



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA**

**FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA
EN EL NIVEL PREESCOLAR: UNA PROPUESTA
DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

www.bdigital.ula.ve

Autora: Lcda. Emely C. Díaz. C.
Tutor: M.Sc. Rudy, Mostacero

Mérida, Enero de 2015.



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA**

**FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA
EN EL NIVEL PREESCOLAR: UNA PROPUESTA
DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

Trabajo de Grado para optar al Grado de Magíster Scientiae

En Educación Mención Lectura y Escritura

Autora: Lcda. Emely C, Díaz. C.

Tutor: M.Sc. Rudy, Mostacero

Mérida, Enero de 2015.

AGRADECIMIENTOS

A Dios todopoderoso y a mi San Miguel, quienes espiritualmente guían mi camino y en los momentos difíciles me dan fuerzas para seguir. Gracias porque nunca me han desamparado.

A mi madre por su apoyo incondicional, siempre compartiendo conmigo los triunfos y los desaciertos de la vida. Gracias mamita eres una de mis más grandes inspiraciones.

A mi familia, gracias por comprender algunas ausencias, acompañar mis noches de desvelo y contribuir desde sus posibilidades para alcanzar esta nueva meta profesional.

A la profesora Miriam Arias, uno de mis ángeles terrenales, gran mujer que ha sido un modelo a seguir en mi labor como docente y como ser humano. ¡Gracias sin su apoyo no hubiera sido posible!

Al profesor Rudy Mostacero, quien nos acompañó en el reto de desarrollar la tesis, gracias profesor porque su labor nunca fue restringida a un solo objetivo, siempre preocupado por nuestro aprendizaje y por compartir los conocimientos que posee apostando porque seamos mejores profesionales en cada uno de nuestros espacios educativos. ¡Dios lo bendiga mi profe!

A mi grupo de escritura, Rosmar, Mariberty, Celeste, Yamileth y el Prof. Rudy, quienes además de ser compañeros de estudio, se convirtieron en mis amigos, gracias por compartir mis alegrías y tristezas y, por brindarme la oportunidad de aprender de ustedes, excelentes profesionales todos.

A la ilustre Universidad de Los Andes por ser mi casa de estudios, lugar donde me forme para obtener mi primer título profesional y ahora me ofreció la oportunidad de seguir creciendo. A todos los profesores que contribuyeron con mi formación infinitas gracias.

A mis amigas Josgledys y Marbella, quienes compartieron conmigo los años de escolaridad entre risas y lágrimas. ¡Gracias amigas, fue una bonita experiencia!

Al profesor Antonio Velazco, quien colaboró con su sabiduría en la culminación exitosa de este proyecto académico. ¡Infinitas gracias estimado profesor!

A todos aquellos que creyeron en mí y que hoy forman parte de este éxito.

Mi agradecimiento y bendiciones a todos...

DEDICATORIA

A mis amados hijos, José Daniel y Sebastián, el tesoro más grande de mi vida,
A mi madre, quien con su presencia me ha impulsado a seguir adelante,
A mi sobrina Nazareth, mi angelito precioso y la luz de nuestra casa,
A Edinson, quien me ha ofrecido su amor y ha acompañado cada
reto que me he planteado, sin cuestionamientos me ha ofrecido
su mano para caminar y enfrentar juntos los desafíos
de la vida, con humildad y honestidad.

A ustedes que son la mayor riqueza

con la que me pudo

premiar Dios...

Los Amo...

ÍNDICE GENERAL

	pp.
Agradecimientos	iii
Dedicatoria	iv
Índice general	v
Índice de cuadros	vii
Resumen	viii
Introducción	1
 CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	 5
Planteamiento del Problema	5
Objetivos de la Investigación	10
Objetivo General	10
Objetivos específicos	10
Justificación	11
 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	 13
Antecedentes de la investigación	13
Bases Teóricas	25
El docente y la práctica pedagógica de la lectura y la escritura	25
La formación docente y su relevancia en la práctica educativa	30
Modelos pedagógicos para la enseñanza de la escritura	36
La función epistémica de la escritura	41
Modelo Pedagógico Multinivel	46
 CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	 51
Enfoque y diseño de la investigación	51
Descripción detallada de las fases de investigación	54
Lugar y Participantes de la Investigación	58
Técnicas, instrumentos y estrategias para la recolección de los datos	60
Análisis e interpretación de los datos	62

	pp.
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	66
Propuesta de Intervención Pedagógica	66
Título de la Propuesta de Intervención Pedagógica	67
Resumen	67
Palabras claves	68
Introducción	68
Marco Teórico	70
Descripción de la propuesta	74
Objetivos de la Propuesta de Intervención Pedagógica	83
El modo de aplicación de la propuesta	85
Conclusiones acerca del diseño y aplicación de la propuesta de intervención pedagógica	94
Bibliografía	95
CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	97
Acerca de la investigación a la que se adscribe la tesis	97
Descripción de las fases de la investigación	98
Resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica	100
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	121
Hallazgos fundamentales de la investigación	121
Categorías y sub-categorías que fueron halladas.	124
Cumplimiento de los objetivos de investigación.	127
Discusión con la literatura especializada	129
Cumplimiento del Modelo Pedagógico Multinivel	134
CONCLUSIONES	136
REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS	141
ANEXOS	147

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. Características del Modelo Tradicional e Innovador para la escritura	39
2. Fases de la Investigación	57
3. Docentes seleccionadas para evaluar la efectividad de la propuesta	59
4. Cuadro comparativo acerca de las concepciones o modelos sobre los aspectos de la escritura	71
5. Actividad 1: Concepciones sobre la enseñanza de la escritura	81
6. Cronograma de actividades (I)	92
6.1 Cronograma de actividades (II)	93
7. Actividades 2, 3, 4 y 5: Lecturas	101
8. Actividad 6: Taller sobre Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar	106
9. Actividad 7: Intercambio de saberes acerca de la planificación en el nivel preescolar y la escritura	110
10. Actividad 8: Taller sobre estrategias y metodologías lúdicas para enseñar a leer y escribir en el preescolar	113
11. Actividad 9: Taller acerca del informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial: Un género profesional de aprendizaje continuo	116



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA**

**FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA
EN EL NIVEL PREESCOLAR: UNA PROPUESTA
DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

Autora: Lic. Emely C, Díaz. C.
Tutor: M.Sc. Rudy, Mostacero.
Año: Enero de 2015

RESUMEN

Desde las más tempranas edades, en el contexto escolar los/as docentes desempeñan un rol crucial respecto a las actitudes y a la motivación de los estudiantes hacia la escritura. Partiendo de lo anterior, esta investigación presenta una Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP) dirigida a transformar las prácticas de los/as docentes de la etapa preescolar. En tal sentido, la propuesta se fundamenta en el Modelo Pedagógico Multinivel para enseñar a escribir de Mostacero (2013) y en los planteamientos teóricos de autores como Dubois (1990, 1993), Cassany (2006), Carlino (2005, 2009, 2012, 2014), Mostacero (2013, 2014), Villalobos (2014), Serrano (2010, 2014), Serrano & Duque (2014), entre otros. Se realizó un estudio mediante investigación-acción y se aplicaron como técnicas e instrumentos: la observación, la producción escrita de las docentes, conversatorios, los registros anecdóticos y los diarios pedagógicos. En el marco de la PIP, y partiéndose de un diagnóstico inicial, se diseñaron y planificaron actividades de actualización pedagógica conducentes a mejorar en las docentes participantes la capacidad pedagógica para la enseñanza de la escritura. Esta propuesta permitió que las docentes adquirieran nuevas experiencias, conocimientos y habilidades para la enseñanza de la escritura, lo cual llevo a que efectivamente innovaran y transformaran sus prácticas educativas en el Preescolar.

Palabras claves: Intervención pedagógica; formación docente; modelo pedagógico multinivel; prácticas de escritura preescolar.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años han venido sucediendo en el sistema educativo venezolano múltiples cambios que han intentado reformular y reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas del saber y, más específicamente de la lectura y la escritura; sin embargo, no es un secreto que aún la acción pedagógica está fundamentada en la concepción tradicional de la educación, de tal modo que el estudiante sigue siendo receptor pasivo, no participativo y meramente asociacionista de informaciones, teorías, conceptos e ideas. Teniendo en cuenta esta situación en dicho contexto se deben desarrollar investigaciones que permitan encontrar salidas positivas a las debilidades del sistema, en todos los niveles y modalidades que lo conforman, es decir, tomar las medidas necesarias para, que partiendo de la formación docente se trascienda a una nueva y transformadora pedagogía del saber.

Cada docente desarrolla una práctica pedagógica propia resultado de las concepciones que ha construido a partir de su formación y, de la diversidad y calidad de experiencias que haya podido tener durante su enriquecimiento profesional y personal. Evidentemente, el rol del docente es protagónico, debido a que según las acciones deliberadas que ejecute serán los resultados que obtenga no sólo de sus estudiantes, sino de la familia y las demás organizaciones sociales que integran la escuela.

En tal sentido, la función central del docente es mediar el encuentro del estudiante con el conocimiento, a partir de las prácticas de lectura y escritura en cada disciplina, permitiéndole aprender de manera constructiva con la finalidad de promover su desarrollo cognitivo y personal mediante la oferta de actividades críticas y cercanas a sus intereses. Según lo planteado por Díaz- Barriga y Hernández (2002), dicha intervención “consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus estudiantes, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (p. 6).

Por lo anterior, se puede determinar que los docentes deben estar en formación constante para intervenir como orientadores, guías y mediadores en la práctica de la escritura. Dicha mediación resulta nodal, desde tempranas edades, para que los estudiantes en un futuro puedan, por una parte, comprender y producir textos académicos específicos de cada disciplina y, por otra desarrollar, transformar su conocimiento y facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presentan.

Partiendo de la relevancia del rol docente, en este caso de la etapa preescolar, se plantea un estudio en el cual se pretende aplicar una Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP) basada en el Modelo Pedagógico Multinivel para Enseñar a Escribir (Mostacero, 2013), que permitirá ofrecer la formación en el área de lectura y escritura, con el propósito fundamental de promover el intercambio de experiencias y el desarrollo de las competencias del docente para que lleve a cabo una práctica pedagógica coherente con la manera como aprenden los niños que atiende y con las nuevas teorías educativas en el área.

En este sentido, el estudio se desarrolló en varias fases: 1) Diagnóstico de la situación real, el cual implicó un sondeo de las necesidades e intereses de las docentes participantes en referencia a la escritura, 2) Diseño de la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP) y planificación de actividades de motivación, intercambio de experiencias y enriquecimiento pedagógico, 3) Ejecución de las acciones planificadas en la PIP y 4) Evaluación de los alcances de las acciones ejecutadas, partiendo de la autoevaluación y la coevaluación de todas las maestras involucradas.

Es importante decir que, tomando en cuenta los resultados obtenidos del desarrollo de la PIP, se pudo lograr que las docentes adquirieran nuevas experiencias, conocimientos y habilidades para la enseñanza de la escritura, lo cual permitió efectivamente innovar y transformar sus prácticas educativas en el preescolar.

La información relacionada con todo el estudio se presenta en seis capítulos. El primero capítulo, comprende el planteamiento del problema, las

preguntas que orientan la investigación y los objetivos de la misma, así como su justificación.

El segundo capítulo, partiendo del análisis de los antecedentes de la investigación, hace luego referencia al basamento teórico de la investigación ejecutada y de la propuesta formulada, estando centrado en el área de la escritura y la formación docente para lograr innovaciones educativas. En el capítulo tres, se hace la descripción del marco metodológico el cual incluye el diseño de la investigación, las fases del estudio, el lugar y participantes, las técnicas e instrumentos de la recolección de los datos, las categorías de análisis y el plan de trabajo a desarrollar.

El cuarto capítulo se dedica a presentar la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP) y se hace una exposición acerca de los siguientes aspectos: resumen, marco teórico, descripción de la propuesta, objetivos, modo de aplicación de la PIP, conclusiones y bibliografía. El quinto capítulo contiene los resultados de la investigación y se refiere específicamente a la descripción de las fases de la investigación y los resultados obtenidos de la aplicación de la PIP.

El capítulo seis muestra el análisis y la discusión de los resultados, en este apartado se describen los hallazgos fundamentales de la investigación, las categorías y sub-categorías que fueron analizadas el cumplimiento de los objetivos del estudio, la discusión con la literatura especializada y el cumplimiento del Modelo Pedagógico Multinivel. Y finalmente, se expone las conclusiones de todo el proceso de la investigación.

Antes de cerrar este apartado y siendo igual de importante para la investigación como toda la información ya expuesta, describiré brevemente uno de los elementos fundamentales para el logro de este estudio, como fue el trabajo en el Grupo de Escritura formado por el profesor Rudy Mostacero, Rosmar Guerrero, Mariberty Angulo, Yamileth Castro, Celeste González y por mí.

Este grupo nació, primeramente, por el interés como tesistas de ser tutoradas por el Prof. Rudy, quien aceptó nuestras propuestas y la vez nos planteó el reto de trabajar como grupo con el compromiso de que se asumiera el apoyo y

colaboración con los escritos del resto de compañeras, entonces, se inició una labor de escritura individual y compartida, donde debíamos leer, hacer sugerencias y observaciones desde nuestras perspectivas, reescribir y volver a someter nuestras producciones escritas a la mirada del grupo, haciendo esto las veces que fuera necesario hasta que desde la apreciación colectiva se considerara que los textos estaban escritos efectivamente. Esto sucedió no solo con el proceso teórico-práctico de la tesis, sino con otros tipos de escritos como artículos, ponencias, resúmenes, etc.

De tal modo que esta experiencia como grupo de escritura no tuvo como fin único el desarrollo de la tesis, también se dio un constante proceso de formación e intercambio de experiencias en las cuales cada uno desde su especialidad ofrecía ideas y contribuciones, críticas positivas al trabajo del otro, de tal modo, que la riqueza de la tutoría entre pares es invaluable para la producción escrita efectiva e incluso para el crecimiento personal y profesional de quienes participamos en el proyecto.

Es por ello que, desde los actuales momentos se ha considerado continuar con el trabajo del grupo para realizar otras investigaciones y producir diversos tipos de textos, teniendo como fortaleza que cada quien indaga en un nivel del sistema educativo (educación preescolar, básica, media diversificada, universitaria) y que las especialidades también se enfocan en áreas diferentes, derivando de esto que los estudios sean variados y tengan múltiples orientaciones investigativas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En esta sección se mostrarán detalladamente los aspectos de la situación objeto de estudio, es así como, en este capítulo se pretende delimitar y precisar el planteamiento del problema, las preguntas, los objetivos de la investigación (general y específicos) y la justificación del trabajo desarrollado, teniendo como fin exponer claramente el origen y los argumentos que permiten considerar esta investigación como un tema necesario para la evolución del sistema y de los actores educativos actuales hacia pedagogías y didácticas más innovadoras en el área de la escritura.

Planteamiento del Problema

Desde una visión contemporánea, representada por autores como Carlino 2002, 2004, 2005, 2009, 2014; Castelló, 1999; Miras, 2000; Mostacero, 2009, 2013, 2014; Parodi, 2010; Scardamalia & Bereiter, 1998; Serrano, 2012; Serrano & Duque 2014; y se puede afirmar que la lectura y la escritura son indispensables procesos de aprendizaje, que permiten además de acceder al conocimiento, transformarlo y generarlo de manera particular. En este sentido, la escritura es una herramienta que permite pensar, comprender, aprender y recrear el mundo circundante. De este modo, el docente presupone que este proceso es medio efectivo para la adquisición e interpretación de conocimientos, de informaciones, de ideas, de experiencias; se podría decir entonces, que es una forma de aprendizaje que permite al individuo adquirir otros aprendizajes.

Tomando en cuenta el papel de la escuela ante el desarrollo y potenciación de la escritura, resulta ineludible hacer énfasis en el rol del docente, puesto que partiendo de su formación y sus concepciones, dependerá la forma en que los estudiantes lleguen a concebir el proceso de educación en general y,

concretamente la escritura como medio de aprendizaje, de enriquecimiento personal y académico, y no menos importante de disfrute.

En el contexto escolar, los docentes desempeñan un rol crucial respecto a las actitudes y a la motivación de los estudiantes hacia la escritura. Es por ello que la acción docente, desde las más tempranas edades de los estudiantes, facilita que estos adopten posiciones positivas o no, hacia esta herramienta epistémica, de allí la importancia que estén en constante formación en el área, pues en gran parte, su pedagogía dependerá de los conocimientos que posean; de tal modo que un docente preparado seguramente ofrecerá situaciones significativas para escribir con mayor pertinencia y calidad que otro docente, inexperto en el tema.

De esta manera, se puede plantear el supuesto de que muchas de las debilidades para escribir encontradas en los estudiantes son consecuencia de la falta de formación y actualización de los docentes que los atienden, este planteamiento es corroborado por Mostacero (2009b) cuando expone que:

la problemática es variada y compleja, puesto que la situación de la educación nacional se debe a muchos factores, pero cuando se analiza uno a uno, la responsabilidad del docente es la más decisiva. Pareciera que se siente más cómodo con la rutina que con el cambio. (p.14).

Con lo anterior queda claro que la responsabilidad del docente no sólo se enmarca en los deberes que pueda adquirir ante un conjunto de requerimientos administrativos, académico-curriculares e institucionales, también debe reconocer y hacerse consciente de lo trascendental que es para sí mismo y para los demás que se preocupe y se ocupe de su formación y actualización constante, la cual debe ser pertinente y coherente con su disciplina, nivel o modalidad de trabajo y con las características del ambiente escolar al que pertenece.

En el área de la lengua escrita, como resultado de la falta de formación y actualización del docente, en el nivel preescolar, una de las tendencias más evidentes es que se adelanta su enseñanza y aprendizaje con prácticas tradicionalistas que ante los niños carecen de sentido; sin embargo, estos se

esfuerzan por cumplir a cabalidad con las demandas docentes y familiares, cuyo objetivo es prepararlos para la educación primaria.

De tal modo que el problema de las deficientes competencias de los estudiantes como escritores, se inicia desde los primeros niveles de escolaridad y se deben, entre muchos otros factores, a que los docentes no están suficientemente preparados en el área, además de no contar con la posibilidad y en muchos casos con la disposición, de formarse constantemente y estar, por consiguiente, en coherencia con los contemporáneos planteamientos teóricos y prácticos de diversos autores especialistas en el tema.

Como plantea Morales (2000), es indudable la importancia de la formación docente para lograr las innovaciones educativas deseadas y de esta manera poder trascender de las actividades tediosas, mecánicas y sin sentido a la formación holística del estudiante en la cual se le permita construir y transformar significados para comunicarse, divertirse, disfrutar, crear, reflexionar y entre muchas otras cosas, aprender.

En la actualidad debido al rico haber teórico, derivado de investigaciones recientes como las desarrolladas por Carlino (2002,2004,2009), Cassany (2006), Mostacero (2012, 2013) y Torres (2006, 2008), se pretende que se transforme la praxis pedagógica en cuanto a lectura y escritura se refiere, esto implica dejar la concepción de escritura como el desarrollo de un conjunto de habilidades motrices finas y algunas habilidades cognitivas y el de la lectura como la habilidad de reproducir el código escrito de forma oral, para plantear, más bien, el proceso alfabetizador como un conjunto de actividades reflexivas y comunicativas implementadas sistemáticamente a lo largo de la vida escolar y mucho más allá de ésta.

La propuesta anterior implica entonces, la reconsideración de la intervención docente, a través de la debida formación y actualización, repensar la responsabilidad institucional en dicho proceso, y rescatar el protagónico rol de coparticipación de las familias en el proceso educativo; sin embargo, estos cambios se encuentran condicionados por elementos tan importantes como el

currículo, el cual amerita urgentemente una reforma que responda a las nuevas demandas sociales, culturales, intelectuales, etc., de los estudiantes como el interés superior de la educación, además de ello, se requiere que las autoridades administrativas y académicas del Ministerio asuman las responsabilidades y funciones que les corresponden proponiendo y desarrollando, como se hace en este trabajo, un conjunto de acciones deliberadas de las cuales resulten los cambios positivos necesarios para dar paso a una nueva pedagogía.

Partiendo del transcendental papel docente ante la iniciación de las experiencias de escritura de los niños de la etapa preescolar se procura analizar la relación que existe entre la formación y actualización docente y las prácticas pedagógicas desarrolladas en esta área, teniendo presente los planteamientos de algunos autores como Dubois (2002), Lerner (2001) y Solé (2001), entre otros; quienes exponen que la práctica pedagógica del docente depende de su formación profesional, de su personalidad, de su experiencia, de las condiciones en las que trabaja, convicciones, principios y de las oportunidades que le han proporcionado para su permanente formación. En este sentido, Dubois (1993) plantea que debemos:

...reflexionar sobre nuestro quehacer docente y sobre la influencia que éste puede tener sobre el aprendizaje de nuestros alumnos en general, y sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura y escritura en particular. El que la reflexión nos conduzca o no a la acción necesaria para cambiar lo que debe ser cambiado, es ya otro problema... y que no creemos haber superado todavía.

Lamentablemente las mismas prácticas en que fuimos educados son las que transmitimos, a los maestros en formación. Las universidades e institutos y escuelas de educación superior, que tienen a su cargo la formación de maestros, están fracasando en esa tarea. No se trata de cambiar planes y programas de estudio, sino de cambiar actitudes, relaciones, maneras de obrar y de pensar. (p.7)

Desde esta perspectiva el maestro tiene un papel protagónico en el aprendizaje de sus estudiantes, como dice Solé (1991):

se puede y se debe enseñar a construir aprendizajes porque nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice. Los niños...necesitan de alguien que les anime a razonar a pensar. Los niños necesitan a sus maestros... (p.33)

En este orden de ideas se pretende demostrar cómo el manejo, consciente o inconsciente, de una concepción teórica y de un conjunto de creencias o valores respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura determinan la práctica pedagógica del docente (Dubois, 2002). Haciéndose necesario de esta manera, implementar acciones que les permitan a las docentes reformular, transformar y mejorar sus conocimientos y saberes en cuanto a su bagaje teórico y práctico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Para lograr lo antes expuesto, se tomaron como base del estudio los planteamientos realizados por Mostacero (2013) en su *Modelo Pedagógico Multinivel para Enseñar a Escribir*, el cual tiene como propósito lograr una transformación en la situación problemática detectada, prestando especial atención a los protagonistas del hecho educativo respecto a sus actitudes y tomas de conciencia, así como a los programas, las estrategias y las actividades innovadoras que se puedan generar de un diagnóstico previo.

La investigación fue desarrollada en el Jardín de Infancia (JI) "Estado Lara", ubicado en la Parroquia "Juan Rodríguez Suárez" del estado Mérida, se realizó el diagnóstico de las prácticas de escritura en el ambiente escolar, para seguidamente construir y aplicar una Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP) sustentada en recientes constructos teóricos, metodológicos y pedagógicos en el área, posteriormente se evaluaron los alcances de la propuesta en cuanto a la toma de conciencia, posiciones frente a la práctica discursiva y actitudes de las docentes y los demás agentes involucrados en el estudio (Mostacero, 2013).

Del mismo modo, tomando en cuenta lo anterior se plantearon algunas interrogantes que orientaron la investigación:

- ✓ ¿Qué concepción teórica poseen las docentes de la etapa preescolar sobre el proceso de escritura y cómo influye ésta en sus prácticas pedagógicas?

- ✓ ¿Cuáles son las características que definen la práctica pedagógica de las docentes de la etapa preescolar para iniciar a los/as niños/as en el proceso de escritura?
- ✓ ¿Qué estrategias específicas utilizan las docentes de la etapa preescolar para promover la escritura en los/as niños/as bajo su responsabilidad?
- ✓ ¿Cuáles prácticas pedagógicas se pueden transformar en las docentes a partir del desarrollo de actividades de actualización y enriquecimiento formativo, pertenecientes a un Modelo Pedagógico Multinivel?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

- Contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas de las docentes del Jardín de Infancia “Estado Lara” relacionadas con la escritura en el nivel preescolar, a través de la ejecución de una Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP).

Objetivos específicos

- Analizar las concepciones y prácticas sobre la enseñanza de la escritura que utilizan las docentes en la actualidad para favorecer esta área de aprendizaje.
- Desarrollar una Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP), basada en un Modelo Pedagógico Multinivel, que permita a las docentes sensibilizarse y formarse de manera teórica y práctica en el área de la escritura en el nivel preescolar.

- Evaluar los alcances de la aplicación de la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP), basándose en los cambios generados en las concepciones, actitudes, posiciones, tomas de conciencia y prácticas discursivas de las docentes y los demás protagonistas de la experiencia.

Justificación

En ocasiones resulta difícil justificar una labor de investigación que no solo es necesaria sino ineludible, por diversas razones. Una de esas razones es que el docente universitario está en el deber de ejecutar investigación en su área de trabajo, pues así lo manda la ley y así se estipula en su contratación, y ello no tiene mayor necesidad de justificación, dado que sin investigación la universidad se convierte en mera caja de resonancia de logros foráneos y ajenos, en última instancia, por muy valiosos que sean.

Otra razón es que la investigación también es necesaria para el educador en el nivel Preescolar, dado que sin investigar el docente se ve limitado a repetir mecánica e incansablemente lo que otros han formulado, sin añadir ese elemento creativo tan necesario a lo que se estipula en el Currículo del Subsistema de Educación Inicial.

Y la otra razón es que sin investigación no puede haber innovación bien fundamentada; puede haber, cómo no, acciones pedagógicas y docentes innovadoras muy valiosas, pero solamente la investigación, con las fases sistemáticas que establece el método científico, es lo que permitirá saber si lo que se hace, es innovación o no, ejerce el efecto que se supone debe ejercer, y en qué medida; así, sin investigación la innovación y la creatividad carecen de real fundamento.

Es así como se justifica plenamente la tarea de investigación que aquí se presenta, puesto que se ha operacionalizado en la práctica un modelo teórico, como es el propuesto por el Prof. Rudy Mostacero, y se lo ha sometido a prueba en la realidad de los hechos, validando así la teoría innovadora del referido autor,

lo cual, aunado al cumplimiento de las razones atrás expuestas, basta para justificar plenamente la labor investigativa que aquí se presenta.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se desarrollará la teoría que va a fundamentar la investigación con base al planteamiento del problema que se ha realizado. A continuación se exponen y analizan los antecedentes, diferentes enfoques teóricos y estudios que cimientan el trabajo de investigación.

Antecedentes de la investigación

Con el paso del tiempo y más específicamente en las últimas décadas, los estudiosos e investigadores abocados al área de la producción escrita (Cassany & Morales, 2009; Duque & Serrano, 2012; Meza & Aguirre, 2001; Mostacero 2010, 2012, 2013; Villalobos, 2014; Vogliotti & Macchiarola, 2002) han logrado a través de sus importantes hallazgos enriquecer el conocimiento en materia de escritura, consiguiendo de esta manera ofrecer a la sociedad en general y, sobre todo al campo educativo, una base teórica que permite orientar la praxis pedagógica teniendo en cuenta las incidencias de algunos aspectos culturales, sociales, individuales, académicos y contextuales, en la potenciación de la escritura como parte de la formación integral del ser humano.

Es así como cada vez en mayor medida, los aportes de diversos autores han ido proponiendo nuevas formas de concebir e interpretar la escritura, pasando de concepciones simples caracterizadas por la memorización, repetición, y dominio de un código gráfico, es decir, la capacidad de codificar y decodificar un conjunto de signos, a perspectivas más contemporáneas entre las cuales se enfatiza que la escritura es un proceso complejo y una herramienta epistémica que permite acceder al conocimiento, transformarlo y generarlo.

De igual modo todos los aportes teóricos de las investigaciones realizadas han resaltado y llamado a la reflexión sobre el papel de la escuela, y sobre todo del docente, insistiendo en la importancia de su formación y actualización en el

área, por lo tanto, éste ha sido uno de los más privilegiados temas de estudio. Haciendo hincapié en lo expuesto y con el fin de sustentar esta investigación, se pueden considerar una serie de estudios referentes a la incidencia de la formación y actualización docente en las prácticas pedagógicas orientadas a favorecer la escritura. Entre los más relevantes se pueden mencionar.

Meza (1999), realiza una propuesta para la formación de docentes de Educación Preescolar. Esta tuvo como objetivo primordial mejorar la actuación del docente a través de estrategias de formación permanente que generaran un cambio de actitud en el ser, el conocer y el hacer pedagógico de los formadores para el logro de una mayor autonomía y capacidad crítica en todos los ámbitos de su vida.

Este trabajo se basó en la experiencia llevada a cabo con 18 docentes pertenecientes a diversas instituciones educativas del Estado Mérida, se diseñaron actividades para conocer las concepciones de las docentes en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura, la función social de la lengua escrita, el proyecto pedagógico de aula en preescolar y las experiencias vividas por las mismas en materia de formación profesional. Básicamente, se describe que la propuesta pedagógica se llevó a cabo bajo la modalidad de taller, centrado en desarrollar el potencial docente como lectores y escritores, además se hace referencia a la importancia del taller de formación docente como estrategia pedagógica. En este trabajo se utiliza el Proyecto Pedagógico de Aula, como elemento fundamental para poner en marcha estrategias didácticas creativas e innovadoras que enriquezcan la labor educativa, mientras que para este estudio en particular se trabajará bajo la propuesta del Modelo Pedagógico Multinivel.

Finalmente, se presenta un análisis de los resultados obtenidos, destacando la relevancia de la formación y actualización del profesorado para la efectiva transformación pedagógica que responda a las exigencias de una sociedad cambiante. Esta investigación es importante para la propuesta que se pretende desarrollar debido a que permite corroborar como a través de la formación y actualización de los docentes se pueden generar cambios positivos en

los mismos, no solo desde el punto de vista teórico sino también en sus actitudes y en su práctica pedagógica. Asimismo, sirve como posible orientación para diseñar y ejecutar el trabajo pues sus objetivos y metodología se relacionan estrechamente con el presente estudio.

Caldera, Escalante y Terán (2010), llevan a cabo una investigación, la cual tuvo como objetivo analizar la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica. El estudio se desarrolló en la Unidad Educativa Bolivariana «Santa Rosa», ubicada en Trujillo, con la participación de 30 docentes pertenecientes a la misma. La metodología seleccionada fue la investigación acción y el estudio constó de cuatro fases: 1) Diagnóstico de las realidades y necesidades de los docentes en el área de la lectura; 2) Planificación de actividades de lectura, materiales y recursos para su aprendizaje y evaluación; 3) Ejecución de la acción transformadora para mejorar o cambiar la situación existente; y 4) Evaluación de la experiencia para resolver problemas y registrar logros y dificultades. Del análisis cualitativo de los datos recolectados las investigadoras infirieron las siguientes conclusiones: a) Aproximación gradual y progresiva a una didáctica constructivista de la lectura; b) Construcción de un marco teórico de referencia que define y explica el proceso de la lectura y c) Redefinición del rol del docente como facilitador de la lectura.

El trabajo antes descrito se puede considerar un antecedente pertinente y coherente con el estudio que se desea desarrollar, pese a que su enfoque fue desde la enseñanza constructivista de la lectura, presenta por ejemplo, una metodología bastante similar a la que se desea llevar a cabo: es un estudio basado en la investigación acción, se desarrolló en cuatro fases (diagnóstico, planificación, ejecución de la acción transformadora y evaluación de la experiencia) y sus conclusiones demuestran que a través de un conjunto de acciones dirigidas a la formación docente se puede lograr una aproximación a una pedagogía innovadora, en este caso, de la escritura, asimismo permite reconocer

que el rol docente se puede transformar desde su propia formación y actualización.

Bruzual (2002), presenta una propuesta para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, la cual surge de algunas investigaciones realizadas en escuelas básicas del municipio Maracaibo, estado Zulia, estuvo centrada en la búsqueda de una solución al problema de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel inicial, por ello, su fin principal fue que el docente, de la localidad, desarrollara un proceso de auto- aprendizaje, a través de la lectura y la reflexión, basados en el entrenamiento y capacitación.

La propuesta se desarrolla en cuatro aspectos principales: la fundamentación de la propuesta, los problemas detectados y su solución, elaboración de propuestas generales y específicas, y puntos de reflexión. Después de haber realizado la revisión teórica, el análisis y la elaboración de las propuestas la autora entre sus conclusiones resaltó que: para la enseñanza de la lengua materna debe tomarse como punto de partida el conocimiento y el uso que hace el propio niño de su lengua, es decir, su competencia comunicativa, así como también debe considerarse el contexto y la situación que lo rodea.

De igual forma, concluyó que se debe llegar a un acercamiento concreto como docentes a la fundamentación teórica de los programas educativos, planes y textos escolares: desde una perspectiva epistémica, filosófica didáctica y lingüística, igualmente, propone un cambio en las metodologías, estrategias y recursos empleados para la enseñanza de la lectura y la escritura fundada en el enfoque comunicativo, basado a su vez en un modelo de enseñanza participativo, integrador, totalizador y contextualizado.

Como es evidente en los planteamientos de Bruzual se destaca marcadamente la importancia de que el docente sea un lector nato, que se interese por conocer y analizar los textos que están relacionados estrechamente con su labor educativa, puesto que manejar tales contenidos de manera crítica le permitirá asumir posiciones propias frente a la gran responsabilidad de enseñar a otros, asimismo, la autora destaca la inminente necesidad de trascender de las

metodologías tradicionalistas y mecanicistas, para avanzar hacia una pedagogía donde los pilares fundamentales sean la participación, la integración y la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, con lo anterior queda de manifiesto que el trabajo desarrollado por Bruzual se deslinda del enfoque del Modelo Pedagógico Multinivel, debido a que este va mucho más allá de la concepción comunicativa de la escritura. Sin embargo, si buscamos convergencias con este estudio se destaca el fundamental papel del docente como mediador en la potenciación del proceso de lectura y escritura, así como que existen diversos métodos que le permitirán desarrollar una mediación efectivamente y que según el enfoque o la perspectiva teórica que se asuma como docentes dependerán los resultados que se obtengan.

Medina, Ortiz y Bruzual (2006), presentan un avance de la investigación descriptiva, de campo no experimental, este estudio se originó por la necesidad de determinar los métodos usados para la enseñanza inicial de la escritura en un instituto universitario del estado Zulia. Siendo ésta la primera fase del estudio se pretendió crear las bases diagnósticas del problema elegido en la población seleccionada.

Para recolectar los datos, se aplicó una guía de observación, de la cual se obtuvieron los siguientes resultados: a) aunque las docentes observadas aplican gran variedad de estrategias, éstas parten de unidades no significativas, lo cual es característico de los métodos sintéticos; b) en la aplicación de estos métodos subyacen los principios del enfoque conductista, a pesar de que las docentes manifiestan convicción en el enfoque constructivista. Además ignoran en sus prácticas pedagógicas los principios del enfoque comunicativo funcional; c) el texto único empleado para el aprendizaje de la escritura tiene como propósito preparar al niño por medio de ejercicios de apresto, concibiéndose la instrucción como un proceso posterior al desarrollo de ciertos órganos, músculos y capacidades cognitivas; d) los resultados exigidos al final de cada actividad se centran en la

producción correcta de grafías, en detrimento del propósito fundamental de todo proceso escritura: la comunicación y el desarrollo del pensamiento.

Respecto a este estudio, es necesario señalar que desde la fase diagnóstica coincide con los resultados obtenidos en este trabajo, los hallazgos dan cuenta de una pedagogía basada en el modelo tradicional de la enseñanza, en el cual la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje carecen de importancia, no existe coherencia entre el manejo de la teoría y la práctica pedagógica en la tarea docente, la escritura es un acto mecánico de reproducción de grafías y símbolos donde es más relevante la forma que el contenido del mensaje, el fin primero de la escritura es desarrollar capacidades motrices finas y memorísticas para el reconocimiento de letras que progresivamente formaran palabras, lo más importante es la cantidad de información gráfica que el niño pueda almacenar, no la pertinencia de esta y su utilidad en la vida cotidiana y se dice que el niño “escribe”, cuando alcanza la competencia básica de transcribir.

Morales (2002) desarrolla una investigación de corte cualitativo realizada con profesores de 1º y 2º etapa de educación básica, pertenecientes a la ciudad de Mérida- Venezuela, ésta se ejecutó a través de un programa de actualización docente. El estudio se centró en tres aspectos esenciales: a) las concepciones que las docentes tenían en torno a la lectura y escritura antes de iniciar el proceso de formación, b) el análisis del programa de actualización en el área de lengua, c) las concepciones de las docentes luego de su participación en el programa.

Las conclusiones arrojadas por la investigación fueron que el programa de actualización permitió forjar cambios en las concepciones de los docentes en torno a los procesos de lectura y escritura, sin embargo, dichos cambios fueron considerados triviales, debido a que las docentes manejaban cierto bagaje teórico pero su práctica no era coherente con el mismo, es decir había una disociación entre el saber y la acción pedagógica, de esta manera el autor presenta en sus resultados dos momentos distintos de las concepciones de las maestras, antes y después de haber participado en el programa, sin encontrar una diferencia relevante entre el contraste de estos datos.

La relación que se establece entre la investigación del autor anterior y el estudio aquí llevado a cabo es que su metodología estuvo orientada al logro de fases o etapas relativamente similares a las pretendidas con este trabajo, como fueron: determinar las concepciones de las docentes a través del diagnóstico, el cual a su vez fue la base para el diseño de la Propuesta de Intervención Pedagógica y, finalmente realizar la evaluación de los alcances del desarrollo del trabajo de formación docente. Igualmente, uno de los hallazgos que llama la atención es que los docentes participantes aun después de haberse formado en el área de lectura y escritura, presentaron disociaciones entre los conocimientos que manejaban conceptualmente y su práctica, de tal modo, que para esta investigación sería interesante prestar atención a este aspecto y a los resultados que se deriven al respecto.

Mostacero (2010), presenta una propuesta didáctica cuyo propósito fue superar los problemas de escritura entendidos como cualquier dificultad inherente a la producción de cualquier variedad de textos. Como muestra para desarrollar la investigación Mostacero utilizó 73 textos producidos por estudiantes de educación primaria, secundaria y superior; logrando determinar que existe una escala jerarquizada de 157 dificultades correspondientes a cuatro niveles de complejidad cognitiva. Los resultados, permiten comprobar la presencia de prácticas ineficientes, a pesar de que los planes y programas oficiales están basados en perspectivas y enfoques actualizados de la enseñanza, por ejemplo, Ferreiro y Teberosky, 1979; Peronard, 1999; Flower y Hayes, 1981, entre otros.

Los resultados arrojados por el estudio indicaron que al avanzar en el nivel de escolaridad el cúmulo de dificultades de tipo gramatical y ortográfico se mantiene en los estudiantes, como si la didáctica de la escritura generara un efecto negativo, en el cual no se atienden los aspectos más relevantes del proceso de escribir. Del mismo modo, los resultados muestran como el docente se caracteriza por mantener un enfoque tradicional, en el cual utiliza la escritura escolar con tres objetivos fundamentales: para comprobar la adquisición del conocimiento, como medio de evaluación y para corregir aspectos ortográficos y

gramaticales, descuidando los niveles de estructuración de la comunicación como lo más trascendente, de lo macro al nivel micro, aspecto que debe tener la misma relevancia desde el plano pedagógico, en este sentido, no atiende los aspectos más importantes del proceso de escritura, como es por ejemplo, dar prioridad a los problemas de tipología textual, escritura especializada y necesidades enunciativas y pragmáticas.

Partiendo de lo anterior, Mostacero sugiere que la escuela y la universidad trabajen con la *inversión de la pirámide cognitiva*, es decir, que las tareas de escritura así como las estrategias para solucionar las dificultades deben empezar por las estructuras macro, organizadas en los siguientes estratos de mayor a menor: a) dificultades tipológicas y discursivas (genero, subgénero, tipo de texto, modalidad del discurso, entre otros), b) dificultades pragmático-discursivas, c) dificultades relativas a la pertinencia y coherencia textual, d) dificultades relativas a la cohesión y coherencia gramatical, e) dificultades relacionadas con el uso de márgenes, sangrías y algunos signos de puntuación, f) dificultades ortográficas y de acentuación, g) dificultades caligráficas y diagramáticas durante la fase de apresto con la escritura.

Como es notable, la investigación de Mostacero (2010), da a conocer intrínsecamente que los docentes como parte de los estudiantes de la educación superior, presentan prácticas ineficientes en los procesos de escritura, es decir que las deficiencias teóricas y prácticas de estos profesionales se deben a las debilidades del sistema educativo en general, por ello la importancia de formar y actualizar a los docentes una vez que ingresan al campo laboral e incluso antes de este momento, como medio para garantizar que desde los niveles iniciales se desarrollen prácticas pedagógicas efectivas en el área de la escritura.

Del mismo modo, este estudio permite, para la presente investigación, tener en cuenta los diferentes estratos planteados por el autor como base para determinar el enfoque bajo el cual trabajan y desarrollan la enseñanza de la escritura las docentes participantes, así como para determinar cuáles son los aspectos a los que se les da mayor relevancia desde su pedagogía.

Carlino (2009) presenta la experiencia de la puesta en práctica del “Proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media: *Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura: un problema de todos*”, el cual contó con la participación de 115 profesores de diversas asignaturas de cinco escuelas medias de la ciudad de Neuquén y 16 auxiliares docentes y profesores de la ciudad de Comahue.

Según Carlino (2009), el objetivo del proyecto fue promover entre los participantes la conciencia de que es necesario que cada espacio curricular, tanto de la escuela secundaria como de la universidad, se ocupe de enseñar los modos de lectura y escritura que requiere realicen sus estudiantes para aprender los contenidos de cada materia. La formación ayudó a construir situaciones didácticas donde esto ocurriera, por lo tanto se puso a prueba en las aulas de los participantes, se revisó colectivamente su funcionamiento (a partir de reconstrucciones de lo ocurrido escritas por los docentes), se sugirió mejoras y se reiteró esta estructura de trabajo en sucesivos ciclos para refinar la experiencia.

De esta investigación se puede tomar como aporte significativo que las situaciones didácticas que propuso la autora permitieron revisar colectivamente los avances de los compañeros a partir de las experiencias de escritura desarrolladas, sugerir mejoras y refinar cada vez en mayor medida las experiencias y encuentros de trabajo. Esta también, se puede convertir en un modelo para la revisión y reorientación de las actividades de actualización docente que se pretenden ejecutar a través de la propuesta de intervención pedagógica.

Ayuso (2004) realiza un estudio en la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira. El objetivo del autor fue determinar las causas que originan el fracaso de los estudiantes ante las prácticas pedagógicas de lectura y escritura en el nivel superior, durante sus primeros semestres de escolaridad. Este aspecto en relación con el Modelo Pedagógico Multinivel, que es la vértebra fundamental de este estudio, permite corroborar la pertinencia de este planteo teórico, debido a que comprueba que las dificultades de escritura se dejan ver en todos los niveles de educativos y que por lo tanto, es necesario proponer un nuevo enfoque que dé

paso a la superación de las debilidades de escritura en todas las etapas del sistema educativo.

Básicamente el análisis de la situación de estudio parte de la entrevista realizada a setenta (70) docentes en ejercicio, pertenecientes a las áreas de castellano, quienes se desempeñaban tanto en instituciones públicas como privadas. Partiendo de ello el autor concluye que las deficiencias en el área de la lectura y la escritura que presentan los estudiantes, son consecuencia de la falta de formación y actualización docente, así como de su poco compromiso al pretender potenciar ambos procesos. Evidentemente, este estudio ofrece un importante hallazgo que justifica marcadamente el objetivo de la investigación en desarrollo, puesto que si el docente no lee ni escribe, no estará en condición de comprender a sus estudiantes, no puede ejercer una influencia formadora y no puede acompañar el proceso con el compromiso y responsabilidad que se requiere, en este sentido con esta investigación demostraremos que el docente enseña lo que sabe y aplica las estrategias que conoce, producto de su formación y experiencias educativas previas.

Del mismo modo, Ayuso (2004), plantea dos soluciones inmediatas que podrían darle salida a la problemática encontrada, la primera de ellas sería proponer y desarrollar programas de actualización y motivación para los docentes, tal y como se plantea en este estudio, los cuales además de permitirles fortalecer sus conocimientos en el área de manera particular, les permitirían desarrollar una acción pedagógica pertinente y coherente con las necesidades e intereses de sus estudiantes, es decir, estar claros en el qué, por qué, para qué y cómo de su labor.

La segunda opción que plantea el autor está orientada a los estudiantes a quienes se les debería ofrecer los momentos y espacios significativos necesarios para que adquieran habilidades y potencien sus conocimientos en ambos procesos, y de esta manera puedan enfrentar con éxito las exigencias de la escolaridad universitaria, en este caso, se debe superar el enfoque tradicional que a nivel universitario pretende subsanar algunas de las dificultades de lectura y

escritura a través de estrategias insuficientes como cursos introductorios o simplemente con materias como “Lenguaje y comunicación”.

Tomando en cuenta los planteamientos de Ayuso (2004), se evidencia una estrecha relación con el estudio a desarrollar debido a que este autor expone que las deficiencias presentadas por los estudiantes son, en gran medida, consecuencia de la falta de formación y actualización docente, en este sentido pese a que la investigación fue desarrollada en niveles posteriores al que se pretende abordar con este estudio, se corrobora como la responsabilidad y compromiso docente al favorecer los procesos de lectura y escritura son cruciales ante la efectiva potenciación de los mismos y, por ende, ante la formación de lectores y escritores autónomos en todos los niveles escolares.

Finalmente, se puede plantear que las investigaciones antes expuestas reflejan los avances y el estado actual del conocimiento en cuanto a los procesos de escritura se refiere, estas han permitido hacer comparaciones, contrastes, establecer diferencias y tomar como referente los aspectos teóricos, metodológicos y los hallazgos relacionados con esta tesis. De estos estudios de manera general se han podido tomar informaciones relevantes como las expuestas a continuación:

- La formación docente es un punto clave para la efectiva transformación pedagógica, la cual debe estar orientada a satisfacer las demandas de los estudiantes y las exigencias de la sociedad cambiante, Meza (1999).
- Caldera, Escalante y Terán (2010), dan una orientación importante sobre la metodología de su estudio, basado en la investigación acción y estructurado en cuatro fases (diagnóstico, planificación, ejecución de la acción transformadora y evaluación de la experiencia). A su vez aportan la conclusión de que a partir del diseño de acciones deliberadas se puede lograr la formación docente pertinente y, por consiguiente, acercarnos cada vez más a la pedagogía innovadora.
- Bruzual (2002), permite realizar metodológicamente una comparación sobre el proceso de investigación el cual converge en las fases del mismo: diagnóstico, planificación, ejecución de la acción transformadora y evaluación de

la experiencia. Por otra parte, el estudio de esta autora desarrollado bajo la concepción comunicativa de la escritura demuestra como el Modelo Pedagógico Multinivel, va mucho más allá, es un constructo teórico que implica integralidad y que se preocupa por sistematizar coherentemente la teoría y la práctica respecto a la potenciación de la escritura en los distintos niveles de la escolaridad.

- Los programas de formación han permitido forjar cambios en las concepciones de los docentes en torno a los procesos de lectura y escritura, sin embargo, estos cambios deben partir de la toma de consciencia, la auto revisión y la adopción de nuevas teorías y prácticas (Mostacero, 2013), debido a que los avances serán triviales, restringidos y casi nulos si no hay coherencia entre el saber abstracto y la acción pedagógica como lo demostró Morales (2000).

- Mostacero (2010), ofrece una aporte trascendental para el trabajo en desarrollo debido a que presenta, basándose en la metáfora de la pirámide cognitiva, una organización de las dificultades de escritura que permitirá determinar el enfoque y las perspectivas pedagógicas de las docentes participantes de este trabajo investigativo.

- Ayuso (2004), a través de su estudio expone dos posibles soluciones para la problemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura: a) la formación docente constante y b) preparar durante todos los niveles de escolaridad a los estudiantes para que sean lectores y escritores competentes, esto implica reconocer que todavía el sistema educativo está bajo la pedagogía tradicional y que debe comprender que las dificultades de escritura no se superarán con la creación de cursos remediales, introductorios o materias especiales en lenguaje y comunicación, por ejemplo.

- Finalmente, el diagnóstico realizado por Medina, Ortiz y Bruzual (2006), da cuenta de una pedagogía basada en el modelo tradicional de la enseñanza y coincide con los hallazgos de la diagnosis desarrollada en este trabajo, ambos resultados convergen en que la contextualización del proceso de escritura carece de importancia para el docente, desde el punto de vista teórico el profesor maneja

una información que en un gran porcentaje se caracteriza por el dominio de conceptos y perspectivas contemporáneas.

Sin embargo, su práctica pedagógica es contraria a todo esto, su acción está enfocada en lo tradicional, la escritura es un acto mecánico de reproducción de grafías y símbolos donde es más relevante la forma que el contenido del mensaje, el fin primero de la escritura es desarrollar capacidades motrices finas y memorísticas para el reconocimiento de letras que progresivamente formarán palabras, lo más importante es la cantidad de información gráfica que el niño pueda almacenar no la pertinencia de esta y su utilidad en la vida cotidiana y se dice que el niño “escribe”, cuando alcanza la competencia básica de transcribir.

Bases Teóricas

El docente y la práctica pedagógica de la lectura y la escritura

En la actualidad, a través de gran variedad de investigaciones (por ejemplo, Dubois, 1993; Ferreiro, 1995; Mostacero, 2010; Serrano y Duque, 2014; Villalobos 2014), se ha logrado demostrar que la enseñanza de la lectura y la escritura desde los niveles iniciales de la escolarización necesitan un cambio obligatorio en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se estaría hablando de una enseñanza que vaya más allá de la adquisición de habilidades, que desecha la concepción de la lectura como un adiestramiento para descifrar un código escrito y que suprime la idea de que escribir coincide con una simple actividad psicomotriz.

Actualmente son muchos los docentes que aún manejan y emplean una concepción tradicional (conductista) del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, planteando el aprendizaje como un producto de asociación, que supone una relación estímulo-respuesta, razón por la cual el aprendizaje está subordinado a la enseñanza; la lectura y la escritura son considerados como procesos de decodificación que comienzan con la enseñanza de letras aisladas, para luego formar sílabas y llegar, finalmente, a las palabras; de tal modo que la

lengua escrita es concebida como un objeto de enseñanza formal y no como un objeto de conocimiento de naturaleza social. Este proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional conductista de la lectura explicaría la formación de docentes no lectores, sin dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y con actitudes negativas hacia la lectura (Morales, 2000).

Iniciar un proceso de cambio va más allá de hacer diagnóstico sin acciones para solucionar los problemas de lectura y escritura de nuestros estudiantes, no se trata de buscar quiénes podrían ser los culpables de las debilidades pedagógicas presentadas por los docentes en el área, pero a la luz pública está que ni la universidad ni los niveles educativos que la preceden están cumpliendo con su función formadora integral, no están facilitando experiencias significativas que permitan dar fundamentación teórica a lo que hacen los profesores y de explicar la concepción teórica que subyace a su práctica.

En consecuencia, el reto es trabajar en el aula partiendo de una concepción que implique que leer es construir el significado de un texto a partir de la coordinación de datos del escrito, del contexto y de la experiencia propia, así como comprender que producir un texto requiere del desarrollo de destrezas mentales o procesos cognitivos, como por ejemplo: anticipar (hacer hipótesis y verificarlas) e inferir (comprender lo que se sugiere), concentrándose todo lo anterior, al desarrollarse positivamente, en la mediación activa de la alfabetización funcional en los contextos escolares (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Desde un modelo innovador las concepciones anteriores sobre leer y escribir, cobran fuerza como base fundamental de una pedagogía que desarraiga la lectura y la escritura como medios para “reproducir el conocimiento” y los asume como espacios o momentos para “construir e intercambiar saberes”, desde esta perspectiva el Modelo Pedagógico Multinivel propuesto por Mostacero (2013), plantea que el proceso de transformación de concepciones, actitudes, posiciones, tomas de conciencia y prácticas discursivas debe darse desde y para todos los niveles de la escolaridad, implicando esto, que el cambio pretendido necesita

tiempo y trabajo permanente por parte de todos los involucrados, como afirma Villalobos (2014):

...no basta con solo dar instrucciones y proporcionar herramientas necesarias para que se ejecuten ambos procesos en las universidades [y en el resto de los niveles escolares], sino que el docente-formador en todas las disciplinas debe convertirse en un tutor de la alfabetización académica del estudiante, donde asuma una función orientadora como guía y facilitador de dicho aprendizaje. (p.24)

Según Carlino (2005), la didáctica de la lectura, y en su defecto de la escritura, enfrentan uno de sus mayores retos que es superar los conceptos tradicionales fundamentados en definiciones como memorización, repetición y descodificación, se debe reconceptualizar la alfabetización académica

...como el proceso de enseñanza que puesto en marcha, permite favorecer el acceso a los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (...) proceso que conlleva dos objetivos enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. (Carlino, 2013: 270).

Como lo expone la autora antes citada se debe proyectar la enseñanza de la lectura y la escritura teniendo como meta que el estudiante a través de estos medios sea capaz de experimentar, adquirir, reconstruir, producir y transmitir o comunicar el conocimiento entendiendo que no en todos los ámbitos, disciplinas y contextos sociales se hace uso de estas herramientas de igual forma.

En referencia a la relevancia de la transformación de las practicas escolares para enseñar a leer y escribir (Mostacero: 2011a) expone que:

Cualquier innovación en la actual pedagógica de la lengua debe estar encabalgada sobre un cambio institucional y de formación docente. En el primer caso, el cambio es curricular (planes, programas y congruencia interdisciplinaria); en el segundo caso se esperan nuevos criterios para la formación profesional, otra clase de supervisión y seguimiento, así como programas necesarios para actualizar al docente en ejercicio. (p.9)

Indiscutiblemente frente a los cambios que se pretenden lograr el docente es un factor fundamental que debe iniciar el trabajo deliberado por generar los cambios necesarios, inicialmente, debe auto revisarse y reconocer en sí mismo cuáles son sus debilidades, desde la teoría y la práctica, como mediador de aprendizajes, para luego si poder contribuir pertinentemente en la formación significativa de sus estudiantes.

La responsabilidad y compromiso docente debe estar enfocado en superar el “analfabetismo académico” que definido por Marín (2006) es “la creciente carencia de habilidades para interpretar y/o producir los textos que circulan en ámbitos académicos”, asimismo, el profesor desde la pedagogía innovadora estará atento a desarrollar en sus estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo, analítico, creativo e independiente, que a su vez le permitirá procesar la información, saber pensar manejándola, establecer relaciones, inferir ideas y reconstruir el conocimiento desde sus propias posibilidades, del mismo modo, a través de las situaciones de aprendizaje que le presente le dará herramientas para además manejar otros códigos, como el de los medios de comunicación audio visual, de las artes, etc.; y para desenvolverse efectivamente frente a los avances tecnológicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente debe ser un profesional amplia e integralmente formado puesto que como lo planteaba Vigotsky (1979), desde la perspectiva sociocultural, la interacción e intercambio con sujetos más capaces es el medio fundamental de los individuos para alcanzar el desarrollo de procesos superiores. Desde este punto de vista, la lectura y la escritura según Castelló, Bañales y Vega (2010):

son prácticas socio-discursivas, dialógicas y situadas en un determinado contexto social, cultural e histórico. Los participantes aprenden a leer y escribir y a regular su interpretación y composición mediante su participación en prácticas discursivas auténticas y a través de la interacción social con miembros más expertos o avanzados de una cultura. (p.94)

En este mismo orden de ideas, y resaltando el protagónico papel del profesor, Villalobos (2014), expone tres objetivos fundamentales que se deben plantear los docentes universitarios y que, por supuesto, son necesarios para el resto de los niveles del sistema educativo, uno de estos objetivos fundamentales “debe ser enfatizar la importancia de la lectura y de la escritura como herramientas para el desarrollo integral del individuo y su desempeño en distintos ámbitos en una sociedad globalizada” (p.16)

Frente a los planteamientos antes expuestos queda de manifiesto la inminente necesidad de trascender de las actuales teorías curriculares y las prácticas pedagógicas referidas a la lectura y la escritura, para dar paso a nuevas e innovadoras acciones que permitan generar en los contextos escolares situaciones y condiciones significativas para potenciar estos procesos, en los cuales el docente es actor fundamental como animador nato de los mismos, de allí la importancia de su constante formación, ya que esta será la base de su accionar educativo. Como lo ha expresado claramente Carlino (2003):

Para que los docentes universitarios incorporen la lectura y la escritura como estrategia de aprendizaje en sus aulas de clase, es necesario que ellos mismos reconozcan la lectura y escritura como elementos didácticos. Además es importante que revisen su situación actual como lectores y escritores y que se formen en las posibilidades que la lectura y la escritura ofrecen para su desarrollo personal y profesional. La experiencia que gana un docente al aceptar el reto de leer y escribir para la academia va a ser indispensable para que sus alumnos sigan un sendero similar, enmarcado en sus propias experiencias. (p.276).

De este modo, la relación de los anteriores planteamientos con el estudio a realizar se fundamenta en que la formación y actualización docente, así como la revisión y redefinición de los contenidos curriculares, serán el medio para lograr transformar la realidad educativa actual en cuanto a lectura y escritura se refiere, como lo expresó recientemente Carlino (2014), en una entrevista para el libro *La Escritura Académica en Venezuela*: “Sólo un trabajo sistemático, sostenido en el

tiempo e interdisciplinario, que reciba el debido apoyo institucional, podrá generar los cambios pertinentes que requiere el sistema educativo en su conjunto”. (p.47)

La formación docente y su relevancia en la práctica educativa

El docente, al igual que muchos otros profesionales, merece y necesita constante formación conceptual y práctica de los aspectos que conforman su hacer y deber educativo a favor de ofrecer lo mejor de su ser en el contexto escolar desde el punto de vista profesional y personal.

Dubois (1990) concibe la formación docente como un proceso permanente de reflexión, que debe guiarlo en la búsqueda de una acción educativa auténtica, por cuanto es su formación como persona y profesional de lo que dependen las acciones pedagógicas que él utiliza para orientar a sus estudiantes en la construcción del conocimiento. Como es evidente la autora atribuye a la formación docente la responsabilidad de educar bajo concepciones innovadoras del aprendizaje las cuales se basen en la generación de individuos únicos e íntegros en el saber, el hacer y el ser.

Del mismo modo Dubois (1993), afirma, “No es lo mismo enseñar en el conocimiento científico que educar en el conocimiento, no es lo mismo enseñar la técnica de un arte que educar en el arte, no es lo mismo enseñar a leer que educar en la lectura y la escritura” (p.7). De este modo, la autora ratifica que mediar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, no es una acción simple, mecánica o estándar en la cual funcionan las mismas estrategias o actividades para todos los estudiantes por igual, al contrario, este es un delicado e inacabado proceso que amerita una acción pedagógica individualizada, deliberada y planificada según las demandas del alumno.

Tomando en cuenta lo anterior, es compromiso del docente desarrollar cierta cantidad de habilidades intelectuales que le permitan fomentar un alto nivel de competencias comunicativas y epistémicas como usuario de la lengua escrita, ya que en la medida en que el docente disfrute la lectura y la escritura experimentando motivación y placer al producirlas, sabrá por su propia

experiencia, de qué manera orientar y qué estrategias utilizar para la iniciación efectiva de ese complejo proceso en los niños.

Mostacero (2013), citando a (Cassany, 2006), recalca que la función y las estrategias docentes para el caso la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas letradas son de vital importancia, por ello expone:

se necesita que actúe un docente que asuma su práctica con sentido innovador. Y un docente innovador es quien transfiere el conocimiento a partir de un modelo pedagógico multinivel. Ahora bien, desde el punto de vista de la semiótica discursiva, asumirá la enseñanza de la lengua con sentido social y contextualizado. (p. 33)

Como se aprecia en la cita, no solo se trata de que el docente maneje el conocimiento en abstracto sino que en su práctica dentro del aula ponga de manifiesto todo lo que sabe con creatividad y autonomía, atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes y del ambiente social en el que estos se desenvuelven, entonces, no se trata solo de formación teórica sino de las prácticas que se derivaran de la misma. En este sentido, Vogliotti & Macchiarola (2002), expresan:

El éxito o fracaso de las reformas e innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan depende de lo que los equipos directivos y docentes piensan, sienten y hacen y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. En otros términos, la gestión del cambio educativo dirigido al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no puede desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan tales cambios (p. 68).

Por otra parte, pensando en el protagonismo del estudiante es primordial que el docente durante su proceso de formación se sensibilice sobre la importancia de conocer al estudiante (qué le interesa, qué potencialidades tiene, qué debilidades presenta, qué necesita, qué espera del docente, etc.) así como del contexto en el que hace vida social, de tal modo que, lo que se le enseñe le

sea útil y, no pierda el interés y motivación en lo que aprende. Al respecto Peña (2014), asevera:

Una de las estrategias que debería emplear el profesor, cuando se trate de nuevos contenidos, antes de considerar al estudiante con un desconocimiento absoluto de ese contenido, es detenerse en hacer uso de estrategias para activar los conocimientos previos, ya sea mediante preguntas, mapas mentales, esquemas conceptuales, u otras. Al hacerlo el estudiante podrá ir relacionando el nuevo contenido que le aporta el texto, con sus experiencias y conocimientos previos, de esa manera se le facilita la comprensión y podrá construir nuevos aprendizajes. (p.245)

También Lerner (1996), considera la relevancia de superar la visión estática, acrítica y descontextualizada de la enseñanza, con miras a la elaboración de una intervención pedagógica adecuada y a la toma de decisiones didácticas en función del estudiante, por ello afirma “Intervenir conociendo los procesos de los niños, aumenta la posibilidad de lograr que ellos aprendan algo bastante semejante a lo que pretendemos enseñarles” (p.111), de tal modo que, la vértebra fundamental de la enseñanza para el profesor debe ser el conocimiento del niño y de su entorno para determinar el qué, cómo, por qué y para qué de lo que pretende enseñar. En este mismo orden de ideas, enfocándose en el Nivel Inicial de la escolaridad La Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares (1998) señala:

Al proponer las situaciones de lectura es necesario tomar en cuenta que es tan importante la lectura realizada por el adulto como la que realizan los niños. Cuando el que lee es el docente, los niños tendrán la oportunidad de descubrir que a través de la lectura es posible obtener respuestas a preguntas que se habían formulado, también divertirse, enterarse de hechos que ignoraban y plantearse nuevas interrogantes. La lectura por parte del docente permite que los alumnos se familiaricen con la estructura propia de la lengua escrita y con diversos estilos dentro de la misma. (p.68)

La cita anterior permite precisar el relevante rol del docente como promotor de lectura y escritura, así como pensar que la mejor forma de iniciar a los niños

en ambas experiencias es ser ejemplo vivo como lectores y escritores. La influencia del docente sobre todo en los primeros niveles de educación es bastante marcada en los estudiantes, por lo tanto, si el educador preescolar invita y promueve convincentemente la lectura no cabe duda que el número de estudiantes lectores y escritores aumentaría favorablemente.

En realidad se trata de repensar el papel del docente ante el reto de promocionar la lectura y la escritura como prácticas sociales y epistémicas. A continuación se exponen de manera resumida las ideas de Meza (1999) y Bruzual (2002), con relación a las competencias que debe poseer el docente para la enseñanza de la lectura y la escritura:

- *Como persona:*

- ✓ Ser una persona cálida, amable, atenta, observadora y crítica frente a lo que ocurre en su entorno y a los matices de la comunicación social que se desarrollan en el contexto escolar y comunitario, para determinar qué, cómo y por qué intervenir los aspectos que considere necesarios desde el punto de vista pedagógico.

- ✓ Ser lector y productor competente de todo tipo de textos y así favorecer en los estudiantes la lectura y la escritura de textos.

- ✓ Ser un buen comunicador oral en la escuela, en la comunidad, para ayudar a los niños a serlo a su vez, pues sus propias prácticas serán el modelo a seguir por sus estudiantes.

- *Como ciudadano y actor social:*

- ✓ Un docente que se identifique como un profesional encargado de respetar, rescatar y valorar, las variadas experiencias de lectura y escritura de los estudiantes, con la convicción de que leer y escribir son procesos en constante construcción y que su función es acompañar positivamente a los estudiantes en creación textual.

- ✓ Un actor social capaz de suscitar o apoyar proyectos en la comunidad, relacionados con la potenciación y rescate de la lectura y escritura desde las distintas organizaciones sociales y disciplinas del saber.

- *Como facilitador de aprendizajes:*

- ✓ Ser un docente cuya función consista en crear condiciones que favorezcan el aprendizaje activo y participativo de sus estudiantes.

- ✓ Facilitar variadas situaciones de intercambio tanto orales como escritas.

- ✓ Propiciar un ambiente lector y escritor en situaciones reales de uso.

- ✓ Conocer cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión de la lectura y de adquisición de la escritura, lo cual le permitirá activar acciones pertinentes a las necesidades de los estudiantes.

- ✓ Aplicar estrategias o procedimientos que ayuden a desarrollar competentemente las habilidades de leer y escribir.

- ✓ Tomar en cuenta, así como se hace con la oralidad, que el significado esta contenido no solamente en el texto, sino también, en el contexto, es decir tomar en cuenta todo lo que rodea al texto como autor, mundo exterior y mundo interior del lector.

- ✓ Enseñar la escritura como una producción de significados más que una transcripción de signos.

- *Como informador:*

- ✓ Proponer o seleccionar textos, para esto tiene que ser un buen conocedor y sobre todo lector de textos funcionales de la vida cotidiana, textos literarios, y de una manera general, del mundo de lo escrito.

- ✓ Propiciar actividades de metacognición y sistematización de los aprendizajes lingüísticos y estratégicos realizados.

Estas competencias dan cuenta de un perfil docente que coincide también con las características planteadas en el Modelo Pedagógico Multinivel (MPM), el cual centra su enseñanza en favorecer las condiciones necesarias para construir el conocimiento individual y colectivo, estando siempre orientado por el análisis profundo de la situación educativa, la reflexión y el respeto hacia los demás, sobre todo hacia los estudiantes, puesto que los considera el interés superior del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Haciendo énfasis en los supuestos del MPM y relacionándolos con las ideas de Carlino (2014), la formación docente debe ser concebida como un proceso de constante búsqueda, transformación y producción de conocimiento basado en la reflexión, cuyo fin principal es conseguir una acción educativa auténtica e innovadora. Específicamente para el caso de la lectura y la escritura, Carlino (2014) sostiene:

Quienes se forman como profesores necesitan que su formación contemple dos circunstancias: a) que se les ofrezcan experiencias de leer y escribir para aprender en las distintas materias del *currículum* que los forma como profesores y b) que exista alguna asignatura que teorice sobre la enseñanza en determinada área disciplinar que integre el trabajo con la lectura y la escritura. Los profesores reciben en general formación pedagógica pero esa formación no contempla estudiar por qué es necesario entrelazar la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas. Y ese estudio es necesario si queremos que en el futuro ellos enseñen su materia con ayuda de la escritura. (p.36)

Basándome en lo anterior se encuentra una relación entre los aspectos teóricos y el estudio a desarrollar debido a que se pretende que partiendo de la aplicación de la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP) los docentes puedan mediar los procesos de lectura y escritura bajo concepciones innovadoras del aprendizaje las cuales se basen en la generación de individuos únicos e íntegros en el saber, el hacer y el ser, teniendo en cuenta, como docentes, que la mediación positiva de estos procesos contempla la ejecución de acciones deliberadas, dinámicas, pertinentes y flexibles al cambio en respuesta a los requerimientos de los estudiantes.

Antes de cerrar este apartado y para dar mayor fundamento a los aspectos ya desarrollados a continuación se presenta la valoración que se le da al docente de acuerdo con las consideraciones de Squire (1983) y Sunstein (1994), citados por Villalobos (2014), quienes expresan que:

(...) el docente se prepara para hacer de la producción escrita, por ejemplo, una herramienta de enseñanza y de mejoramiento de su labor. A través de esta herramienta el docente imparte y desarrolla contenidos

o guía procesos. Por ello es importante mencionar que esta labor, aún modesta en números y alcances, debe empezar a considerar –dentro de sus objetivos de acción- la necesidad de generar conciencia y reflexionar aún más acerca de los procesos de leer y escribir (...). Dicho de otro modo, es fundamental empezar a superar el carácter instrumental de las propuestas institucionales para dar paso al formativo –que lo complementa y, al mismo tiempo, genera una visión integrada de los procesos de leer y escribir. (p.267)

Finalmente, es imprescindible que sea el docente quien asuma desde su espacio de trabajo pedagógico, el rol de investigador para determinar cuáles son las dificultades de escritura de sí mismo y las de los alumnos bajo su responsabilidad, puesto que esto le permitirá determinar qué necesita para emprender las acciones que darán acceso a la lectura y la escritura como factores de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico (Villalobos, 2014). En palabras de Mostacero (2013), se diría que “para operar cambios en las competencias estudiantiles, primero tenemos que introducir cambios en las prácticas docentes, tanto en sus actitudes con respecto a lo que ha sido su formación profesional como en sus posicionamientos como docentes activos”. (p.38)

Modelos pedagógicos para la enseñanza de la escritura

Uno de los más privilegiados ambientes para el aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura ha sido la escuela, ésta durante muchos años se ha visto influenciada por teorías y metodologías desde las que parte su accionar pedagógico, sin embargo, las innovaciones no son alcanzadas en su totalidad por el sistema educativo y es por ello que aún en la actualidad los estudiantes presentan serias dificultades en estas áreas impidiéndoles desempeñarse positiva y efectivamente como lectores y escritores. Como lo ha expuesto Mostacero (2013):

La escritura escolarizada es y ha sido, un problema público soterrado, en el sentido de que las dificultades de los estudiantes trascienden las individualidades para reconocer en ellas, más bien, el fracaso de la institución para resolverlas. Pero no sólo de los centros escolares

verdaderamente importantes de la redacción, como el conocimiento de la superestructura, el posicionamiento del sujeto en el discurso, el conocimiento de los géneros discursivos, la revisión entre pares, entre otros. (p.19).

Es así como partiendo de las dificultades derivadas de la “pedagogía del error”, análoga con el modelo tradicional de la enseñanza, y teniendo como intención principal modificar la situación presente en el área de la escritura, estudiosos del tema como es el caso de Mostacero (2013) en la actualidad, proponen un modelo innovador que se inscribe dentro de un paradigma pedagógico alternativo, el cual es concebido por este autor de la siguiente manera:

Una pedagogía alternativa es la que se enfoca en los problemas de los seres humanos o de las comunidades donde viven y que tiene como objetivo la transformación de los contextos sociales problematizados. Por eso, en este estudio se parte del diagnóstico de competencias y dificultades de escritura de los estudiantes, y al detectar que existen serios problemas relacionados con sus prácticas de lectura y escritura, entonces, se desea construir un modelo alternativo para cambiar dicha situación. (p.13)

El modelo innovador se basa, a la vez, en dos programas de cambio curricular: Writing across the Curriculum y Writing in the Disciplines (cf. Elbow, 2000; Russel, 2000; Carlino, 2004a; 2009a,b,c), los cuales dan énfasis a las diferencias existentes entre las formas de pensar y escribir en las diversas disciplinas, así como en los procesos individuales y grupales para el desarrollo de la escritura en los contextos escolares. Es así, como este modelo se lleva a cabo partiendo de sistemas organizativos cuyo objetivo principal es enseñar a leer y escribir como instrumentos para aprender, es decir, teniendo como eje fundamental la función epistémica de ambos procesos. Es importante decir que, la implementación de este modelo debería traer consigo innovaciones en las políticas y diseños curriculares, en la orientación de la evaluación, en la manera de concebir la formación docente y, especialmente, en el ensayo y la experimentación de nuevas estrategias para el aprendizaje (Mostacero, 2014: 221). El trabajo desarrollado por Mostacero en estos últimos años le ha permitido llegar a

resultados que analizados y discutidos críticamente lo han llevado a plantear conclusiones claras y preocupantes respecto a la situación educativa venezolana en cuanto a los procesos de leer y escribir se refiere. En este sentido, expresa:

Primero, que el modelo pedagógico en el cual se basa la enseñanza de la lengua no es idóneo ni para enseñar ni para “corregir y desterrar” los llamados “vicios del lenguaje”, para los cuales, supuestamente, ha sido concebido. Segundo, que dicha pedagogía –la pedagogía del error-, asume la práctica escrita no como una práctica con sentido social, sino como un medio de evaluación y de estigmatización del desempeño estudiantil. No se enseña a leer ni a escribir, porque el modelo está agotado, por lo mismo, no se introducen innovaciones en la formación de nuevos docentes ni se imparte enseñanza aprovechando el potencial epistémico de la escritura. (p.20)

Sintetizando lo que implican el modelo tradicional y el modelo innovador para la enseñanza de la lengua escrita, a continuación se presenta la tabla elaborada por el mencionado autor donde se contrastan las características más resaltantes de cada uno, sirviendo esta como base para la reflexión y análisis de las realidades en que nos desenvolvemos día a día como docentes.

Cuadro 1

Características del Modelo Tradicional e Innovador para la escritura.

Aspecto de la escritura	Modelo Tradicional	Modelo Innovador
Rol del docente	El docente como “solicitador de tareas”.	El docente conoce y está presente antes y durante el proceso.
	El docente es el único destinatario.	Hay muchos destinatarios, uno de ellos es el docente.
	El docente es un mero receptor de la tarea.	El docente es un mediador y acompañador del proceso.

Aspecto de la escritura	Modelo Tradicional	Modelo Innovador
	La función de la escritura es artificial, no satisface necesidades enunciativas.	La meta es aprender a escribir junto a los contenidos disciplinares.
	La escritura es un medio de evaluación en sí mismo.	Cada texto es objeto de múltiples lecturas, escrituras y evaluaciones.
	La copia y el dictado como norte de la escritura.	La estrategia es trabajar con borradores intermedios.
Función de la escritura	La meta es aprender a escribir sin errores.	La meta es aprender a escribir variedades de géneros en las disciplinas.
	Se corrigen sólo los aspectos superficiales del texto.	Se revisa y corrige tanto lo importante como lo superficial del texto.
	Las dificultades de escritura son penalizadas	Se enseña a aprender de los errores y cómo superarlos.
	La práctica depende de la memorización de reglas.	La escritura es una práctica perfectible y sistemática.
	Se cree que la corrección solo la sabe hacer el docente de lengua.	Se escribe en las disciplinas, por eso, todo docente es competente para corregir en su área.

Fuente: Mostacero (2012)

Evidentemente, las debilidades que presentan los estudiantes son en gran medida consecuencia de la presencia del modelo tradicional para la enseñanza de la escritura en las aulas de clases, el cual se enfoca en el maestro como centro de la escritura (por él y para él se escribe), la evaluación como un acto correctivo que se basa en penalizar el error y la escritura como producto más que como proceso.

Tomando en cuenta las consecuencias de la práctica pedagógica basada en el modelo tradicional, es necesario que los docentes de los diferentes niveles y de todas las disciplinas del saber tomen conciencia acerca del protagónico papel que les corresponde en el inicio del proceso del cambio de prácticas para la enseñanza de leer y escribir.

Finalmente para cerrar esta sección, no se puede dejar de exponer la reflexión que hiciera Villalobos (2014), refiriéndose al papel del docente como promotor de la lectura, la escritura, del aprendizaje y del pensamiento:

El momento histórico que vive nuestro país hace necesario que los docentes rompan con los métodos tradicionales de enseñanza que han imperado en la educación. De la misma manera, y de acuerdo con Bayer (1990) y Weaver (1994), es crucial que la enseñanza desarrolle un carácter más centrado en el alumno y, por consiguiente más participativo para que el estudiante pueda asumir un papel más protagónico e independiente frente a su propio aprendizaje. A los docentes hay que formarlos de tal manera que tengan la oportunidad de aprender con conciencia y bajo un criterio claro sobre la importancia de la reflexión acerca de su papel en la mediación para la apropiación del conocimiento. (p.271)

La función epistémica de la escritura

En la actualidad la escritura ya no se puede concebir como el producto de cierta cantidad de habilidades léxicas, gramaticales y ortográficas que se hacen presentes en la construcción de un texto, ahora implica además de todo esto, la activación del potencial epistémico, es decir, desde esta perspectiva se debe enseñar a leer y escribir de una manera particular para cada área disciplinar, los docentes deben estar preparados para trabajar en cualquier área del saber y quien escribe debe tener como base sus propias necesidades así como las de su posible audiencia. Como lo indica Villalobos (2014), citando a Cassany (2006) y Goodman (1991):

Leer y escribir son procesos, modos singulares de aprender, que tienen su correspondencia en poderosas estrategias de aprendizaje las cuales

examinan la compleja relación existente entre el lector, el contenido del texto y el escritor, dentro de un contexto socio-cultural determinado. (p. 272)

La incorporación activa de la función epistémica de la escritura al sistema educativo, a su pedagogía y didáctica, debe ir más allá de concebir la escritura como una meta simplemente escolar, usada para reproducir y valorar superficialmente el conocimiento. Según autores como Mostacero, 2013 ; Serrano & Villalobos, 2006 y Villalobos, 2014; lo epistémico comprende todas las habilidades y competencias de las que se hace el individuo para aprender con mayor éxito y acierto, de tal forma comprende aspectos como la atención, la memoria, la anticipación, las inferencias, las conjeturas, la interpretación, la síntesis, la paráfrasis y los procedimientos cognitivos y metacognitivos que se ponen de manifiesto durante la lectura y la escritura. En síntesis, Carlino (2014) introduce el concepto de potencial epistémico de la escritura diciendo “es un instrumento para desarrollar, revisar y transformar en propio saber”. (p. 413)

En este mismo orden de ideas, Miras (2000:67) señala que la función epistémica de la escritura debe ser vista profundamente como un:

Instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y en último término como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. Se entiende de este modo que las producciones escritas, y en especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad. (p.67)

Desde la perspectiva anterior, la escritura pasa a ser una actividad cognitiva que posibilita el aprendizaje significativo del estudiante, le permite desarrollar su pensamiento crítico de manera particular, bajo sus propias posibilidades intelectuales, y le da la oportunidad de comunicar su saber eficientemente a una potencial audiencia para la cual compone un escrito con un objetivo determinado.

Tal como lo señala Mostacero (2013: 25) “la función epistémica no solo permite asimilar información, aprender el saber de una disciplina, sino sobre todo, aprender a aprender, ejercitar la postura crítica y transformar el conocimiento de partida”.

Partiendo de la marcada relevancia de la función epistémica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Mostacero (2014) presenta diez funciones que ésta cumple en el ámbito académico y, también resalta que desde sus investigaciones ha comprobado que lamentablemente la mayoría de ellas no son utilizadas en situaciones de aprendizaje en nuestros contextos educativos. La primera función, se refiere a la *reproducción y transferencia del discurso ajeno*, esto abarca las técnicas de citación desde la más simple hasta las más complejas, como las bases teóricas de diversos géneros. La segunda función, se enfoca en el carácter permanente que posee el texto escrito en el tiempo, esto permite *la revisión y corrección textual* cuantas veces sea preciso, lo que propicia la reflexión sobre los conocimientos adquiridos, por lo tanto, el docente no puede ser el único evaluador de los escritos debido a que esto reduce extremadamente esta función, se plantea entonces la auto revisión, la revisión entre pares y colectiva.

La tercera función, plantea la escritura como *instrumento para pensar y reflexionar*, referida a la utilización de la escritura como recurso metalingüístico y metacognitivo, desecha la concepción de la escritura como la simple copia de textos. Por otra parte, la cuarta función sustenta que el proceso de composición *deja constancia de la subjetividad de quien habla y escribe*. La quinta función, *contribuye con la construcción y transmisión de las representaciones mentales y sociales*, implica que en general al escribir es necesario citar con fidelidad las opiniones de otros, hacer contrastación con las ideas de diversos autores, bien sea que se incluyan las propias o no. La sexta función se refiere a *la contribución que hace la práctica escrita para desarrollar las operaciones metadiscursivas*.

Asimismo, la séptima función epistémica de la escritura, se centra en *transformar el conocimiento de partida*, uno de los objetivos fundamentales de la escritura según Mostacero, es decir, a través de la escritura se avanza en la producción de nuevos conocimientos, y como la afirma Carlino (2011), “facilita la producción de conocimiento nuevo y contribuye al avance del conocimiento”. La octava función, se orienta al *uso de la escritura para tomar distancia del discurso ajeno*, en el proceso de escritura el estudiante debe prepararse con estrategias

que le permitan escribir sin recurrir tanto al discurso ajeno. En estrecha relación con la anterior, la novena función, se refiere al *ensamblaje coherente de la voz propia con las voces ajenas* que conforman el texto escrito. Finalmente, la décima función, expone que el acto de escribir asegura *la conversión de lo privado en lo público*; implica superar la concepción de la escritura como un acto privado para llevarla a un hecho social, se ponen en juego problemas de identidad y el temor de exponer lo íntimo en público. Evidentemente, desde este enfoque la escritura epistémica es una forma de aprendizaje que tiene efectos sobre la conciencia del sujeto, en la medida en que este se revisa y cuestiona lo que sabe y lo que no sabe, utilizando la escritura como una eficaz estrategia de aprendizaje.

Del sentido epistémico de la escritura no se puede disociar algo tan fundamental como que, lo epistémico se encuentra estrechamente relacionado con el aprendizaje individual y social, en grupo de pares y en colectivo, de tal modo que, en la escritura lo epistémico está orientado a las relaciones que puede establecer un individuo para aprender a leer y escribir de otros, así como a la relevancia del acompañamiento que puede recibir de otros con más experiencia o más expertos en el tema, como es el caso de la relación alumno-docente, sin embargo, como se ha dicho anteriormente en la mayoría de los casos el profesor es quien menos provisto está de conocimientos, estrategias pedagógicas y experiencias como para mediar positivamente el complejo proceso de leer y escribir en sus estudiantes tomándolos como fuentes de conocimiento .

En relación con lo dicho, Villalobos (2014), expone que desde el punto de vista social, la lectura y la escritura son procesos que necesitan inminentemente el apoyo docente, pero si este importante factor no ha tenido prácticas significativas en este ámbito ¿cómo puede enseñar a sus estudiantes a leer y escribir efectivamente con una función epistémica?, por esta razón este autor plantea:

Para iniciar a los estudiantes en la lectura y la escritura, los docentes de todos los niveles de la educación debemos haber transcurrido por estos procesos para saber y reconocer qué es lo que le estamos exigiendo a los estudiantes durante toda su formación. Este docente que conoce la importancia de comprender textos escritos y expresarse de forma

escrita, puede apoyar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura... (p.273)

Con esto queda de manifiesto que es necesario que el profesor experimente en sus propias prácticas de lectura y escritura, el proceso, las etapas, los elementos que se deben tener en cuenta al escribir y entre otros aspectos el alcance que tiene como estrategia de aprendizaje y conocimiento la escritura.

Siguiendo los planteos del carácter epistémico de la escritura, Bereiter & Scardamalia (1992), presentan dos modelos de la composición escrita para diferenciar la escritura como simple proceso mecánico y la escritura como proceso complejo de conocimiento, estos fueron denominados: "Decir el conocimiento" y "Transformar el conocimiento".

En el primer planteamiento, el escritor se basa en la estrategia del pensar – decir, la cual consiste en escribir una frase general sobre un tema y, partiendo de ella ir desencadenando otras específicas, y así sucesivamente hasta que se acabe el espacio de escritura o hasta que se agoten las ideas. Este modelo es análogo a la enseñanza bajo el enfoque tradicional que ya se ha expuesto; este a su vez se puede corresponder directamente con las características de los escritores inmaduros, ya que se trata solo de recuperar de la memoria lo que se sabe de un tema y expresarlo directamente en el papel, sin prestar gran atención al objetivo del escrito, la audiencia, el contenido, la estructura, la adecuación del discurso, etc.

En referencia al segundo modelo, es pertinente iniciar diciendo que es un proceso más complejo, ya que no sólo remite al escritor a plasmar sobre el papel lo que guarda en su memoria, sino que le exige ocuparse de por lo menos dos espacios problemas: el espacio del contenido, el qué decir y; el espacio retórico, cómo decirlo y con qué intención. En este sentido, considera el contexto, tomando como elementos fundamentales de su escrito al lector y lo que quiere lograr con su texto, por lo tanto se ve en la obligación de adecuar lo que conoce del tema a las necesidades de la audiencia y a su propio objetivo.

Es evidente que en este modelo, así como en el modelo innovador para la enseñanza de la escritura, se activan habilidades mentales superiores complejas como planificar, inferir, hipotetizar, comparar, explicar, argumentar, persuadir y convencer, entre muchas otras no menos importantes, de las cuales resultará un texto con características de contenido y retóricas coherentes con la comunidad, área o disciplina a la que se dirige.

De este modo, la escritura como potencial epistémico necesariamente implica activar multiplicidad de operaciones mientras se lee y se escribe, a la vez que en el sistema educativo implicaría que todos los docentes, alumnos y comunidad en general tomen consciencia, cambien de actitudes y transformen las prácticas tradicionales del área, lo cual inherentemente traería consigo la revisión detenida de los documentos curriculares, la formación y actualización de docentes que sean agentes positivos de cambio hacia la pedagogía innovadora y la disposición de trabajar más allá de los requerimientos administrativos de las instituciones educativas.

Modelo Pedagógico Multinivel

Como se mencionó en los capítulos anteriores la investigación a desarrollar se sustenta en planteamientos de Mostacero (2013), quien propone un *Modelo Pedagógico Multinivel* (MPM) para la Enseñanza de la Escritura, del tal modo, es importante conocer los fundamentos teóricos y prácticos del mismo, que expondré a continuación.

Primeramente, es necesario saber que según Mostacero (2013), “un modelo pedagógico multinivel es un constructo teórico que se diseña y propone con el propósito de transformar la situación problemática de partida, haciendo énfasis en las actitudes y tomas de conciencia de los actores involucrados, en los programas de enseñanza y en las estrategias y actividades innovadoras” (p.13).

Además de esto, el modelo se centra en la pedagogía alternativa que se enfoca en la resolución de los problemas de los seres humanos y por ende de las

comunidades o contextos sociales en los que se desenvuelven para transformarlos y cambiar su situación.

Al decir que el modelo es multinivel, se está haciendo referencia a varios aspectos entre los que resaltan que es aplicable a todos los niveles de la escolaridad, a los docentes que estarán en capacidad de desempeñarse eficientemente en todos los grados y años del nivel primario o medio; y porque integra una relevante cantidad y calidad de fundamentos metodológicos y teóricos con coherencia epistemológica, lo que hace a su vez que sea interdisciplinar.

Los propósitos del modelo pedagógico multinivel, según Mostacero (2013), son básicamente cuatro, el primero, es diagnosticar y evaluar las prácticas escritas de los entornos académicos y escolares, el segundo, construir un modelo que se sustente en los aportes discursivos metodológicos y pedagógicos más trascendentales de las últimas décadas, el tercero, elaborar y aplicar la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP), con fines transformadores y, cuarto, basar todo ese proceso innovador en la transformación de las actitudes, tomas de conciencia, tomas de posición y prácticas discursivas de los agentes que intervienen en la experiencia, teniendo como soporte la investigación acción en las aulas.

Indudablemente los propósitos expuestos por el autor se corresponden con los fines del estudio que se pretende llevar a cabo e incluso por la idoneidad de sus planteamientos será la base que guiará el proceso de la investigación.

Por otra parte, es importante resaltar que el MPM se sustenta tanto en enfoques teóricos como metodológicos, por esta razón dentro de su estructura comprende siete teorías básicas, de las cuales se tomarán las que se considera tienen mayor relevancia para la investigación a desarrollar.

Según Mostacero (2013), la construcción del modelo se basa en:

- a) Teorías relacionadas epistemológicamente con las concepciones teóricas sobre la lengua:
 - ❖ Las teorías semióticas sobre la lengua.
 - ❖ Las teorías sobre los modos de organización del discurso y sus géneros.

- ❖ Las teorías sobre la lengua en contexto y en uso.
 - ❖ Las teorías que se basan en tres enfoques muy específicos del lenguaje, pero que son intrínsecamente complementarios, en la Lingüística Sistémico Funcional, en el Análisis del Discurso, y preponderantemente en los movimientos Escribir en las disciplinas y Escribir a través del currículo.
- b) Teorías de carácter pedagógico y estratégico:
- ❖ Teorías sobre los procesos y estrategias de aprendizaje de la escritura.
 - ❖ Teorías del aprendizaje en general.
 - ❖ Las teorías que aplican programas de intervención psicosocial en la escuela.

De igual modo, como se ha mencionado antes, uno de los objetivos del MPM es elaborar y aplicar la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP), con fines transformadores, por ello, es importante definir qué es una PIP, qué partes la conforman y cómo debe ser construida, puesto que posteriormente un apartado de esta investigación será destinado expresamente al desarrollo de la PIP cuyo fin es: Transformar las prácticas pedagógicas de las docentes del Jardín de Infancia “Estado Lara” relacionadas con lectura y escritura en la etapa preescolar.

Primeramente, una PIP, en palabras de Mostacero (2013):

Es un recurso para el cambio, tanto del docente, de sus prácticas de lectura y escritura, de su práctica profesional en el aula de clase, etc., como de la actitud del estudiante, de los cambios en los diseños curriculares, en la evaluación, en la formación docente, así como en los programas que permiten una actualización continua. Desde otro punto de vista, una propuesta pedagógica es una herramienta que debe asegurar los cambios en el aula, puesto que está encabalgada en una aplicación de aula y mediante un programa de investigación-acción (p.42).

Enfocándose en los planteamientos del autor, la PIP está dirigida a generar cambios que partan de la toma de conciencia de quienes protagonizan el quehacer educativo, principalmente de docentes y estudiantes, pero con proyección hacia la institución, familia y comunidad en general, a través de

programas de investigación con un objetivo definido que procura la transformación de la situación actual y que responde a los cambios socio-educativos constantes.

Como todo trabajo investigativo la PIP, debe tener una estructura que permita de manera organizada ejecutar las acciones que en ella se proponen y de igual manera permita presentar ante una posible audiencia una secuencia teórica que haga saber coherentemente el trabajo desarrollado. Igualmente, el autor plantea una PIP como un género pedagógico que debe tener una estructura de seis partes, incluyendo: a) título, resumen y palabras clave, b) introducción (qué, cómo, por qué y para qué de la propuesta), c) marco teórico o bases teóricas conceptuales; d) descripción de la propuesta (con énfasis en la situación problemática detectada y las estrategias de cambio), e) aplicación de la propuesta (con especificación de fases, metas, actividades y estrategias, instrumentos, evaluación del proceso, resultados, entre otros), f) conclusiones y g) bibliografía.

Del mismo modo, en correspondencia con la investigación en desarrollo la metodología más apropiada es la cualitativa, puesto que esta sirve de base para el planteamiento de proyectos cuya naturaleza sea la *investigación acción en el aula*. Sin embargo, Mostacero (2014) resalta que para sus intereses investigativos y para el MPM, se enfoca en la experiencia de Carlino (2008, 2009), en la Universidad del Comahue, en la cual tanto los investigadores como los sujetos investigados experimentan cambios en su actitud consciente y en sus prácticas, reconociendo en ella un proceso implícito y explícito de intervención pedagógica. En este sentido la PIP, implica un programa de capacitación cuya base sea el modelo innovador para poder marcar contraste con el modelo tradicional y como plantea Mostacero (2014):

El modelo innovador debe poseer un impacto transformador a tal punto que la nueva experiencia pedagógica pueda ser implementada en todos los niveles de la escolaridad. Lo anterior aseguraría que tanto la escritura *de* la investigación como la escritura *en* la investigación garantizarán prácticas discursivas adecuadas y consistentes con las funciones sociales del uso de la lengua y ante los graves problemas que aún persisten en el actual modelo de enseñanza de la lengua materna. (p.228)

A modo de cierre de este apartado es importante decir que teniendo en cuenta la inminente necesidad de innovar las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de lectura y escritura, se requiere obligatoriamente activar una propuesta pedagógica transformadora, caracterizada por la adquisición de nuevos conocimientos de multinivel (Mostacero, 2009), además de la presentación de situaciones significativas a los docentes en las cuales tengan la oportunidad de reflexionar sobre sus concepciones y sus prácticas actuales, y por ende, determinar la idoneidad de las mismas, para propiciar así, un cambio por convicción propia a sus praxis educativa.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se detallarán los aspectos de la investigación relacionados con la metodología utilizada para el desarrollo del estudio, en este sentido, se describirá: el enfoque y diseño de la investigación, las fases a través de las cuales se ejecutó el trabajo, el lugar y los participantes, las técnicas, instrumentos y estrategias para la recolección de los datos y, finalmente el análisis e interpretación de los resultados.

Enfoque y diseño de la investigación

El presente estudio se ubica dentro del paradigma de la investigación cualitativa, el cual según Villalobos (1999), tiene como objetivo fundamental descubrir fenómenos y entenderlos desde la perspectiva de quienes participan en la actividad investigativa, es decir, permite al investigador conocer cercanamente las representaciones, concepciones, ideas y puntos de vista de los participantes en el proceso de estudio, esto se ve sustentado por planteamientos como el hecho por Rojas (2007) quien explica que la investigación cualitativa, “se orienta hacia la construcción de conocimientos acerca de la realidad social y cultural a partir de la interpretación de las perspectivas de los sujetos involucrados” (p. 57).

Este tipo de investigación se caracteriza por tener el ambiente natural como la fuente directa de los datos, por enfocarse en el proceso en vez de simplemente los resultados o productos, su interés esencial es el “significado” de los hechos y analiza los datos inductivamente, en consonancia con esto Rivas (2006) expresa que “el proceso investigativo se extiende como un proceso formativo y no como un producto sumativo”. (p. 45)

Por su parte, Tovar (2008) plantea que la investigación cualitativa permite dar respuesta a las inquietudes relacionadas con los fenómenos humanos abordándolos bajo un esquema abierto y flexible, es decir, el enfoque cualitativo

permite estudiar la realidad desde el mismo ambiente en el que se desenvuelven los autores, respetando los procesos que se puedan ir desarrollando de una manera natural y espontánea.

Del mismo modo, Tovar (2008) señala que al desarrollar investigaciones bajo el enfoque cualitativo, es importante considerar las siguientes características:

- El objetivo en el cual se centra es la comprensión de un fenómeno social desde la perspectiva de los actores involucrados, de manera que la forma de actuar, las opiniones, las relaciones y los sentimientos de las personas son fundamentales en el proceso investigativo.

- Posee carácter holístico, lo que lleva a que las observaciones e interpretaciones se orienten a comprender las relaciones de los elementos dentro de un todo y no de forma aislada.

- No se pretende la generalización, de manera que, todos los datos han de contextualizarse en el marco social en el que los hechos suceden.

En este sentido, atendiendo que la investigación desde todas sus dimensiones debe basarse en comprender e interpretar la realidad para lograr la transformación de la práctica (Camps, 2001), este estudio pretende ofrecer una alternativa de solución a la problemática educativa hallada y así mejorar la práctica docente, por ello, en la metodología se encuentra implícita la investigación-acción.

En este caso Martínez (2006), propone que la investigación acción debe reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a aclarar el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes, todo ello impulsado desde las mismas escuelas, universidades y centros de investigación educacional, oficiales y privados.

Igualmente Padilla y Carlino (2010), citado en Carlino (2014), expresan:

En este enfoque de investigación-acción constituye el centro de interés la realización de actividades para proponer, cuestionar, experimentar, mejorar y transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí que, se diseñan intervenciones pedagógicas y se ponen a prueba, se

procede sometiendo a revisión los problemas detectados en la experiencia pedagógica, se interpretan con ayuda de la teoría, se reflexiona sobre el hacer, se observan los obstáculos emergentes, y se vuelve a empezar en sucesivos ciclos, a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. (p. 102)

En relación con los supuestos de Carlino (2002) , Martínez (2006) y, Padilla y Carlino (2010) se ha recalcado la importancia de asumir como docentes una postura exploratoria, dinámica y rica de los hechos que se desarrollan en las aulas de clase, sin distorsionar el valor educativo de la docencia, al contrario, enriqueciéndola con una innovadora pedagogía de intercambio, construcción colectiva del saber y auto exigencia. En definitiva se pretendió entonces transformar y mejorar la práctica pedagógica a través de la reflexión y autoevaluación docente, además de expandir el conocimiento científico a partir de la solución de un problema real.

Tomando en cuenta que la investigación acción se basa en un círculo hermenéutico, es decir un espiral integrado, de manera recursiva y flexible, por *planificación-acción-observación-reflexión-replanificación*, la investigación ha seguido cuatro fases básicas:

1) *Diagnóstico* de la situación real (necesidades e intereses) de las docentes en el área de escritura. Para el diseño de la propuesta era necesario obtener un diagnóstico que permitiera determinar las características del grupo de docentes con el cual se trabajaría, como es sabido, muchas investigaciones han aportado al campo investigativo diagnósticos que dan cuenta de las condiciones en el marco educativo sobre la lectura y la escritura (Caldera, Escalante y Terán, 2010; Carlino, 2008, 2009, 2014; Dubois 1990, 1993; Meza, 1999; Morales, 2002; Mostacero 2013, 2014; Peña, 2014; Serrano & Duque, 2014; Villalobos 2014; Vogliotti & Macchiarola, 2002), sin embargo, era pertinente conocer las especificidades de nuestras protagonistas para que las acciones a desarrollar fueran pertinentes a sus particularidades.

2) *Diseño de la Propuesta* de Intervención Pedagógica (PIP) y planificación de actividades de motivación, actualización y enriquecimiento pedagógico en el

cual las docentes adquirieran nuevas experiencias y conocimientos en el área de la escritura, para que de esta manera fueran capaces de asumir nuevas posturas, cambiaran sus actitudes y transformaran de ser necesario sus prácticas.

3) *Ejecución de las acciones planificadas* en la PIP, a fin de lograr mejoras en la situación de las docente, una vez alcanzadas las fases de diagnóstico y diseño de la propuesta se procedió a la ejecución de la misma, en esta fase se pretendía lograr positivamente el intercambio de experiencias y saberes, así como la reflexión y motivación para asumir practicas innovadoras y transformadoras para enseñar a escribir. Durante el proceso de ejecución de la propuesta simultáneamente se dio la revisión y reflexión de cada una de las estrategias, actividades y experiencias desarrolladas, esto con el fin de evaluar su efectividad y significatividad, por tanto la propuesta estuvo sujeta a la replanificación de las acciones en función de alcanzar óptimamente los objetivos de la investigación.

4) *Evaluación de los alcances de las acciones desarrolladas a través de la PIP.* Esta se llevó a cabo una vez culminada la ejecución de todas las acciones tomando en cuenta que como plantea Mostacero et al. (2013):

...toda innovación debe basarse en la transformación de las actitudes, tomas de conciencia, tomas de posición y practica discursivas de los agentes que intervienen en la experiencia. Para lograr dichos propósitos la investigación debe apoyarse, resueltamente, en la investigación acción (...) en el aula. (p.17)

Descripción detallada de las fases de investigación

Fase I: Diagnóstico y análisis de la práctica pedagógica docente respecto a la lectura y la escritura. Como se mencionó anteriormente, en primer lugar se procedió a la recolección de la información que daría fundamento al diagnóstico base de la investigación, para ello se ofreció a las docentes textos de reflexión y motivación referidos al tema de la lectura y escritura, así como también a temas de crecimiento personal, valores, autoestima, entre otros, escogidos de manera

deliberada por la investigadora (los títulos de estos textos serán presentados en la PIP y se expondrán detalladamente en los anexos).

El objetivo fundamental en esta fase fue lograr que las docentes construyeran escritos propios teniendo como base las lecturas realizadas y algunas consignas sugeridas por la investigadora, de tal manera que se pudieran evidenciar sus concepciones y posturas frente a lo que implica escribir de manera particular y en su labor como mediadoras del proceso de escritura en los/as niños/as que atienden.

Al mismo tiempo, para obtener un diagnóstico más completo se aplicó un cuestionario, a las docentes y se generaron momentos de intercambio de anécdotas, su experiencia como promotoras de la escritura en sus estudiantes.

Esta primera fase pretendía determinar las concepciones teóricas y las prácticas que prevalecen en la pedagogía de las docentes para enseñar a escribir, contrastando los datos recolectados primeramente con la tabla presentada en las bases teóricas sobre el Modelo tradicional e innovador para enseñar a escribir, así como con los diferentes referentes teóricos asociados al tema.

Fase II: Diseño de la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP). Planificación de actividades de motivación, formación y enriquecimiento pedagógico en el cual las docentes adquirieran nuevas experiencias y conocimientos en el área de la escritura. Como se mencionó anteriormente, esta fase se vio marcadamente influida por los resultados obtenidos en el diagnóstico (posteriormente expuestos en el apartado de Diagnóstico de la PIP), puesto que, partiendo de ellos se establecieron, por ejemplo, los temas a discutir en los colectivos de formación docente, los contenidos que se abordarían en los talleres, las lecturas individuales y los temas de debate colectivo que se llevaron a cabo como parte de la propuesta pedagógica transformadora.

Algunos temas desarrollados fueron: Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar, La planificación en el nivel preescolar y la escritura, Estrategias y metodologías lúdicas para enseñar a leer y escribir en el preescolar,

Redacción y ortografía en la escritura, El informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial: Un género profesional de aprendizaje continuo.

Fase III: Ejecución de las acciones planificadas en la PIP, a fin de lograr mejoras en la situación docente. Al tener planificadas por completo las actividades y estrategias a desarrollar durante el proceso de formación docente se procedió a ejecutar las mismas de forma sistemática y organizada, tratando de cumplir a cabalidad con el plan de trabajo previamente diseñado, y realizando pertinentemente los cambios requeridos por los participantes o la investigadora.

Para el caso de este estudio se trata de un tipo de formación dialogante y simétrica, donde es de vital importancia la participación activa de todos, sus opiniones, necesidades, intereses, pensamientos y reflexiones, a favor de desarrollar un trabajo coherente con los objetivos de la investigación pero sin desvirtuar el beneficio de los docentes como los protagonistas principales. Como lo plantea Ávila, González y Peñaloza (2013):

Es importante, asimismo, escuchar qué piensan los profesores de la escritura de sus estudiantes y como están dispuestos a abordarla. Este modelo más dialogante sobrepasa la mera capacitación, pues tratar de imponer un modo de proceder sin considerar la opinión de quienes trabajan día a día enseñando dichas materias no solo es infructuoso, sino que puede ser contraproducente. (pp. 545-46)

Por otra parte, es importante decir que la realización de algunos talleres, se llevó a cabo con la participación de los compañeros/as del *Grupo de Escritura*, Profa. Rosmar Guerrero, como ponentes o facilitadores de los mismos, esto como acuerdo mutuo para apoyarnos en todas las actividades de planificación, ejecución, redacción, revisión de la escritura, facilitación de talleres, entre otros.

Fase IV: Evaluación de los alcances de las acciones desarrolladas a través de la PIP. Al culminar la fase de desarrollo de las actividades planificadas, se procedió a evaluar los alcances de las mismas, en este sentido, se valoraron los cambios evidenciados en las docentes durante y después del proceso de

formación y actualización a través del establecimiento de diálogos, la escritura individual de reflexiones sobre los temas tratados, las conclusiones que establecían sobre los contenidos abordados, las actitudes frente a los nuevos conocimientos, las tomas de posición, la motivación durante la participación en las diversas actividades desarrolladas, entre otros.

Al trabajar con el recurso humano del contexto escolar (fundamentalmente docentes) y tomando en cuenta que la finalidad de la investigación era transformar algunas de sus prácticas para enseñar y aprender a escribir, es perentorio tener presente que el modelo planteado por Mostacero (2013), está diseñado para acompañar y evaluar los cambios en las representaciones sociales y cognitivas, de manera sistemática y continua.

De tal modo que los cambios en las actitudes no estuvieron restringidos a la puesta en práctica de estrategias disociadas y poco deliberadas, por el contrario, tuvieron desde el inicio de su activación una finalidad muy clara, la transformación de las prácticas pedagógicas en el área de la escritura, por lo tanto su evaluación fue un proceso secuencial y continuo, a través de instrumentos como: un cuestionario inicial y escritos (diarios pedagógicos y relatorías) realizados por las docentes después de cada actividad llevada a cabo.

Cuadro 2

Fases de la Investigación

Fase I	Diagnóstico y análisis de la práctica pedagógica docente respecto a la escritura.	- Aplicación del cuestionario - Entrega de lecturas referidas a la lectura y escritura, así como de reflexión a las docentes. - Recolección y revisión de los textos escritos por las docentes (diarios pedagógicos). - Análisis de los textos en contraste con la teoría.
---------------	---	---

Fase**II**

Diseño de la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP).

Diseño de las actividades pedagógicas a desarrollar (PIP) para favorecer la formación docente en el área en cuestión.

Planificación de actividades de actualización y enriquecimiento pedagógico en el cual las docentes adquirieran nuevas experiencias y conocimientos en el área de la escritura.

Talleres, debates, selección de material para lecturas, invitación de los compañeros del Grupo de Escritura y otros especialistas, selección de los temas y contenidos a trabajar, etc.

Fase**III**

Ejecución de las acciones planificadas en la PIP, a fin de lograr mejoras en la situación docente.

Cumplimiento del plan de trabajo previamente diseñado. Desarrollo de los talleres, escritura de los diarios pedagógicos y las relatorías por parte de los docentes, encuentros de intercambio en los colectivos de formación docente, entre otras estrategias.

Fase**IV**

Evaluación de los alcances de las acciones desarrolladas a través de la PIP.

Evaluación de los alcances de las acciones desarrolladas tomando en cuenta logros, dificultades y fortalezas del proceso de formación y actualización docente.

Lugar y Participantes de la Investigación

El estudio se realizó en el Jardín de Infancia "Estado Lara", ubicado en la Parroquia Juan Rodríguez Suárez, Municipio Libertador, del estado Mérida. Desde el paradigma cualitativo se tomó un grupo de estudio intencional (Martínez, 2009), basado en los siguientes criterios: a) la disposición de las docentes y asistentes de preescolar a participar en el estudio y, b) las secciones en las que se encuentran las docentes que atienden los/las niños/as en edades más avanzadas (esto se debe a que en la institución en que se desarrolló el estudio las secciones se

dividen según las edades de los niños, por ejemplo; sección “A”: tres años, sección “B”: 4 años, etc.), puesto que en estas se practica con mayor frecuencia la escritura.

Según estos criterios se trabajó inicialmente con: ocho (8) docentes encargadas de las secciones en las cuales están los/as niños/as de mayor edad y seis (6) asistentes pertenecientes a las mismas secciones. Posteriormente, a medida que las acciones se fueron desarrollando, el grupo se fue decantando hasta que solamente se seleccionaron cuatro (4) docentes a las cuales se les haría la evaluación y seguimiento más minuciosamente para determinar la efectividad de la propuesta, su elección obedeció a que eran quienes presentaban mayor compromiso con el proceso de actualización y formación, sin embargo, todo el personal docente fue favorecido e incluido en todas las actividades desarrolladas.

Es importante resaltar que además de las docentes que participaron por parte de la institución, hubo un grupo de profesoras que, al conocer el trabajo que se estaba desarrollando por parte nuestra, por iniciativa propia solicitaron incluirse en el proceso y fungieron como invitadas especiales al mismo, se trató de diez educadoras de la Unidad Educativa Preescolar “Padre Doménico Massi”, quienes asistieron y participaron activamente en todas las jornadas de formación desarrolladas. A continuación se presentan los datos de las docentes seleccionadas en el Jardín de Infancia “Estado Lara”, a quienes se les asignó un código específico, para resguardar su identidad.

Cuadro 3

Docentes seleccionadas para evaluar la efectividad de la propuesta.

Docente	Título Profesional	Universidad de donde egresó
Docente 1 (D1)	Lic. en Educación Preescolar	Universidad Bolivariana de Venezuela
Docente 2 (D2)	Lic. en Educación Preescolar	Universidad Nacional Abierta
Docente 3 (D3)	Lic. en Educación Preescolar	Universidad Nacional Abierta
Docente 4 (D4)	Lic. en Educación Preescolar	Universidad Nacional Abierta

Técnicas, instrumentos y estrategias para la recolección de los datos

Para el presente estudio se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos como la observación participante, cuestionarios y textos escritos por las docentes (relatorías y diarios pedagógicos).

La observación, según Martínez (2004), sirve para recoger los datos de la manera más objetiva posible, registrando los eventos de manera neutral, es decir, tratando de no alterarlos con nuestra presencia, ideas, juicios de valor, conocimientos previos, etc. Para el caso del estudio, a través de la observación participante se registraron anecdóticamente las situaciones que cobraban mayor relevancia según los objetivos de la investigación, entre estas se pueden señalar por ejemplo, las actitudes asumidas por las participantes en las diversas actividades desarrolladas, la motivación que mostraban, la inclusión en las dinámicas y trabajos prácticos, etc.

El cuestionario es un instrumento constituido por un formulario de preguntas estandarizadas y estructuradas en coherencia con el problema en estudio y los objetivos de la investigación, éstas se formulan de manera idéntica a todos los encuestados y su propósito, a grandes rasgos, es conocer lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema en particular (Vivas, 1995). El cuestionario, fue el primer instrumento aplicado y su fin fue determinar cuáles eran las concepciones y prácticas (estrategias, procesos, dificultades) desarrolladas por las docentes en el área de la escritura. Este instrumento fue previamente revisado y discutido en el Grupo de Escritura y durante varias sesiones fue revisado y reelaborado, para que estuviera estructurado lo más pertinentemente posible al momento de su aplicación en la fase de diagnóstico.

Por otra parte, los textos escritos por las docentes, tuvieron como objetivo que las profesoras redactaran escritos de corte reflexivo, en los cuales plantearan sus puntos de vista, ideas, conocimientos previos y los adquiridos durante el proceso de formación. Según Palou (2011: 65-66) lo que se intenta con este tipo de escritos es que “el pensamiento se refleje a sí mismo a través del lenguaje” ya

que estos “ofrecen un tiempo y un espacio para que el sujeto se haga cargo de los cambios que configuran su propia historia cognitiva”. En total lograron producir diez diarios pedagógicos cada una y seis relatorías que por iniciativa propia fueron escritas por cinco profesoras diferentes con la ayuda de sus compañeras.

Para la investigación cualitativa este tipo de documentos y registros ofrecen una rica fuente de datos, puesto que sobre ellos se puede realizar un análisis que arroje como resultado el descubrimiento de información de tipo ideológica (Vivas, 1995). El análisis de documentos escritos es una técnica referida por Boggino y Rosenkrans (2004), citados por Tovar (2008), como la posibilidad de estudiar los documentos utilizados en el entorno escolar, los cuales ofrecen información relevante sobre el trabajo docente, el quehacer educativo en aula, los progresos de los estudiantes, etc.

Los textos escritos por las docentes, que a la vez se utilizaron como instrumentos para recolectar datos fueron:

- Los diarios pedagógicos, textos realizados por las docentes en función de la reflexión acerca de lo sucedido (desde su visión particular y de grupo) en algunas de las sesiones desarrolladas y/o tomando en cuenta la consigna sugerida por la investigadora; su finalidad fue hacerles plasmar por escrito sus ideas, impresiones, aprendizajes, experiencias y reflexiones sobre los temas abordados. En este caso el instrumento utilizado fue el formato de auto-reporte, el cual contenía, como se ha mencionado, una consigna que orientaría su escritura.

- Las relatorías, esta tarea fue asumida por una o dos docentes en cada encuentro, su finalidad fue realizar un registro para compendiar las actividades más importantes realizadas durante cada sesión de trabajo. (Mostacero, 2011). Para realizar esta tarea previamente se explicó a las docentes cómo elaborar tal escrito y qué tomar en cuenta para su construcción.

Estrategias para la recolección de los datos:

- Colectivos de formación docente, tomando en cuenta la oportunidad de poder trabajar con las docentes en los espacios denominados Colectivos de Formación Docente, se aprovechó este tiempo (cuarenta y cinco minutos cada ocho o quince días), para discutir y trabajar algunos de los temas propuestos y generados de la realización del diagnóstico, en total cinco. Estos se basaron en la discusión, la exposición de ideas y conocimientos, la argumentación de sus posturas y el estudio de los últimos aportes metodológicos, discursivos y pedagógicos de los investigadores en el área de lectura y escritura.

- Talleres, este trabajo se llevó a cabo con la intervención de algunos compañeros del Grupo de Escritura (específicamente la Prof. Rosmar Guerrero) y otros colaboradores especialistas en el área de escritura, quienes en calidad de invitados ofrecieron información sobre algunos temas de interés para los participantes (estos se detallaran en el capítulo referido a la PIP). La intención era que no sólo la investigadora dirigiera el trabajo sino que se incorporasen otras personas ajenas al contexto de estudio para que se mantuviera el interés y se afianzase la motivación, además de este fin, se logró que el proceso de investigación se diera de manera natural, puesto que al incluirse la investigadora como participante las profesoras no se sentían evaluadas y trabajaban con absoluta confianza.

En todas estas estrategias se utilizó como instrumento un formato de auto-reporte dirigido a recoger las reflexiones de cada una de las docentes acerca de la actividad desarrollada.

Análisis e interpretación de los datos

Según Tovar (2008), el análisis de los datos se puede definir como un conjunto de interpretaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan en la información recogida con el propósito de encontrar los significados relevantes en relación con el problema de investigación.

Para desarrollar la fase de análisis de los datos se realizó una revisión y lectura exhaustiva de cada uno de los escritos elaborados por las docentes con el fin de sistematizar, resumir y darle significado, así como de interpretar la información allí expuesta como fuente primaria de datos, como plantea Mostacero (2013):

En el discurso se vierte gran cantidad de marcas semánticas y recursos de valoración que permiten negociar y mantener las relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, expresar juicios, emociones, creencias, adopción y cambio de posiciones, compromisos, por lo tanto, posicionamientos, que en conjunto permitirían calibrar cambios de actitudes con respecto a propuestas de intervención pedagógica, es de primera importancia analizar todos estos elementos mediante *procedimientos hermenéuticos*, vale decir, *interpretativos*. (p.101)

Kockelmans, de acuerdo con Martínez (2009: 112 y ss.), sostiene que toda interpretación se debe basar en procesos dialécticos que conjuguen las partes y el todo, por ejemplo, si el material que se desea interpretar proviene de entrevistas o registros hechos deliberadamente y donde el análisis de intenciones y actitudes, constituye la clave de la significación. (p.17)

El análisis de textos escritos es un método mediante el cual se examina un bloque de escritos generados por diversas fuentes, y, a través de la aplicación de distintas técnicas, se puede encontrar una diversidad de elementos significativos en los textos (Blanco, 2005; Piñuel, 2002; Porta & Silva, 2003; Velasco, 2014; Villegas, 1993).

Estos elementos significativos pueden ser muy distintos y de muy variada naturaleza, así por ejemplo, aspectos de tipo causal (*qué genera qué*), de tipo correlacional (*apariciones sistemáticas de ciertos elementos en el texto*), de tipo comprensivo (*cómo es el mundo interior del emisor o redactor del texto*), entre muchas otras cuestiones de interés.¹

¹ Según Piñuel (2002) se suele llamar *análisis de contenido* al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación registrados, y que, basados en técnicas a veces *cuantitativas* (basadas en el recuento de unidades) y a veces *cualitativas* (basadas en la interpretación de la subjetividad) tienen por objeto procesar datos sobre aquellos textos.

Los pasos que se siguieron para realizar el análisis de las distintas producciones escritas de las docentes, en líneas generales, fueron los siguientes (Velasco, 2014):

1. *Determinar documentos, universo de análisis y objetivos de la investigación:* se dio a través de la revisión y organización del material que se recogió a lo largo del proceso tomando en cuenta criterios lógicos como: los temas desarrollados, actos relevantes, escritos realizados por las docentes que eran parte de la muestra, etc.

2. *Establecimiento de un plan de trabajo:* el establecimiento de este plan de trabajo incluyó, revisar y ordenar los escritos de las docentes y algunas notas de campo de la investigadora, asignar un código a cada uno de los datos y clasificarlos de acuerdo a las temáticas trabajadas, leer detenidamente los textos y seleccionar secciones de los mismos las cuales permitieran relacionarlas directamente con las categorías de análisis (categorización), vaciado de la información categorizada en cuadros que permitieran tener una visión amplia de los datos ya sistematizados.

3. *Interpretación de los hallazgos:* se generaron explicaciones, se relacionaron los datos obtenidos con otros trabajos o estudios y con marcos analíticos generales, dentro de los que cobran sentido los datos estudiados. De esta manera se intenta integrar los hallazgos obtenidos dentro de áreas de interés más amplias.

Es importante decir que específicamente, se ejecutó lo siguiente: en primer término, se partió de ciertas categorías de análisis, como elementos que se sospechaba que se podrían encontrar en el discurso.

Las categorías de análisis que guiaron el estudio inicialmente, elaboradas sobre la base de la literatura especializada y los antecedentes de la investigación, fueron:

1. *Concepción de los docentes sobre la lectura y la escritura* (conocimientos, creencias, cualidades, fortalezas o debilidades pedagógicas, teoría de enseñanza–aprendizaje asumida, etc.)

2. *Proceso de formación.*

3. *Evaluación continua y final del proceso de formación docente.*

Posteriormente, el desarrollo del análisis del cuestionario y demás textos generados en el trabajo de campo, llevó a la modificación de tales categorías iniciales, resultando ciertas categorías y sub-categorías. En este proceso de categorización se procedió en primer término a clasificar los elementos del discurso de las docentes a partir de criterios definidos como indicadores de las posibles categorías, dejando el conjunto de criterios lo suficientemente abierto como para dar lugar a la subdivisión detallada de las categorías iniciales en sub-categorías, así como a su sustitución por categorías más adecuadas que podrían surgir en el análisis, como de hecho sucedió.

Cumplido lo anterior se procedió a la codificación, esto es, a la asignación de códigos, a cada una de las categorías y sub-categorías. Luego tuvo lugar la clasificación de los elementos de interés según se pudieron asignar a las distintas categorías y sub-categorías ya definidas.

Posteriormente, se procedió a la detección de pautas emergentes en el discurso de las informantes. Finalmente tuvo lugar la interpretación, orientada a generar explicaciones, relacionando los datos obtenidos con los que se encontraron en la literatura especializada.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Como se ha advertido en los capítulos anteriores el trabajo desarrollado en este estudio se ha basado en los planteamientos del MPM, el cual incluye a su vez el diseño y ejecución de Propuestas de Intervención Pedagógica como herramientas para promover cambios significativos en todos los actores educativos, especialmente en los docentes, por esta razón, a continuación se presenta detalladamente la PIP diseñada y ejecutada en esta investigación, atendiendo a la macro estructura propuesta por Mostacero (2013). Es importante advertir que este apartado constituye un documento autónomo, en referencia al resto del escrito por ello tiene, por ejemplo, su propia introducción, un marco teórico corto, bibliografía, etc.

Propuesta de Intervención Pedagógica.

Según Mostacero (2013), una Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP) es un recurso para el cambio docente, el cambio de sus prácticas en el aula, así como también el logro de cambios en la actitud del estudiante, en los diseños curriculares, en la evaluación, en la formación docente, e incluso en los mismos programas de formación docente.

Como herramienta, la PIP debe, entonces, asegurar cambios en el aula (por su aplicación). Lo anterior significa que la propuesta deberá incluir un plan de capacitación y actualización al docente, para asegurar su involucramiento y adhesión a un programa de transformaciones.

Según ha explicado Mostacero (2013), para definir una PIP interesa determinar la estructura que posee, esto es, cuántas partes tiene y cómo debe ser construida cada parte. Las partes que propone dicho autor son las siguientes: a) título, resumen y palabras clave, b) introducción (*qué, cómo, por qué y para qué de la propuesta*), c) marco teórico; d) descripción de la propuesta (*situación*

problemática detectada y estrategias de cambio), e) modo de aplicación (*fases, metas, actividades y estrategias, instrumentos, evaluación del proceso, resultados*), f) conclusiones y g) bibliografía. A continuación se desarrolla cada una de estas partes.

1. Presentación

Título de la PIP

Propuesta de Intervención Pedagógica para la formación de docentes del Nivel Preescolar en la enseñanza de la escritura.

Resumen

En este documento se presenta una propuesta de intervención pedagógica (PIP) dirigida a docentes de preescolar, orientada a su formación para la enseñanza de la escritura. El fundamento de la propuesta se encuentra básicamente en el Modelo Multinivel para la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula, de Mostacero (2013). El método seguido para el diseño de la PIP consistió en basarse en el modelo de Mostacero, diagnosticar actitudes, creencias y prácticas, y posteriormente planificar las actividades pertinentes. La aplicación de la propuesta se llevó a cabo en el Jardín de Infancia “Estado Lara” durante los meses de enero de 2013 a Julio de 2014. Los resultados encontrados en el diagnóstico fueron básicamente que las docentes tienen una concepción y acción pedagógica basada en el modelo tradicional de la escritura (ver cuadro 1); las docentes están poco motivadas y poco interesadas en la actividad de la escritura y en su enseñanza. Una vez que se ejecutó la propuesta, los resultados fueron una mejora en la capacidad de escritura de las docentes, a partir de una mejora en la autoconsciencia escritural de las mismas y un incremento en sus conocimientos acerca de las técnicas y estrategias para la enseñanza de la escritura.

Palabras claves: Formación docente; Escritura; Preescolar; Propuesta de intervención pedagógica; Modelo multinivel.

2. Introducción

El qué de la propuesta

La Propuesta de Intervención Pedagógica que a continuación se presenta comprende un conjunto de acciones planeadas estratégicamente en respuesta al diagnóstico previamente realizado en el Jardín de Infancia “Estado Lara” específicamente con el personal docente que allí labora. De tal modo, se pretende ofrecer a las docentes oportunidades de intercambio, actualización y enriquecimiento personal y profesional, que a la vez les permitan brindar una atención educativa significativa a los/as niños/as que atienden en todas las áreas de su desarrollo y más propiamente en lo que se refiere a la activación positiva de los procesos de escritura.

El cómo de la propuesta

Uno de los fundamentos principales de la propuesta fue determinar con certeza las características del grupo de docentes para así dar respuesta pertinente a sus demandas, de este modo, desde un punto de vista general, se llevó a cabo el diagnóstico (el cual se expone en detalle más adelante) sobre el cual posteriormente se diseñó la propuesta de trabajo y desarrolló la intervención.

En este sentido, las actividades planificadas estuvieron enfocadas en los aspectos a mejorar, superar y fortalecer en el grupo de trabajo, por ello, es importante decir que se planearon todos los encuentros con distintas estrategias y fines, sin embargo, se consideraba en cada momento la necesidad de replantear las acciones en coherencia con las necesidades y reconocimiento de intereses por parte de las docentes, tanto explícitos por sus aportes orales, como implícitos en sus acciones y desempeño durante los espacios de intercambio.

El por qué de la propuesta

El diseño y aplicación de la propuesta responde primeramente a las demandas docentes evidenciadas en el diagnóstico previo, el cual arrojó la inminente necesidad de adquirir nuevos conocimientos en el área de la escritura con el propósito de lograr la transformación de las actitudes, tomas de conciencia, tomas de posición y prácticas pedagógicas referidas a la mediación de este importante proceso en el nivel preescolar.

Y en segundo lugar, el desarrollo de esta investigación se ve motivado por el cumplimiento del requisito académico-administrativo para optar al título de Magister en Educación, Mención Lectura y Escritura, trabajo que positivamente llevó a la conformación del Grupo de Escritura, el cual permitió a quienes participamos en él experimentar estrategias investigativas diferentes, efectivas y productivas para todos, en este sentido, superamos la tutoría asimétrica tradicional (tutor-tutorado) para activar la tutoría entre pares, obteniendo beneficios como: revisión de la toma de decisiones de cada investigación en colectivo, composición de textos diferentes a la tesis individuales y grupales (ponencias, artículos, etc.), lectura de borradores de los capítulos del trabajo de grado con las observaciones constructivas del resto, apreciaciones y sugerencias objetivas de cada uno de los compañeros desde su especialidad, intercambio de material bibliográfico actualizado, construcción y validación de instrumentos, entre muchos otros aspectos positivos no menos importantes.

El para qué de la propuesta

Con la puesta en práctica de acciones deliberadas, sistemáticas y contextualizadas que próximamente se reportan, se pretendió ofrecer a las docentes formación en el área de la escritura, con el propósito fundamental de promover el intercambio de conocimientos y el desarrollo de las competencias docentes.

Ello fue preparado a fin de que las docentes llevaran a cabo una práctica pedagógica coherente con la manera como aprenden los/as niños/as que atienden y con las nuevas teorías educativas en el área. Además de ello, se pretendía dejar clara la importancia de que su trabajo no se basa sólo en la competitividad académica de los/as preescolares, sino también en la relevancia para que se identifiquen con las realidades sociales de los/as niños/as y en cómo afecta ésta el proceso de aprendizaje y las relaciones sociales con los/as demás.

3. Marco teórico

3.1. Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la escritura

Como ya ha sido planteado por algunos autores, el proceso de alfabetización se inicia antes de la incorporación formal del niño/a a la escuela, de manera que su alfabetización se va desarrollando en la mayoría de los casos de forma no deliberada como producto socio-cultural.

Sin embargo, al ingresar al sistema educativo ya debe haber por parte del docente una intención clara de favorecer el proceso de escritura, de tal manera que, como lo plantean Lerner y Ulrich, citados por Valery (1996), "el niño adquiera una autonomía creciente en el manejo de la lengua escrita y pueda proseguir por sí mismo su proceso de alfabetización". (p.45)

Evidentemente, es preponderante la labor docente en cuanto a la iniciación del niño en su proceso de escritura, es por ello, que si éste concibe la escritura como un acto mecánico de transcripción y su enseñanza y aprendizaje basadas en el logro de competencias, habilidades y destrezas fundadas en la repetición y memoria, se desvirtúa la tarea docente, pues este debe ser capaz de acompañar a los niños en la creativa y grata tarea de ordenar sus propios pensamientos, de reflexionar sobre ellos y de expresarlos mediante la palabra escrita (Serrano, 1997).

Se puede plantear que la práctica pedagógica desarrollada por la o el docente en el área de la lengua escrita se ve determinada por las concepciones

que este posea, las cuales ha construido a lo largo de toda la vida y como lo plantea Morales (1999) han sido adquiridas a través de las experiencias de aprendizaje escolares y familiares, el desempeño como usuario de la lengua escrita, la formación académica inicial y profesional de la docencia, la cosmovisión o concepción del mundo y la formación profesional permanente (actualización docente).

En este sentido, partiendo de las concepciones y prácticas docentes, Lerner y Muñoz (1986), citados por Morales (2002), y desde un punto de vista más actual Mostacero (2012), presentan las características de la concepción tradicional y constructivista-innovadora del aprendizaje de la lengua escrita, los cuales como se muestra a continuación, a pesar de la marcada diferencia en cuanto a los años de su planteamiento, no presentan mayor divergencia en sus particularidades.

Cuadro 4

Cuadro comparativo: Concepciones sobre la enseñanza de la escritura.

Autores	Modelo Tradicional	Modelo Innovador
Lerner y Muñoz (1986)	Aprendizaje como proceso de asociación, una simple relación estímulo-respuesta.	El sujeto con sus conocimientos previos, competencia lingüística y experiencias construye el centro del proceso de aprendizaje.
	La maduración es el aporte del sujeto al aprendizaje.	La cooperación entre participantes es un factor fundamental para la construcción del conocimiento.
	Los actos de lectura y escritura son procesos de decodificación.	Las situaciones de aprendizaje propuestas mantienen una estrecha relación con la función social de la lengua escrita.
	El aprendizaje de la escritura es el resultado del aprendizaje de una serie de habilidades aisladas.	El aprendizaje de la lengua escrita ocurre en contextos significativos.

Autores	Modelo Tradicional	Modelo Innovador
	Cada texto es un producto final	Cada texto es un proceso complejo y recursivo.
	El único evaluador es el docente	Además del docente están los tutores y compañeros de escritura.
	Estudiante y docente revisan y corrigen el texto por separado.	La revisión y corrección es tarea de grupos, entre pares y con el profesor.
Mostacero (2012)	La corrección como penalización del aprendizaje.	La corrección como aprendizaje progresivo y entre pares.
	Se corrige sólo los aspectos superficiales del texto.	Se revisa y corrige tanto lo importante como lo superficial del texto.
	Las dificultades de escritura son penalizadas.	Se enseña a aprender de los errores.
	La práctica depende de la memorización de reglas.	La escritura es una práctica perfectible y sistemática.
	Se cree que la corrección sólo la sabe hacer el docente de lengua.	Se escribe en las disciplinas, por eso, todo docente es competente para corregir en su área.
	El texto es un mero objeto de evaluación.	La escritura como proceso que se aprende progresivamente.

Fuente: Elaboración propia partiendo de los planteamientos de los autores.

Atendiendo a las características que se han mostrado en el Cuadro 4, se puede plantear la necesidad de que el docente sea un profesional preocupado por su formación, que esté en constante cuestionamiento de sus conocimientos teóricos y de la efectividad de sus prácticas y que busque necesariamente su crecimiento tanto personal como laboral comprendiendo que de esto dependerá en gran medida la significatividad y efectividad de su trabajo pedagógico.

3.1.1. El Modelo Multinivel

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el desarrollo de la PIP se basó en los planteamientos de Mostacero (2013), quien propone un Modelo Pedagógico Multinivel para aprender a escribir, del tal modo, es importante conocer resumidamente los fundamentos teóricos y prácticos del mismo.

Primeramente, es necesario saber que según Mostacero (2013) “un modelo pedagógico multinivel es un constructo teórico que se diseña y propone con el propósito de transformar la situación problemática de partida, haciendo énfasis en las actitudes y tomas de conciencia de los actores involucrados, en los programas de enseñanza y en las estrategias y actividades innovadoras” (p.13). Además de esto, el modelo se centra en la pedagogía alternativa que se enfoca en la resolución de los problemas de los seres humanos y por ende de las comunidades o contextos sociales en los que se desenvuelven para transformarlos y cambiar su situación.

Al decir que el modelo es *multinivel*, se está haciendo referencia a varios aspectos, entre los que resaltan que es aplicable a todos los niveles de la escolaridad, a los docentes que estarán en capacidad de desempeñarse eficientemente en todos los grados y años del nivel primario o medio; y porque integra una relevante cantidad y calidad de fundamentos metodológicos y teóricos con coherencia epistemológica, lo que hace a su vez que sea interdisciplinar.

Los propósitos del modelo pedagógico multinivel, según Mostacero (2013: pp.16-17), son básicamente cuatro. *El primero*, es diagnosticar y evaluar las prácticas escritas de los entornos académicos y escolares, *el segundo*, construir un modelo que se sustente en los aportes discursivos metodológicos y pedagógicos más transcendentales de las últimas décadas, *el tercero*, elaborar y aplicar la PIP con fines transformadores y, *cuarto*, basar todo ese proceso innovador en la transformación de las actitudes, tomas de conciencia, tomas de posición y prácticas discursivas de los agentes que intervienen en la experiencia, teniendo como soporte la investigación acción en las aulas.

Mostacero (2014) resalta que para sus intereses investigativos y para el MPM, se ha enfocado en la experiencia de Carlino (2008, 2009), en la Universidad del Comahue, en la cual tanto los investigadores como los sujetos investigados experimentan cambios en su actitud consciente y en sus prácticas, reconociendo en ella un proceso implícito y explícito de intervención pedagógica, de allí la relevancia de la puesta en práctica de estas estrategias para transformar los contextos educativos.

Evidentemente los propósitos expuestos por el autor se corresponden con los fines de su propio estudio (una tesis doctoral) que se desarrolla simultáneamente al resto de investigaciones del Grupo de Escritura, incluso, por la idoneidad de sus planteamientos será la base que guiará el proceso de la investigación.

4. Descripción de la propuesta

4.1 La situación problemática detectada

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, después de la revisión de los resultados se pudo evidenciar claramente cómo las docentes en estudio poseen concepciones teóricas y prácticas pedagógicas que las circunscribían en un modelo tradicional de la enseñanza de la escritura (aspecto explicitado en el apartado de diagnóstico de la PIP), en el cual como plantea Mostacero (2012), el docente es un solicitador de la tarea, la copia y el dictado adquiridos como competencias son el objetivo principal de la enseñanza y la meta es que los/as niños/as aprendan a leer y escribir sin errores.

Tomando en cuenta las consecuencias de la práctica pedagógica basada en el modelo tradicional, es necesario que los docentes de los diferentes niveles y de todas las disciplinas del saber tomen conciencia, se formen y actualicen, para asumir con pertinencia el protagónico papel que les corresponde en el inicio del proceso de cambio de las prácticas para enseñar a leer y escribir.

4.2 Diagnóstico y sus resultados

Fase I de la investigación: *Diagnóstico y análisis de la práctica pedagógica docente respecto a la lectura y la escritura.*

Objetivo: Diagnosticar la situación de las docentes mediante escritos propios, teniendo como base las lecturas realizadas y consignas sugeridas por la investigadora.

Actividades

- Se aplicó un cuestionario a las docentes.
- Se ofreció a los docentes textos de reflexión y motivación referidos al tema de la lectura y escritura, así como también a temas de crecimiento personal, valores, autoestima, entre otros, escogidos de manera deliberada por la investigadora.
- Se generaron momentos de intercambio de anécdotas sobre la experiencia de las docentes como promotoras de la lectura y la escritura en sus estudiantes.

Síntesis de las actividades de diagnóstico

Como se ha mencionado en apartados anteriores el estudio en desarrollo está enfocado en la investigación–acción del MPM, por ello una de sus fases más relevantes es el diagnóstico de la situación real objeto de estudio, este se ha podido generar a partir de la aplicación de un cuestionario, cuyo objetivo fue recabar información sobre algunas de las concepciones teóricas que poseen las docentes, así como de las prácticas pedagógicas que desarrollan para potenciar la escritura en los niños y niñas que atienden.

Asimismo, se les ofreció algunas lecturas de reflexión partiendo de las cuales debían producir textos propios donde expusieran sus impresiones, ideas y aprendizajes sobre el tema en cuestión.

Es importante decir que tomando en cuenta los resultados obtenidos a través del cuestionario y de textos escritos por las docentes se generó el diagnóstico posteriormente presentado y se escribió una ponencia expuesta en el XXX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, organizado por el Instituto Pedagógico de Miranda, José Manuel Siso Martínez, en el Estado Miranda (2013).

Resultados del diagnóstico

A continuación se exponen los resultados más relevantes a partir de la aplicación de los instrumentos mencionados anteriormente.

Se pudieron evidenciar algunas concepciones y posturas frente a lo que implica escribir de manera particular y como docentes. De esta primera fase se logró determinar las concepciones teóricas y las prácticas que prevalecen en la pedagogía de las docentes para enseñar a escribir.²

Tomando como base los datos obtenidos en el cuestionario se puede plantear que las docentes se caracterizan por concebir la escritura como medio de información y comunicación (4 docentes), un proceso de aprendizaje que se prolonga a lo largo de la vida (1 docente), un recorrido que culmina cuando las personas reconocen sonidos y palabras logrando la construcción de oraciones (2 docentes) y como medios para obtener conocimiento (1 docente).

Las concepciones de la mayoría se enmarcan dentro de un modelo que enfatiza la escritura como un producto de asociación, memorización y dominio básico de habilidades para construir y descifrar el código escrito, enseñanza tradicional.

Por otra parte, al pretender conocer cómo piensan las docentes que se aprende a escribir se obtuvieron las siguientes respuestas: a partir del reconocimiento de sonidos, la construcción de palabras y posteriormente de frases

² Mostacero (2013) indica que no sólo interesan los textos como productos de escritura, sino el mensaje que está implícito en ellos, aún más, si la información puede dar cuenta de los procesos cognitivos y de sus contenidos ideológicos.

(8 docentes) y, a través de ejercicios adaptados a la edad y la transcripción de palabras cortas tomadas del entorno (8 docentes).

Evidentemente, las docentes dejan claro con sus respuestas que consideran que se aprende a leer y escribir como un proceso mecánico-jerarquizado que va desde la letra como unidad hasta la palabra o frase compuesta, característica del modelo tradicional para enseñar a escribir.

Respecto a las estrategias que se utilizan para acercar a los preescolares a la escritura, partiendo de la mayor cantidad de respuestas, destacan los diálogos colectivos (2 docentes), lecturas a través de imágenes (2 docentes), copias diarias de materiales impresos asignados por las docentes y aprendizaje de las letras y sonidos básicos (8 docentes), caligrafías para mejorar la letra y reforzamiento en el hogar en sus cuadernos de tareas (2 docentes).

Es importante decir que comparando las repuestas del cuestionario (el cual desarrollaron individualmente y su entrega final fue en un lapso de cuatro días) con los aportes hechos por las docentes durante las conversaciones posteriores se evidencia *cierto grado de incoherencia* entre lo que expresaron por escrito y lo que pudieron responder espontáneamente de manera oral, debido a que por ejemplo, cuando se conversó sobre qué era para ellas escribir respondieron en su mayoría que era el arte de copiar, transcribir o reproducir un texto (3 docentes), expresaron también que los tipos de textos que escriben con los niños para iniciarlos en la escritura son copias, recortado de letras y las actividades de los libros (*Marianita y Pasito a Pasito* 3).

Por otra parte, señalaron en que para planificar las actividades de escritura toman en cuenta que *“los estudiantes aprendan de sus pequeños garabatos”* (1 docente) y *“del nivel de escritura en el que se encuentran”* (3 docentes). Asimismo expusieron que las estrategias más frecuentes que utilizan para iniciar a los niños como escritores son escribiendo palabras relacionadas con los proyectos (2 docentes), escribiendo su propio nombre (2 docentes), recortando sonidos y letras (4 docentes). Al preguntarles qué dificultades han observado en los estudiantes al escribir respondieron: *“que no saben agarrar el lápiz”*, *“que no*

saben trazar ni siquiera las líneas”, “que en la casa no ayudan con el proceso”, “que no tienen deseos de aprender y prestan poca atención a las actividades”.

Cuando se planteó la pregunta que enunciaba cómo determinan el nivel de escritura en el que se encuentra el niño las cuatro docentes evadieron la respuesta hablando del proceso de escritura de casos particulares e incluso se desviaron del tema, por ejemplo una de las profesoras expresó: *“tengo niños que ya saben leer que al verme escribiendo leen lo que dice, si escribo “paradura”, el número cuatro o “pastor”, lo leen claramente, se nota como ya están en el nivel silábico”.*

Ante la pregunta: De los niños que atienden ¿cuántos consideran son promovidos a primer grado alfabetizados? Respondieron: de 25 niños 20 están alfabetizados (2 docentes), *“como 5 son los niños que pasan iniciados el resto lee y copia muy bien”* (1 docente), *“casi todos de los 25 niños hay 4 o 5 que todavía les cuesta pero por lo menos ya hacen las letras”*(1 docente).

Con las respuestas anteriores queda de manifiesto que las estrategias actualmente utilizadas ameritan un cambio que les permita a las docentes transcender de la pedagogía tradicional a la pedagogía innovadora y por ende hacer del proceso de aprendizaje una construcción significativa de saberes y experiencias.

En un segundo momento de la recolección de la información y de intercambio de experiencias, los datos aportados por la lectura de los textos de reflexión y los escritos compuestos por las docentes permiten ver que éstas ya se muestran sensibles y dispuestas a la adquisición de nuevos saberes y al cambio de sus prácticas pedagógicas, puesto que sus reflexiones advierten de cierto grado de conciencia sobre su labor y cómo influye ésta en los niños bajo su responsabilidad.

Muestra de lo anterior son algunas de sus respuestas: *“A veces los mismos profes nos alejan de la lectura con esos textos tan tediosos...”*, *“Yo con el proyecto que realicé: “Cuéntame un cuento”, me di cuenta que a veces subestimamos a los niños...”*, *“Yo pienso que a veces no somos conscientes de lo*

que implica enseñar a leer y a escribir y tratamos a los niños como nos trataron a nosotros sin pensar que tal vez nuestras experiencias no fueron las mejores... es como una enseñanza adquirida por tradición ¿verdad?”, “para enseñar a leer y escribir es importante conocer siempre nuevas estrategias y actividades que nos ayuden a favorecer el proceso y así lograr aprendizajes significativos en los estudiantes...”.

En este sentido, las docentes dejaron ver en sus respuestas e interacciones como grupo que existe inclinación desde el punto de vista de la enseñanza de la escritura a prestar especial atención a la forma del discurso escrito, es decir a los aspectos caligráficos, ortográficos y gramaticales del texto, dejando de lado otros criterios relevantes como son la función epistémica de la escritura, los procesos mentales superiores que se activan al escribir, el uso de la escritura como herramienta de aprendizaje, la consciencia de la escritura con un objetivo determinado, etc. De este modo, los/as niños/as están sujetos a prácticas de escritura mecánicas como la copia y el dictado, por lo tanto desde sus inicios la tarea de escribir se convierte en una experiencia repetitiva, tediosa y carente de sentido.

Es importante decir, atendiendo a la aseveración arriba mostrada, que las acciones docentes que se desarrollaron para el momento de la diagnosis respecto a la enseñanza de la escritura son producto, además de su formación profesional, de las experiencias vividas como estudiantes en los distintos niveles de escolaridad, es decir, esto queda de manifiesto cuando por ejemplo las docentes expresan: *“A mí me enseñaron así y a pesar de todo aquí estoy leo y escribo sin problemas”, “aprendí a leer y a escribir con el método de memorización y repetición de letras y sonidos, así lo he hecho con mis niños y son promovidos a primer grado leyendo y escribiendo como mínimo las palabras básicas”, “a pesar de todo son pocas las cosas que han cambiado en la enseñanza de la escritura desde que aprendí a escribir son los mismos métodos, de hecho yo los aplico y me resultan positivos”.*

Con todo lo expuesto se puede plantear la necesidad de desarrollar un trabajo intencionado que permita superar las concepciones y prácticas tradicionales de la escritura que poseen las docentes, de este modo, se justifica el diseño de una propuesta de intervención basada en el Modelo Pedagógico Multinivel para Enseñar a Escribir (Mostacero, 2013), el cual expone que todos los procesos innovadores deben partir de la evaluación de la situación problemática, como se ha hecho en este estudio, para poder generar toma de conciencia, cambios de actitudes y la puesta en práctica de estrategias y metodologías cuyo soporte sea la investigación-acción en el aula como herramienta para mejorar el quehacer educativo.

Conclusiones del proceso de diagnóstico

Se puede decir que, indiscutiblemente, las concepciones teóricas de las docentes se enmarcan en un modelo tradicional para enseñar a escribir en el cual se aprecian algunas de las características expuestas por Mostacero (2012): el docente es un solicitador de la tarea, la copia y el dictado adquiridos como competencias son el objetivo principal de la enseñanza y la meta es que los/as niños/as aprendan a leer y escribir sin errores.

Asimismo, partiendo de lo encontrado en el diagnóstico se puede plantear que las concepciones docentes en el nivel preescolar sobre los procesos de leer y escribir pertenecen a una pedagogía tradicional, caracterizada por prestar especial atención a los aspectos caligráficos, ortográficos y gramaticales del texto, es decir, a la forma del discurso y a sus componentes más superficiales. Esto tiene como consecuencia que estas prácticas se conviertan en actividades mecánicas, tediosas y carentes de sentido para los niños, quienes desde sus experiencias iniciales se muestran poco motivados y desinteresados en el tema.

Es importante decir que, las actividades llevadas a cabo con las docentes permitieron que estas se auto revisaran y reconocieran algunas debilidades en sus prácticas, así como la necesidad de formación en el área. Por ello, teniendo en cuenta esta disposición y los datos recolectados, se inició el diseño de la PIP, la

cual partió en primera instancia de la organización de colectivos de formación docente por periodos cortos, en estos espacios se trabajó la fase de motivación y sensibilización, para luego pasar a la fase de formación propiamente, desarrollando temas de interés para las docentes y los necesarios a consideración de la investigadora en función de los resultados del diagnóstico, que como se muestran a continuación, ya con los datos categorizados, dan cuenta de una enseñanza de la lengua escrita poco idónea, basada en el aprendizaje por repetición y adición progresiva de letras y sonidos, donde la principal habilidad mental es la memoria.

Cuadro 5

Actividad 1. Concepciones sobre lectura y escritura.

	C1	A1	C2	C3
D1	Como medio de información y comunicación	A	partir del reconocimiento de sonidos	Diálogos colectivos
D2	Como proceso de aprendizaje que se prolonga a lo largo de la vida		Construcción de palabras y de frases	Lecturas a través de imágenes
D3	Como recorrido que culmina cuando las personas reconocen sonidos y palabras logrando la construcción de oraciones		A través de ejercicios adaptados a la edad y transcripción de palabras cortas tomadas del entorno	Copias diarias de materiales impresos y aprendizaje de las letras y sonidos básicos
D4	Como medio para obtener conocimiento		Por medio de actividades como copia, dictado, juegos con sonidos y ayuda en el hogar.	Caligrafías y reforzamiento en el hogar Combinando sonidos con dibujos. Mediante imágenes y lecturas.

Leyenda:

Categoría 1: *Concepción de la escritura por las docentes.*

Categoría 2: *Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir.*

Categoría 3: *Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura.*

Docente 1: D1, **Docente 2:** D2, **Docente 3:**D3, **Docente 4:**D4.

Por otra parte, como resultado del proceso de diagnóstico, las categorías iniciales se vieron transformadas de la siguiente manera:

Categoría 1: Concepción de la escritura por las docentes.

Sub-categorías:

- **C1.1.** Como medio de información y comunicación.
- **C1.2.** Como proceso de aprendizaje que se prolonga a lo largo de la vida.
- **C1.3.** Como recorrido que culmina cuando las personas reconocen sonidos y palabras logrando la construcción de oraciones.
- **C1.4.** Como medio para obtener conocimiento.

Categoría 2: Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir.

Sub-categorías:

- **C2.1.** A partir del reconocimiento de sonidos.
- **C2.2.** Construcción de palabras y de frases.
- **C2.3.** A través de ejercicios adaptados a la edad y transcripción de palabras cortas tomadas del entorno.

Categoría 3: Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura.

Sub-categorías:

- **C3.1.** Diálogos colectivos.
- **C3.2.** Lecturas a través de imágenes.

- **C3.3.** Copias diarias de materiales impresos y aprendizaje de las letras y sonidos básicos.
- **C3.4.** Caligrafías y reforzamiento en el hogar.

En definitiva, tomando en cuenta las consecuencias de la práctica pedagógica basada en el modelo tradicional, es necesario que los docentes de los diferentes niveles y de todas las disciplinas del saber tomen conciencia, se formen y actualicen, para asumir con pertinencia el protagónico papel que les corresponde en el inicio del proceso de cambio de las prácticas para enseñar a leer y escribir.

4.3. Las estrategias de cambio que fueron diseñadas

1. Colectivos de formación docente.
2. Talleres de formación.
3. Escritura de diarios pedagógicos.
4. Invitación de personas conocedoras de temas específicos para colaborar como facilitadores de los talleres.
5. Escritura de relatorías.

4.4. Objetivos de la PIP

Objetivo General

- Ofrecer a los/as docentes momentos de reflexión, intercambio y aprendizaje de aspectos teóricos y prácticos referidos al aprendizaje y enseñanza de la escritura en el nivel preescolar a través de un conjunto de estrategias que les permitan orientar su labor pedagógica desde una perspectiva innovadora y significativa.

Objetivos Específicos

- ✓ Realizar la revisión teórica pertinente para responder efectivamente a las necesidades docentes derivadas del diagnóstico.
- ✓ Planificar espacios de trabajo que les permitan a las docentes alcanzar niveles positivos de motivación para involucrarse posteriormente de manera activa en el proceso de actualización referida a las teorías y prácticas actuales para la enseñanza de la escritura en el nivel preescolar.
- ✓ Desarrollar actividades de formación y actualización que permita a las docentes cambiar sus prácticas pedagógicas referidas al proceso de enseñanza de la escritura en el nivel preescolar.

4.5. Metas de la PIP

Fase I: *Diagnóstico y análisis de la práctica pedagógica docente respecto a la lectura y la escritura.*

Objetivo: Diagnosticar la situación de las docentes mediante escritos propios, teniendo como base las lecturas realizadas y consignas sugeridas por la investigadora.

Metas:

M₁: Aplicar un cuestionario a las docentes

M₂: Ofrecer a las docentes cinco textos de reflexión y motivación

M₃: Generar cinco intercambios de anécdotas

Fase II: *Diseño de la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP).*

Objetivo: Obtención de insumos para la elaboración de la propuesta.

Metas:

M₅: Establecer cinco temas a discutir en los colectivos de formación docente,

M₆: Establecer cinco contenidos a ser abordados en los Talleres,

M₇: Establecer tres lecturas individuales

M₈: Establecer dos temas de debates colectivos.

Fase III: *Ejecución de las acciones planificadas en la PIP, a fin de lograr mejoras en la situación actual docente.*

Objetivo: Aplicación de acciones para lograr la motivación de quienes participen en cada una de las actividades.

Metas:

M₉: Cumplimiento del proceso de *transformación de actitudes* ante la escritura en 6 etapas: a) *motivación*, b) *involucramiento*, c) *cambio de actitudes*, d) *concienciación*, e) *toma de posición* y f) *transformación de las prácticas discursivas y pedagógicas*.

M₁₀: Actividades de motivación, actualización y enriquecimiento pedagógico:

- Diez Diarios pedagógicos.
- Cinco Colectivos de formación docente, de cuarenta y cinco minutos (cada quince días).
- Seis relatorías, tarea asumida por una o dos docentes en cada encuentro.
- Cinco Talleres.

Fase IV: *Evaluación de los alcances de las acciones desarrolladas a través de la PIP.*

M₁₁: Evaluación de las acciones desarrolladas como intervención a medida que se ejecutaba cada una de las actividades mediante Diarios pedagógicos.

5) El modo de aplicación de la propuesta

5.1. Lugar:

Institución: Jardín de Infancia “Estado Lara”.

Nivel: Subsistema de Educación Inicial - Nivel Preescolar

Sujetos: La propuesta fue desarrollada con 16 docentes pertenecientes a la mencionada institución.

Muestra: Para efectos de estudio de resultados y análisis se tomó una muestra de 4 profesoras, sobre la base de su interés personal en el trabajo que se llevó a cabo.

5.2. Método

Estrategias

1. Generar momentos de **intercambio** como fase motivacional y de auto revisión a través de colectivos de formación docente, en los cuales se realicen lecturas y actividades de reflexión por periodos cortos de aproximadamente 45 minutos semanales. Algunas lecturas de reflexión y crecimiento personal fueron: “¿Por qué llora Romina?”, “Condenado niño”, “La flor roja”, “Sobre el arte de modelar”, “Maestra no quiero aprender la ‘p’ ”.

2. Ofrecer **talleres de formación** con temas que partieron de los resultados del diagnóstico, a fin de abordar pertinentemente las demandas docentes, además de ello atendiendo a la flexibilidad y recursividad del proceso de investigación se pueden tomar en cuenta tópicos sugeridos por las participantes. Para el caso de este trabajo se plantean talleres referidos a: (1) *Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar*, (2) *La planificación en el nivel preescolar y la escritura*, (3) *Estrategias y metodologías lúdicas para enseñar a leer y escribir en el preescolar*, (4) *Redacción y ortografía en la escritura*, (5) *El informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial: Un género profesional de aprendizaje continuo* (ver programas de talleres en anexos).

3. Promover la **escritura de diarios pedagógicos** por parte de las docentes, los cuales parten de una consigna aportada por la investigadora y que serán producto de sus reflexiones personales sobre cada tema desarrollado.

4. Desarrollo de **relatorias**, en cada sesión de trabajo se propone que una o dos docentes asuman la tarea de registrar los aspectos más relevantes de cada encuentro, para que posteriormente cada uno/a pueda conservar el registro de la jornada. Estos instrumentos fueron útiles para la investigación en la medida en que aportaron información diversa sobre el desarrollo de las sesiones de trabajo, contribuyendo a reforzar los datos implícitos y explícitos en los diarios pedagógicos.

5. **Invitación** a algunos/as compañeros/as del Grupo de Escritura, para que sirvan de **facilitadores** en los talleres y algunos encuentros de formación, de tal modo que el apoyo de quienes trabajan en este espacio trascienda a los contextos de aplicación práctica de la investigación de los/as demás.

Actividades:

Actividad 1- 5: Lecturas de reflexión, auto revisión y motivación.

Responsable: La investigadora.

Procedimiento: los primeros 5 encuentros fueron desarrollados partiendo de lecturas de reflexión propuestas por la investigadora, se llevaron a cabo en el periodo de trabajo administrativo de 7:00 am a 7:45 am, una vez por semana.

Estas se desarrollaron con la participación activa de las docentes quienes leían y hacían asociaciones y comentarios pertinentes entre el texto y su propia labor docente. Es importante decir que su motivación las llevó incluso a presentar otros textos, además de los previamente planteados, para que fueran compartidos con todo el grupo de compañeras.

Estas actividades se dividieron en dos fases, la primera, de interacción grupal y la segunda, de producción escrita individual, en la cual las docentes debían realizar un escrito denominado diario pedagógico donde expresaban de manera individual los aprendizajes y reflexiones que generó en ellas la lectura.

Recursos: para estas actividades se necesitó una copia de las lecturas para cada docente (en algunos casos se utilizó *video beam* y computadora para la

proyección de las lecturas a través de presentaciones en *Power point*), hojas previamente preparadas con la consigna y el espacio para el desarrollo del escrito individual, lápices, etc.

Instrumentos: Escritura de los diarios pedagógicos.

Actividad 6: Taller “Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar”

Responsables: La investigadora y facilitadora Prof. Belkis Molina

Duración: 07 horas.

Procedimiento: este taller se desarrolló con la participación de la invitada especial Belkis Molina, quien sirvió de facilitadora. El trabajo se inició con una dinámica llamada “El mensaje”, cuyo objetivo fue reflexionar sobre el lenguaje como medio fundamental de comunicación. Después se prosiguió a trabajar en el tema central “El proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño/a, desde la perspectiva teórica de Emilia Ferreiro”, durante toda la jornada las docentes se mostraron atentas e interesadas en la información aportada por la facilitadora, sus intervenciones dieron cuenta del proceso de reflexión y asociación de los aspectos teóricos con la experiencia propia de cada una, planteando preguntas, presentando ejemplos y llegando a conclusiones individuales y colectivas coherentes con los supuestos teóricos.

Instrumento: La actividad se evaluó partiendo de las observaciones hechas por la investigadora y de la escritura del diario pedagógico por parte de las docentes.

Actividad 7: Taller “La planificación en el nivel preescolar y la escritura”

Responsables: La investigadora.

Duración: 04 horas.

Procedimiento: esta actividad se planteó atendiendo a uno de los resultados del diagnóstico así como por la petición hecha por las docentes, quienes plantearon inquietudes sobre los aspectos a tomar en cuenta para el

desarrollo de la planificación general y su enlace con las actividades de escritura, de este modo se organizó la información y se diseñó el taller, el cual se inició con la dinámica “El reloj” y la lectura de reflexión “La mejor maestra”, para seguidamente pasar a desarrollar la temática central, basada en el Currículo de Educación Inicial (2005) y el Modelo Normativo del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Cultura y Deporte, publicado en el año 2000.

Instrumento: Escritura de diario pedagógico, registros de observación y relatoría.

Actividad 8: Taller “Metodologías lúdicas para enseñar a leer y escribir en el Preescolar”

Responsables: La investigadora y Sor Adianez Fuenmayor.

Duración: 06 horas.

Procedimiento:

Para esta actividad se contó con el apoyo de Sor Adianez Fuenmayor, quien además de poseer la preparación religiosa ha trabajado en la actualización y formación de docentes en las áreas lúdico y recreativa, de este modo, el fin del taller fue demostrar a las docentes que desde el juego se pueden aplicar una gran variedad de estrategias que favorecen significativamente a los/as niños/as en su proceso de escritura y por ende de lectura.

En este sentido, se realizó en conjunto con la investigadora la revisión teórica y se estructuró el contenido pertinente para el trabajo con las docentes, desarrollándose los siguientes aspectos: concepto de método y metodología (semejanzas, diferencias e incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje), métodos educativos lúdicos y recreativos (planificación sistematizada, destinatarios, medios, técnicas y actividades), método de la acción (ver, analizar, actuar, revisar, celebrar), tipos de dinámicas y técnicas que contribuyen a mejorar la técnica de enseñar a leer y escribir.

Instrumento: Diario pedagógico, observación participante.

Actividad 9: Taller “Redacción y ortografía en la escritura”

Responsables: La investigadora y Prof. Néstor Rosales.

Duración: 04 horas.

Procedimiento: la inclusión de este taller en el desarrollo de la propuesta obedeció básicamente a la inquietud de las docentes por querer trabajar sobre el tema en cuestión, de tal modo, que atendiendo a su interés se solicitó la colaboración del Prof. Néstor Rosales, quien es egresado de la Universidad de Los Andes como Licenciado en Letras mención Literatura Hispanoamericana y Venezolana, es importante decir que el trabajo se llevó a cabo desde la perspectiva teórica y práctica, sin embargo, se insistió recurrentemente en que para aprender a escribir se deben asumir activamente las prácticas de lectura y escritura, pues una experiencia como el taller sirve para aclarar dudas, preguntas e inquietudes desde el punto de vista de la forma del texto, más no del contenido.

Instrumento: Diario pedagógico y registros de observación.

Actividad 10: Taller “El informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial: Un género profesional de aprendizaje continuo”.

Responsables: La investigadora y Prof. Rosmar Guerrero

Duración: 07 horas.

Procedimiento: el diseño y ejecución de este taller se llevó a cabo por parte de dos integrantes del Grupo de Escritura, la investigadora y la Prof. Rosmar Guerrero, para determinar los aspectos teórico-prácticos a desarrollar. Se realizó una encuesta sencilla a las docentes participantes con el fin de generar un diagnóstico que sustentara la temática de trabajo.

En este sentido, atendiendo a los resultados de la diagnosis se incluyeron los siguientes aspectos: El género profesional o laboral: Informe descriptivo, la evaluación en el Subsistema de Educación Inicial, qué es el informe descriptivo, superestructura y macro-estructura del informe descriptivo, qué evaluamos en cada área, escritura del texto (parte formal: vocabulario, ortografía, coherencia y cohesión “marcadores discursivos”, concordancia, connotaciones negativas, etc.).

Es importante decir que la organización de este taller ameritó varias reuniones previas de las facilitadoras para lograr una estructura que incluyera los aspectos más relevantes del tema y de interés de las docentes. Desde un punto de vista personal, el taller se desarrolló efectivamente y el trabajo en colaboración con la compañera del Grupo de Escritura fue satisfactorio, tanto desde la posición de investigadora como desde la perspectiva del grupo a quien se le ofreció la información.

Instrumento: Registros de observación y escritura del diario pedagógico.

5.3. Fases de ejecución de la PIP:

Como lo plantea Mostacero (2013), en el Modelo Pedagógico Multinivel, uno de los objetivos fundamentales es diseñar y proponer estrategias que contribuyan a transformar las situaciones determinadas como problema, prestando especial atención a las actitudes y tomas de conciencia de los participantes (en este caso docentes), a los programas de enseñanza y a las estrategias y actividades innovadoras que se desarrollan.

Según este mismo autor, las fases de la PIP, deben estar organizadas y estructuradas de tal modo que permitan evaluar la evolución de las representaciones sociales y cognitivas de los sujetos y así valorar más detalladamente su evolución en el área tratada. Atendiendo a esto se plantean cinco etapas básicas durante este proceso: a) motivación, b) involucramiento, c) cambio de actitudes, d) concienciación, e) toma de posición y f) transformación de las prácticas discursivas y pedagógicas (Mostacero, 2013).

Para el caso de la investigación en desarrollo se activaron las fases de: *motivación e involucramiento*, a través del desarrollo de las sesiones en las que se realizaban las lecturas de reflexión, auto revisión y motivación. Del mismo modo, se evidenció *el cambio de actitudes, toma de conciencia y de posición* en tanto que las docentes por medio de sus interacciones y escritos propios expresaron sus nuevas formas de concebir y asumir la mediación del proceso de escritura; finalmente en referencia a la transformación de sus prácticas pedagógicas y

discursivas, esto se pudo observar a través de la evidencia plasmada en sus producciones escritas y de su trabajo en el aula.

En este sentido, las docentes efectuaron una serie de actividades distintas, con una mayor libertad para el niño y niña, con espacio para una mayor espontaneidad en el trabajo de aula; e incluso las docentes llevaron a cabo discusiones de carácter teórico y práctico con la investigadora. Finalmente, especialmente en sus informes descriptivos se observó una gran diferencia en su redacción (mucho más técnica y comprensible), en el manejo de la estructura del informe (macroestructura y superestructura), en su contenido y en el contenido general del mensaje, en su forma y sus implicaciones.

5.4. Cronograma de ejecución de la PIP.

Cuadro 6

Cronograma de actividades (I)

Año 2013												
Actividades	En.	Fe.	Mar	Ab.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov	Dic.
Incorporación de la investigadora al trabajo de motivación e involucramiento con las docentes de preescolar												
Recolección de la información												
Análisis de los datos cualitativos												
Categorización de la información												
Estructuración de la información												
Diagnóstico inicial												
Planificación: actividades de formación y actualización docente.												
Ejecución de las acciones planificadas												

Cuadro 6.1

Cronograma de actividades (II)

Actividades	Año 2014											
	Ene	Feb	Mar	Abr.	May.	Jun	Jul.	Ago	Sep	Oct.	Nov.	Dic.
Ejecución de las acciones planificadas												
Revisión y reformulación del texto definitivo												
Evaluación de los alcances de las acciones desarrolladas												
Redacción del informe final												

5.5. Los resultados esperados

El diseño y ejecución de la propuesta desde sus fases iniciales esperaba alcanzar resultados progresivos en la medida en que se avanzara en el trabajo con las docentes, de esta manera, los resultados esperados a corto y mediano plazo era lograr que las participantes se motivaran e involucraran en el proceso de actualización, enriquecimiento personal y profesional de manera positiva y activa alcanzando inherentemente adquirir y potenciar los conocimientos teóricos de manera significativa e innovadora.

Por otra parte, a largo plazo uno de los resultados esperados era que se establecieran relaciones coherentes entre los aspectos teóricos aprendidos y que esto repercutiera favorablemente en las prácticas pedagógicas y discursivas de las docentes, de tal modo, que esto coadyuvara a que los/as niños/as se iniciaran efectivamente en el proceso de escritura. El logro real de estos resultados de largo plazo escapa del control de la investigadora, pero obviamente dependerá del grado de cumplimiento de lo aprendido y practicado por parte de las docentes durante la ejecución de la PIP.

5.6. La evaluación del proceso

Como se ha indicado el proceso de intervención se evaluó a través de la observación participante, los escritos realizados por las docentes (diarios pedagógicos y relatorías) y los intercambios orales.

6) Conclusiones acerca del diseño y aplicación de la PIP

Lo que es una PIP

Una PIP consiste en un modelo de intervención en el aula, estructurado de tal manera que sirve como guía o protocolo de acción, de modo que en ella se indica a quien intervenga en el aula como investigador/a, cuál es la estrategia a seguir, los pasos a ejecutar y las actividades didácticas que se deben llevar a cabo durante un lapso determinado a fin de alcanzar ciertos cambios en la labor de aula, en la actitud docente, en las creencias docentes y en los resultados de la labor profesoral.

El modelo de PIP de Mostacero

La PIP según el modelo del Prof. R. Mostacero se encuentra estructurada de tal manera que permite a quien la aplique, disponer de técnicas y estrategias adaptables a la labor de aula, sencillas, ajustables a los diversos intereses y necesidades de los educandos, el cual se encuentra asimismo bien fundamentado en la documentación manejada por dicho autor.

El trabajo ejecutado

Se llevó a cabo un trabajo exhaustivo durante un año con 4 docentes de sexo femenino, pero en varias de las actividades participaron muchas otras docentes. La labor estuvo dirigida, como ya se ha dicho, a lograr cambios en sus actitudes, creencias y práctica profesional de enseñanza de la escritura.

Relevancia de la labor efectuada

A juicio de la investigadora, la labor que se efectuó resulta sumamente relevante en el contexto educativo, específicamente en cuanto atañe a la mejora de la capacidad escritural de las docentes y sus conocimientos técnicos sobre la enseñanza de la escritura y sus fundamentos teóricos. En consecuencia, se puede aseverar que el trabajo resultó sumamente relevante en cuanto a lo que estas profesionales puedan alcanzar con sus estudiantes en términos de la enseñanza de la escritura, con todo lo que ello implica con respecto a la capacidad metacognitiva y escritural del niño y la niña.

Relevancia de la investigación a futuro y a largo plazo

A futuro resultaría pertinente efectuar un seguimiento de la labor docente de las profesionales que participaron en el trabajo ejecutado. No obstante, dado que ello no formaba parte de la investigación, quedó fuera de la misma, pero dicha labor sería de interés científico. Otra cuestión a considerar sería el seguimiento de la capacidad escritural de los niños y niñas a cargo de cada docente, esto es, observar su evolución en el tiempo, al pasar de grado y al ingresar a la educación media.

7) Bibliografía

- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2000). *La planificación en el Nivel Inicial. Modelo normativo del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Cultura y Deporte*.

- Morales, O. (1999). *Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: Estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica*. 5° Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura.
- Morales, O. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes de educación básica. *Educere*, 19 (6): 324-330.
- Mostacero, R. (2012). *Modelos pedagógicos para el aprendizaje de la escritura*. UPEL.
- Mostacero, R. (2013). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar a escribir. Fundamentos epistemológicos y pedagógicos*. Proyecto de tesis doctoral.
- Serrano, S. (1997). El docente y su experiencia como escritor. *Legenda* Año II, No. 3, 49-59.
- Valery, O. (1996). Influencia de la acción pedagógica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Legenda*, I, No. 2, 45-47.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado está destinado a exponer la descripción de las fases de la investigación y sus resultados más relevantes y, los resultados obtenidos con la aplicación de la PIP, respetando plenamente la información recabada durante cada una de las sesiones de trabajo con el grupo de docentes participantes en el estudio.

Acerca de la investigación a la que se adscribe la tesis

El proceso general de la presente investigación ha sido establecido en Mostacero (2013), siendo que se trata de una parte de un trabajo de investigación de carácter más general, que incluye lo siguiente:

- a) Recolección de información para identificar y clasificar dificultades de escritura,
- b) Aplicación de instrumentos para identificar concepciones y prácticas docentes para la enseñanza de la escritura en el Preescolar
- c) Evaluación de competencias y dificultades en la enseñanza de la escritura en el *corpus* recolectado,
- d) Validación de las dificultades encontradas con la Escala de Dificultades de Escritura existente,
- e) Redacción del resumen de una ponencia para ser enviado al XXX ENDIL,
- f) Completar y reformular la investigación documental tanto para el marco teórico como para el marco metodológico,
- g) Construcción de instrumentos de investigación,
- h) Diseño y construcción de la PIP por parte de cada investigador.

El proyecto se implementó a través de dos actividades secuenciadas, a saber: el *diagnóstico* de la problemática y la *intervención* sobre la misma. A continuación se explicitará cómo ha sido el cumplimiento de estos aspectos del trabajo, en el caso concreto de la investigación en Preescolar llevada a cabo por la autora de la presente tesis de Maestría. En primer lugar, se muestra la

descripción de las fases de investigación y los resultados obtenidos para cada una de manera resumida; y luego, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la PIP.

Descripción de las fases de la investigación.

Fase I: Diagnóstico y análisis de la práctica pedagógica docente respecto a la lectura y la escritura.

Objetivo: Diagnosticar la situación de las docentes mediante escritos propios, teniendo como base las lecturas realizadas y consignas sugeridas por la investigadora³. Este diagnóstico y sus resultados ya han sido explicados en detalle anteriormente, en la sección correspondiente de la PIP.

Fase II: Diseño de la Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP).⁴

Objetivo: Obtención de insumos para la elaboración de la propuesta.

Actividades:

- A partir de los resultados del diagnóstico se establecieron los temas a discutir en los colectivos de formación docente, los contenidos a ser abordados en los Talleres, las lecturas individuales y los temas de debates colectivos.

Fase III: Ejecución de las acciones planificadas en la PIP, a fin de lograr mejoras en la situación actual docente.

Al tener planificadas por completo las actividades y estrategias a desarrollar durante el proceso de formación y actualización docente se ejecutaron, cumpliendo el plan de trabajo diseñado.

Objetivo: Aplicación de acciones para lograr la motivación de quienes participen en cada una de las actividades.

³ En el proyecto general de investigación de Mostacero se diagnosticó con base a la evaluación y obtención de conclusiones a partir del análisis de 180 textos recogidos en 36 instituciones educativas, oficiales y privadas de tres ciudades (Caracas, Maracay y Mérida): vid. Mostacero, 2013.

⁴ La PIP se mostró en el capítulo anterior.

Actividades:

- El proceso de *transformación de las actitudes* ante la escritura debe ocurrir por seis etapas (Mostacero, 2013):

- a) *motivación*,
- b) *involucramiento*,
- c) *cambio de actitudes*,⁵
- d) *concienciación*,
- e) *toma de posición* y
- f) *transformación de las prácticas discursivas y pedagógicas*.

- La intervención dependió de la indagación grupal del equipo de investigación (investigador asesor y cinco maestrandas).
- El Grupo de Escritura puso en práctica la *tutoría entre iguales* como modalidad para el desarrollo de la escritura y de programas de actualización docente, alfabetización académica e informacional en educación superior.
- Actividades de motivación, actualización y enriquecimiento pedagógico, específicamente:

✓ **Diarios pedagógicos** escritos por las docentes partiendo de la consigna ofrecida por la investigadora, este tipo de textos particularmente se enfocó en conocer las expectativas, impresiones, reflexiones y aprendizajes obtenidos por las docentes después de cada encuentro, de tal modo que, además de servir como medio para recolectar algunos datos de interés investigativo, sirvieran para promover en las participantes procesos de autoevaluación y revisión deliberada de sus ideas y prácticas.

✓ **Colectivos de formación docente**, de cuarenta y cinco minutos (cada quince días), en estos momentos de trabajo se compartieron anécdotas, lecturas

⁵ Como explica Mostacero (2013), la inclusión de un objetivo sobre actitudes y comportamientos pone en evidencia la relación entre cognición, dimensión interpersonal del discurso y representaciones sociales, y entre el empleo de instrumentos etnográficos y las técnicas cualitativas de análisis.

de interés colectivo, se discutieron algunos textos y se debatieron situaciones puntuales referidas al área de la escritura desde su propia práctica a las cuales colectivamente se les aportaron posibles estrategias de intervención pedagógica.

✓ **Relatorías**, tarea asumida por una o dos docentes en cada encuentro.

✓ **Talleres** (5), con la intervención de algunos compañeros del Grupo de Escritura y otros especialistas, quienes en calidad de *invitados especiales* ofrecieron información sobre algunos temas de interés para los participantes, entre estos se pueden mencionar: Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel Preescolar (7 horas); Metodologías lúdicas para enseñar a leer y escribir en el Preescolar (4 horas); Planificación y desarrollo de actividades de escritura en el nivel Preescolar (4 horas); Ortografía y redacción (6 horas); El informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial: Un género profesional de aprendizaje continuo (7 horas).

Fase IV: Evaluación de los alcances de las acciones desarrolladas a través de la PIP.

Al culminar la fase de desarrollo de las actividades planificadas, se procedió a evaluar los alcances de las mismas: cambios en las docentes durante y después del proceso de formación y actualización a través del establecimiento de diálogos, la escritura individual de reflexiones sobre los temas tratados, las conclusiones que se establezcan sobre los contenidos abordados, las actitudes frente a los nuevos conocimientos, las tomas de posición, la motivación durante la participación en las diversas actividades desarrolladas, entre otros.

Objetivo: Evaluación de las acciones desarrolladas como intervención.

Resultados obtenidos en la aplicación de la PIP

A continuación se muestran en detalle los resultados que se obtuvieron con la aplicación de la PIP, según se la diseñó como propuesta de intervención para la presente investigación.

Cuadro 7

Actividades 2, 3, 4 y 5: Lecturas

	A2 Por qué llora Romina C3	A3 Condenado niño C3	A4 La flor roja C3	A5 Sobre el arte de modelar C3
D1	La profesión de educar es una gran responsabilidad, no es solo cumplir un horario o exigencias de la institución, es entender a los niños/as.	Somos los segundos padres de nuestros niños.	Los docentes debemos ser facilitadores, orientadores y guías en el aprendizaje de los alumnos, motivándolos a desarrollar sus capacidades intelectuales, físicas, morales, sociales y culturales a través de experiencias significativas. Favorecer sus potencialidades. Ser capaces de pensar por sí mismos.	Como docentes debemos aplicar estrategias que nos permitan ayudar a solucionar los problemas sociales de los niños y las familias.
D2	Expresar sus ideas. Se debe utilizar el juego como estrategia Permitir que el niño se relaje Favorecer un ambiente de confianza y cordialidad.	No se evidencio	La importancia de dejar expresar las ideas innatas de cada uno de los niños Siendo importante dejar expresar de manera espontánea sus ideas acerca de sus intereses, permitiéndole al niño ser el mismo constructor de su propio aprendizaje	Ser docente siempre lleva de la mano involucrar los sentimientos nuestros con los de los niños, lo importante está en cómo hacer para no vernos afectados y buscar soluciones.

	A2 Por qué llora Romina C3	A3 Condenado niño C3	A4 La flor roja C3	A5 Sobre el arte de modelar C3
D2	Compromiso de asumir la responsabilidad de guiar y orientar a los niños.			
D3	El Docente debe estar preparado para ayudar a los niños en todo. Saber en qué nivel de la escritura se encuentran	No se evidencio	Apoyar plenamente su potencial creativo sin coartar su entusiasmo e imaginación.	Como docentes tenemos la responsabilidad de modelar a nuestros niños en su personalidad.
D4	Conocer nuevas estrategias Favorecer el rol educativo Lograr aprendizajes significativos.	No se evidencio	La educación de los estudiantes de hoy en día tiene que ser abierta Maestra que permite que sus estudiantes expresen sus potencialidades	El docente debe ser amigo de sus estudiantes, de sus representantes, de sus compañeros y compañeras de trabajo.

Leyenda:

Categoría 1: *Concepción de la escritura por las docentes.*

Categoría 2: *Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir.*

Categoría 3: *Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura.*

Docente 1: D1, Docente 2: D2, Docente 3:D3, Docente 4:D4.

Las categorías 1 y 2 no se encontraron en los datos, siendo la Categoría 1: *Concepción de la escritura por las docentes*, y la Categoría 2: *Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir*. Asimismo, los productos discursivos

generados por las docentes para la actividad número 3 no se encuadraron dentro de las categorías de análisis y por ello no se incluyen en estos resultados.

Para una de las primeras etapas de la aplicación de la propuesta: motivación e involucramiento, se desarrollaron, como arriba se muestra, cuatro lecturas, además de la realizada en la fase de diagnóstico titulada “Condenado Niño”.

Las actividades desarrolladas se basaron en cuatro lecturas. Cada una de ellas tenía una intención específica por parte de la investigadora en tanto que, por ejemplo, la lectura “Por qué llora Romina” se refería a la historia de una niña que sufre un pequeño accidente camino a la escuela y es a la maestra a quien le correspondió ayudarla, la cual comprendió partiendo de este incidente la vida de sacrificios que sobrellevaba su alumna para poder estudiar. La intención de esta lectura fue sensibilizar a las docentes sobre la importancia de conocer los aspectos básicos de la vida de los estudiantes fuera de las instituciones educativas, puesto que esto permite determinar qué, cómo, cuándo y por qué desarrollar ciertos contenidos, temas y áreas, es decir, enfocar la enseñanza en la pertinencia atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Por otra parte, la lectura “Condenado niño”, relata la historia de dos niños, uno llamado *Diego* y la niña llamada *Valeria*, siendo esta última víctima de una agresión aparentemente para los ojos de la maestra producida por Diego, sin embargo, después de un periodo la profesora comprende que no fue el niño quien generó el incidente, pero ella llevada por los prejuicios y las conjeturas personales llegó a esa conclusión reprimiéndolo e imponiéndole un castigo. Esta lectura muestra a las docentes la importancia de no estar predispuestas ni etiquetar a los/as niños/as por sus acciones previas, así como también la relevancia de indagar y tratar de comprender el por qué de algunos comportamientos y actitudes de los estudiantes los cuales, obviamente, influyen y afectan el proceso educativo irrestrictamente.

En el caso del texto “La flor roja” trata de una historia sobre una maestra enfocada en el modelo tradicional de la enseñanza, en cuyo salón de clases se

deben seguir rígidamente las instrucciones dadas por ella, teniendo esto como resultado que los estudiantes en un determinado momento ya no obren por iniciativa propia, sino que esperen la inducción y aprobación de la maestra. Como se muestra en el relato, fue el caso de un niño que en un primer momento realizaba representaciones gráficas con creatividad y después de un tiempo ya no se atreve a hacer nada sin la presencia de la profesora. Esta lectura da cuenta a las docentes de la importancia de respetar la libertad de crear en los niños, el respeto por las individualidades y los procesos particulares de aprendizaje de cada ser, de lo cual no escapan los procesos de adquisición de la escritura.

Finalmente, “Sobre el arte de modelar” es una lectura que expone la historia de una docente que se inicia en la carrera docente y cuenta todos los sentimientos que afloran en ella al trabajar con los/as niños/as, al conocer sus historias de vida y comprender desde lo humano a cada ser en particular. Esta profesora hace reflexiones sobre lo apasionante que debe ser la ocupación de educar y, sobre la paciencia, compromiso y dedicación que deben tener las docentes para lograr los objetivos pedagógicos que se proponen con sus estudiantes. Evidentemente, esta lectura invita a las docentes a tomar conciencia sobre la gran responsabilidad que tiene el docente al tomar en sus manos al niño/a como la arcilla que moldea el artesano y convertirla en una obra que los acompañara por el resto de sus vidas (Para un amplio conocimiento de las lecturas, estas serán incluidas en los anexos).

En tal contexto de trabajo, el análisis de cada docente muestra lo siguiente:

La **primera docente (D1)** generó algunos desarrollos atinentes solamente a la categoría 3: *Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura*. En la actividad 1 ella expresó que la profesión del educador implica una gran responsabilidad, más allá del horario o la formalidad administrativa, lo cual se ve reafirmado en sus comentarios a la segunda actividad, cuando expresa que los docentes cumplen con el rol de padres dentro de un contexto distinto al del hogar, esto es, en la escuela.

Se mantiene en esta línea de pensamiento cuando en la tercera actividad manifestó que los docentes deben ser facilitadores y motivadores para lograr que el estudiante desarrolle su capacidad para ser mentalmente independiente, y en la actividad 4 la profesora llega a una especie de conclusión lógica del proceso de razonamiento que venía expresando en las anteriores actividades, al concluir que los docentes deben crear y aplicar estrategias de trabajo que cumplan una función social, más allá de la labor estrictamente educativa.

La **segunda docente (D2)**, por su parte, se refirió a diversos aspectos relativos a la temática, específicamente en la primera lectura, tales como que la docente debe permitir al niño o niña expresar sus ideas, dado que no se debe coartar la capacidad de expresión del estudiante sino potenciarla mediante el trabajo docente. Asimismo, reconoció la importancia del juego como estrategia de enseñanza, lo que implica la ventaja de permitir que el niño se relaje y favorece un ambiente de confianza y cordialidad. En todo caso la profesora reafirmó su compromiso de asumir la responsabilidad de guiar y orientar a los niños, como uno de los elementos fundamentales de su labor para la enseñanza de la escritura. En la segunda lectura no emitió opinión.

En la cuarta lectura se pudieron hallar elementos del discurso de (D2) que atañen solamente a la tercera categoría, centrándose en expresar su valoración de la importancia de dejar expresar las ideas propias de cada uno de los niños, permitir que se expresen de manera espontánea, y de acceder a que el niño sea constructor de su aprendizaje. Esto muestra una orientación decididamente constructivista por parte de la docente.

Para la quinta lectura la docente 2 (D2) muestra una progresión hacia lo afectivo y su peso en el manejo de las situaciones delicadas con los estudiantes, puesto que afirma que la labor docente necesariamente implica involucrarse con los sentimientos del niño, pero que no debe dejarse llevar por ello, sino procurar lograr soluciones, antes que dejarse afectar personalmente por los problemas emocionales del pequeño.

La **tercera docente (D3)**, en sus reflexiones acerca de la lectura 1 se acerca más a lo que trata concretamente la investigación, al referir que la profesora debe estar preparada para poder identificar el nivel de desarrollo de la capacidad lectora en que se encuentra el niño o niña. Acerca de la lectura 2 lo que expresó no se ajustó a las categorías de análisis de contenido. En la lectura tres, coincide con las otras docentes al hablar acerca de la importancia de no coartar la imaginación del niño y del deber profesional de apoyar la expresión creativa del infante. Para la lectura 4, al igual que las demás docentes, sus comentarios y reflexiones atañen solamente a la tercera categoría de análisis, haciendo énfasis en la responsabilidad docente de modelar al niño.

La **cuarta docente (D4)**, al igual que la segunda, enfatiza en el papel profesional de la docente, al decir que debe conocer estrategias adecuadas y novedosas para la enseñanza de la lectura y para lograr un aprendizaje significativo (lo cual engarza directamente con la teoría de Ausubel). En la segunda lectura sus expresiones discursivas no quedaron dentro de las categorías de análisis. En la tercera lectura hace una reflexión de fondo acerca de la filosofía de la educación actual, expresando que debe ser abierta, y que ello se debe manifestar en los hechos en una maestra que permita la expresión y desarrollo de la potencialidad del estudiante, en lo cual coincide con todas sus colegas. Finalmente, expresa algo de carácter más personal, al indicar que la docente debe ser amiga de sus estudiantes, representantes y compañeros de trabajo, lo cual resulta algo más bien utópico.

Cuadro 8

Actividad 6. Taller sobre Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar

C1

C2

C3

Pude entender lo importante que es la enseñanza de la escritura sin imponer actitudes que no les permitan ser ellos mismos, que sean autónomos y expresar libremente sus emociones y sentimientos.

D1 Me identifiqué con muchos aspectos, ya que en oportunidades impongo al niño hacer lo que yo creo que es el deber ser.

Es necesario que tomemos conciencia y cambiamos nuestra actitud ante nuestros niños que no limitemos su aprendizaje y que los dejemos que exploten todo lo que tienen.

El niño tiene su propio ritmo y tiempo de aprendizaje no es necesario presionarlo solo se le debe ofrecer la ayuda necesaria para que avance.

Como dijo la profesora es importante leerle diariamente al niño, usar letras y resaltar los sonidos oralmente.

A demás saber el nivel en el que está para ayudarlo mejor

D2 Del tema abordado tenía una experiencia adquirida durante años de servicio, pero sin duda las nuevas estrategias que se puedan aprender mejoran la labor.

D3 Aprendí que los niveles de escritura son:
Nivel pre silábico
Nivel silábico
Nivel silábico-alfabético

No se evidenció

El niño aprende a través de un proceso como lo plantea Ferreiro.

Aplicando acompañamiento de lo escrito, con la lectura progresiva del material impreso o escrito en la pizarra, leyendo las producciones de cada niño.

Incentivar su confianza.

La principal estrategia que debemos tener es la disciplina con los niños para poder realizar un buen trabajo.

Lectura y escritura diaria, también en la casa.

A6		
C1	C2	C3
D4 Este taller me ha permitido definir claramente qué es la alfabetización y también diferenciar que la escritura es un proceso diferente a la lectura. Estar alfabetizado no quiere decir saber leer y escribir, saber leer es comprender lo que se lee y saber escribir plasmar las ideas de acuerdo con las convenciones de la escritura	No se evidenció	No se evidenció

Leyenda:

Categoría 1: *Concepción de la escritura por las docentes.*

Categoría 2: *Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir.*

Categoría 3: *Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura.*

Docente 1: D1, Docente 2: D2, Docente 3: D3, Docente 4: D4.

Teniendo como referente las respuestas dadas por las docentes en el taller “Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar” es importante resaltar los resultados encontrados.

Enfocándome en la **Docente 1 (D1)**, hace una reflexión que se enmarca dentro de la categoría 1, cuando expone que a través del taller ha logrado comprender que el aprendizaje de la escritura es un proceso espontáneo que se aparta de las imposiciones docentes y de lo mecánico, donde prevalecen los intereses del niño y no los del adulto significativo, citándola textualmente dice: “Pude entender lo importante que es la enseñanza de la escritura sin imponer actitudes que no les permitan ser ellos mismos, que sean autónomos y expresar libremente sus emociones y sentimientos”, “Me identifiqué con muchos aspectos, ya que en oportunidades impongo al niño hacer lo que yo creo que es el deber

ser”, como queda claro ya se empiezan a presentar más claramente las derivaciones del trabajo desarrollado con las docentes.

Por otra parte, en esta docente también se hallan aspectos relacionados con las otras dos categorías, en el caso de la categoría 2, plantea que los avances del niño dependerán en gran medida de la calidad de la mediación del profesor, por ello, no se le debe forzar teniendo como objetivo su inmediata progresión en el proceso, la docente expone que al contrario se le debe ofrecer la ayuda y atención necesaria para que avance. Para la tercera categoría, deja ver claramente cómo se ha apropiado de estrategias, tal vez distintas a las que aplicaba, recomendadas por la facilitadora del taller: “...es importante leerle diariamente al niño, usar letras y resaltar los sonidos oralmente... saber el nivel en el que está para ayudarlo mejor”, esto demuestra cómo su interés en el tema la ha llevado a adquirir nuevos conocimientos.

La **Docente 2 (D2)**, por su parte, muestra en sus apreciaciones que ya tenía algunos conocimientos relativos al proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños en edad preescolar, sin embargo, aclara que partiendo de los nuevos conocimientos y estrategias se puede mejorar la práctica en el área (categoría 1). Respecto a la categoría 3, la profesora expresa algunas de las estrategias que pudo tomar del taller para su práctica pedagógica “acompañamiento de lo escrito, con la lectura progresiva del material impreso o escrito en la pizarra, leyendo las producciones de cada niño... Incentivar su confianza”, de tal modo, que estas cortas ideas dejan ver que hubo cierto grado de incidencia en las teorías y próximas experiencias que la docente pueda ofrecer a los preescolares.

Para la **Docente 3 (D3)**, es más notoria la adquisición de nuevos aspectos necesarios para la enseñanza de la escritura puesto que al decir “Aprendí que los niveles de escritura son: Nivel pre- silábico, Nivel silábico, Nivel silábico-alfabético” (categoría 1), queda de manifiesto que estas etapas del proceso eran desconocidas para la misma, por lo tanto amplió sus conocimientos respecto al tema y muy probablemente esto le permitirá intrínsecamente ofrecer actividades

con mayor pertinencia según el nivel en el que se encuentren sus estudiantes. De igual modo, se puede justificar la presencia de la categoría 2, cuando la profesora enuncia que el niño aprende a través de un proceso como lo plantea Emilia Ferreiro. En este caso se hace consciente de que el aprendizaje de la escritura es un continuo prolongado en el cual unas etapas suceden a las otras de manera coherente y organizada. Finalmente, la profesora expresa que algunas estrategias para enseñar a escribir son primero que nada la disciplina, la lectura diaria en la escuela y en el hogar, relacionándose este planteo con la categoría de análisis número 3 de la investigación.

Tomando en cuenta los aportes de la **Docente 4 (D4)**, claramente se puede discernir cómo sus reflexiones están relacionadas directamente con la categoría 1, esta profesora expresa: “Este taller me ha permitido definir claramente qué es la alfabetización y también diferenciar que la escritura es un proceso diferente a la lectura”, de manera intrínseca esta informante muestra que tenía confusión entre lo que implica leer y escribir como procesos y que, a su vez, los intercambios generados en el taller le han permitido distinguir uno del otro, en este sentido se puede plantear que sus conceptos se han ampliado positivamente desde el punto de vista teórico hasta donde nos permite llegar el estudio en desarrollo.

Cuadro 9

Actividad 7. Intercambio de saberes acerca de la planificación en el nivel preescolar y la escritura

A7	
C1	C3
Las orientaciones dadas aclararon muchas dudas sobre la diferencia entre estrategias y actividades en la planificación y se vio la importancia de no descuidar en las planificaciones tomar en cuenta el área de escritura al trabajar.	
D1	

	C1	C3
D2	Me permitió aclarar algunas dudas relacionadas con los elementos esenciales de la planificación de actividades de escritura.	
	Fue una experiencia significativa de aprendizaje logré aprender que las actividades que planificamos de escritura deben ser de agrado y disfrute para los niños.	La planificación de actividades de escritura se debe dar de manera organizada y pensada previamente.
D3	Debemos explotar esas potencialidades que tienen los niños en innovar y crear. El no descalificar a los niños con las producciones que realicen, si apoyarlos para mejorar esa deficiencia. Cantarles para crear un ambiente de confianza y seguridad.	Se debe leer cuentos relacionados con el tema de cada proyecto e invitarlos a escribir. Hacer escrituras de interés para los niños.
D4	Aclaré varias dudas que tenía (teóricas) sobre todo [acerca de] cómo relacionar la teoría con la realidad educativa y el sistema educativo bolivariano.	Con respecto a las estrategias pude deducir que para cada niño se debe elaborar un plan de trabajo individual respetando sus diferencias

Categoría 1: *Concepción de la escritura por las docentes.*

Categoría 2: *Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir.*

Categoría 3: *Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura.*

Docente 1: D1, Docente 2: D2, Docente 3: D3, Docente 4: D4.

La actividad 7 fue un intercambio que se desarrolló partiendo de la intervención de la investigadora como facilitadora del taller y se enfocó básicamente en trabajar los aspectos formales de la planificación en el nivel inicial

y cómo se pueden incorporar las actividades de escritura significativamente en las mismas.

A continuación se muestran los hallazgos más relevantes, es importante resaltar que la categoría 2 no se encontró en los datos.

Para el caso de la **Docente 1 (D1)**, plantea cómo desde su perspectiva aclaró sus dudas sobre algunos aspectos de la planificación y reconoció la importancia de incluir las actividades de escritura en cada plan o proyecto a ejecutar con los/as preescolares, citándola textualmente expuso “Las orientaciones dadas aclararon muchas dudas sobre la diferencia entre estrategias y actividades en la planificación y se vio la importancia de no descuidar en las planificaciones tomar en cuenta el área de escritura al trabajar” (categoría 1) .

La **Docente 2 (D2)**, de manera puntual expresó que el taller le permitió adquirir herramientas para la planificación de actividades de escritura, encontrando esto relación solo con la categoría 1.

A diferencia de las docentes anteriores la **Docente 3 (D3)**, realizó aportes y reflexiones un poco más amplias y relacionadas con el tema trabajado, por ejemplo, concerniente a la categoría 1, hace énfasis en el aprendizaje alcanzado cuando dice “Fue una experiencia significativa de aprendizaje logré aprender que las actividades que planificamos de escritura deben ser de agrado y disfrute para los niños”, del mismo modo, da indicios de un cambio de concepción de la escritura al plantear que se deben explotar las potencialidades de los niños para innovar y crear, además de ello recalca sus nuevas ideas sobre el aprendizaje de la escritura en esta misma categoría cuando expone “no descalificar a los niños con [respecto a] las producciones que realicen sino apoyarlos para mejorar esa deficiencia... Cantarles para crear un ambiente de confianza y seguridad”.

Para la categoría 3, esta docente refiere algunas estrategias necesarias para la planificación de actividades de escritura destacando que deben estar basadas en la organización previa y con una intención definida desde su diseño, desarrollar la lectura de cuentos relacionados con cada proyecto, la motivación por escribir a diario sobre temas de su interés, etc.

Por su parte la **Docente 4 (D4)**, hace algunos comentarios en su reflexión escrita enmarcados en las categorías 1 y 3, para el caso de la primera expresa que aclaró algunas dudas sobre cómo relacionar la teoría con la realidad educativa actual y el sistema educativo bolivariano y en relación a la categoría 3, apuntó “Con respecto a las estrategias pude deducir que para cada niño se debe elaborar un plan de trabajo individual respetando sus diferencias”, dejando claro con esto que una de sus posibles estrategias de trabajo será evaluar y atender las necesidades e intereses de cada niño de manera particular y pertinentemente.

Cuadro 10

Actividad 8. Taller sobre estrategias y metodologías lúdicas para enseñar a leer y escribir en el preescolar.

A10			
	C1	C2	C3
D1	El juego es fundamental en el aprendizaje del niño		Jugar con letras grandes, con [juegos de] memorias de letras y palabras. Leer con claridad y [con] un tono de voz adecuado.
D2	Con el taller aprendí lo importante que es el juego para ayudar a los niños	El juego hace posible que el niño aprenda de manera natural. No es necesario mantenerlos sentados por horas escribiendo cosas que no entienden para que aprendan a escribir, con el juego el proceso se da casi solo.	Los juegos presentados fueron interesantes y los pondré en práctica: jugar con las vocales, con sonidos de sílabas, reconocimiento de letras, escribir cosas que les gusten a los niños, etc.
D3	Siempre olvidamos el juego en el proceso de enseñanza de la escritura porque	El proceso de aprendizaje según lo dicho debe estar acompañado del juego y más aún en un área tan	Darles a los niños todo tipo de materiales pinturas, marcadores, láminas, hojas, etc., donde puedan escribir libremente.

separamos el importante como la
aprendizaje de la escritura. Se pueden A diario motivarlos a que
diversión. hacer juegos sencillos e escriban su nombre, el de

A10

C1

C2

C3

ir aumentando la
complejidad al ir
aprendiendo.

sus padres, amigos, etc.
Jugar con distintos
materiales y reforzar la
escritura de letras, palabras
y frases cortas.

D4 Para enseñar a
escribir no basta
copiar, el niño debe
comprender lo que
hace y para qué.

Con el juego los niños
aprenden más fácil a
escribir y leer, este hace
que sea un trabajo más
significativo para los
niños.

Todas la estrategias
aprendidas son
importantes, por ejemplo en
mi caso comprendí que
debo cantar más porque
casi no lo hago y eso
desfavorece a los niños

Categoría 1: *Concepción de la escritura por las docentes.*

Categoría 2: *Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir.*

Categoría 3: *Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura.*

Docente 1: D1, Docente 2: D2, Docente 3: D3, Docente 4: D4.

En el caso del taller sobre “Estrategias y metodologías lúdicas para enseñar a leer y escribir en el preescolar”, al revisar los diarios pedagógicos escritos por las docentes se encontró:

Docente 1 (D1), generó algunas reflexiones relacionadas con la categoría 1, diciendo que “el juego es fundamental para el aprendizaje del niño” revelando de esta manera que su concepción previa de la función del juego en el niño/a ha sido transformada para verla ahora como una efectiva herramienta de enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea, enmarcada en la categoría 3, deja claras, desde su punto de vista, algunas de las estrategias más significativas aprendidas en el taller “Jugar con letras grandes, con [juegos de] memorias de letras y palabras”, “Leer con claridad y [con] un tono de voz adecuado”, “El juego es

fundamental en el aprendizaje del niño”, de este modo, la profesora demuestra que ha incorporado, al menos teóricamente, nuevos conocimientos a sus estructuras mentales.

En el caso de la **Docente 2 (D2)**, se encuentran hallazgos relevantes para las tres categorías; referidos a la categoría 1, la profesora expone “Con el taller aprendí lo importante que es el juego para ayudar a los niños”, con esto implícitamente la docente está asumiendo una nueva postura ante la importancia del juego en el aprendizaje del niño en todas las áreas de su personalidad. Para la categoría 2, plantea significativamente aspectos que deben estar presentes en el proceso de aprendizaje de la escritura del preescolar entre estos destaca que el juego hace que el niño aprenda de manera natural. Este planteamiento es fortalecido cuando expresa “No es necesario mantenerlos sentados por horas escribiendo cosas que no entienden para que aprendan a escribir, con el juego el proceso se da casi solo”. Específicamente la categoría 3, se encuentra expuesta cuando dice: “Los juegos presentados fueron interesantes y los pondré en práctica: jugar con las vocales, con sonidos de sílabas, reconocimiento de letras, escribir cosas que les gusten a los niños, etc.”. Evidentemente, y de acuerdo con mi interpretación, deduzco que la docente está motivada a trabajar de una manera distinta la adquisición de la escritura con sus estudiantes, dejando de lado algunas prácticas que carecen de sentido puesto que ni los mismos niños saben qué es lo que están escribiendo.

Por su parte la **Docente 3 (D3)**, hace una mayor exposición de los nuevos aprendizajes alcanzados a través del taller, por ejemplo, en la categoría 1, una concepción del juego en relación con la enseñanza de una manera más constructivista cuando escribe “Siempre olvidamos el juego en el proceso de enseñanza de la escritura porque separamos el aprendizaje de la diversión”. Concretamente en la categoría 2, reconoce la ventaja de la utilización del juego como herramienta pedagógica, al expresar: “El proceso de aprendizaje, según lo dicho, debe estar acompañado del juego y más aún en un área tan importante como la escritura. Se pueden hacer juegos sencillos e ir aumentando la

complejidad al ir aprendiendo”. Para la categoría 3, se encuentran varios aportes que hacen ver la incidencia del trabajo desarrollado en las nuevas estrategias que domina la docente, puesto que menciona un conjunto de estas con bastante propiedad: “Darle a los niños todo tipo de materiales: pinturas, marcadores, láminas, hojas, donde puedan escribir libremente..., A diario motivarlos a que escriban su nombre, el de sus padres, amigos, etc..., Jugar con distintos materiales y reforzar la escritura de letras, palabras y frases cortas”.

La Docente 4 (D4), refiere directamente en la categoría 1, “Para enseñar a escribir no basta copiar, el niño debe comprender lo que hace y para qué”, de manera directa la profesora demuestra con este planteamiento que ya ha logrado superar a grandes rasgos la concepción tradicional de la enseñanza de la escritura para dar paso a una nueva perspectiva que toma en cuenta las necesidades e intereses del niño/a. En cuanto a la categoría 2, la docente enfatiza en que los niños aprenden a escribir más significativa y fácilmente con un trabajo basado en lo lúdico, es decir, comprende que uno de los elementos que no deben faltar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la edad preescolar es el juego. Finalmente, en la categoría 3, encontramos que hace una reflexión bastante personal sobre lo que ha sido su labor al afirmar: “Todas las estrategias aprendidas son importantes, por ejemplo, en mi caso comprendí que debo cantar más porque casi no lo hago y eso desfavorece a los niños”, en este sentido, la docente ha realizado una autoevaluación y llega a concluir que debe dar un cambio en sus actitudes, acciones y estrategias pedagógicas para lograr sus objetivos educativos en los/as niños/as que atiende.

Cuadro 11

Actividad 9. Taller El informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial:
Un género profesional de aprendizaje continuo.

	C1	C2	C3
D1	Desde la perspectiva del taller la educación enfrenta grandes retos para dar respuestas que garanticen el óptimo desarrollo del niño, para lo cual es preciso incentivar la participación activa de las docentes a la investigación y la actualización. Para poder evaluar se debe planificar y saber qué quiero evaluar y cuál es mi objetivo y mi meta a lograr.	Los niños se evalúan individualmente y de manera descriptiva, se debe resaltar las potencialidades, destrezas, habilidades siempre de la mejor manera.	Para evaluar se debe poner en práctica: la observación y los registros, como base fundamental de evaluación. Comprender que como docentes somos también investigadores en todo momento.
D2	Comprendí de qué manera puedo describir a los padres y representantes el desempeño de sus hijos de una manera no discriminatoria e imparcial. El informe debe describir al niño tal y como es, el padre al leer debe reconocer a su hijo en lo que describe la maestra.	Así como el niño lleva a cabo un proceso de aprendizaje en las diversas áreas, nosotras como docentes debemos en los informes seguir ese proceso e informar sus avances y debilidades.	Para evaluar debemos estar siempre atentas a lo que el niño hace en todos los espacios del preescolar.
D3	La evaluación del niño no se debe centrar solo en lo que plantea el currículo, sino también en las situaciones que se presentan a diario espontáneamente.	No se evidenció.	Entre todos los aprendizajes del taller uno de los más importantes fue que aprendí cómo evaluar a nuestros niños.
D4	Antes veía el informe [sólo] como un requisito de la dirección, ahora entiendo que debe ser un escrito que describa fielmente al niño como ser único e individual, es decir, el niño como el centro de la evaluación.		En la evaluación de cada periodo se debe plasmar lo que el niño ha avanzado y lo que necesita para ser ayudado por la escuela y la familia

Categoría 1: *Concepción de la escritura por las docentes.*

Categoría 2: *Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir.*

Categoría 3: *Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura.*

Docente 1: D1, Docente 2: D2, Docente 3: D3, Docente 4: D4.

El desarrollo del Taller “El informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial: Un género profesional de aprendizaje continuo”, generó en las docentes grandes expectativas debido a que este atendía desde su planificación a las necesidades que estas expresaron respecto al tema y, por lo tanto, se originaron aportes y reflexiones que en gran medida mostraron los conocimientos adquiridos, los cambios de concepción y las probables futuras prácticas ajustadas a la teoría manejada. De este modo los resultados mostraron lo siguiente.

La **Docente 1 (D1)**, realiza una reflexión orientada a la nueva concepción de la educación y al trascendental papel del profesor en este proceso de cambio, aspecto correspondiente a la categoría 1, esto queda claro cuando expresa “Desde la perspectiva del taller la educación enfrenta grandes retos para dar respuestas que garanticen el óptimo desarrollo del niño, para lo cual es preciso incentivar la participación activa de las docentes a la investigación y la actualización”. Del mismo modo, apunta a la adquirida concepción de lo que implica evaluar en este nivel educativo partiendo de lo discutido en el taller: “Para poder evaluar se debe planificar y saber qué quiero evaluar y cuál es mi objetivo y mi meta a lograr”.

En relación a la categoría 2, hace referencia al proceso de la evaluación, reconociendo que éste no debe realizarse de manera general y poco deliberada, al contrario, la asume bajo criterios bastante certeros como lo demuestra en su escrito: “Los niños se evalúan individualizadamente y de manera descriptiva, se debe resaltar las potencialidades, destrezas, habilidades siempre de la mejor manera”. Enfocándose en la categoría 3, la profesora pone de manifiesto las nuevas estrategias e instrumentos que utilizará para evaluar partiendo de lo aprendido durante este intercambio. En este caso señala: “Para evaluar se debe poner en práctica: la observación y los registros, como base fundamental de evaluación..., Comprender que como docentes somos también investigadores en todo momento”.

La **Docente 2 (D2)**, correspondiente a la categoría 1, expone sus apreciaciones derivadas del taller resaltando que logró comprender de qué

manera debe escribir el informe descriptivo para que quienes lo lean de inmediato asocien la información allí presentada con el/la niño/a evaluado, esto se corrobora al leer textualmente: “Comprendí de qué manera puedo describir a los padres y representantes el desempeño de sus hijos de una manera no discriminatoria e imparcial. El informe debe describir al niño tal y como es, el padre al leer debe reconocer a su hijo en lo que describe la maestra.”

En referencia a la categoría 2, la profesora indica cómo ha logrado comprender que la evaluación se da como un proceso integral y cuya función es informar los avances y algunos aspectos que ameritan una intervención más intencionada por parte de los adultos/as significativos/as para ser superados por el/la niño/a. Mientras que para la categoría 3, plantea que la evaluación requiere de la constante observación docente en todos los momentos y espacios del contexto escolar.

Enfocándome en los aspectos a los cuales se abocó la **Docente 3 (D3)**, se apreciaron solo las categorías 1 y 3, para el primer caso (categoría 1), la docente consideró que para evaluar no solo se debe tomar en cuenta lo que plantea el currículo de manera restringida, sino que se debe centrar la atención en lo que sucede a diario durante cada jornada, en este sentido, se evidencia que la profesora muy probablemente centrará sus evaluaciones en las situaciones reales sucedidas en el aula de clase más que en los aspectos teóricos contenidos en los materiales curriculares. En el segundo caso, para la categoría 3, la docente expresa “Entre todos los aprendizajes del taller uno de los más importantes fue que aprendí cómo evaluar a nuestros niños”, de este modo la profesora reconoce los conocimientos adquiridos durante este trabajo de formación.

Por su parte la **Docente 4 (D4)**, en relación con la categoría 1, manifestó: “Antes veía el informe [sólo] como un requisito de la dirección, ahora entiendo que debe ser un escrito que describa fielmente al niño como ser único e individual, es decir, el niño como objeto de evaluación”, quedando explícito que antes de conocer más profundamente sobre el tema, el informe descriptivo para ella era un mero requerimiento gerencial, por ello, se podría inferir que sus características

estaban poco ajustadas al tipo de texto y que su contenido no era el más idóneo, satisfactoriamente ahora este escrito para la profesora es un medio de comunicación e información entre la escuela y la familia que de manera detallada caracteriza la actuación y desempeño académico, social, emocional y físico del/ de la niño/a. Para la categoría 3, ente sus reflexiones la docente deja ver cómo la evaluación se debe convertir en una estrategia que le permita a la escuela y a la familia, además de conocer lo que le interesa y lo que necesita el niño/a, la forma de ayudarlo a avanzar en sus procesos de manera integral.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En virtud de los resultados encontrados después del desarrollo del estudio se pueden plantear los hallazgos más relevantes emergentes del proceso de investigación, los cuales son la consecuencia del trabajo deliberado, la sistematización objetiva y el contraste de las situaciones reales con los planteos teóricos de los autores especialistas en el área de la escritura.

(1) Hallazgos fundamentales de la investigación

Desde la fase de diagnóstico de la investigación se pusieron en evidencia algunas de las concepciones sobre el proceso de adquisición de la escritura en los/as niños/as en edad preescolar por parte de las docentes, las cuales se enmarcaron en su mayoría en la concepción tradicional de la escritura, esto queda de manifiesto cuando se aprecian en sus declaraciones aspectos como: “la escritura es un medio de información y comunicación..., que se aprende a partir del reconocimiento de sonidos”, “se aprende a escribir a partir de las copias diarias de materiales impresos y aprendizaje de las letras y sonidos básicos...”. Como bien lo plantean Lerner y Muñoz (1986), el modelo tradicional para enseñar a escribir se fundamenta en el aprendizaje como un proceso mecánico de asociación, donde se espera una respuesta específica a un estímulo dado, de tal modo, que el docente concibe este importante proceso como un simple acto de codificación.

El manejo de las concepciones reales de las docentes sobre la escritura, permitió dar cuenta de que, pese a que existen grandes avances y nuevas perspectivas que proponen la adquisición de la escritura como herramienta fundamental para construir el conocimiento, hay ciertas incongruencias entre los nuevos planteos teóricos, los conceptos manejados en los contextos escolares y, obviamente, las prácticas para potenciar esta área. Lo anterior permite pensar, entonces, que las actuales investigaciones y hallazgos que apuntan a favorecer el

proceso de adquisición de la escritura desde una perspectiva innovadora (Mostacero, 2013), no son lo suficientemente conocidos y manejados por los profesores y, por tanto, las prácticas se encuentran restringidas a pedagogías que son producto de las experiencias escolares propias, la formación profesional obligatoria (que los acredita como personal calificado para la docencia) y de sus particulares representaciones sobre el tema.

En este caso es perentorio referir también, que en las respuestas de las docentes se encontraron ciertas incongruencias en su discurso, puesto que en sus argumentos yuxtaponen información, cuando intentan responder para convencer a su posible audiencia de que ciertamente manejan los términos y conceptos referidos al proceso de construcción de la lengua escrita en el niño/a, Citando algunas de sus respuestas señalan: “la escritura es un proceso de aprendizaje que se prolonga a lo largo de la vida..., se aprende a escribir cuando se logra la construcción de palabras y de frases” (Docente 2). Evidentemente, existe predisposición y temor por parte de las profesoras a exponer lo que realmente saben y a dejar ver las verdaderas concepciones y prácticas que caracterizan su labor educativa. Es así como, en un proceso de formación la primera meta que se debe lograr es que los involucrados reconozcan sus debilidades y fortalezas, para que asuman plena y positivamente los nuevos conocimientos reconstruyendo significativamente sus esquemas mentales (Morales, 2000).

El conocimiento de la información anterior y de otros aspectos igualmente importantes para el estudio, permitió construir la PIP, la cual desde sus primeros momentos de aplicación dio resultados que generaron interesantes reflexiones; en este caso es necesario mencionar que las docentes al iniciar el trabajo se mostraban medianamente motivadas puesto que consideraban que sus prácticas en la enseñanza de la escritura eran las más adecuadas y que no necesitaban conocer otros aspectos sobre el tema. En este sentido, las profesoras se mostraban conformes con su trabajo por los resultados que habían obtenido durante años anteriores con los niños, estos eran capaces de copiar, hacían la caligrafía correctamente y lograban dictados de sílabas, palabras y frases cortas.

Partiendo de lo anterior, su labor era auto percibida como eficiente, sin embargo, en la medida en que se fueron desarrollando las experiencias de formación, se produjo un marcado cambio en sus actitudes, involucramiento y participación activa en cada sesión.

Lo anterior nos permite saber que las docentes autoevalúan sus prácticas desde sus propias concepciones y no encuentran un resultado significativo que dé indicios de que se amerita un cambio, o en su defecto, conocer nuevas y vigentes perspectivas sobre el área; en este sentido, como plantea Morales (2000), el profesor se ve a sí mismo como el centro del proceso de aprendizaje y al estudiante como un ente pasivo que aprende por repetición y memorización. Esto demuestra la relevancia de que el profesor esté en constante auto revisión y que se preocupe por su formación, teniendo como interés superior ofrecer momentos educativos lo más pertinentes posibles a sus estudiantes.

Por otra parte, la puesta en práctica de las actividades diseñadas en la PIP, muestran cómo durante el proceso de formación las profesoras fueron cambiando paulatinamente sus concepciones sobre la enseñanza y adquisición de la lengua escrita en el nivel preescolar. Esto queda claro cuando, por ejemplo, al iniciar el trabajo la docente 4, exponía “la escritura es un medio para obtener conocimiento ..., los/as niños/as aprenden a escribir a través de actividades como copia, dictado, juegos con sonidos y ayuda en el hogar..., y las estrategias para enseñar a escribir son caligrafías y reforzamiento en el hogar, combinación sonidos con dibujos, mediante imágenes y lecturas ”, por su parte la docente 1, planteaba “se aprende a escribir a partir de la copia diaria de letras y sonidos”.

Ya para el séptimo encuentro de trabajo la docente 4, expone un avance en sus perspectivas internas cuando dice: “Para enseñar a escribir no basta copiar, el niño debe comprender lo que hace y para qué..., con el juego los niños aprenden más fácil a escribir y leer, este hace que sea un trabajo más significativo para ellos..., para cada niño se debe elaborar un plan de trabajo individual respetando sus diferencias”. Mientras que la docente 1 indica “pude entender lo importante que es la enseñanza de la escritura sin imponer actitudes que no les permitan ser

ellos mismos, que sean autónomos y expresar libremente sus emociones y sentimientos". Del mismo modo, la docente 3, expone "aprendí que los niveles de escritura son: pre silábico, silábico, silábico-alfabético, esto me llevará a ofrecer mejores actividades a los/as niños/as porque sabré en qué nivel están".

Tomando en cuenta lo anterior, se pone de manifiesto la incidencia de la labor ejecutada, hasta los momentos desde el punto de vista teórico, en las profesoras. De tal modo que, efectivamente, se logró alcanzar los objetivos del estudio y con esto contribuir a que en un futuro sus prácticas se vean influidas por las nuevas formas de pensar y de concebir el proceso de adquisición de la escritura. En respaldo a lo anterior es imprescindible citar a Aguirre (s/f) quien asevera que:

...las actividades de formación deben tener como eje el desarrollo de los futuros docentes como usuarios competentes de la lengua escrita, y al mismo tiempo, deben dirigirse a la solución de problemas relacionados con las decisiones que tomarán en el aula, para favorecer experiencias de aprendizaje que posibiliten la adquisición de la lengua escrita en los niños (p. 2)

Finalmente, se puede decir que este trabajo investigativo se puede tomar como punto de partida para estudios de mayor profundidad que continúen contribuyendo a la mejora de la calidad educativa venezolana. Puesto que, si nos basamos en los resultados obtenidos en este estudio se puede asegurar que con la organización de los entes ministeriales y otras instituciones interesadas en el tema, se logrará la inclusión en planes de formación de grupos significativos de docentes que cada vez en mayor medida irán contribuyendo al cambio de las prácticas educativas tradicionales por las innovadoras.

(2) Categorías y sub-categorías que fueron halladas.

Tomando en cuenta los resultados del proceso de diagnóstico, se establecieron las categorías que posteriormente se exponen, las cuales se

plantearon en función de hacer un análisis pertinente con los objetivos de la investigación y las características reales del grupo participante en el estudio.

Las categorías que en definitiva se encontraron fueron las siguientes:

Categoría 1: Concepción de la escritura por las docentes

- Como medio de información y comunicación.
- Como proceso de aprendizaje que se prolonga a lo largo de la vida.
- Como recorrido que culmina cuando las personas reconocen sonidos y palabras logrando la construcción de oraciones.
- Como medio para obtener conocimiento.

Categoría 2: Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir

- A partir del reconocimiento de sonidos.
- Construcción de palabras y de frases.
- A través de ejercicios adaptados a la edad y transcripción de palabras cortas tomadas del entorno.

Categoría 3: Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura

- Diálogos colectivos.
- Lecturas a través de imágenes.
- Copias diarias de materiales impresos y aprendizaje de las letras y sonidos básicos.
- Caligrafías y reforzamiento en el hogar.

Como se acaba de mostrar, las concepciones de la escritura en las docentes analizadas se encontraban dentro de un campo conceptual compuesto por una visión o representación de la escritura como medio de información y comunicación, fundamentados en definiciones como memorización, repetición y decodificación. Esto coincide con los planteos de Carlino (2005), quien también

apuesta por el desarraigo de las concepciones tradicionales de la escritura, lo cual permitirá la adquisición de nuevas pedagogías y didácticas en el área que permitirán asumir nuevas posturas caracterizadas por definir la escritura como medio de acceso al conocimiento, procesamiento de la información y formación del pensamiento creativo, crítico, reflexivo y autónomo.

Por otra parte, su concepción acerca de cómo es que los niños *aprenden a escribir* se ve (veía) enmarcada o limitada dentro de tres procesos, a saber: desde el reconocimiento de sonidos, por la construcción (transcripción) de palabras y de frases, y mediante los ejercicios que indica la docente, los cuales deberán ser adaptados a la edad. Como se puede ver las profesoras restringían el proceso de aprendizaje del niño/a a prácticas mecánicas, dejando de lado aspectos fundamentales como que producir un texto requiere del desarrollo de destrezas mentales o procesos cognitivos, como por ejemplo: anticipar (hacer hipótesis y verificarlas) e inferir (comprender lo que se sugiere), concentrándose todo lo anterior, al desarrollarse positivamente, en la mediación activa de la alfabetización funcional en los contextos escolares (Cassany, Luna y Sanz, 2000; Serrano y Duque, 2014; Villalobos, 2014; Mostacero 2013, 2014, Carlino, 2014).

Finalmente, en cuanto atañe a las estrategias docentes para acercar a los preescolares a la escritura, queda claro que su visión profesional del asunto se vio favorablemente ampliada por la intervención pedagógica que se llevó a cabo; se muestra una transición muy interesante en su concepción, así: se habla del trabajo con los niños reconociendo que se trata de un proceso complejo, el aprendizaje se adquiere más fácilmente con la ayuda de los pares, se debe enseñar a aprender de los errores y cómo superarlos, el juego en la edad preescolar es una excelente herramienta de enseñanza y aprendizaje, es importante conocer al niño para determinar lo que le interesa y necesita, etc., las distancian un poco más de las casi exclusivas actividades que se practicaban: copias diarias de materiales impresos, aprendizaje de las letras y sonidos básicos, empleo de las caligrafías y reforzamiento en el hogar por parte de los padres o representantes.

Como se ha mencionado, las nociones iniciales acerca del asunto se vieron favorablemente transformadas por el proceso de formación en el que participaron las docentes, en tanto que, adquirieron nuevos conceptos del proceso de escritura, se hicieron de estrategias diferentes que les permitirán potenciar el área con mayor significatividad para los/as niños/as y mejoraron sus prácticas como escritoras tanto en su vida personal (diarios pedagógicos) como profesional (escritura de informes descriptivos, planificaciones, actas, relatorías, etc.)

(3) Cumplimiento de los objetivos de investigación.

Los objetivos específicos de la investigación fueron, en primer término, analizar las concepciones y prácticas sobre la enseñanza de la escritura que utilizan las docentes en la actualidad para favorecer esta área de aprendizaje.

Este objetivo se cumplió mediante la labor de diagnóstico, la cual como se ha mencionado en reiteradas oportunidades a lo largo del trabajo, arrojó que las profesoras estaban enmarcadas en la “pedagogía tradicional” o “pedagogía del error” (Mostacero, 2010), la cual se enfoca en los aspectos gramaticales y ortográficos, así como en los elementos más triviales del discurso escrito.

De este modo, sus prácticas pedagógicas se alejaban de los modelos y perspectivas innovadoras las cuales se orientan a la activación de habilidades mentales superiores complejas como planificar, inferir, hipotetizar, comparar, explicar, argumentar, persuadir y convencer, entre muchas otras no menos importantes, de las cuales resultará un texto con características de contenido y retóricas coherentes con la comunidad, área o disciplina a la que se dirige (Serrano & Duque, 2014, Mostacero, 2014).

En segundo lugar, el siguiente objetivo específico consistía en desarrollar una Propuesta de Intervención Pedagógica (PIP), basada en un Modelo Pedagógico Multinivel, que permitiera a las docentes sensibilizarse y formarse de manera teórica y práctica en el área de la escritura en el nivel preescolar. La propuesta fue adecuadamente formulada y oportunamente ejecutada, esto quedó de manifiesto con los resultados obtenidos en el proceso formación y

actualización, en el cual las profesoras demostraron interés y motivación por participar, las reflexiones, debates y discusiones fueron enriquecedoras y promovieron la autoevaluación constante, así como la adquisición de nuevos conocimientos; todo esto exteriorizado a través de la expresión escrita de manera espontánea, placentera y activa.

El tercer objetivo específico consistía en evaluar el alcance de la aplicación de la PIP, sobre la base de los cambios generados en las concepciones, actitudes, posiciones, tomas de conciencia y prácticas discursivas de las docentes. Esto también fue plenamente alcanzado, en la medida en que para cada actividad y fase del proceso de formación, se evaluaba lo más objetivamente posible el trabajo desarrollado teniendo como fuente principal de información los textos escritos por las docentes, en los que dejaban ver sus nuevas concepciones, enfoques y las mejoras que progresivamente se evidenciaron en sus propios escritos como autoras principales de los diarios pedagógicos y las relatorías.

Y finalmente, en referencia al objetivo general de la investigación, que fue transformar las prácticas pedagógicas de las docentes del Jardín de Infancia “Estado Lara” relacionadas con la escritura en la etapa preescolar, a través de la ejecución de una Propuesta de Intervención Pedagógica, se puede afirmar que fue cumplido a cabalidad, por los alcances que ya se han expuesto y por la motivación que siguen manteniendo las docentes para continuar su proceso de formación tanto en la escritura como en otras áreas igualmente fundamentales para sus prácticas pedagógicas.

Es importante decir que, a partir de la ejecución de la PIP, surgieron otras inquietudes de formación y se generó a nivel institucional con proyección a la Parroquia Juan Rodríguez Suárez la Propuesta de Formación e Investigación del Personal Docente del J.I “Estado Lara”, la cual incluye contenidos relacionados con disciplinas como música, literatura, lógica-matemática, expresión lúdica, ciencias sociales, atención y diagnóstico temprano de necesidades educativas especiales, entre otras, contextualizadas en el Subsistema de Educación Inicial, propuesta de la cual también nos pertenece la autoría y liderazgo para su

ejecución, habiendo sido aprobada por las autoridades institucionales: directivos y supervisores con gran beneplácito.

(4) Discusión con la literatura especializada.

En congruencia con los planteamientos teóricos presentados en el apartado destinado para ello a continuación se expone la relación de los hallazgos de este estudio y los previamente desarrollados por otros importantes autores.

Ayuso (2004) concluye que las deficiencias presentadas por los estudiantes son en gran parte consecuencia de una falta de formación y actualización docente: la responsabilidad y compromiso docente en la enseñanza de lectura y escritura son cruciales en todos los niveles escolares. Las profesoras componentes de la muestra en la presente investigación están conscientes de esto y ello puede observarse en las sub-categorías que fueron encontradas; así por ejemplo, cuando se hallan fragmentos del discurso de las informantes que remiten a sus concepciones de la escritura, se aprecia que algunas la concebían como un simple medio de información y comunicación; pero otras la ven como proceso de aprendizaje constructivo que se prolonga a lo largo de la vida.

Asimismo, desde la experiencia subyacente del estudio se puede afirmar que las profesoras se hicieron conscientes de la importancia de buscar constantemente información actualizada y de adquirir nuevos conocimientos, que fortalezcan sus prácticas pedagógicas teniendo como interés superior a sus estudiantes, de tal modo, se logró que las educadoras asumieran mayor compromiso y responsabilidad con la trascendental labor de educar.

Por su parte, Meza (1999) realizó una propuesta para la formación de docentes de Educación Preescolar, en la cual la autora puso en relevancia la formación y actualización del profesorado para la efectiva transformación pedagógica que responda a las exigencias de una sociedad cambiante. Su análisis permite corroborar cómo a través de la formación y actualización de los docentes se pueden generar cambios positivos. Los hallazgos de la presente

investigación mostraron docentes abiertas a la reflexión, atentas a las actividades, dispuestas a aprender y a ejecutar nuevas herramientas en su trabajo educativo.

Caldera, Escalante y Terán (2010) analizaron la relación entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta área en la escuela básica y muestran que a través de un conjunto de acciones dirigidas a la formación del profesorado se puede lograr una aproximación a una pedagogía innovadora de la lectura, tal como sucedió en la presente investigación pero para el caso de la escritura, con quienes se alcanzó un acercamiento gradual a la enseñanza constructivista de la escritura y una redefinición del rol docente como mediador-potenciador del proceso de escribir.

Bruzual (2002), presentó una propuesta para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura su fin principal fue que el docente desarrollara un proceso de auto- aprendizaje, a través de la lectura y la reflexión, basados en el entrenamiento y capacitación, lo cual en el presente caso se llevó a cabo mediante el proceso que comenzó con la auto-reflexión generada por la exploración diagnóstica y en el resto del proceso de formación, y que culminó en las concepciones de la escritura y de su enseñanza por parte de las informantes de una manera distinta a las practicas que inicialmente se desarrollaban antes del estudio.

Esta autora expone que para la enseñanza de la lengua materna debe tomarse como punto de partida el conocimiento y el uso que hace el propio niño de su lengua, así como el contexto implícito y explícito en que se desenvuelve el infante. En nuestro caso, esto se hizo claro cuando las docentes manifestaron que se aprende en la medida en que se acerca al niño a los materiales escritos significativamente, con la lectura diaria de materiales que el preescolar disfrute y entre otros aspectos, a través del juego como herramienta didáctica.

En este sentido y citando textualmente a las docentes, se aprecia lo siguiente: "Fue una experiencia significativa de aprendizaje logré aprender que las actividades que planificamos de escritura deben ser de agrado y disfrute para los

niños (docente 3)", "Con respecto a las estrategias pude deducir que para cada niño se debe elaborar un plan de trabajo individual respetando sus diferencias (docente 4)", "Es necesario que tomemos conciencia y cambiamos nuestra actitud ante nuestros niños que no limitemos su aprendizaje y que los dejemos que exploten todo lo que tienen(docente 1)", "Debemos explotar esas potencialidades que tienen los niños en innovar y crear (docente 3)".

Bruzual (2002) también sugiere un cambio en las metodologías, estrategias y recursos empleados para la enseñanza de la lectura y la escritura basada, para el momento de su investigación en un enfoque comunicativo, con un modelo de enseñanza participativo, integrador, totalizador y contextualizado. Ciertamente, nuestras informantes coinciden en algunos de sus planteamientos, puesto que manifestaron que como estrategias adecuadas para enseñar a escribir utilizarían: los diálogos colectivos, el empleo de las imágenes para la lectura, el uso de materiales impresos para la manipulación y exploración libre de los preescolares, así como la inclusión activa de la familia para que contribuya en el hogar con el trabajo pedagógico desarrollado en la escuela, es decir, establecer estrechas relaciones entre escuela-familia que permitan favorecer el aprendizaje del niño.

Por su parte, el programa de Morales (2002), centrado en las concepciones de las docentes acerca de la lectura y escritura, antes y después de ejecutar un programa de actualización en lengua, demuestra entre sus conclusiones que el programa permitió forjar cambios en las concepciones de los docentes sobre lectura y escritura, pero los cambios fueron triviales, debido a una clara disociación entre el saber y la acción pedagógica.

Es necesario, decir que en el caso de nuestro estudio se evidenció una marcada incidencia en las concepciones, ideas y conocimientos de las docentes sobre la escritura, sin embargo, sus prácticas no pudieron ser evaluadas detenidamente de conformidad con lo aprendido, debido a las limitaciones del tiempo de trabajo establecido por la gerencia institucional para ejecutar la investigación.

En otro orden de ideas, Medina, Ortiz y Bruzual (2006), presentan una investigación sobre los métodos usados para la enseñanza inicial de la escritura y sus hallazgos coinciden con lo encontrado, desde la valoración de los escritos y respuestas de las docentes (sin apreciar cercanamente sus actuales prácticas en el área). Para la fase de diagnóstico las profesoras aplican variedad de estrategias, pero parten de unidades no significativas (método sintético); que subyacen en principios del conductismo, a pesar que las docentes manifestaban en un principio creer en la bondad del constructivismo; se concebía la instrucción como proceso posterior al desarrollo de ciertos órganos y capacidades; los resultados se centran en la producción correcta de grafías, en detrimento de la comunicación y el desarrollo del pensamiento.

Ahora bien, entre la literatura especializada, el principal soporte teórico de este trabajo de investigación se encuentran en los estudios acerca de propuestas de intervención pedagógica en docentes, desarrollados por Carlino y Mostacero. Carlino (2009) presenta un modelo para la revisión y reorientación de las actividades de actualización docente que se pretenden ejecutar a través de las propuestas de intervención pedagógica, tal como se efectuó en nuestro caso. Y Mostacero (2013, 2014), crea un Modelo Pedagógico Multinivel del cual parte todo el trabajo aquí ejecutado. Partiendo de estos dos autores y tomando en cuenta los planteamientos de otros como Vogliotti & Macchiarola, 2002; Serrano & Duque, 2014; Villalobos, 2014; Peña, 2014, entre otros, se plantean a continuación los resultados encontrados más relevantes:

- La interacción social, es un elemento fundamental para el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura significativas en todos los niveles de la escolaridad. El trabajo colectivo-social, donde los escritores que se inician en el proceso (novatos) tienen la oportunidad de ser acompañados y guiados por otros con más experiencia en el tema, genera que los primeros se apropien de la lengua escrita más fácilmente y por lo tanto que su proceso de aprendizaje sea positivo. Desde el desarrollo de la investigación se podría plantear que esto ha sucedido en dos contextos diferentes: primero, durante el trabajo ejecutado con

las docentes, estas tuvieron la experiencia de discutir e intercambiar con sus compañeras o pares y según sus fortalezas asumieron el liderazgo a la hora de realizar producciones escritas, de igual forma, la revisión de sus composiciones entre sí, permitió que se autoevaluaran y consideraran su forma de escribir reconociendo sus dificultades, debilidades y necesidades en el área.

- El segundo contexto donde quedo ampliamente comprobada la importancia de escribir con el apoyo de otros, fue en el Grupo de Escritura, en el cual también nos revisamos como escritores, nos hicimos conscientes de las debilidades de cada uno y aprendimos de nuestros compañeros que ya son escritores expertos, lo cual fue en algunos casos difícil por las exigencias que enfrentamos, sin embargo, el producto fue la adquisición de nuevas competencias como compositores y una visión más crítica del compromiso que implica escribir.

- Se comprobó que en la actualidad el modelo de enseñanza de la escritura en nuestro sistema educativo, todavía se enmarca dentro de la “pedagogía tradicional” o “pedagogía del error” (Mostacero, 2013), que como ya se ha descrito reiteradamente se caracteriza por la memorización de reglas ortográficas y gramaticales, concibe el texto como un mero objeto de evaluación donde se corrigen sólo los aspectos superficiales y entre otros aspectos, las dificultades de escritura son penalizadas. Así mismo, se ha logrado demostrar que la enseñanza de la lectura y la escritura desde los niveles iniciales de la escolarización necesitan un cambio obligatorio en sus prácticas pedagógicas, el cual principalmente se debe basar en reconocer el potencial epistémico de la escritura como una herramienta elemental para desarrollar el pensamiento y para construir de manera particular y colectiva el saber.

- Otro resultado importante fue que a través de esta investigación se comprueba uno de los planteamientos hechos por Carlino (2005), pues no basta con trabajar teóricamente con los docentes las concepciones, características y aspectos generales de la escritura, también es muy necesario, que vivan la experiencia de leer y escribir, que descubran por si mismos las posibilidades que estas prácticas les ofrecen a nivel personal y profesional, es por esta razón que,

es indispensable que en las propuestas de formación docente se incorpore la práctica de leer y escribir, de tal modo, que los profesores los reconozcan como elementos didácticos y así puedan trabajar con propiedad con sus estudiantes enmarcados en sus propias experiencias. Como lo expreso Mostacero (2013): “para operar cambios en las competencias estudiantiles, primero tenemos que introducir cambios en las prácticas docentes...”

- En este mismo orden de ideas, de los resultados aquí encontrados se puede deducir que no basta con que los profesores tengan el conocimiento teórico y práctico en el tema, es sumamente transcendental que tengan disposición, que tengan actitudes creativas e innovadoras, que se preocupen y ocupen con responsabilidad de su labor de educar y que estén siempre motivados a llevar a cabo un trabajo diferente con sus estudiantes, así como gratificadamente sucedió en nuestra experiencia con esta investigación.

- Es igualmente fundamental, para lograr un cambio en el sistema educativo en el área de la lectura y la escritura, unir esfuerzos y hacer un plan bien fundamentado, sostenido en el tiempo y con el apoyo ministerial, institucional, docente y comunitario que amerite, del tal forma que se puedan generar los ajustes pertinentes y lograr incluir en las aulas de clases espacios y momentos significativos de lectura y escritura, desde los niveles iniciales hasta la universidad.

(5) Cumplimiento del Modelo Pedagógico Multinivel

Como se ha planteado la base fundamental del proceso de investigación en este estudio ha sido el Modelo Pedagógico Multinivel propuesto por el profesor Mostacero (2013), el cual se logró puesto que coincide con uno de sus postulados como es contribuir a la solución de un problema encontrado en el contexto educativo real. Esta propuesta logró generar evidentes cambios en las actitudes y tomas de conciencia de las docentes seleccionadas como muestra, quienes se hicieron de nuevas estrategias y actividades que puestas en práctica cambiaran la

estrategia didáctica antes aplicada por una más innovadora, participativa y significativa para los niños y las niñas.

Desde el punto de vista de los propósitos del modelo, se puede decir que se alcanzaron en su totalidad. Primero, se logró evaluar y diagnosticar las prácticas desarrolladas por las profesoras para la enseñanza de la escritura en el nivel preescolar, así como de, sus propias competencias como escritoras. Segundo, se elaboró y aplicó la Propuesta de Intervención Pedagógica y, tercero, se consiguió promover un proceso de transformación de las profesoras en el que se consolidó la conversión de las actitudes, conocimientos y perspectivas relacionadas con la escritura como herramienta epistémica. Finalmente, se puede decir que se alcanzó a hacer la transposición del Modelo Pedagógico Multinivel, al nivel educativo preescolar, siendo que se trata de un constructo teórico lo suficientemente versátil como para ser adaptado al nivel de educación preescolar.

www.bdigital.ula.ve

CONCLUSIONES

Después de desarrollado el estudio, se pueden plantear algunas conclusiones que emergen del proceso de investigación como punto de partida para dar solución a los problemas encontrados en un contexto determinado, en este caso el escolar, de tal modo que, todo lo expuesto a continuación es el resultado del trabajo práctico en relación con la teoría que orientó el estudio desde sus planteos iniciales hasta los finales.

El hallazgo fundamental de la investigación consistió en que se determinaron las concepciones que poseían las docentes sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, en este caso, se pudo conocer que quienes formaban parte de la muestra y en general el resto del grupo de profesoras, poseían una concepción o se enmarcaban en el modelo tradicional de la escritura, entendiendo con esto que, por ejemplo: a) se aprende a escribir al reconocer letras y producir algunos sonidos y palabras; b) la caligrafía, el dictado y la copia son las estrategias principales para adquirir o aprender la lengua escrita, c) una de las habilidades mentales más importantes para el aprendizaje es la memoria, d) la corrección de un error implica la penalización del mismo y e) entre otros aspectos, el proceso de escritura no atiende a las necesidades e intereses del estudiante, sino a las del docente (Mostacero, 2014).

En contraste con las posturas, perspectivas y conocimientos expresados por las participantes después de la aplicación de la PIP, se evidenció que se logró que las concepciones iniciales fueran modificadas y que como resultado de ello las docentes ahora conciben la escritura como un proceso inacabado que se prolonga a lo largo de la vida y que existe gran variedad de estrategias que pueden contribuir significativamente en el aprendizaje de los/as preescolares (juegos con letras y de palabras, cantos, lecturas diarias de materiales interesantes, adivinanzas, rimas, etc.).

Asimismo, se comprendió que cada niño/a por ser único, tiene su propio proceso de aprendizaje y que además de ello, también es elemento fundamental en su evolución el estímulo, acompañamiento y contacto que pueda tener a nivel familiar y extra escolar con la lengua escrita. En términos generales, se puede decir que se logró en las docentes potenciar cambios en las concepciones, actitudes, posiciones, tomas de conciencia y prácticas discursivas en sí mismas como escritoras y en los procesos que activan para promover su enseñanza en los/as niños/as que atienden (Peña, 2014).

Otro de los hallazgos importantes a señalar es que los procesos de formación y actualización de las docentes deben partir primeramente de actividades motivacionales y de involucramiento como lo plantea Mostacero (2013), debido a que se hace más significativo el aprendizaje si existe iniciativa, interés y si se es consciente de las necesidades de formación tanto individuales como grupales que se tienen, desde el punto de vista profesional y personal. De este modo, específicamente, en este estudio se evidenció cómo una vez motivadas y conscientes de sus debilidades pedagógicas (diagnosticadas a través de la autorevisión, reflexión y autocrítica), las profesoras se mostraron cada más animadas y participativas, lo cual favoreció sus interacciones, intercambios de experiencias y construcción de nuevos conocimientos en el área en cuestión.

Por otra parte, fueron detectadas tres categorías principales acerca de las concepciones sobre la enseñanza de la escritura por parte de las informantes, Categoría 1: Concepción de la escritura por las docentes, Categoría 2: Cómo piensan las docentes que se aprende a escribir y Categoría 3: Estrategias para acercar a los preescolares a la escritura, cada una con sus correspondientes sub-categorías, las cuales constituyeron una importante herramienta en la organización y el análisis de los datos, es este sentido, la categorización permitió realizar una interpretación de los resultados en coherencia con los objetivos de la investigación, con los basamentos teóricos y con las situaciones reales del objeto de estudio.

Del mismo modo, los objetivos de investigación fueron cumplidos a cabalidad, en tanto que se realizó un diagnóstico, que permitió conocer que las docentes orientaban sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de un modelo tradicional de la enseñanza de la lengua escrita. Partiendo de esta diagnosis se diseñó la PIP, basada en el Modelo Pedagógico Multinivel, la cual permitió sensibilizar a las profesoras y formarlas de manera teórica y práctica en el área de la escritura en el nivel preescolar, partiendo de sus propias necesidades e intereses y, atendiendo a sus sugerencias y propuestas, las cuales presentaron naturalmente y de manera constante durante todo el proceso de formación, esto como consecuencia de la participación activa y del sentido de compromiso que se desarrolló durante el trabajo (Villalobos, 2014).

Finalmente, se logró cambiar sus concepciones, actitudes y posiciones frente al proceso de adquisición de la escritura, quedando esto revelado en sus aportes e ideas expuestas a través de la composición de los diarios pedagógicos.

La confrontación de los resultados de investigación con lo que se maneja al respecto en la literatura especializada mostró que para lograr incluir la pedagogía innovadora sobre la enseñanza de la escritura en los contextos escolares es necesario que el docente esté en constante formación y actualización, es decir, que no atienda sólo a las exigencias institucionales o ministeriales para enriquecerse académicamente, sino que debe ser consciente de la relevancia de autoevaluarse constantemente sobre lo que sabe y lo que le falta saber en función de las características de los/as niños que atiende y una vez que tenga un diagnóstico de sí mismo como docente, active por iniciativa propia las acciones que le permitirán estar lo más preparado posible para desempeñar efectivamente su trabajo. En conclusión, se trata del compromiso y responsabilidad con la labor de educar.

En este mismo orden de ideas, los profesores deben saber y tener siempre presente que su punto de partida y el centro de su trabajo pedagógico, académico y humano es el niño, por lo tanto, para enseñarlo a hacer uso de la lengua escrita significativamente como herramienta epistémica, debe conocer sus características:

el uso que hace de la lengua, sus competencias comunicativas reales, considerar el contexto y las situaciones que lo rodean cotidianamente como acertadamente ha expresado Dubois (1990).

En relación con lo anterior, el docente se debe convertir en un actor crítico del proceso educativo en general y más propiamente de la enseñanza de la escritura, de tal modo que, sea capaz de revisar, analizar, valorar, reflexionar y proponer cambios en las actuales metodologías, estrategias y recursos propuestos por sus colegas, los planes curriculares y demás documentos que intentan orientar la labor educativa, con el fin de acercarse a un modelo donde prevalezca el trabajo colaborativo, donde el niño tenga la oportunidad de construir por sí mismo el saber y donde se respeten y atiendan las individualidades del proceso de aprendizaje, entre muchos otros factores no menos importantes.

De este modo, se confirma que el docente no puede ser un protagonista pasivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un sujeto que busca culpas acerca de dónde estuvo el error o quién tiene la responsabilidad de las debilidades de los estudiantes como escritores, alguien que se limita a hacer diagnósticos como espectador de las situaciones de los estudiantes. Al contrario, ya desde los niveles iniciales se debe manifestar la preocupación y, por consiguiente, el establecimiento de metas que impliquen preparar a los estudiantes para que se conviertan en escritores autónomos en todos los niveles escolares.

Para el caso de la formación de los docentes también es importante que se produzca una relación continua entre los avances teóricos y su divulgación en los centros educativos como uno de los objetivos principales de la investigación, debido a que con el estudio desarrollado quedó claro que hay grandes disociaciones entre los contemporáneos planteamientos teóricos y las prácticas que se llevan a cabo en la escuela, esto como consecuencia de que no se conocen por parte de los docentes los nuevos postulados y perspectivas emergentes de recientes estudios en la materia. Por lo tanto, se poseen conocimientos que no responden a las exigencias de la sociedad cambiante sino que están rezagados en modelos aplicados en décadas pasadas.

Para cerrar esta idea es imprescindible resaltar nuevamente que la formación docente debe concebirse como un proceso permanente de reflexión, que debe ser guiado por la búsqueda de un quehacer educativo auténtico, por cuanto es la formación como persona y como profesional de lo que dependen las acciones pedagógicas que se utilizan para orientar a sus estudiantes en la construcción del conocimiento. En este sentido, todos los cambios que se pretendan a nivel educativo deben considerar los aspectos que expone Villalobos (2014):

...a) la actitud y concepción del docente actual en cuanto al uso de la lectura y la escritura en su área particular, b) la actualización y ejecución de los planes curriculares, sobre todo los que están dirigidos a la formación de formadores- con el apoyo institucional requerido- y c) la implementación de diferentes estrategias pedagógicas y actividades de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan dentro del aula de clases para que tanto la lectura como la escritura sean la esencia de la alfabetización académica en las distintas disciplinas (p.273).

Finalmente, en referencia a la adaptación, ajuste y ejecución del Modelo Pedagógico Multinivel de Mostacero (2013), se puede decir que fue llevado a cabo plena y exitosamente, en tanto que sirvió de estrategia para el diseño y cumplimiento del estudio, es este sentido, se comprobó que puede ser utilizado para guiar investigaciones en el nivel inicial del proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS

- Aguirre, R (s/f). La formación de docentes. 5° Congreso latinoamericano de lectura y escritura Colombia 1999. *Ediciones del Postgrado de lectura y escritura*. Mérida – Venezuela.
- Ávila, N.; González P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18N°. 57, PP. 537-560
- Ayuso, B (2004). Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita. *Acción Pedagógica*, 13,1-59.
- Bernhardt, F. (2008). Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista Científica*, Vol. Nº 2.
- Blanco, C. (2005). Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, V.26, N.76, mayo: 26-38
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajeros.
- Bruzual, R. (2002). *Propuesta para la Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura*. En imprenta. (Ediciones de la Universidad del Zulia)
- Caldera, R; Escalante, D; Terán, M (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 34 (88):15-37.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*. Año 23, Nº 1: 6-14.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlos en la universidad. *Lectura y Vida*. Año 25, Nº 1: 16-27.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En Carlino, P & Martínez, S (Coords.), *La lectura y la escritura un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia se lee y se escribe sobre sus temas. En entrevista con Serrano de Moreno, S; Mostacero, R y Duque, Y. En Serrano de Moreno, S & Mostacero, R (Comp.). *La escritura académica en Venezuela: Investigación, reflexión y propuestas*. (pp.27-46). Mérida- Venezuela. Vicerrectorado administrativo. Universidad de Los Andes.
- Carvajal, F.; Ramos, J. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Sevilla: MCEP.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación escrita académica: Estado de la Cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 22, 1253-1282.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Dubois, M. (1990). El factor olvidado en la transformación de los maestros. *Lectura y Vida*, 11 (4): 32-35.
- Dubois, M. (1993). Actividad educativa y formación del docente. *Lectura y Vida*, 4 (14): 5-10.
- Dubois, M. (2002). La lectura en la formación y actualización docente. *Lectura y Vida*, 23 (3): 30-38.
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: Fondo de cultura económica.

- Flower, L. & Hayes J. (1996). *Teoría de la Redacción como Proceso Cognitivo*. Buenos Aires: Carnegie Mellon University, Asociación Internacional de Lectura.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en Contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Grupo Didactext. (2003). *Modelo de producción de textos escritos*. Madrid: Complutense.
- Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar". En Piaget- Vigostky: Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, J; Ortiz, M y Bruzual R. (2006) Teorías, enfoques y métodos en la enseñanza inicial de la escritura. *Synergies*:284 - 305.
- Ministerio de Educación (1998). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Tomo I. Caracas.
- Martínez, M (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Caracas: Trillas.
- Meza, N. (1999). *Transformar la práctica pedagógica de la lengua escrita en el aula. Propuesta para la formación de docentes de Educación Preescolar* (Tesis inédita de Especialización). Universidad de Los Andes.
- Miras (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, (89), 65-80.
- Morales, O. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes de educación básica. *Educere*, 19 (6): 324-330.
- Mostacero, R. (2009b). La escritura y las dificultades de escritura como un problema público. Conferencia al XXVIII ENDIL, Universidad de Oriente, Cumaná, 13-17 julio 2009, inédita.
- Mostacero, R. (en prensa). La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico
- Mostacero, R. (2010). La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura. *Arjé* Vol. 4, No. 7: 11-38.

- Mostacero, R. (2011). La experiencia de trabajar con informes de relatoría y diarios pedagógicos en un seminario de postgrado. Ponencia presentada en el I Congreso Regional Lectura, Escritura, Investigación y Didáctica, Coro, Estado Falcón, 25-27 noviembre de 2011.
- Mostacero, R. (2012). *Modelos pedagógicos para el aprendizaje de la escritura*. UPEL.
- Mostacero, R. (2013). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar a escribir. Fundamentos epistemológicos y pedagógicos*. Proyecto de tesis doctoral.
- Mostacero, R. (2014). La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. En Serrano de Moreno, S & Mostacero, R (Comp.). *La escritura académica en Venezuela: Investigación, reflexión y propuestas*. (pp.197-235). Mérida, Venezuela. Vicerrectorado Administrativo. Universidad de Los Andes.
- Paulou, J. (2011). La construcción de textos reflexivos. *Cuadernos de pedagogía*, 416, 63-67
- Peña, J. (2014). Una aproximación pedagógica a la escritura académica. En Serrano de Moreno, S & Mostacero, R (Comp.). *La escritura académica en Venezuela: Investigación, reflexión y propuestas*. (pp.237-257). Mérida-Venezuela. Vicerrectorado administrativo. Universidad de Los Andes.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. Vol.3, No.1: 1-42.
- Porta, L. & M. Silva (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Ponencia Universidad Nacional de La Patagonia Austral. Mar del Plata, 1-18 octubre 2003, inédita.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serrano, S. (2010). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, (11), 78-97.

- Serrano de Moreno, S.& Duque, Y. (2014). Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posesión y cambio conceptual. En Serrano de Moreno, S & Mostacero, R (Comp.). *La escritura académica en Venezuela: Investigación, reflexión y propuestas*. (pp.89-132). Mérida- Venezuela. Vicerrectorado administrativo. Universidad de Los Andes.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor Distribuciones
- Solé, I. (1991). ¿Se puede enseñar lo que se ha de escribir?, *Cuadernos de pedagogía*, 188, 33-35.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Grao.
- St. Louis de Vivas, M (1995). *Investigación cualitativa. Manual para la recolección y análisis de la información*. Caracas: El juego de ciencias Editores
- Torres, R. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Instituto Fronesis. Tomado de www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf.
- Torres, R. (2008). "No basta con enseñar a leer y escribir, hay que acercar la lectura y la escritura a la gente".UNI-PLURI7UNIVERSIDAD.vol.8 N°1,2008. Tomado de www.fronesis.org/.../entrevista-no-basta-con-ensenar-a-leer-y-a-escribir.pdf
- Velasco, A. (2014). *Guía metodológica para la elaboración del anteproyecto y desarrollo del proyecto de investigación*. Material didáctico. Febrero. Mérida: Autor.
- Villalobos, J (1999). *La Investigación Cualitativa y algo más... Teoría y práctica en las lenguas extranjeras*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios/ULA Mérida.
- Villalobos, J. (2014). La lectura y la escritura académicas: retos presentes y futuros en el ámbito universitario. En Serrano de Moreno, S & Mostacero, R (Comp.). *La escritura académica en Venezuela: Investigación, reflexión*

y propuestas. (pp.259-282). Mérida- Venezuela. Vicerrectorado administrativo. Universidad de Los Andes.

Villegas, M. (1993). Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual. *Anuario de Psicología*, no 59:19-60.

Vogliotti, A. & Macchiarola, V. (2002). Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente. *Alternativas - Serie: Espacio Pedagógico*, (29) 7, 67-78

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

CUESTIONARIO

El cuestionario que a continuación se presenta tiene el propósito de recolectar información en torno a la escritura en el nivel preescolar.

1. ¿Qué considera usted que es escribir?
2. Desde su experiencia docente ¿Cómo cree usted que se aprende a escribir?
3. En su labor pedagógica ¿qué actividades de escritura realiza frecuentemente con los/as niños/as?
4. ¿De qué aspectos parte o qué criterios toma en cuenta para planificar las actividades de escritura a desarrollar con sus estudiantes?
5. ¿Puede mencionar algunas estrategias que utiliza para iniciar los/as niños/as en la escritura?
6. ¿Qué tipo de textos escriben comúnmente los/as niños/as con los que trabaja?
7. Describa desde su punto de vista ¿Cómo es el proceso de escritura de sus estudiantes?
8. Durante el proceso de escritura ¿Qué dificultades ha observado en los/as niños/as?
9. ¿Bajo qué criterios evalúa la escritura de sus estudiantes?
10. ¿Cómo categorizaría los resultados de su trabajo como promotor de escritura en sus estudiantes? Argumente su respuesta.

1. Preguntas generadoras ofrecidas a las docentes para promover su escritura reflexiva y crítica, partiendo de las experiencias de actualización docente.

Lectura 1. ¿Por qué llora Romina?

1. ¿Qué pasaba por tu mente mientras leías la historia?
2. ¿Qué opinas de la actuación de la profesora Elida?
3. ¿Qué comprendió la profesora al vivir esta situación con Romina?
4. ¿Has vivido una situación similar en tu labor como docente?
5. ¿Qué aprendizaje te deja la historia?

Lectura 2. Condenado niño.

1. Durante la lectura, ¿Qué sentimientos surgieron en tu interior?
2. Has atendido a niños/as como Diego ¿Cómo has manejado la situación?
3. ¿Te ha pasado algo parecido a la profesora Diana? ¿Cómo te has sentido?
4. ¿Qué aprendizaje te deja la lectura?

Lectura 3. La flor roja

1. ¿Qué aprendizajes te deja el texto?
2. ¿Te identificas con la historia leída?
3. ¿Cómo relacionas el escrito con tu ambiente de trabajo?

Lectura 4. Sobre el arte de moldear

1. ¿Qué opinas sobre el arte de moldear como maestra?
2. ¿Qué aspectos influyeron en tomar la decisión de ser maestra en tu caso personal?
3. ¿Crees que el compromiso de educar se puede desligar de los sentimientos?
4. ¿Te has visto afectada sentimentalmente con la situación de algún niño/a en especial? ¿por qué?

5. Respecto a la potenciación de la escritura ¿Cómo caracterizas tu rol docente?

2. Consignas de trabajo para la escritura de los Diarios Pedagógicos.

ESCRITO 1: Taller sobre Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar.

Consigna: Partiendo de los aspectos abordados en el taller Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar, reflexiona sobre ¿Qué sabías sobre el tema?, ¿Qué inquietudes y dudas tenías antes del taller?, ¿Cómo ha enriquecido el trabajo desarrollado tus conocimientos y en qué aspectos contribuye para que sea mejorada tu práctica pedagógica en el área de la escritura?

ESCRITO 2: Intercambio de saberes acerca de la planificación en el nivel preescolar y la escritura.

Consigna: Teniendo como base la experiencia llevada a cabo sobre “La planificación en el nivel preescolar y la escritura”, realiza un escrito donde expongas tu apreciación sobre la jornada de trabajo, tomando en cuenta los aportes más significativos que este intercambio te ha dejado desde el punto de vista personal y profesional.

Gracias por tu participación.

ESCRITO 3: Taller sobre estrategias y metodologías lúdicas para enseñar a leer y escribir en el preescolar.

Consigna: Atendiendo a los aspectos abordados por la facilitadora del taller toma en cuenta los siguientes aspectos para generar tus reflexiones: ¿Qué estrategias utilizaba para promover la escritura en los/as niños/as bajo mi responsabilidad? ¿Después del taller que valoración crítica puedo hacer de las estrategias que

utilizaba para potenciar en los/as preescolares la escritura? ¿Cuáles fueron los aprendizajes fundamentales que logre adquirir en el taller?

ESCRITO 4: Taller “El informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial: Un género profesional de aprendizaje continuo”.

Consigna: Partiendo de los aspectos abordados en el taller El informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial: Un género profesional de aprendizaje continuo, realiza un escrito donde expongas tu apreciación sobre la jornada de trabajo tomando en cuenta lo aportes más significativos que esta experiencia te ha dejado desde el punto de vista personal y profesional.

Gracias por tu participación.

3. Programas de los talleres desarrollados.

Taller: Aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en el nivel preescolar.

- ¿Qué es leer y escribir?
- El modelo curricular venezolano para la enseñanza de la lengua.
- ¿Qué significa educar mediante el uso del lenguaje?
- Niveles de adquisición de la lengua escrita.
- Situaciones de aprendizaje para facilitar el proceso de alfabetización.
- Estrategias para elaborar proyectos que promuevan la escritura.
- Juegos para promover la escritura en el niño.

Taller: La planificación en el nivel preescolar y la escritura.

- ¿Qué es la planificación?
- La planificación en el Nivel Inicial.
- Planificación, escritura y globalización de aprendizajes.
- Macroestructura de la planificación en el Nivel Preescolar.
- El proyecto de aprendizaje y la escritura como herramienta epistémica.

Taller: Estrategias y metodologías lúdicas para enseñar a leer y escribir en el preescolar.

- Definición de estrategia, método y metodología.
- Métodos educativos para enseñar a leer y escribir
- El juego como herramienta didáctica para enseñar a leer y escribir.
- Dinámicas y juegos para practicar la lectura y la escritura en el preescolar.

Taller: El informe descriptivo en el Subsistema de Educación Inicial: Un género profesional de aprendizaje continuo.

- El informe descriptivo como un género profesional o laboral.
- La evaluación en el subsistema de educación inicial.
- Qué es el informe descriptivo.
- Superestructura y macroestructura del informe descriptivo.
- Qué se evalúa en cada área de aprendizaje.
- Escritura del texto: informe descriptivo.

www.bdigital.ula.ve