gusta. El libro ya me he ido acostumbrando a eso a tomar como el hábito que definitivamente es un hábito y en cuanto a escritura lo que les digo o sea me gusta hacerlo, pero si he perdido como esa. yo creo que el tiempo, las dinámicas, las cosas, entonces uno como que ya no se sienta hacer el ejercicio bien hecho como debiera hacerse.
13. **E1:** Claro
14. **M2:** Pero si se me facilita, ósea se me facilita escribir, lo que les digo cuenticos, lo último así que hicimos, digo hicimos porque fue para trabajo del proyecto de la especialización y trabajamos en una serie de cuenticos, precisamente era como atendiendo a la parte escrita de los niños y lo unimos con Origami entonces la idea era fabricar el muñequito en Origami, animados, los muñequitos allá en computador, todo eso y a partir de eso se hacía un cuentico.
15. Entonces hicimos cuentos sobre pingüinos, leones, cual fue el otro, un perro, eran como unos siete cuentos más o menos o diez creo que alcanzamos a los diez y la idea era publicarlos, pero

no, las condiciones en la universidad no, no las aceptaron ósea no, nos fue muy bien y dejamos ahí quieto eso, fue como lo último así que hice de cuenticos.

16. **E1:** Listo profe y ahora el segundo eje es más respecto a tu formación y experiencia profesional entonces si nos quieres contar de cuál es tu formación respecto a eso, qué lugar ocupa la lectura y la escritura.
17. **M2:** Bueno jmm, ehh primero ya les había dicho, yo soy docente en docencia del diseño. Nada que ver, Yo salí en el dos mil, yo soy esa esa graduación del Y que hablaban, ustedes ni habían nacido
18. **E2:** Yo nací justo en el dos mil ja
19. **E1:** Yo no ja
20. **M2:** Cuando llegó el dos mil, el boom pues del dos mil y le llamaban él y me acuerdo. Me gradué. No empecé a trabajar inmediatamente como profe, pero resulta que mi licenciatura iba más por el lado de lo gráfico, ósea cuando yo inicié a estudiar, cuando yo empecé la universidad, mi grado, mi licenciatura, era licenciatura en dibujo técnico y diseño. Si, entonces a lo largo de mi carrera se dieron todos los cambios para el área de tecnología, empezó todo este cuento de la tecnología y cambió el nombre de licenciatura en docencia del diseño, somos muy poquitos con ese título, porque ese título duró muy poco y después cambio a diseño tecnológico que es lo que hay ahora, entonces cuando yo me gradué no empecé directamente en colegio yo ya trabajaba en una oficina con mapas digitales entonces con continuó ahí y se dio la oportunidad de trabajar en el colegio, Trabajé con fe y alegría un añito, trabajé en el área de tecnología, que era más como informática, yo les había contado también, las condiciones un colegio totalmente.
21. Entonces como que me dediqué a lo mío y pues estás recién salido trabajas en eso. Luego trabajé otro añito en otro colegio si había tecnología, pero hasta ahora estaban empezando en este colegio con tecnología entonces también sólo lo mío y entré al pedagógico, entonces empecé en el área de tecnología y antes en el colegio existían los proyectos de innovación entonces pues la idea era que los profes nos metiéramos a hacer proyectos de innovación y ahí se dio pie para empezar como a escribir cositas. Siempre aquí y es una falencia que tiene el colegio siempre se pide que uno estriba acerca de su experiencia como profe, los proyectos lo pasamos en los grados, pero les cuento que es bien difícil hacer ese trabajo. Si no te presentas a un proyecto como que uno no, no lo haces. Pero entonces en esa cuestión y como les contaba ayer como que llega un momento en que uno se queda quieto
22. y a mí me pica. empecé a hacer una especialización, empecé a hacer diplomados, tengo como diez diplomados en la Javeriana, entre uno de esos es sobre argumentación, entonces fue como muy bueno y ahí empecé mi especialización es que tiene un nombre más largo, intervención atención a la primera infancia ya llevaba trabajando tiempo en primeros, porque yo ya llevo mucho tiempo en primeros, entonces dije eso me ayuda, ahí fue donde salieron los cuenticos, ya tuve profes, muy pocos la verdad, ósea como dos, tres profesores que si como que chévere que uno aprende cosas, entonces con eso se dio el paso aquí a la dirección de grupo. Que, a las personas, así como las personas más cercanas a mí, como te vas a meter en eso con los niños, yo sí, pero a mí me gusta y la verdad me gusta el paso del primero ósea eso de enseñar a leer y a escribir a mí me parece muy bonito, ese proceso me parece muy bonito, entonces como que la especialización me ayudó, me dio más herramientas, se dio la oportunidad, pase a grado primero.
23. Sin embargo, la idea siempre por lo menos en los proyectos es que las áreas acompañen también el proyecto de aula, lo que ustedes se han dado cuenta. Entonces con tecnología siempre trate como de mirar esa partecita también por lo menos en informática se les enseña a escribir en el computador, que es otra cosa totalmente distinta a que escriban ellos en papel. Y es un paso bonito el hecho de interpretar ya las teclas, que el orden es diferente y es un complique para eso. Entonces yo les inventaba materiales, todo eso. Ya cuando estuve acá en la dirección va a ser más fácil. No, no es más fácil.
24. **E1:** Tiene sus complicaciones

25. **M2:** Pero es bonito y ha sido bueno y es muy satisfactorio cuando tú ves que, lo que yo les decía por lo menos con un Jerónimo o con una Lorem {niños de su curso actual}, que escriban una palabra uno, ya lo hice. Y eso es muy satisfactorio para uno.
26. **E1:** Claro, profe. Ya te estabas adelantando un poco, pero ¿Cómo ha sido tu experiencia enseñando a escribir? ósea, ver ese proceso en los niños, como dices que siempre has estado con niños de primero, ese proceso como que te ha llamado mucho la atención. ¿Como maestra que ha significado para ti?
27. **M2:** Es difícil, ósea ese proceso que es prácticamente mental es muy difícil para ellos. hay un apoyo grandísimo cuando llegan de la transición con algo de eso. Ósea hay niños que ya lo traen, pero ha sido más como por los papás. Aquí en el colegio hay una lucha fuerte con transición, es porque transición, es como que el objetivo de transición y de jardines es que jueguen. Ósea, ellos vienen al colegio es a jugar, estar tranquilos y sí, pues no, no tengo nada en contra de eso, pero como que se parten procesos entonces lo que yo conozco, las profes de jardín ellas trabajan mucho en el nombre, les hacen muchas cositas de esas y son un poco más formales, en transición como que los sueltan un poquito, y eso ya como que, me parece a mí que no importa mucho. Pero pues llegan con cosas, tampoco voy a decir que no hacen el ejercicio claro que lo hacen
28. **E1:** Si
29. **M2:** Pero sí y eso sí lo he visto siempre en grado primero, el primer trimestre que se utiliza para nivelarlos a todos. Porque como no es una exigencia allá abajito, pues hay algunos que no. Entonces yo a veces veo que el proceso es más que las familias. Cuando estuvimos en pandemia, ósea los niños de esa época, sobre todo el segundo año, que fue cuando ya pudieron ellos venir acá, empezaron a venir después de mitad de año. Se organizaron grupitos para que vinieran algunos niños, ósea los papás que querían. Y fue pues muy sorpresivo porque allá en la cámara entregaban a nosotros nos enviaban fotos de todo lo que hacían, me acuerdo mucho de un niño Juan Martin y pues los trabajos eran siempre bonitos entonces yo hay tan chévere, las fotos y pues uno calificaba era sobre las fotos, él fue de los niños que llego al colegio y no sabía escribir, entonces, pero ¿cómo así? Entonces, eso fue oh por Dios. entonces parecía que todo lo hacían, los papás. ¿sí? Eso pasó con ese grupito, pero el grupo siguiente fue muy bueno. Y traía cosas, era de la casa, ósea habían aprendido a escribir con papá y con mamá, que venían de transición de pandemia. Siempre acá tuvimos miedo con esos niños.
30. **E1:** Claro
31. **M2:** Pero fueron niños muy buenos.
32. **E2:** El trabajo en casa también.
33. **M2:** El trabajo en casa, definitivamente
34. **E1:** El apoyo, estaban más presentes los papás y eso...
35. **M2:** Sí, se vio el trabajo, entonces por lo menos este año que pasó y ya uno empieza a ver otra vez como lo que se veía antes sí, hay unos niños que lo hacen otros que no, se trabaja el primer trimestre, para que ellos cojan el código, para que ellos entiendan ¿sí? Y empiezan ahí su proceso, unos más lentos que otros, pero pues igual. La idea es que al final todos lo tengan. Los que no, definitivamente ya son problemas muy puntuales. Lo que pasa con Lorem, que ya tiene problemas de habla, todo eso, pero sin embargo hay un esfuerzo grande con ella. un niño como Jerónimo que también ya despegó, pero despegó al final. Pero ya son muy contaditos. Entonces ya el hecho de empezar a escribir de mejorarles la letra, mejorarles el orden. Por mi parte, por mi disciplina de tecnología yo soy muy de la organización que este cuadradito que no sé qué Entonces, como que uno también les va infundiendo eso.
36. **E1:** Claro
37. **M2:** La asesora de matemáticas del año, pasado o antepasado, no me acuerdo. Ella siempre nos decía, es que ustedes enseñan como a ustedes les enseñaron y si, uno tiene las mañías, Pero llega un momento en que, espérese. Tengo que parar acá, mirar esto. también como que uno empieza en esa búsqueda de qué me sirve más.
38. **E1:** Tomar un poco de todo y encontrar la manera de acercarlos

39. **M2:** Sí, porque no, lo que siempre decimos. ósea, no todos aprenden igual. Y al que le sirve el ma, me, mi, mo, mu. al otro ya no le sirvió, sino, toca, mam. Entonces, es como llegar a un equilibrio con ellos. Sin presionar eso, sí estoy muy convencida que no hay que presionarlos.
40. **E2:** Yo quisiera agregar ahí una cosita profe y es que pues como tu área es de tecnología cómo hiciste para para apropiar conocimientos de escritura con niños pues pequeños
41. **M2:** Las profes
42. **E2:** Ok
43. **M2:** Eso sí es un apoyo gigante jmm, igual porque tú te das cuenta muchas cosas así estés fuera del área, yo me la paso mucho acá, ósea mucho desde hace mucho tiempo y a todas les aprendes algo, la profe que estaba antes, la profe que se fue y donde yo llegué, la profe Claudia, uy esa profe era excelente, ósea le aprendí muchas cosas entonces yo casi siempre era acompañante de ella o acompañante de paula {profe compañera de otro primero} entonces uno les y uno les coge muchas cosas a ellas.
44. **E2:** y es decir que cuánto tiempo llevas con grado primero.
45. **M2:** Es que llevo mucho tiempo. Yo me acuerdo de que entré acá al colegio, imagínense cuando yo entré trabajé con décimos onces y novenos, eso duró como un año o dos años. Seguí con sextos, séptimos. Luego me bajé a primaria, trabajé con terceros, luego trabajé segundos, terceros, cuartos, quintos y luego primeros y ahí me quedé. Sí yo aquí he pasado por todos lados, con los únicos que no he trabajado es con educación especial me da terror. Así terror y con jardines un año hice un taller, pero no, no me gusto, los chiquitines no, entonces llevo muchos años, llevo veintiún años acá en el colegio, entonces yo creo que, de esos veintiunos, mínimo la mitad, he estado en grado primero. Más tiempo yo creo.
46. **E1:** Bueno profe, y respecto también a lo que Valentina preguntaba ¿qué sabes de la escritura? ¿Por qué es importante escribir? ¿Quién o quiénes deben ser los encargados de enseñar a escribir? ¿qué piensas sobre eso.
47. **M2:** Yo pienso que la escritura es una organización mental, la cosa más crucial, ósea lo que es código escrito, tú lo tienes desde pequeñito si, tu lees, lo que se dice uno lee desde pequeño le imágenes, pero escribir que pienso que sí es crucial por qué es tu forma de comunicarte y de mostrarte ante los demás, yo siempre lo he pensado así. La forma de tu letra expresa muchas cosas de las personas, es cómo formalizar eso, precisamente eso que eres tú. el hecho de poder comunicar, a partir de imágenes, una palabra, dos, no sé. es como esa forma de poder darte a conocer, creo que es como el darte a conocer, este soy yo para los niños es importante eso. Que ellos puedan expresar eso. A mí por ejemplo me gusta mucho el hecho de que ellos puedan escribir solitos y puedan expresar algo ellos solitos. Así sea mi papá me ama, no sé, la típica frase, pero es una expresión para ellos que es importante, entonces el poder comunicar esas cosas a mí me parece que es crucial y pues se logra es a través de la lectura o de las imágenes. Lo que te digo, yo soy por mi disciplina cansona con el orden. siempre como que he sido así. Entonces el poder utilizar un espacio, el poder organizarte y eso lo hace la escritura, la izquierda, derecha, que son cosas básicas allá en jardín, en preescolar, pero que con la estructura ya las solidifican.
48. **E1:** se afianzan
49. **M2:** Sí, definitivamente. uno empieza a ver, a mí me pasó y me tocó definitivamente empezar a leer también, que los métodos de enseñanza. Sí claro, uno no, no sabía, entonces se encuentra uno una cantidad de cosas, que, si ya la reconocía lo que les digo con las profes, los que escriben en espejo y que eso ya te da avisos de que acá hay un problema, lo que tú me decías ayer es que ya escribe cómo habla, claro jmm y la primera parte, la del oído es súper importante. sí, todo lo entra acá por el oído y tú expresas eso. Entonces ahí ya te das cuenta también de muchas cosas, a mí me toco mirar mucho por ejemplo la parte de esos problemas para la escritura y hay muchas cosas que uno dice y esto existe. Hace muchos años, yo me acuerdo de un niño que escribía de arriba para abajo. Pero cómo hace y si, esa forma en la entendida entonces como que coger y revolverle allá y mira es que la forma correcta es esto, pero pensar que si me voy para otro país hay gente

que escribe así, entonces todas esas cosas son las que empiezan como a cuestionarte y tengo que mirar esto en ese proceso, sin pensar en lectura ¿no?

50. **E1:** Claro.

51. **M2:** Que es otra cosa también.

52. **E1:** ¿Cómo ves esa relación entre lectura y escritura?

53. **E2:** O son muy aparte, ¿cómo las ves?

54. **M2:** Están ligadas, pero pues no soy yo difiero. Bueno, no difiero. Hay personas que dicen que es primero, se lee. Si, tu lees, lo que les decía ahorita, uno lee primero imágenes, Y tú entiendes cosas por las imágenes, aquí a veces los papás, profe, pero él entiende que eso es Cafam, pero es que es la imagen, que ahí entiende que dice McDonald's, no es que le llama McDonald's, es que la imagen ya le está diciendo que eso es McDonald's. Entonces, hay mucha gente que dice que primero es la lectura y después la escritura sin embargo en el colegio se enseña primero escritura y luego lectura, que primero tienes que saber cuál es el código, ta, ta, ta. Pero están ligadas, yo digo que las dos están muy ligadas, no pueden vivir la una sin la otra. Y ahí una cosa sí es muy cierta. Si tú le des bastante, tienes más para poder escribir y reconoces más cosas. En eso sí, sí estoy de acuerdo. Igual cuando estás escribiendo de saber que estás escribiendo y vas leyendo, ya vas leyendo.

55. **E1:** claro y ¿qué semejanzas encuentras en esos procesos? profe.

56. **M2:** ¿Semejanzas de...?

57. **E1:** La lectura y la escritura

58. **E2:** claro, digamos como en... el enseñar ¿Es algo similar?

59. **M2:** No, es diferente.

60. **E2:** también es diferente

61. **M2:** Si yo los veo diferentes a mí me parece muy bonito la lectura. No sé, son procesos como que tienen como las mismas pautas, pero que hay un momento en que se debe separar, pero la una necesita de la otra. Lo que les digo.

62. **E1:** Tienen puntos de encuentro en algún momento

63. **M2:** Si, ósea si tú lees pues supone uno que ya hay un proceso escrito, Pero a veces no pasa, un niño puede escribir muy bien, pero no sabe qué está escribiendo, le sucede a Luciana {Niña de su curso actual}, sucedió a Jerónimo, sí, pues escriben lo que ven, pero no está el proceso como tal, como hay niños que pueden leer, pero pues ah si esta no le entiende. Luz ma habla mucho Si yo no le veo interés no le encuentro el motivo y si es cierto ósea yo puedo estar leyendo mi papá me ama, ¿qué significa eso? entonces y ahí viene ya la comprensión, viene todo eso.

64. **E1:** Claro, para ambas debe ser algo significativo tanto en la lectura como en la escritura.

65. **M2:** Y debe haber gusto, definitivamente.

66. **E1:** Exacto, ni no encuentra una relación, una motivación

67. **M2:** Debe haber gusto y en los chiquitos a veces falta mucho eso y volvemos a la familia. Si en tu familia no tienen el hábito de leer, si no tienen un librito, si no le enseñas una palabra, la otra, sigues con tu proceso acá en el colegio, pero pues cuando te toca hacer el ensayo, cuando te toca, que a mí me llamaba mucho la atención, ¿acá toca escribir? ¡Sii!

68. **E1-E2:** Risas

69. **M2:** hay que escribir y porque eso es lo que les digo, ósea, eso le abre muchas puertas a uno en muchas cosas, hay muchos trabajos en los que tienes que entregar algo para estudiar, para entrar a una universidad tienes que escribir un ensayo ahora, una maestría o algo. Entonces yo por lo menos les digo muchos a ellos, ustedes acostúmbrense, acostúmbrense, mi papá siempre nos decía, apréndanse una palabra todos los días, una palabra y eso les da vocabulario y eso es muy importante. Los niños de ahora no tienen vocabulario, esto les quita mucho, esto para escribir también les quita mucho {señala el celular} yo detesto y eso si es cosa detesto el que con la k.

70. **E2:** Risas

71. **M2:** Por más que digan que son formas, que ahora les toca entender. Pero no, yo soy muy de vieja data con esas vainas.

72. **E2:** Bueno, mi profe ya para cerrar como esta parte y pasar a el otro eje, ahí me quedan dos inquietudes una es que, pues tú mencionabas que en la escritura tienes que repensarte, buscar cosas, ósea es un trabajo autodidacta que tú haces, como, me pongo a buscar sobre los métodos. O te pones a estudiar específicamente, así un curso.
73. **M2:** Yo lo hago más por uno.
74. **E2:** si
75. **M2:** Si, ósea ahorita tú me dices a estudiar algo de eso no, no quiero
76. **E1- E2:** Risas
77. **M2:** **No**, yo no quiero, ósea, hay algo que, lo que a mí me ayude a, yo lo hago. ósea si, si me dice la oye, marcia hay un diplomado, digamos. sobre escritura infantil. Seguro que lo hago. Ósea esas cosas a mí me gustan. yo soy muy dé y ese es un consejo, ósea, siempre que no vaya a estudiar algo, estudiar lo que uno quiera y no porque le tocó, ósea a mi si me parece importantísimo eso. Yo me demore mucho, mucho en hacer una especialización eso porque alguna vez...
78. **E1:** No encontrabas
79. **M2:** ¡sí! y alguna vez una profe -pero es que tu porque no estudias en la pedagógica- a nosotras nos hacen un super descuento en la pedagógica para estudiar, y empecé una maestría, y yo bueno hagámosle, no, eso fue horrible.
80. **E2:** Risas
81. **M2:** ¿y yo porque me metí? y la dejé botada, hice un año de maestría y no más. ósea y yo que hago con esto yo no me voy a encargar de esto ya mí me gusta la programación, pero esa no me gusto, no, ósea fue horrible y dije no, no sigo, entonces siempre me decía esta otra profe - pero tu porque no estudias que allá...- dije, pero es que no hay nada que a mí me gusta.
82. **E2:** Algo tuyo
83. **E1:** Claro
84. **E1:** Si no hay interés, no hay motivación
85. **M2:** Sí y eso es súper importante. Sí, entonces yo soy muy de buscar cosas, ¿sí? A mí me gusta leer cositas, leer artículos, lo que les decía el profe que tuvimos en la especialización, pues no era la gran universidad ni nada, pero pues hubo cosas que me sirvieron mucho y había un profe que era un médico. Entonces él nos metió mucho en el cuento de neuropsicología y de todos esos procesos que hay para para llegar a escribir, a leer, todo lo que pasa desde que estás acá en la barriga de la mamá, todo eso que se forma en el cerebro, como se van formando, entonces eso era uno así.
86. **E2- E1:** Risas
87. **M2:** Era muy chévere. Él nos dio muchísimo material yo lo perdí no sé dónde lo colocaría, pero entonces a partir de ese temita empecé como a buscar muchas cosas, la forma en que crecen los niños se le hablaba mucho de la madrecía y la parecía, él decía así, es un doctor de Tunja. Entonces, el por lo menos decía - es que el niño desde que nace necesita a los dos-, hay un vínculo inicial que es con la mamá, el hecho de la leche materna, ósea y me cuestiono mucho, porque yo comparaba con mi hija. Entonces un día me dio la llorona dije claro mi hija es así, por culpa mía. risas.
88. **E1-E2:** Risas
89. **M2:** Entonces sí, ósea son cosas, pero fue muy bueno y eso me ayuda mucho también con los niños y me ha ayudado mucho con ellos.
90. **E2:** ok, tú mencionas profe algo de la motivación, que debe haber un sentido en la escritura ¿cómo motivas a los niños para que escriban?
91. **M2:** A mí me gusta leerles, ustedes me ven cuando les leo, yo les hago las voces y yo soy mala para la actuación y todas esas vainas, pero cuando les leo a ellos me gusta.
92. **E1:** Con ellos fluye.
93. **M2:** Por ejemplo, el leerles a ellos de esa forma que ellos vean y que tú puedas verlos que están metidos ahí eso es bueno para ellos y eso es lo que hace falta en la casa, eso hace falta en la casa, el hecho de todos los días leer algo, yo les digo, ellos le dan una noticia, algo sobre animalitos,

alguna cosa, pero traten de buscarla, yo les insisto mucho a ellos, háganlo con el papá, háganlo con la mamá, con persona que tengan ahí. Hay muchos que mi abuelo me lee, mi abuela, ¿pero los papás? Y son los primeros llamados a hacer eso. Uno acá en el colegio lo hace, pero, volvemos a lo mismo de siempre, paso el primer año, pasó la época de la lectura y ya, y si no sigues motivando, eso es difícil. Mi hija, curiosamente, lee, es buena lectora, pero eso se lo debe es al abuelo, a mi papa y el tiempo que ella estuvo acá en el colegio, hubo una profesora María Clemencia y ella le regalaba libros, mira paula para que leas esto, entonces eso también y ella tiene todos los libros es una serie de Gerónimo stilton se llama, de un ratón le fascinan esos libros y son libros tontos. (Risas)

94. **M2:** Pero, pero esto fue lo que la acogió a ella.

95. **E2:** Ok

96. **M2:** A ella le gusta mucho Mario Mendoza. Lee sus libros y eso, entonces, es bueno además porque eso también les da mucha herramienta para hablar, decir las cosas que eso es lo que les falta mucho a ellos ahorita.

97. **E2:** El lenguaje se enriquece

98. **M2:** claro, mucho, mucho les falta y a mí pues, esto de las redes, el YouTube y todo eso sí les quita mucho definitivamente eso, mucho, mucho, mucho. Y tengo casos que son tenaces.

99. **E1:** Claro profe

100. **M2:** Entonces uno es como muy soñador, yo pienso a veces que soy muy soñadora con esas vainas. (Risas) Si, sí, pero si es bueno, es bueno.

101. **E2:** se vale soñar porque es lo que nos mantiene también

102. **M2:** Sii

103. **E1:** Sí, nos mantiene aquí la fe y la esperanza.

104. **M2:** Si, sino que a veces también uno como profe, hay momentos en que uno como que quisiera hacer yo quiero eso y no le toca a uno aterrizar.

105. **E1- E2:** Risas

106. **M2:** Sí y darse cuenta entonces, lo que uno haga así está poquito yo pienso que es valioso para ellos, resulta valioso para ellos.

107. **E1:** Claro Profe, bueno y ahora sí, hablando un poquito más de la enseñanza de la escritura, podrías describirnos algunas de tus prácticas favoritas o de las que crees que te han funcionado más para ese proceso

108. **M2:** Ay los dictados, yo soy feliz haciendo dictados, los dictados en todas sus formas sabores y colores. Me encanta hacer dictados, me encanta jugar con palabras. ósea que ellos tengan palabras y que ellos puedan armar. con ellos no lo he podido hacer mucho {se refiera a su curso actual} si se han dado cuenta no puede hacer mucho ese ejercicio, el que estamos haciendo del cuento, que ellos empiezan y bueno y qué pasó con eso, qué pasó con aquello, primero escribo yo y después empiezan a escribir ellos. Ósea estos ejercicios me gustan mucho y a ellos les gusta. Pero entonces sí necesitan es continuidad, es lo que uno no puede hacer, por los tiempos acá. En la medida de lo posible que yo pueda hacer eso, me gusta. las sopas, los crucigramas, son una muy buena forma, me parece muy chévere. Pero si necesitan bastante ejercitación, pero en cuanto a la instrucción, mientras ellos no entiendan eso, el cómo funciona es un poquito difícil, cuando ya la cogen y es un buen ejercicio, los crucigramas me parecen un buen ejercicio, las palabras, lo que yo les decía a ustedes poner letras y que ellos armen palabras, ósea ese juego me parece muy bueno para escribir y para leer, miren que esas dos si van ahí al tiempo.

109. **E2:** De la mano.

110. **M2:** Si eso, la copia mecánica yo creo que es necesaria.

111. **E2:** Ok como la transcripción ¿sí? te refieres.

112. **M2:** Si, si es necesaria, pero yo la veo a veces más por el lado que les digo de organización, lo que hacemos aquí al principio que ajusten el renglón, que ajusten la letra, que sepan que hay una margen hay, yo conozco un niño, bueno es el hijo de una amiga de mi mamá,

él estudia en el Merani, creo que es en el Merani, no, es un colegio parecido al Merani y allá por ejemplo ellos les piden un cuaderno, - escribe donde quieras- (Risas)

113. yo con eso no puedo, ósea y uno lo ve más adelante, el ya lleva unos añitos y ahorita el chino es un completo desorden. Entonces uno dice, algo, algo debe tener ahí eso, entonces a mí me parece que es importante mantener, no exigirlas, pero que sí haya como una organización.
114. **E1:** Que vayan apropiando esa norma, esa regla.
115. **M2:** Si lo que yo les decía al principio eso es mental, ósea eso también es una organización mental y una estructuración mental que tú tienes que es muy importante, de aquí para toda la vida, entonces esos jueguitos me parecen importantes, me parecen muy chéveres y funcionan, a mí me han funcionado. (Risas)
116. **E2:** ¿Por qué crees que funcionan digamos los dictados, profe? Ósea, ¿qué resultados ves tú en los niños?
117. **M2:** Uno, porque es el juego y la competencia, ¿no? Sin necesidad de decirles quién es el ganador, uy sí, a ver, cuantos, ósea, a ellos les gusta eso. A veces la competencia es necesaria. sí, ósea, uno porque logras ver debilidades, ves fortalezas, también, mejoras la agilidad, la agilidad mental, ósea, piense, me parece importante.
118. **E2:** La agilidad
119. **M2:** Si
120. **E1:** Se apoyan también otras habilidades que los niños deben desarrollar
121. **M2:** Si, hay algo, mira que lo del diccionario por lo menos a mí me parece importante también. Y ya el diccionario no se ve mucho.
122. **E1:** Sí muy poco, es verdad
123. **M2:** Un diccionario, a ver.
124. **E1:** ¿Qué es eso?
125. **E2:** Busquemos en Google la palabra
126. **M2:** Si, y ahí viene la cuestión de la pelea ahorita de los libros versus el libro acá digital ¿sí? Entonces pero todo yo vuelvo y repito eso es mucho de la casa también,
127. **E1:** La familia.
128. **M2:** Si, definitivamente, a mí me gusta por lo menos cuando mi hija me dice -mami es que lo que tiene un libro-

Que ahorita quien dice, -no, tengo que leer- los viejos. (Risas)

129. **E1:** Claro profe bueno y continuando ¿Cuáles consideras tú o qué retos identificas? En el proceso de la escritura de los niños.
130. **M2:** Retos, yo creo que es precisamente eso de ajustar ese gusto, de ajustarse como a eso y ver que es necesario. Eso es como yo lo comparo mucho con la parte del dibujo o sea la parte del dibujo es esencial para los niños, hay algo que es muy visible, yo como dibujante ¿sí? si debo aprender a dibujar un piñoncito, los piñones son las rueditas que vienen con dientes, sí yo lo hago a mano, tengo que hacer el cálculo y me demoro bastante, si yo hago en el computador me sale en un momentico pero si lo quiero hacer bien en el computador, tengo que tener la medida de un diente nada más, si yo logro hacer un diente bien hecho el otro sale por añadidura, entonces yo pienso que pasa lo mismo la escritura. Yo tengo que aprender ciertas cosas para poder salir adelante con otras. Si yo no tengo lo básico, no logro, no logro nada ¿sí? Entonces me parece que es muy muy importante, esa expresión ósea, poderte expresar a través de la escritura de una palabra de dos, no sé, frases y poder darme a conocer, yo insisto que eso es darse uno a conocer a los demás, sino algo básico, no, difícilmente voy a hacer otras cosas o difícilmente voy a llegar a escribir un cuentico, como les digo.
131. **E1:** Tiene que estar ese gusto ahí presente si no.
132. **M2:** Si, y esa motivación, yo pienso a veces que la motivación, si, el colegio da bastante motivación en eso, y en eso hay que cambiar muchas cosas, también estoy totalmente de acuerdo,

aquí ósea es que aquí han pasado tantas generaciones y yo he visto tantas generaciones, entonces como que uno toma unas cosas de allá atrás pero también tiene que verse que está en otro momento, en otra época y tiene que también adaptarse a ciertas condiciones, ¿sí? pero si a veces pienso que los niños necesitan algo de esa vieja data, y que hace falta, en algún momento yo les dije es que los papás de estos niños son también papás ya que son de esto {El celular}.

Yo quiero que sea feliz. (Risas)

Si, hay que ser feliz, pero, pero a ver, es necesario otras cosas, ayer, yo les dije ayer que había pasado algo tenaz en el consejo directivo, y a veces pienso que es precisamente porque, si no hay apoyo de casa y si el colegio tampoco se compromete con unos mínimos, pues, no haces nada.

133. **E1:** Si

134. **M2:** Y ahí es donde vienen, pero es que, ¿qué estamos haciendo? pero es que para donde vamos, pero es que también eso va como en uno. Sí y ha pasado con muchos profes, yo he conocido acá profes que toda la vida hicieron lo mismo, ósea desde cuando yo tuve a Paula acá, guías que yo vi de Paula. (Risas)

De transición y quince años después seguía la misma guía. Entonces uno dice, ay a ver, entonces ahí como que queda uno.

135. **E1:** Reflexionando sobre eso

136. **M2:** Sí, lo malo es que hay muchos, Bueno, ya muchos profes han salido. que yo he conocido profes que lo que les digo, no, nunca cambiaron, nunca, los cuadernos siempre fueron los mismos, ósea nunca cambiaron nada. Y en eso mira que con Luzma hemos hecho equipo precisamente porque tratamos, ven y si le cambiamos esto, miremos esto, miremos aquello, cambiamos, pongamos. Entonces es chévere, cuando no encuentro una persona, así como Luzma para trabajar, uf, te fluyen muchas cosas, sí.

137. **E2:** Es decir, se van adaptando, se van transformando cosas según los niños

138. **M2:** Si, claro.

139. **E2:** Que bien

140. **M2:** Claro, si

141. **E1:** Bueno profe y, por último, ¿Qué prácticas de la enseñanza, de la escritura? Te gustaría implementar y no has podido qué cosas te gustaría llevar a cabo con un grupo y no se ha dado.

142. **M2:** A mí me llama mucho la atención cuando hay problemas de los niños. Cuando tienen, Lorem, voy a hablar de Lorem, Como que me queda el sinsabor de no haber logrado cosas con ella.

143. **E2:** ok

144. **M2:** ¿sí? Esos son mis retos, niños que no, Nicolás, ¿pero ¿cómo? Como lo encaminó, porque yo que digo ahorita, Nico repite, pero por ejemplo sucede que, yo puedo decir

A veces los papás piden que siga con la misma profe o piden que siga con otra.

145. **E2:** ok

146. **M2:** Jmm, entonces eso uno dice bueno, si sigue con la misma profe, pues en mi caso diría yo pues yo sigo mirando y lo saco adelante, pero sí se va con otra profe, entonces le queda uno ese.

147. **E1:** Claro si

148. **M2:** eso como ay, y se aprende con otra, ahí si peor ish. (Risas)

149. **M2:** Jmm, me pasó con una niña, Gabriela, No, esa pobre no hacía nada. Eso fue de pandemia, no, esa chiquitina, ella repitió el año, pero repitió con otra profe. Entonces yo siempre

- ¿y cómo le va a Gabriela? no, bien, y yo, diablos, yo qué hice mal. Esos son los que le quedan a uno como que jimm.
150. **E1:** Claro
151. **M2:** ¿Qué pasó ahí? Uno intenta, ósea sí.
152. **E2:** De Pronto se dio ese resultado, después, ósea las cosas que tu hiciste, igual ella las reflejo después
153. **E1:** Claro
154. **M2:** Si, igual
155. **E1:** Tal vez estamos acostumbrados a que, ósea ya hoy enseñé la H, ya mañana el niño tiene que saber todo sobre la letra H
156. **M2:** Exacto
157. **E2:** De pronto en un año. (Risas)
158. **M2:** No, igual es la madurez de él, lo que ocurre con Nicolas, es madurez, la falta de madurez del niño y este no era el año para estar en primero.
159. **E1:** Exacto
160. **M2:** Si, punto.
161. **E1:** Era su destino también
162. **M2:** Pero mira que eso es más interno, eso se le vuelve a uno como algo interno y es empezar a soltarlo después, pero eso te la da es como la experiencia
163. **E1:** Claro
164. **E2:** si al principio debe ser muy difícil, como que se te quede un chico
165. **M2:** Claro
166. **E1:** O no sé, encontrarse con un grupo que ha sido difícil que todo un año intentas, intentas, y no se han podido lograr muchas cosas que uno como maestro quiere llevar a cabo y pues se le queda como esa cosita, ahí en el corazón de un sin sabor.
167. **M2:** Bastante, pero igual también tienes que aprender a equilibrar esas cosas, cierto
168. **E1:** Eso lo da la experiencia
169. **M2:** Ahorita mi equilibrio es Matías {niño de su curso actual} (Risas)
170. **E2:** Matías es un logro, un reto impresionante
171. **M2:** Es cosa más tenaz, escuchar a Matías que me diga -yo te amo a ti-
172. **E1-E2:** Risas
173. **M2:** Y qué día en la evaluación de profes me dijo, yo dije bueno, íbamos con todos ta, ta, profe Julián, ahora les toco con Marcia Alejandra - Tú- les dije ¿quién es Marcia? - tu- yo les dije bueno, evalúen acá yo no les digo nada, lo primero que me dijo, -yo a ti te amo a ti te va a ir bien- (Risas)
174. **E1:** Con esa profundidad
175. **M2:** Entonces, uno lo que tú dices con experiencia uno va aprendiendo a equilibrar esas cosas, es que uno sale de la universidad y uno sale que rico
176. **E1-E2:** Risas
177. **M2:** Pero te esperan varios añitos para aprender más y la docencia que es experiencia.
178. **E1:** Coger cancha.
179. **M2:** Si, definitivamente, a mí me parece muy chévere de ustedes que tengan la oportunidad de varias prácticas. Creo que yo les había dicho, tuve solo tres prácticas de las cuales solo en una estuve con niños.
180. Sí, entonces, claro empiezas a trabajar y ay, Dios mío, y hágale, mi trabajo fue tenaz, ósea, pero ya empiezas a pasar, la cuestión es que tú no te dejes llevar por esos profes que les digo -usted ya tiene eso hágalo- no ósea yo pienso que uno tiene que estar, constantemente.
181. **E2:** Moviéndose
182. **M2:** Moviéndose
183. **E1:** Transformando
184. **M2:** Actualizándose, mirando, leyendo ¿sí? lo que sea, escribiendo, es necesario.

185. **E2:** Es decir que a ti lo que te gustaría implementar es como más, no sé, elementos, estrategias para esos niños que tienen unas necesidades educativas especiales.
186. **M2:** si eso, A mí me llaman la atención esos niños. Sí. Son como que no pudiera. Además, porque tú estás con los veinticuatro en este caso y no a todos los puedes llevar al mismo tiempo.
187. Que mejor, pero no, ósea imposible y no sería como lo bueno ¿sí? Sería como una, ay si yo soy profe y todos van igual, chévere, pero no, no, ósea si, en esta profesión a uno le toca moverse y adaptarse a cada uno
188. **E1:** Transformar, adaptar.
189. **M2:** Y tener muy en cuenta sí, que cada uno es distinto definitivamente
190. **E1:** Cada niño es un mundo
191. **M2:** Si, definitivamente, cada uno trae sus cosas, sus aprendizajes, sus no aprendizajes, su todo. Sí. Pero lograr sacarlos, yo digo que uno logra, termina el año y bueno perdió uno, perdieron dos, listo, pero ya.
192. **E2:** si
193. **M2:** Ver los logros ¿sí? ver como logros y decir, oiga este niño si, lo malo es más adelante que es lo que nos ha pasado de pronto con muchos niños de los que conocíamos ahorita que están remal por allá en bachillerato. Pero si este era bueno ¿qué paso? pero bueno menos mal que no fue con uno (Risas)
194. **E1-E2:** Risas
195. **M2:** Si, ahí si entran muchos factores
196. **E2:** Ay profe, maravilloso todas las experiencias que nos compartes.
197. **E1:** Escucharte es tan enriquecedor y se ve eso que dices la experiencia, ósea, tanto allá verte con los niños, como escucharte, porque pues has transformado tus prácticas, el hacer parte de un campo totalmente diferente.
198. **M2:** Ese fue un reto, cuando yo me pase acá, ay, Dios mío, pero no, miren estas tres mujeres de acá.
199. **E2:** Te han apoyado también
200. **M2:** Si, mucho, mucho y son muy buenas profe, Luzma es excelente, paula tiene unas cosas que son muy chéveres, cuando yo fui acompañante, yo le aprendí muchas cosas, además paula, ella es un general, pero es muy chévere, tiene cosas muy buenas. Alexandra es otra forma de ser también y también tiene sus cosas, le funciona, Entonces, uno también como que a la profe le funcionó esto, voy a hacerlo. Hay una cuestión acá, que si, por ejemplo, aquí, es un solo grupo en tecnología tienes cuatro, cinco, seis grupos y esa es otra forma, que los de acá son distintos a estos, por más que tengas la misma temática.
201. **E2:** Sí es totalmente distinto pero muy valioso que nos compartas eso. Más allá de tu experiencia profesional también de tu vida personal profe,
202. **E1:** Que se ve que también está, una base en tu profesión, pero el hecho de que siempre anuncies, la familia como una parte fundamental en el proceso de los niños, eso quiere decir que en tu proceso la familia estuvo presente y la vez como no hace algo necesario en la vida de los niños
203. **M2:** Si, mi papa ush
204. **E2:** Fue un pilar para ti.
205. **M2:** Si, definitivamente.
206. **E2:** Bueno, entonces damos por terminada esta entrevista a las 10:48am. (Risas)
207. **M2:** No, pues espero que les sirva de verdad.

Anexo 11: Desarrollo Taller N° 1

Universidad Pedagógica Nacional

Lic. En Educación Infantil

Una Aproximación al Saber Docente sobre la Enseñanza de la Escritura de maestras de grado primero del Instituto Pedagógico Nacional

“Una Experiencia colaborativa entre maestras titulares y en formación”

Desarrollo del Taller N° 1

El taller desarrollado con las maestras participantes tuvo tres momentos principales: apertura, lectura y debate de los textos y propuestas para la secuencia didáctica; inicialmente Lorena dio apertura explicándoles a las maestras la intención del taller y procede a leer el propósito, el cual fue **recolectar ideas para proyectar el diseño de la estrategia pedagógica**.

Posteriormente, Valentina lee en voz alta los dos textos elegidos para abrir el diálogo entorno a la escritura como proceso complejo del ser humano y la enseñanza de la lengua escrita en los primeros años.

Frente a la primera pregunta: *¿Qué suscitan las palabras de estos autores?*

La maestra Marcia Ramos identifica dos posturas, ella expresa que el primer texto la lleva a pensar sobre la **motivación e interés por la escritura**, dice que encuentra una fuerte conexión con la existencia, la escritura como algo que hace parte del ser y lo que suscita esto en la persona según sus experiencias; mientras que en el segundo texto ella percibe que centrado en la vivencia escolar y los procesos que se llevan a cabo en ella alrededor de la **enseñanza y el aprendizaje**.

Por su parte la maestra Luz Mary inicia diciendo que el primer texto la lleva a reafirmar que la escritura es un medio para expresar lo que se está viviendo, manifiesta la importancia de que los niños encuentren un sentido y motivación a la hora de escribir, nos invita a **pensar en el niño como alguien que es capaz de escribir**, además de que puede expresar y decir de diferentes maneras; la maestra trae a colación varias experiencias con los niños a inicio de año, quienes llegan un poco inseguros y dicen que no saben leer ni escribir, pero que ella siempre les demuestra que si saben y les da la seguridad para que se vayan apropiando de su proceso como lectores y escritores.

Ambas maestras expresan que la motivación es fundamental, por lo tanto, es lo primero que hacen con los niños para que se interesen por leer y escribir, de esta manera van introduciendo los otros elementos como **el código y la organización en la escritura**.

Por otro lado, se plantea la segunda pregunta, la cual va encaminada a *establecer los aspectos principales para la planificación de la secuencia didáctica*, aquí Lorena les cuenta un poco nuestras comprensiones de la secuencia didáctica y Valentina les dice que es una propuesta pero que, si ellas consideran pertinente otra estrategia, es bienvenida, al respecto las maestras expresan estar de acuerdo con que se lleve a cabo dicha estrategia.

Las maestras retoman el tema de la motivación, pues lo consideran un pilar en este proceso escritural de los niños, luego enuncian la **parte gráfica, para ellas es fundamental el dibujo**, encuentran gran riqueza en este porque les ayuda a identificar la personalidad del niño y lo que se debe fortalecer, es por esto, que en sus propuestas siempre está el dibujo acompañado de la escritura. Además de ser un indicador en la interiorización y formalización de la escritura, hacen énfasis en que es un proceso interno del niño en el que intervienen todas dimensiones como ser humano y las experiencias que le ofrezca el entorno.

Siguiendo con esta idea, Valentina hace pequeña reflexión de la razón por la cual se eligieron esos textos haciendo énfasis en la escritura como un proceso subjetivo y el lugar de la escuela les pregunta *¿para qué momento del año les gustaría que pensáramos dicha secuencia y con que propósito?*

Ante esto, **ellas nos sugieren que sea para el inicio de año, puesto que es periodo de conocimiento con los niños, además de ser un tránsito difícil para formalizar la lectura y escritura**, dado que vienen de unas dinámicas diferentes del preescolar y se les dificulta formalizar ese proceso.

La maestra Luz Mary, dice que ellas encuentran grandes ventajas en trabajar la letra cursiva y que en ese primer trimestre del año **buscan identificar en qué nivel escritural se encuentran los niños y**

lograr nivelarlos, enfatiza en que los niños tienen diferentes formas de aprender y que no con todos funciona lo mismo, por esto, **no se casa con un método**.

La maestra Marcia complementa diciendo que le parece importante iniciar con una prueba diagnóstico y caracterizarlos para reconocer que aprendizajes hay que fortalecer, también expresa que la idea no es imponer, pero si **lograr que los niños se interesen**.

En esta primera etapa se trabaja mucho en el manejo de los espacios en el cuaderno, la letra cursiva y las rutinas, dado que requiere de tiempo para que los niños se adapten a esta nueva dinámica en la básica primaria.

A las maestras les interesa formalizar la escritura en los niños, nos cuentan que en esos primeros meses se podría trabajar con **temas como el autoconocimiento, el cuerpo, la alimentación, y la familia**. Ellas ven oportunos estos temas para la secuencia porque son los que se trabajan a inicio de año, además de que los niños están en un proceso de adaptarse al colegio, reconocer los espacios y por supuesto a ellos mismos.

Para el tema de la motivación ven **pertinente y necesario leerles a los niños historias con las cuales se sientan identificados** y hacer la lectura toda una experiencia, ambas se refieren a la importancia de modular la voz, gesticular y colocarle una intención que atrape a los niños, les parece **clave trabajar desde lo contextualizado**, cosas reales y cercanas para los niños, pues traen a colación su experiencia con los proyectos de aula que han trabajado y su propio aprendizaje.

Sumado a lo anterior, la maestra Luz Mary enuncia **la pregunta** como un elemento potente que debe estar presente en las clases con los niños, pues es una forma de movilizarlos e invitarlos a que digan lo que saben y por lo tanto les surjan preguntas.

En coherencia con lo anterior, manifiestan la importancia de que el **maestro sea un modelo de lectura y escritura**, dado que le va a permitir a los niños encontrarle el sentido a la escritura, ver que sirve para comunicar y es algo cercano.

Agregado a lo anterior, proponen la estrategia de la personificación porque es algo que disfrutaban los niños y les ayuda a recordar. Llegamos a reflexiones como que lo que pasa por los sentidos de los niños es significativo y memorable para ellos, por lo tanto, sería una buena idea para tener en cuenta.

Respecto a los ambientes ven pertinente salir del aula, sin embargo expresan que a veces no es tan sencillo por la limitación del tiempo o que ya están reservados, pero que si se pueden hacer **ambientaciones en el salón.**

Finalmente, les expresamos a las maestras gratitud por su disposición y les comentamos las ideas principales que recogimos, Lorena les comenta sobre el relato que proponemos, luego Valentina les lee las orientaciones y se le da a cada una guía impresa.

Concluimos diciéndoles a las maestras que el compromiso para el siguiente semestre es presentarles la propuesta de la secuencia con los insumos recogidos en el taller para que ellas la retroalimenten.

Anexo 12: Desarrollo Taller N° 2

**Universidad Pedagógica Nacional
Lic. En Educación Infantil**

**Una Aproximación al Saber Docente sobre la Enseñanza de la Escritura de maestras de grado
primero del Instituto Pedagógico Nacional
“Una Experiencia colaborativa entre maestras titulares y en formación”**

Desarrollo del Taller N° 2

Se da inicio al taller N° 2, agradeciendo a las maestras por su tiempo y disposición, se recuerda lo abordado en el taller N ° 1, Valentina procede a leer el sentido del taller, luego se da paso a hablar sobre la escritura del relato, preguntando *¿cuál aspecto es el que más destacan? ¿qué emociones experimentaron? ¿cómo planificaron la escritura?*, ante lo cual la maestra Marcia comenta que hizo énfasis del proceso de ser maestra y en el momento que tomo dicha decisión; frente a sus sentires dijo que era bonito reconocer el trayecto, en especial del IPN y de su vínculo con grado primero, además de

reconocer todo lo que ha hecho, sin embargo, le dio un poco de nostalgia y pensaba en que hubiera pasado si no fuera maestra dado que no era su proyecto inicial pero expresa sentirse muy contenta con su labor.

Por su parte la maestra Luz Mary, se encuentra en proceso de escritura de su relato, nos compartió algunas ideas de como lo está escribiendo, “mi relato comienza cuando me dicen este es su grupo”, también resalta la forma en como llego al camino de la docencia, para ella fue trascendental cuando se enfrentó por primera vez a un grupo de niños siendo recién graduada, además de decir que la relación con las familias fue algo que aprendió a mediar solo con el hacer. Las maestras comentan que para ellas es importante pensarse lo que van a escribir, es por esto por lo que se tomaron varios días y van escribiendo en diferentes momentos.

Por otra parte, se les cuenta los ejes que tuvimos en cuenta para el diseño de la secuencia didáctica, además de decirles que estamos prestas a escuchar y atender las sugerencias, Lorena inicia compartiendo cada una de las sesiones de la fase 1, las cuales tienen buena acogida, nos hacen la recomendación de cambiar algunos nombres de las sesiones y hacer más énfasis en la identidad frente al ejercicio del espejo, la maestra Marcia sugieren cambiar la lista por otro formato, respecto a la sesión del calendario incluir preguntas como ¿cómo eran antes los calendarios?, además recomienda incluir las TICS.

Luego Valentina, comenta la segunda fase, frente a esta, recomienda que para la construcción del fichero se motive a los niños a buscar en su fin de semana nuevas recomendaciones; en la propuesta de escribir una carta le parece importante pensarse en mostrar algo de cómo se escribía antes.

Frente a la fase tres propone un ejercicio grupal para la elaboración de los monstruos, respecto al lanzamiento del libro que se haga a modo de feria, que los niños asuman roles en dicha feria.

Es importante aclarar, que la maestra Luz Mary estuvo presente en una parte del taller, pero se tuvo que ausentar, razón la cual se le comparte el documento para que haga sus respectivos aportes y el

cierre lo hicimos con la otra maestra quien nos agradece por el trabajo y el compromiso, destaca que hay una progresividad en la secuencia y conexión entre las sesiones.

Agregado a lo anterior, se habla de la devolución y el manejo que se la ha dado a lo que nos han compartido, a lo que espera poder leer dichas reflexiones y conclusiones, se cierra con ese compromiso y con el de entregar la versión final del relato.

Anexo 13: Relato de Experiencia Pedagógica – Maestra uno

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Llegan a mi memoria recuerdos que me han marcado para toda la vida y que en este momento de mi vida profesional puedo decir que lo que he recorrido me ha permitido avanzar, evolucionar, aprender, experimentar, cambiar de opinión, sentirme satisfecha con mis logros, obtener el reconocimiento, tener un sin fin de emociones, aciertos y sensaciones hermosas, pero también conocer el afán, la incertidumbre, el stress, la duda, la tristeza, los desaciertos y otros sinsabores que día a día son necesarios para madurar y continuar trabajando por lo que nos gusta, de esto se trata esta labor hermosa de **ser maestra**.

Estos recuerdos empiezan hace mucho tiempo cuando de un momento a otro siento el ruido de voces de niños, adultos, sonido de instrumentos musicales y ruidos propios del lugar maravilloso donde me encuentro. Siento mi ansiedad, mi miedo, pero también una voz interior que me dice tú puedes, estas preparada para ello, estudiaste mucho y te acabas de graduar, mil pensamientos más llegan a mi mente en ese momento.

Una voz dice les presento a la profesora que los va acompañar este año escolar dice mi nombre y los niños saludan con alegría, luego dice lo que yo esperaba que dijera y que me negaba a escuchar: bueno bienvenida te dejo en tu salón con tus estudiantes.

Siento un frio me recorre todo el cuerpo y las ganas de salir corriendo, pero cuando veo las caritas dulces, amables y sonrientes de mis alumnos siento que todo va a estar bien.

Y ahora que hago me pregunto, llegan a mi memoria Piaget y su teoría de desarrollo cognitivo y las 4 fases del desarrollo, Vygotsky con su teoría del pensamiento y el lenguaje, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky con todo el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura y un sinfín de recuerdos de las clases de Psicología, didácticas, las practicas que realice y todo se torna grisssss.

Pero también recuerdo las canciones, los juegos, la enseñanza del proceso de lectura escritura, el proceso de motricidad y ya me voy tranquilizando, pienso todo esto que aprendí es la teoría ahora a ponerla en práctica.

No es fácil, pero así empiezo esta etapa maravillosa de recordar, aprender, estudiar, investigar, capacitarse, reconocer la labor de otras maestras que llevan un tiempo trabajando y aprender de ellas, de sobre todo desplegar la creatividad en todas sus formas, de conocer en la etapa del

desarrollo tanto física como psicológica en que se encuentran los niños según la edad para así llevar a cabo un adecuado proceso en la escuela.

Llegan a mi memoria también con gran entusiasmo el recorrido hecho por los diferentes grados en los cuales tuve la oportunidad de trabajar y reconocer que cada grado tiene su encanto y su trabajo, pase por jardín, transición, primero y segundo, pero definitivamente me siento identificada con el grado en la cual se consolida el proceso de lectura y escritura pues es un proceso de construcción permanente, yo diría que es algo mágico y para lo cual siento que puedo aportar, creo que la motivación, el acompañamiento permanente, el poner en práctica estrategias desde diferentes autores, teorías y métodos, la sensibilidad y el llevar a los estudiantes a que por medio de la escritura y la lectura comuniquen sentimientos, ideas, sueños y lo que se viven cotidianamente me llena de alegría y satisfacción. Otros aspectos importantes de los cuales estoy plenamente convencida es que este proceso debe ser significativo y afectivo totalmente acompañado de la familia para que sea exitoso.

Otro aspecto bastante importante y que quiero mencionar y con el cual me siento feliz de trabajar es la estrategia de trabajar por proyectos de aula, allí se conjugan muchos aspectos interesantes ya que se parte de la motivación y de los intereses de los estudiantes, se explora, se escribe, se lee, se consulta, se dibuja, se evoca, se crea, se aprende, se construye, se pone en práctica y se trabaja en familia entre muchos aspectos interesantes. Muchos de los proyectos de aula trabajados han dejado una huella profunda tanto en los estudiantes, como en los padres y en mi como docente el cual agradezco.

Las interacciones con los padres de familia me han brindado muchas estrategias para manejar diferentes situaciones y la madurez para asumir los retos con valentía, practicidad y solucionarlos de forma acertada

Así como avanza el mundo en muchos aspectos, así cambian los niños y sus dinámicas familiares por lo tanto es necesario estar preparada para asumir los diferentes retos diarios. Es necesario aprovecharlos recursos como la tecnología, los avances en los juegos, la música y otros factores que se ven diariamente para interactuar con ellos, mostrarles otras opciones no dejando de lado su espíritu infantil.

Y todavía siento ese cosquilleo, esa angustia al recibir cada año a los nuevos estudiantes y sus familias, pero sé que todo estará bien.....

Luz Mary Esquivel C.

Docente Instituto Pedagógico Nacional

Grado primero.

Anexo 14: Relato Experiencia Pedagógica- Maestra dos

Cuando decidí ser maestra mi ideal era enseñar algo relacionado con el dibujo; en ese entonces quería estudiar medicina y por supuesto me presenté a la Universidad Nacional, cuatro o cinco veces quedando en lista de espera, sin embargo, finalmente me aventuré en la Licenciatura de Dibujo Técnico y Diseño de la UPN la cual me llevó por un largo camino de cambios, amigos, nuevas decisiones y conocimientos que poco a poco forjaron a una Marcia Alejandra que no tenía ninguna idea de enseñar.

Han pasado 23 años desde ese momento, y pienso, que solo se construye experiencia estando en el ruedo de un aula, que solo hasta que comienzas a enseñar, empiezas a construir o deconstruir las razones que te llevaron a elegir esta profesión, que como bien lo dicen, es un acto de esperanza en la transformación de ciudadanos para un contexto determinado.

Mi primer trabajo me formó y es que después de estar en Fe y Alegría tenía en mente que podía hacerlo en cualquier lugar; en ese entonces me enfrenté a una sala de tecnología fabulosa, pero que no usaba pues me podían desaparecer la mayoría de los elementos en una sola clase, lidié con peleas entre estudiantes a mitad de una explicación y conocí a Rubén, un niño de 13 años en grado quinto que no sabía escribir ni leer.

En este camino, pronto me tope con el grado primero del Instituto Pedagógico Nacional y debo decirlo: ¡es mi mejor experiencia! la que me dado alegrías, satisfacciones, retos; primero es el espacio donde sin dudarlo he crecido, allí se aprende día a día, donde gozo cada ocurrencia de los estudiantes ya sea desde mi disciplina en tecnología e informática o desde la dirección de un grupo, donde la ruta dio un giro total. Y es que en medio de este panorama llegué a un oasis con muchos matices traducidos en familias, niños de seis y siete años, matemáticas, naturales, sociales, leer y escribir; en este proceso, crítico para muchos docentes, encontré la oportunidad de desafiarme. Enseñar a leer y a escribir no es para todos, es la labor más meritoria de la escuela, el trabajo más hermoso y la construcción más satisfactoria.

Leer y escribir trae consigo conocimientos, aprendizajes, momentos positivos y negativos, te sorprende, a veces te desilusionas, pero vuelves a surgir... como en la pandemia, donde fue fundamental la familia. Este proceso es de varios, como maestro apoyas, guías, enseñas; papá y mamá deben estar presentes, pueden hacer lo mismo, pero la palabra del maestro es distinta y los niños creen más en ella. En este camino tú mismo eres escritor y lector, y no solo en primero, lo haces en toda la escuela.