

Universidad del Valle de Guatemala
Facultad de Educación



Características de la enseñanza de la conciencia sintáctica en
Párvulos 3, en escuelas monolingües (español) del municipio de San
Pedro Sacatepéquez, San Marcos

Trabajo de graduación presentado por Tania Patricia Santisteban López
para optar al grado académico de Maestría en Educación
con énfasis en Lectoescritura Inicial

Guatemala
2022

Universidad del Valle de Guatemala
Facultad de Educación



Características de la enseñanza de la conciencia sintáctica en
Párvulos 3, en escuelas monolingües (español) del municipio de San
Pedro Sacatepéquez, San Marcos

Trabajo de graduación presentado por Tania Patricia Santisteban López
para optar al grado académico de Maestría en Educación
con énfasis en Lectoescritura Inicial

Guatemala
2022

V.º B.º



MA. María José del Valle Catalán


Tribunal examinador



MA. María José del Valle Catalán



Dra. Ana Lupita Chaves Salas



MA. María Raquel Montenegro Muñoz

Fecha de aprobación del examen de graduación:

Guatemala, 29 de noviembre de 2022

Prefacio

Un sincero agradecimiento a todas las personas que de una u otra manera han contribuido para que esta investigación se realizara, en especial, a las docentes del nivel de Educación Preprimaria del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, quienes abrieron las puertas de sus escuelas y compartieron su experiencia con relación a lo que hacen para enseñar a leer y escribir en la etapa emergente.

Índice general

Prefacio	v
Índice de figuras.....	ix
Índice de tablas	x
Índice de gráficos.....	xi
Resumen	xii
Abstract.....	xiii
Capítulo I. Formulación del problema	1
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes	1
1.2.1 Formación docente e incidencia.....	2
1.2.2 Rendimiento de la niñez.....	7
1.2.3 La escritura en el ámbito de la investigación	9
1.2.4 Las habilidades metalingüísticas y el aprendizaje de la escritura	13
1.2.5 Conciencia sintáctica.....	17
1.3 Planteamiento del problema	27
1.4 Preguntas de investigación	29
1.5 Justificación.....	30
Capítulo II. Marco teórico.....	34
2.1 Marco contextual	34

2.2 Marco conceptual	41
2.2.1 Generalidades de la escritura.....	41
2.2.2 Modelos de escritura.....	44
2.2.3 Enfoques de la enseñanza de la escritura.....	49
2.2.4 Escritura emergente	51
2.2.5 Conciencia sintáctica.....	60
2.2.6 Enseñanza explícita	62
Capítulo III. Marco Metodológico	64
3.1 Alcances del estudio	64
3.2 Objetivos de la investigación	66
3.2.1 Objetivo general.....	66
3.2.2 Objetivos específicos	66
3.3 Supuestos de investigación	66
3.4 Participantes	68
3.4.1 Perfil requerido de docentes.....	68
3.4.2 Muestra	68
3.4.3 Metodología	68
3.5 Escenario.....	69
3.6 Instrumentos de recolección de información.....	69
3.6.1 Entrevista semiestructurada	69
3.7 Procedimiento.....	70
3.7.1 Diseño de la investigación.....	71
3.7.2 Elaboración de instrumentos	71

3.7.4 Trabajo de campo	72
3.8 Diseño del método.....	73
3.8.1 Enfoque de investigación	73
4.1.2 Tipo de investigación	74
4.1 Descripción del proceso de análisis de la información.....	77
4.1 Consideraciones éticas	78
Capítulo IV. Análisis de los resultados de la investigación.....	80
4.1 Presentación y análisis de los resultados	80
4.1.1 Concepción de escritura.....	82
4.1.2 Concepción de escritura emergente	88
4.1.3 Grafomotricidad.....	90
4.1.4 Conciencia sintáctica y enseñanza de la conciencia sintáctica.....	97
4.2 Discusión de los resultados	104
4.2 Limitaciones que se presentaron	109
Capítulo V. Conclusiones	111
Capítulo VI. Recomendaciones	116
Capítulo VII. Referencias bibliográficas	120
Capítulo VIII. Anexos.....	126

Índice de figuras

Figura 1. Fases del diseño de la investigación.....	71
Figura 2. Proceso de análisis de la información.....	77
Figura 3. Categorías de análisis.....	80

Índice de tablas

Tabla 1. Nomenclatura utilizada para el análisis de la información	79
Tabla 2. Definición conceptual de las categorías de análisis	81

Índice de gráficos

Gráfico 1. Cantidad de acciones más frecuentes que los maestros relacionan con escritura.....	84
---	----

Resumen

La conciencia sintáctica es la habilidad que hace posible reflexionar y reconocer que en el lenguaje existen reglas al momento de combinar las palabras y construir frases y oraciones con el fin de transmitir un mensaje, lo que hace posible su función comunicativa. El objetivo de esta investigación es identificar cómo se realiza la enseñanza del desarrollo sintáctico en el proceso de escritura emergente, en el grado de Párvulos 3 (6 años) en escuelas monolingües (español) del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, del nivel de Educación Preprimaria.

Los resultados obtenidos, a través de la realización de una entrevista semiestructurada y de observaciones documentales de las planificaciones, muestran que la enseñanza de la escritura se limita a un abordaje mecánico, relacionado a procesos motrices más que cognitivos y lingüísticos. Además, las docentes tienen conocimientos incipientes con relación a los componentes o predictores a considerar para la enseñanza de la escritura emergente, por consiguiente, la enseñanza de la conciencia sintáctica carece de los fundamentos teóricos y didácticos propios de este componente. Esta investigación evidencia una brecha con relación a la enseñanza de la escritura aun desde la etapa emergente y pone de manifiesto la necesidad de fortalecer este proceso de enseñanza desde diferentes instancias.

Abstract

Syntactic awareness is the ability to reflect and recognize that in language there are rules when combining words and constructing phrases and sentences in order to transmit a message and that it fulfills its communicative function. The objective of this research is to identify how the teaching of syntactic development is carried out in the process of emergent writing, in the grade of preschool 3 in monolingual schools (Spanish) of the municipality of San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, of the Preprimary Education Level.

The results obtained through a semi-structured interview and classroom observations show that the teaching of writing is limited to a mechanical approach, related to motor processes, rather than cognitive and linguistic. In addition, teachers have incipient knowledge regarding the components or predictors to be considered for the teaching of emergent writing; and as a consequence, the teaching of syntactic awareness lacks the theoretical and didactic foundations of this component. This research shows a gap in relation to the teaching of writing starting from the emerging stage and highlights the need to strengthen this teaching process that originates from various institutions.

Capítulo I. Formulación del problema

1.1 Introducción

El presente estudio brinda información referente a los procesos de enseñanza de la conciencia sintáctica que realiza el cuerpo docente del nivel de Educación Preprimaria, de escuelas ubicadas en el municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos.

La conciencia sintáctica se define como la habilidad de reflexionar y reconocer que existen en el lenguaje reglas para la construcción de frases y oraciones, su fin es garantizar que un mensaje se entienda y cumpla su función comunicativa (Montenegro y Rosales, 2022). Es importante mencionar que tiene un valor predictivo para el aprendizaje de la lectura y escritura, además de que se desarrolla desde la etapa emergente al acompañar a cada estudiante a construir frases y oraciones lógicas, ordenadas y con sentido desde la oralidad. La enseñanza de la conciencia sintáctica se basa en la intención de orientar la producción oral, la cual debe estar enfocada en las expresiones en las que las palabras combinan en género, número y significado.

1.2 Antecedentes

A continuación, se presenta una serie de estudios que son el punto de partida para la presente investigación. Se da inicio citando algunos aspectos relacionados con la formación que reciben las docentes que atienden el nivel de Educación Preprimaria. Con relación a la niñez, se abordan aspectos referentes al rendimiento y el resultado en algunas pruebas internacionales y nacionales, así como factores de repitencia y poca cobertura en este nivel que inciden en la calidad educativa.

Por otro lado, se citan algunas investigaciones que se han realizado sobre las habilidades metalingüísticas y, específicamente, sobre la conciencia sintáctica, tema de estudio de la presente investigación.

1.2.1 Formación docente e incidencia

Debido a que la formación que los docentes reciben es un aspecto importante que orienta sus prácticas pedagógicas, es necesario comentar que en Guatemala, a raíz de la Reforma Educativa iniciada en 1997, se propuso elevar la formación de nivel medio a nivel superior (Comisión Paritaria de Reforma Educativa, 1998). Fue así que, en 2013, el proceso de formación docente, tanto en el sector oficial como privado, cambió de tres a cinco años para obtener la titulación a nivel universitario, excepto la formación de maestras de párvulos que continua en el ciclo de educación diversificada. Anteriormente, los docentes eran formados en las Escuelas Normales cuyo origen data de 1872 y solo se requerían tres años de estudios para obtener el título.

Este proceso formativo incluyó dos etapas: la primera, formación a nivel de Bachillerato en Educación, con una duración de dos años; la segunda, a nivel universitario, con tres años complementarios. Estos cambios generaron que algunos de los centros educativos del sector oficial, privado y por cooperativa que venían formando docentes de primaria optaran por redireccionar sus funciones para formar docentes de preprimaria, considerando que esta carrera no sería elevada al nivel superior. En lo referente al pènsuam de estudios, y debido a la premura del cambio, estos centros educativos optaron por incluir los contenidos programáticos establecidos desde el año 1928, los cuales, si bien han tenido cambios, algunas

veces no responden a los referentes teóricos que brindan el enfoque de atención a esta población.

Aunado a ello, los docentes formadores de formadores contaban con experiencia en la atención del nivel de Educación Primaria más que en el nivel de Educación Preprimaria. Este inconveniente en la formación repercutió, en alguna medida, en el enfoque de enseñanza y en las prácticas pedagógicas implementadas, debido a que las necesidades e intereses de la niñez que asiste a primaria y preprimaria son diferentes. Los aspectos planteados con relación a la formación inicial docente del nivel de Educación Preprimaria evidencian una ventana de oportunidad que necesita ser fortalecida.

En lo referente a las competencias que los docentes poseen y que han sido adquiridas en su proceso formativo, el Ministerio de Educación ha realizado evaluaciones desde el 2009 a los docentes de los niveles de Educación Preprimaria y Primaria. Los resultados indicaron que, en el área de matemática, como el de lectura, su desempeño fue deficiente, pues la mitad de los ítems fueron correctos (Ureta, 2019). Si su desempeño es precario, una de las causas puede ser la deficiencia en la formación inicial docente que reciben, la cual debe fortalecerse, en especial la del nivel de Educación Preprimaria, ya que como lo afirmó Mó (2019), los “docentes con formación en preprimaria reportan menor cantidad de respuestas correctas en Estrategias de Enseñanza y Lectura” (p. 16).

Si los docentes no poseen las habilidades requeridas en estas áreas, la pregunta es ¿qué conocimientos podrán impartir a la niñez que tengan bajo su responsabilidad?

En esta línea, del rol docente en el proceso formativo, Rodríguez (2014), en un artículo académico realizó una reflexión de los hallazgos encontrados al establecer las prácticas de enseñanza de lectura y escritura hechas en catorce universidades colombianas. Indicó que los argumentos planteados en el artículo tenían como fin realizar una crítica a las prácticas implementadas por el cuerpo docente al momento de enseñar lectura y escritura, considerando como punto de partida el modelaje, además de motivar a la comunidad encargada de esta enseñanza a considerar la lectura y la escritura como procesos comunicativos que favorecen el desarrollo personal.

Los resultados obtenidos contribuyeron a inferir que las prácticas de la enseñanza de la escritura y lectura, en ese lugar, no consideraban el modelaje como una estrategia eficaz, obviando que diversas investigaciones lo recomiendan como una de las mejores formas de enseñar.

En esta misma temática de modelaje como práctica de enseñanza efectiva, es imprescindible agregar que la enseñanza explícita es un elemento metodológico que debe estar presente al momento de enseñar en cualquier nivel educativo, tal como lo señala el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE (2015), que recomienda como una de las mejoras en las propuestas pedagógicas este tipo de enseñanza que incluye modelaje, práctica guiada e independiente.

Siguiendo en la línea del rol docente, Herrera y Arango (2013) exponen que las concepciones de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura como contenido, más que una habilidad comunicativa, son parte de la tradición escolar y que, a pesar de contar con opciones metodológicas, no han sido viables en los

salones de clase, dejando de enseñarse la escritura y lectura como medio no como fin. Agregan que es necesario que el cuerpo docente deje sus concepciones tradicionalistas y abandone sus prácticas didácticas basadas en contenidos, centrándose más en desarrollar la lectura y escritura vista como una habilidad comunicativa social. Concluyen que este cambio solo puede darse desde el docente cuando conciba la lectura y escritura como un medio de comunicación que debe enseñar a la niñez que tiene bajo su responsabilidad.

Arrimada *et al.* (2019) realizaron una revisión bibliográfica internacional con el fin de identificar las prácticas instruccionales relacionadas con los procesos cognitivos superiores que son eficaces de desarrollar al momento de enseñar a escribir, enfocadas a las dificultades de aprendizaje específicas de apoyo educativo.

Esta revisión sistemática se hizo tomando algunos criterios tales como estudios empíricos enfocados en los niveles infantil, primaria y secundaria que fueran confiables. Para indagar en la parte instruccional de la escritura, se realizaron revisiones sistemáticas de prácticas instruccionales efectivas. Dicha información se clasificó en evaluación de la legibilidad, enfoques analíticos, holísticos y medidas adoptadas desde el currículo. Los resultados indicaron que hay pocas investigaciones relacionadas con la evaluación de la composición escrita. En lo que se refiere a la instrucción de los procesos cognitivos de orden inferior y superior, se evidencia que las prácticas centradas en ortografía y en caligrafía son las que más se desarrollan en los primeros grados, en tanto que la planificación y la revisión, con niñez de mayor edad. Esta información sustenta la premisa que la enseñanza de

orden superior se desarrolla luego de la automatización de las habilidades ortográficas y caligráficas.

Sin embargo, “estudios recientes sugieren la eficacia de una instrucción combinada en procesos de orden inferior y superior desde el comienzo de la Educación Primaria” (Arrimada *et al.*, 2019, p. 8). El mismo estudio resalta la importancia de la formación del psicólogo educativo con relación a la competencia escritora y la orientación que pueda brindar al cuerpo docente.

Ya sea a nivel nacional o internacional y en todos los ámbitos educativos, pareciera que existe una carencia en la formación docente, especialmente en el enfoque que debe darse a la enseñanza de la escritura, ya que, según lo expuesto en los párrafos anteriores, incluso a nivel universitario se identifican tales carencias.

Considerando la problemática expuesta, particularmente en lo referente a la formación docente, esta investigación identificó algunos elementos para que sean considerados en la formación de los docentes que atienden el nivel de Educación Preprimaria. Con los insumos recopilados a través del trabajo de campo, se puede fortalecer el contenido curricular que se desarrolla en las instituciones educativas a nivel de Escuelas Normales; incluso, es útil para orientar procesos formativos que a nivel superior las diferentes universidades del país abordan, especialmente a docentes de preprimaria, de modo que incorporen estas prácticas de escritura y lectura emergente en su labor con los estudiantes.

Además, los resultados obtenidos pueden orientar a investigadores que quieran profundizar en el tema. También, proporcionan insumos para algunas instituciones clave que realicen acciones para favorecer cambios en el ámbito de la

lectoescritura emergente, para fortalecer el tema e incorporar los hallazgos más significativos en sus procesos formativos. Incluso, algunas instituciones que se dedican a la elaboración de material educativo pueden incorporar en sus diseños aspectos para propiciar la enseñanza de la escritura y habilidades metalingüísticas, entre ellas, la conciencia sintáctica en la etapa emergente.

1.2.2 Rendimiento de la niñez

Aun cuando existen varios factores asociados al rendimiento de la niñez en el campo educativo, el rol del docente y su formación juegan un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación, se presentan algunos aspectos relacionados al rendimiento, repitencia e importancia del nivel de Educación Preprimaria.

Empresarios por la Educación (2017) planteó que el indicador de fracaso escolar se situó en un 28 %, lo que significa que 28 de cada 100 niños presentaron dificultades en su aprendizaje de lectura y escritura durante el primer grado. Con relación a esta misma problemática, el Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN, 2019) indicó que la tasa de repitencia más alta está en nivel de Educación Primaria y que durante el 2018 sufrió un aumento al 11 %, en su mayoría en los grados de primero y segundo, reportando que uno de cada cuatro niños repite primer grado.

Además de la existencia de factores asociados que inciden en dichos resultados de repitencia, si los docentes carecen de las competencias para la enseñanza de la lectura y escritura, esto repercutirá en los altos índices de repitencia, especialmente en primer grado.

Un factor más que se une a esta problemática es que no existe un mecanismo o proceso de articulación entre el nivel de Educación Preprimaria y nivel de Educación Primaria que facilite una transición beneficiosa para la niñez, lo que se evidencia al considerar los altos índices de repitencia y abandono en estos primeros grados.

Otro factor, además de la alta tasa de repitencia y la ausencia de procesos articulatorios entre un nivel y otro, es la baja cobertura que tiene la preprimaria. Según el CIEN (2019), en el 2018 se encontraba en el 52.6 % y deduce que los niños y niñas que ingresan a la primaria carecen de las habilidades y destrezas que en este periodo deben ser enseñadas.

En este mismo sentido, Del Valle (2019) indica que al relacionar “asistir a preprimaria y repetir, no se encontró diferencia significativa entre haber repetido y no haber ido a la preprimaria. Esto significa que un estudiante puede o no repetir el grado independientemente si asistió o no a la preprimaria”.

Un contraargumento a esta información indica que haber cursado la preprimaria puede incidir en el rendimiento escolar, ya que, como lo menciona la misma fuente, al hacer referencia a los resultados del Segundo y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, —en adelante citado SERCE, para el segundo estudio, o TERCE para el tercero— “los estudiantes que asistieron a preprimaria obtuvieron entre 9 y 30 puntos más que aquellos que no lo hicieron” (TERCE, 2019, p. 12).

Considerando lo expuesto, es pertinente señalar la necesidad de concientizar sobre la importancia de la atención a la primera infancia, especialmente durante la

enseñanza de la escritura emergente, dado que esta etapa es crucial para el desarrollo posterior del ser humano. El docente que atiende este nivel debe basar sus prácticas en evidencias y desarrollar las habilidades que favorecerán el aprendizaje de la lectura y escritura en grados posteriores, evitando así la repetencia y el fracaso escolar, al igual que el bajo desempeño que la niñez muestra en las pruebas que se realizan en este ámbito.

1.2.3 La escritura en el ámbito de la investigación

Con relación a investigaciones que sustentaron este estudio, son pocas las existentes en el campo de la escritura emergente a nivel regional, aspecto evidenciado por la Red para la Lectoescritura Inicial para Centroamérica y del Caribe (RedLEI, 2019), a través del informe de la región, que tuvo como objetivo indagar el estado de la investigación en Centroamérica, en el campo de la lectoescritura inicial. La información fue recopilada a través de entrevistas a profundidad, revisión del marco legal y políticas en las que se enmarca la investigación en este campo educativo, así como una revisión bibliográfica sobre el tema.

Dicho informe concluye que son pocas las investigaciones realizadas en el campo de la lectoescritura emergente, por otro lado, indica que se ha dado más énfasis en indagar aspectos relacionados en el ámbito de la lectura que en la escritura. A pesar de ello, el mismo documento sitúa a Guatemala como uno de los países de la región donde el abordaje de la lectoescritura es un tema relevante y más investigado.

Otro esfuerzo regional en este campo investigativo es el realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), a través del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), que mostró, a través del análisis curricular realizado, que brinda importancia al conocimiento del código en los grados de tercero y sexto.

El estudio en mención refiere que se tiene contemplado en el currículo la enseñanza de los diferentes tipos de texto, así como de los procesos cognitivos involucrados en la escritura. Para sexto grado se mencionan otros elementos de enseñanza que se refieren a morfosintaxis, coherencia y cohesión.

El estudio concluye que, en términos generales, el currículo está alineado con la Agenda 2030, que incluye datos vinculados a la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Los datos referidos en ese estudio son alentadores, ya que el Currículo Nacional Base incluye elementos que están alineados a la evidencia, específicamente a la enseñanza desde un enfoque de procesos y de las habilidades cognitivas que la evidencia sugiere están involucradas en la producción de textos.

Por su parte, TERCE (2016) buscó brindar insumos que pudieran incidir en la toma de decisiones en el ámbito educativo, político y particularmente en las prácticas pedagógicas que se han desarrollado para influir en la calidad educativa. Guatemala es uno de los quince países participantes en el estudio. Se evaluó a más de seis mil estudiantes de tercero y más de cinco mil de sexto grado, en lectura, escritura, matemáticas y ciencias. Además, se aplicaron cuestionarios a los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, tales como estudiantado,

padres de familia, profesores y directores, con el fin de obtener datos de factores asociados al aprendizaje.

Las pruebas utilizadas para ese estudio tuvieron como marco de referencia cada uno de los currículos de los países participantes. Los resultados obtenidos en las pruebas de escritura en Guatemala permitieron tener una perspectiva de lo que el estudiantado sabe y es capaz de hacer. El desempeño más alto en esta área se relaciona con el dominio textual. Los escritos producidos por la niñez muestran coherencia y cohesión, sin embargo, el desafío principal se encontró en el componente discursivo del texto para que evidencien un propósito comunicativo.

En igual sentido, el de identificar las habilidades del estudiantado, Del Valle y Castellanos (2012) aplicaron una prueba de escritura a más de 500 estudiantes de primer grado de los departamentos de Guatemala, Jalapa, Quiché y Huehuetenango. El proceso tuvo como objetivo valorar las destrezas de la niñez para escribir una oración e identificar los elementos de la escritura que dominaban, considerando los componentes de lingüística textual, léxico, gramática, ortografía y caligrafía.

Los resultados de esa evaluación demostraron que la mayoría de los estudiantes tenía una carencia en el componente de proceso, ya que las oraciones no tenían una estructura textual, además de que no existía correspondencia entre género y número. La falta de coherencia en las oraciones presentadas por los estudiantes puso de manifiesto la importancia de abordar la escritura como una competencia comunicativa, ya que la enseñanza se ha enfocado en copiar textos y realizar dictados.

El informe recomendó considerar la escritura como una función social del lenguaje y que sea abordada desde un enfoque comunicativo. Este tipo de investigaciones pueden complementar la información proveniente de las evaluaciones internacionales que evalúan los grados de tercero y sexto primaria, por lo que contribuyen a poner la mirada en primer grado, incluso, en la preprimaria, lo cual permite identificar aspectos que pueden fortalecerse en los primeros grados, asegurando así un comienzo prometedor para el aprendizaje de la escritura.

Otra investigación importante de resaltar es la que exploró las destrezas de escritura que poseía la niñez de primer grado. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en este estudio no contaban con las habilidades para escribir una oración. Además, las oraciones que escribían no tenían sentido, carecían de la estructura textual correspondiente para asegurar coherencia en la presentación de sus ideas como lo establece el Currículo Nacional Base (CNB) en los criterios de evaluación (Castellanos y Del Valle, 2012, p. 50). Las autoras indicaron que los resultados pudieron estar relacionados con el trabajo realizado por el cuerpo docente. El estudio no incluyó la etapa emergente, sin embargo, es en este período donde dan inicio estos procesos y se puede aprovechar la disposición del cerebro para aprender.

Por otro lado, el Ministerio de Educación reconoció la necesidad de mejorar las habilidades para la enseñanza de escritura del estudiantado, basando este argumento en el bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas aplicadas en el país. Una iniciativa generada para mejorar estos resultados en escritura fue desarrollar, en 2012, una serie de cuadernillos llamados *El taller del*

escritor. El objetivo de este material educativo fue apoyar al cuerpo docente de primero a sexto en aspectos puntuales para mejorar la enseñanza de la escritura, sin embargo, no se brindó orientación o recomendaciones para el nivel de Educación Preprimaria.

1.2.4 Las habilidades metalingüísticas y el aprendizaje de la escritura

Las habilidades metalingüísticas se refieren a las capacidades de reflexionar y manipular de forma intencional las estructuras del lenguaje. Dentro de estas se encuentran la conciencia léxica, la conciencia fonológica, la conciencia pragmática y la conciencia sintáctica.

Siendo la conciencia sintáctica una habilidad metalingüística que esta investigación indaga, se presentan a continuación algunas investigaciones en este campo. Se da inicio con la realizada por Romero *et al.* (2006), quienes plantearon un estudio exploratorio que buscó explicar cómo emergen las habilidades metalingüísticas en los primeros años y su relación con los dominios lingüísticos y cognitivos. Trabajaron con tres grupos de 36 niños con las siguientes características: un grupo no presentaba ninguna alteración en el desarrollo del lenguaje; otro grupo, con las mismas características relacionadas al lenguaje, pero proveniente de un entorno de inestabilidad socio afectiva, y el último grupo, con deficiencia intelectual de una edad cronológica de siete a nueve años, y lingüística de tres a cuatro. El instrumento utilizado se basó en la historia titulada *El Pingüino Pitti y la Ballena*.

La estrategia utilizada para la evaluación fue una situación comunicativa semiestructurada. Contenía quince enunciados que eran utilizados para guiar la

conversación con algunas alteraciones en la producción lingüística que tenían como objetivo evidenciar las capacidades metalingüísticas.

Los resultados obtenidos sustentaron la hipótesis que afirmaba que los elementos metalingüísticos tienen relación con el dominio cognitivo y que es durante las primeras edades que empiezan a emerger estas habilidades metalingüísticas. Considerando esta información, es valioso que estas habilidades sean enseñadas de forma intencionada desde las primeras edades y que niñas y niños vayan reflexionando acerca de las estructuras del lenguaje.

Sobre esta misma temática, Neira *et al.* (2006) plantearon una investigación para describir las habilidades metalingüísticas de un grupo de 18 niños comprendidos entre las edades de cinco a siete años, pertenecientes a una institución educativa mixta, que no presentaban ninguna alteración en el lenguaje ni auditiva. Para la evaluación, utilizaron la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON). Las habilidades metalingüísticas se abordaron a través de situaciones de interacción comunicativa estructurada y semiestructurada, con las categorías de fonología, sintaxis y semántica.

Los resultados obtenidos mostraron que hay un ligero aumento en las respuestas metalingüísticas en la niñez de cinco años y en la niñez de seis y siete años. Este crecimiento se apoya con la literatura que indica que los infantes van saliendo del periodo preoperacional y entrando al de operaciones concretas. Los autores agregaron que esta habilidad emerge a partir de los seis años, evoluciona hasta los dieciocho años, y que su adquisición depende de factores como desarrollo cognitivo, lingüístico, cultural y educativo.

Los autores señalaron, además, que los juicios gramaticales se presentan por diferentes niveles de complejidad y que la bibliografía sugiere que para la niñez comprendida entre las edades de cuatro a seis años es más fácil aprender los aspectos fonológicos; luego los morfológicos; después los semánticos y por último los sintácticos. Agregaron que los resultados exitosos, con relación a “los juicios sintácticos se debe a que en la instrucción que se da en los primeros grados de escolaridad se enfatiza en la forma del lenguaje escrito y utilizan la estrategia de ensayo y error sobre la estructura del lenguaje” (Neira *et al.*, 2006, p. 8).

Considerando que estas habilidades emergen desde las primeras edades (Romero *et al.*, 2006), que van evolucionando con la edad y que su aprendizaje en parte depende del factor educativo (Neira *et al.*, 2006), es una habilidad que debe estar presente en los procesos de enseñanza en los niveles iniciales de formación de la niñez.

A manera de complemento, Romero *et al.* (2004) realizaron un estudio que tuvo como objetivo explorar las habilidades metalingüísticas y las operaciones metacognitivas de los participantes, cómo se relacionan entre ellas y con la lectura y escritura. En dicha investigación participaron 180 niños comprendidos entre las edades de cinco a diez años, de tres colegios de diferentes estratos socioeconómicos. Para evaluar las habilidades metalingüísticas, metacognitivas, de lectura y escritura se utilizaron diversas pruebas de lápiz y papel en las que se presentaban preguntas o tareas a realizar.

Los resultados obtenidos referentes a las habilidades metalingüísticas indicaron que los participantes provenientes de colegios con estratos

socioeconómicos altos mostraban mejores puntuaciones. Además, se observó un desempeño creciente en estas habilidades en la niñez de primero a tercero, información que coincide con la literatura que plantea que “los niños desde muy pequeños pueden hacer uso de sus habilidades metalingüísticas y estas avanzan a medida que el desarrollo lingüístico y cognitivo se hace más complejo” (Romero *et al.*, 2004, p. 36). El informe concluye que los cuatro elementos evaluados muestran una correlación, sin embargo, se recomienda que sean analizados de manera independiente.

La información proporcionada por Romero *et al.* (2004) plantea la importancia de un entorno propicio que pueda favorecer el aprendizaje de estas habilidades metalingüísticas en la niñez a través de su enseñanza en el nivel de Educación Preprimaria, considerando que es en estas edades donde dichas habilidades emergen y van creciendo de forma paulatina. Este dato acerca de las edades donde emergen estas habilidades metalingüísticas es una razón más para indagar en el presente estudio sobre cómo se está enseñando la conciencia sintáctica en las escuelas del nivel de Educación Preprimaria, ya que esta es considerada una habilidad metalingüística.

Por su parte, Cabezas *et al.* (2015) realizaron un estudio empírico cuasi experimental de tipo descriptivo con niños de cinco y seis años, con el fin de indagar el grado de adquisición de la conciencia metalingüística y su relación con el aprendizaje lector. Los mismos autores hacen mención que las actividades relacionadas con las habilidades metalingüísticas son indispensables para mejorar las capacidades de producción textual tanto oral como escrita. En el estudio

participaron veintisiete niños de cinco años de edad, de un centro educativo de Granada. Dentro de las variables indagadas relacionadas con la metacognición, se menciona varios aspectos de contenido sintáctico con la utilización de pruebas que evaluaron cada uno de los contenidos planteados.

Los resultados indicaron que existe una reciprocidad entre el nivel de conciencia metalingüística que posee la niñez al finalizar la educación infantil y el dominio de las habilidades de lectura que corresponden a la edad y nivel de escolarización. Además, agregan que, con relación a la composición escrita, el cuerpo docente debe tener una orientación para desarrollar estas habilidades y, en lo referente a la conciencia sintáctica, prestar atención al orden de las palabras en la construcción del discurso, propiciando la competencia comunicativa.

Siendo la conciencia sintáctica una de las habilidades metalingüísticas que, según los planteamientos anteriores, es importante para el desarrollo de la lectoescritura, a continuación se exponen algunas investigaciones que mencionan su importancia para la enseñanza de la escritura y que su adquisición se da de forma progresiva.

1.2.5 Conciencia sintáctica

Mariángel y Jiménez (2015) realizaron un estudio transversal del desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica de la niñez chilena, del período básico o primario. Este tenía como propósito describir y comparar el desarrollo evolutivo de estas habilidades metalingüísticas. La muestra seleccionada fue de 234 sujetos comprendidos entre las edades de ocho y doce años, provenientes de instituciones privadas y públicas, cuyo idioma era el español. Dentro de los resultados referentes

a conciencia sintáctica, se observó que esta aumenta con la edad mostrando un patrón de desarrollo progresivo de forma paulatina cada dos años. El estudio concluye que existe una relación entre las actividades metalingüísticas y el dominio cognitivo.

En el mismo sentido y para fines de la presente investigación, los mismos autores indican que en el periodo entre los cuatro y ocho años se desarrollan varias habilidades metalingüísticas relacionadas con lo fonológico, léxico, semántico, sintáctico y pragmático, que suponen una reflexión consciente del lenguaje y que son imprescindibles para el aprendizaje del sistema escrito.

Esta información es crucial, ya que implica que la conciencia sintáctica debe enseñarse para que la niñez pueda ir tomando conciencia y reflexionando acerca de las estructuras de la lengua, información que le servirá para su aprendizaje de escritura y lectura.

Otra investigación, en esta misma línea, que fundamenta el crecimiento paulatino que adquiere con los años la conciencia sintáctica, es la de González y Barra (2013), quienes investigaron el aumento en la complejidad discursiva y sintáctica en la edad escolar. Dicho estudio tuvo como objetivo describir la producción narrativa oral a lo largo de la escolaridad, considerando la complejidad sintáctica y el rol de los paquetes clausulares de cada una de las fases de la secuencia narrativa, considerando que este tipo de discurso es el que emerge antes de ingresar a la escolaridad. Los autores refieren que los estudios sobre el desarrollo sintáctico se han inclinado por la modalidad escrita, delegando a segundo plano lo oral.

El estudio fue de carácter correlacional inferencial con un diseño no experimental cuya muestra estuvo comprendida por el estudiantado entre los cinco y catorce años de edad, de instituciones educativas urbanas. Para el análisis de la complejidad sintáctica en los discursos narrativos, se realizó, con el total de los participantes, una medición a través de dos tareas que presentaban una explicación y una narración: veían un video que luego recontaban. Los discursos obtenidos fueron segmentados en paquetes clausulares en función de la secuencia narrativa para determinar la complejidad sintáctica.

En los resultados obtenidos, se pudo constatar que la complejidad sintáctica progresa según el nivel de escolaridad y edad de los infantes.

Otro estudio relacionado con la conciencia sintáctica es el desarrollado por O'Shanajan *et al.* (2010), que tuvo como objetivo analizar los procesos cognitivos de escritura de la niñez hispanoparlantes que aprendían inglés como segunda lengua en Canadá, en los grados de segundo a séptimo de educación primaria. Esta investigación mencionó varias destrezas involucradas en la enseñanza de la escritura e hizo referencia a la conciencia sintáctica, señalando que esta es una habilidad "crítica para la escritura fluida y eficiente del texto, y requiere hacer predicciones acerca de las palabras que estarían dentro de una secuencia" (O'Shanajan *et al.*, 2010, 47). En el mismo estudio se aplicó la prueba de tarea de conciencia sintáctica, que presenta frases incompletas donde el evaluado debe complementarlas.

Los resultados obtenidos indicaron que las medidas de lenguaje oral como vocabulario, conciencia sintáctica y memoria de trabajo en ambos idiomas no

correlacionan entre sí, lo que sugiere que “la adquisición o desarrollo de la conciencia sintáctica parece variar en función de los diferentes contextos idiomáticos” (O’Shanajan *et al.*, 2010, p. 56), apoyando, de esta manera, la teoría de la independencia lingüística.

Por otro lado, O’Shanajan *et al.* (2010) y Zhadieni *et al.* (2017) proponen un estudio para examinar la conciencia sintáctica en 45 estudiantes de Bandung, Indonesia, comprendidos entre las edades de cinco a seis años, mediante el uso de tareas de corrección del orden de las palabras.

En esa investigación se aplicó un instrumento para identificar y corregir oraciones desordenadas a través de tarjetas ilustradas y otra etapa de observación del desempeño de los niños.

La investigación concluye que las niñas y los niños participantes del estudio tienen una conciencia sintáctica alta y que pueden identificar oraciones pasivas más que las activas, resultado que se relaciona con la característica propia del idioma bahasa, en el que se usa más a menudo este patrón de oraciones pasivas.

Esta información denota la importancia que tiene la enseñanza de estas habilidades desde las primeras edades, tomando en cuenta que su aprendizaje puede variar considerando los diferentes contextos idiomáticos donde la niñez se desarrolle. Esta varianza puede deberse a lo que menciona Dehaene (2017), cuando indica que niñas y niños son expertos lingüistas, ya que desde que están en el vientre de la madre han escuchado las estructuras de un idioma en particular y se han especializado para uno específico, el de su entorno.

Por su parte, Navarro y Rodríguez (2013) realizaron un estudio transversal que evaluaba el ordenamiento de frases largas, cortas, de complejidad sintáctica que se presenta de forma desordenada. Este se realizó con un grupo de 97 estudiantes de quinto y sexto de primaria, teniendo por objetivo analizar cómo afecta la condición verosimilitud al momento de evaluar una tarea de conciencia sintáctica y cómo se relaciona con la comprensión de oraciones. Los datos demostraron que cuando las oraciones por ordenar tienen una estructura sintáctica correcta, pero desde la semántica es inverosímil, se vuelve una tarea difícil de realizar y más si otra de las variables es la longitud. Se observó, también, que los participantes que mostraban un bajo nivel de comprensión experimentaban dificultades en las actividades de procesamiento sintáctico.

Referente a la relación de la comprensión lectora con la conciencia sintáctica, Bizama *et al.* (2017), a través de un diseño transversal de tipo descriptivo analítico evolutivo y correlacional, analizaron los niveles de desarrollo de la comprensión lectora en la niñez de segundo a cuarto año básico que asistían a escuelas públicas vulnerables. En el estudio participaron 160 escolares, 56 de segundo año, 52 de tercer año y 53 de cuarto año de enseñanza básica de dos escuelas públicas.

El propósito de la investigación fue establecer la relación entre la comprensión de lectura y la conciencia sintáctica. La prueba utilizada fue la de factor G de inteligencia general de Catell y Catell, la escala 1 (Forma A), para niños menores de 8 años, y escala 2 (Forma A) para mayores. Se utilizó un protocolo para evaluar la comprensión de lectura y la producción de textos, así como la conciencia

sintáctica. Para esta última se utilizó la prueba de estructuras gramaticales y la prueba de signos ortográficos.

El análisis de los resultados indicó que las oraciones activas, hablando de estructuras gramaticales, presenta una mejora entre el segundo y el tercer año básico. Por otro lado, los desempeños en oraciones con complemento focalizado muestran una diferencia significativa entre el segundo y cuarto año.

En lo referente a la conciencia sintáctica, los resultados se ubican significativamente debajo de lo esperado con respecto a la edad y el nivel escolar, tanto en estructuras gramaticales como en signos de puntuación. Esta información se ratifica en lo planteado por Mariángel y Jiménez (2015) y González y Barra (2013), quienes concluyeron que la conciencia sintáctica aumenta con la escolaridad.

Bizama *et al.* (2017) agregan que los resultados obtenidos pueden deberse a que en tercer año los niños ya dominan la conversión fonema-grafema, además, desde el punto de vista cognitivo, pueden disponer de recursos para los signos de puntuación que favorecen la comprensión.

El estudio también concluye que existe una correlación entre comprensión de lectura y conciencia sintáctica, tanto en el manejo de las estructuras gramaticales como entre el uso de signos de puntuación y comprensión.

En igual sentido, el de la comprensión lectora y la conciencia sintáctica, Andrés *et al.* (2010) propusieron el estudio de la conciencia sintáctica a través del diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas. En la investigación participaron 208 niñas y niños de cinco a ocho años de edad,

provenientes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, República de Argentina. El estudio requirió la construcción de una prueba para evaluar conciencia sintáctica con ítems que implicaban la corrección de errores gramaticales en distintas categorías.

Al final de la investigación se identificó que el instrumento presentaba una elevada consistencia interna con los ítems que la componían y la robustez de los factores, dado que cada uno explicaba un porcentaje importante de la varianza y con cargas factoriales superiores a 0.4. Con referencia a los ítems, los más fáciles para la niñez fueron los relacionados a detectar y corregir tiempos verbales.

Asimismo, el estudio demuestra que la conciencia sintáctica favorece el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora, además de ser esta una habilidad que se va perfeccionando con la edad, como lo mencionan Mariángel y Jiménez (2015) y González y Barra (2013).

Otro estudio que menciona la comprensión lectora y la conciencia sintáctica es el realizado por Mariángel y Riffo (2020), quienes analizaron el papel de la conciencia sintáctica en la comprensión lectora de estudiantes de segundo a octavo grado de educación primaria. Participaron 160 escolares entre las edades de siete y catorce años, todos hablantes de español y provenientes de colegios públicos, particulares subvencionados y particulares pagados de la región de Biobío, Chile.

El objetivo principal de esa investigación fue examinar en una lengua transparente el rol de la conciencia sintáctica en el desempeño lector y compararlo con el de otras habilidades vinculadas con la lectura. La primera hipótesis planteada fue que tanto la conciencia sintáctica como la conciencia fonológica están

estrechamente vinculadas con el rendimiento lector, es decir, los sujetos que tengan buen desempeño en tareas de conciencia sintáctica y conciencia fonológica mostrarán también un buen rendimiento en la prueba de lectura. La segunda hipótesis propuesta indicaba que la conciencia sintáctica podrá predecir el desempeño en lectura de manera independiente a la conciencia fonológica.

Las pruebas utilizadas para la evaluación fueron conciencia fonológica, conciencia sintáctica, comprensión lectora, lectura de palabras y pseudopalabras, además de tarea de memoria de trabajo verbal. Estas baterías fueron aplicadas de forma individual a la población participante del estudio.

Por tratarse de un estudio correlacional causal transeccional, utilizaron el coeficiente de correlación de Pearson para poder medir la magnitud de la relación entre las variables conciencia sintáctica, conciencia fonológica, habilidades lectoras y memoria.

Los análisis de la información recopilada muestran, con relación a la primera hipótesis, que existe un estrecho vínculo entre las habilidades metalingüísticas y de memoria con el desempeño lector global. Es decir que los lectores que tienen mayor conciencia sintáctica, mayor conciencia fonológica y mayor amplitud de trabajo verbal tienen una mejor comprensión de los textos.

Con relación al planteamiento de la segunda hipótesis, se asume que la conciencia sintáctica sí predice el desempeño en lectura y lo hace sin mediación de la conciencia fonológica. Con relación a la hipótesis tres, la conciencia sintáctica se asocia significativamente con habilidades lectoras, su poder predictivo es más potente en la comprensión lectora global que en la decodificación.

Los autores concluyen que es importante incluir en el currículum de enseñanza para la primaria contenidos que estén encaminados a trabajar habilidades sintácticas, además, sugieren la importancia de seguir indagando en el rol de otras habilidades metalingüísticas que afectan el desempeño lector.

Estas investigaciones, propuestas por Andrés *et al.* (2010), Bizama *et al.* (2017) y Mariángel y Riffo (2020), aportan insumos para considerar a la conciencia sintáctica como una habilidad metalingüística que debe incluirse en los procesos de enseñanza, ya que favorece el aprendizaje de la lectura, comprensión lectora y escritura.

Las investigaciones planteadas en este apartado son el marco de referencia de esta investigación, considerando que es importante analizar las prácticas pedagógicas que las docentes en el nivel de Educación Preprimaria están realizando para la enseñanza de la conciencia sintáctica, y tomando en cuenta lo planteado por Cabezas *et al.* (2015), que mencionan la importancia de la enseñanza de esta habilidad por parte de los docentes y de su inclusión en los contenidos curriculares (Mariángel y Riffo, 2020).

Por otro lado, se considera como ámbito de estudio el nivel de Educación Preprimaria, tomando como base las investigaciones citadas en este capítulo, las cuales sustentan que la conciencia sintáctica es una habilidad metalingüística que emerge durante las primeras edades (Romero *et al.*, 2006), que su aprendizaje es progresivo (Neira *et al.*, 2006) y que se aprenden mejor si el entorno es favorable para su aprendizaje (Romero *et al.*, 2004).

Con relación al entorno propicio para el aprendizaje de la conciencia sintáctica, O'Shanajan *et al.* (2010) y Zhadieni *et al.* (2017) afirman que el aprendizaje del lenguaje influye, ya que brinda el patrón idiomático para que niñas y niños aprendan a utilizarla en sus comunicaciones. Este planteamiento es una razón más para identificar cuáles son las prácticas pedagógicas que las docentes realizan para enseñar esta habilidad, tomando en cuenta que su aprendizaje muestra, además, un patrón progresivo, según el nivel de escolaridad de las niñas y los niños (Mariángel y Jiménez, 2015; González y Barra, 2013; y Bizama *et al.*, 2017).

Por otro lado, si el aprendizaje de la conciencia sintáctica es un predictor para el aprendizaje de la lectura, tal como lo mencionan Andrés *et al.* (2010) y Mariángel y Riffo (2020), y considerando que la lectura y escritura tienen habilidades en común para su aprendizaje, se propuso investigarla particularmente en el ámbito de la escritura emergente.

Cabe mencionar que, al hablar de conciencia sintáctica, se está considerando solo una de las varias habilidades que el aprendizaje de la escritura requiere, pero que a la autora de esta investigación le parece importante por las implicaciones que tendrá al momento de escribir. Por otro lado, las investigaciones en el campo de la escritura emergente son escasas, tal como lo evidencia la RedLEI (2019), razón por la que esta propuesta de investigación constituye un aporte al campo científico, que puede dar paso a nuevas investigaciones y propiciar cambios en las prácticas pedagógicas que se realizan en las primeras edades para la enseñanza de la lectoescritura.

1.3 Planteamiento del problema

Dado que la escritura es una habilidad compleja para aprender, y considerando el rol protagónico de los docentes en su enseñanza, se identificaron en sus antecedentes algunas carencias que tienen como docentes para el nivel de Educación Preprimaria. Estas carencias tienen sus raíces en la formación inicial y repercuten en su desempeño profesional, incluso, en las habilidades que poseen, ya que, como lo menciona Mó (2019), los docentes evaluados en las áreas de matemática y lectura presentan algunas deficiencias.

Estas deficiencias en el cuerpo docente repercutirán en las prácticas pedagógicas de enseñanza, tal como lo refieren Herrera y Arango (2013) cuando indican que deben dejar de aplicar algunas prácticas erróneas con relación a la enseñanza de la escritura, poniendo principal énfasis en procesos cognitivos superiores de escritura (Arrimada *et al.*, 2019). Estas carencias pueden, de una u otra forma, incidir en los altos índices de repitencia y abandono del primer grado. Con relación a las prácticas erróneas, la evidencia sugiere que, para tener un mayor resultado al momento de enseñar, es conveniente poner en práctica el modelaje, tal como lo plantea el TERCE (2019) en sus recomendaciones.

Referente a los esfuerzos que se han realizado en investigaciones en el ámbito de la enseñanza de la escritura y particularmente en escritura emergente, son muy limitados, pese a que esta etapa de la formación es trascendental para el desarrollo de la niñez. Las fuentes consultadas refieren que Guatemala cuenta con diversos avances en el abordaje de la lectura, tal como lo menciona una reciente investigación realizada por Orozco *et al.* (2018), donde presentan las diversas

organizaciones identificadas que trabajan la lectura en el país, sin embargo, una de las brechas identificadas es el tema de la escritura.

Paralelamente a este análisis, Orozco *et al.* (2018) llevaron a cabo una revisión documental de los recursos educativos elaborados en el país para la enseñanza de la lectoescritura. Identificaron más de trecientos documentos entre libros, audios, planificaciones curriculares y pósteres. Los autores encontraron que hay muy pocos documentos sobre la escritura y lo existente hace referencia al trazo más que a la producción escrita, incluso los del nivel de Educación Preprimaria.

Se hace mención, en los antecedentes, que el país ha participado en algunas evaluaciones internacionales que han incluido una revisión curricular y, aun cuando los resultados son satisfactorios, brindan oportunidades para remarcar la importancia de que la escritura es un medio de comunicación y que se debe incluir la producción de textos en todos los niveles educativos, incluso en el nivel de Educación Preprimaria. Con relación a los esfuerzos a nivel nacional, existen algunas evaluaciones aplicadas a cierto grupo de la población guatemalteca.

Estas investigaciones encuentran algunas carencias para la redacción de oraciones, también en la estructura textual, y que la escritura no se percibe como una competencia comunicativa (Castellanos y Del Valle, 2012). Estas carencias identificadas son algunos de los aspectos que al momento de enseñar la habilidad para el aprendizaje de la escritura de conciencia sintáctica se pueden abordar, por lo que la investigadora considera oportuno indagarlas a través del presente estudio.

Con relación a las habilidades metalingüísticas que contribuyen a que se pueda reflexionar y manipular las estructuras del lenguaje, y siendo la conciencia

sintáctica una de ellas, se encontraron algunos estudios que respaldan que estas habilidades emergen durante las primeras edades. Los diferentes autores indican que su aprendizaje es gradual, que se incrementa con la edad de escolarización y que debe existir un adulto que las enseñe de forma intencionada. Se ha identificado, además, que hay una reciprocidad entre las habilidades metalingüísticas y las habilidades de lectura (Romero *et al.*, 2006; Neira *et al.*, 2006; Cabezas *et al.*, 2015).

Otros estudios, mencionados en los antecedentes, también plantean de manera puntual que la conciencia sintáctica emerge durante las primeras edades y va en aumento mostrando un patrón progresivo de cada dos años. Las investigaciones agregan que el aprendizaje de esta habilidad incide en el aprendizaje de la lectura, escritura y comprensión lectora (Mariángel y Jiménez, 2015; González y Barra, 2013; Bizama *et al.*, 2017; Andrés *et al.*, 2010). Otro elemento mencionado en la revisión bibliográfica indica que para su aprendizaje es importante el contexto idiomático, es decir que se aprenderá conciencia sintáctica de acuerdo con las características lingüísticas del entorno donde la niñez aprende. O'Shanajan *et al.* (2010) y Mariángel y Riffo (2020) agregan que es importante incluir en el currículum de enseñanza, razón por la cual la presente investigación se plantea abordar esta habilidad.

1.4 Preguntas de investigación

Con base en la información recopilada a través de los antecedentes, se evidencia la necesidad de determinar qué es lo que sucede en las aulas, para que el estudiantado aprenda aspectos relacionados con la complejidad sintáctica y su relación con la escritura, por eso, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se realiza la enseñanza del desarrollo sintáctico en el proceso de escritura emergente en el nivel de Educación Preprimaria Párvulos 3 (6 años), en cuatro escuelas monolingües (español) del departamento de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos?

De la anterior, se derivan otras preguntas:

- ¿Qué conocimientos teóricos relacionados al desarrollo sintáctico durante la escritura emergente tiene el personal docente de Párvulos 3 (6 años de edad), en cuatro escuelas monolingües (español) de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, del nivel de Educación Preprimaria?
- ¿Cómo son las prácticas didácticas referentes al desarrollo sintáctico en la escritura emergente del personal docente en el grado de Párvulos 3 (6 años de edad), en cuatro escuelas monolingües (español) del San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, del nivel de Educación Preprimaria?
- ¿Cuál es la relación entre los conocimientos teóricos con las prácticas didácticas referentes al desarrollo sintáctico en la escritura emergente que realiza el personal docente en el grado de Párvulos 3 (6 años de edad), en cuatro escuelas monolingües (español) de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, del nivel de Educación Preprimaria?

1.5 Justificación

Leer y escribir son procesos complejos que conllevan el aprendizaje de habilidades multidimensionales; considerando que el cerebro no está preparado para ellos, su aprendizaje requiere de una enseñanza intencionada. La importancia de la lectura y la escritura radica en su uso cotidiano para el desarrollo personal y

social. Más que descifrar o cifrar los códigos del lenguaje impreso, involucran y requieren funciones cognitivas superiores que aseguran su comprensión, en el caso de la escritura, y la producción original en el caso de la escritura (Camargo *et al.*, 2013).

Escribir es un medio y acto de comunicación, un instrumento poderoso de reflexión que proporciona crecimiento e influencia en el mundo; algunos autores consideran que es el arte de representar las ideas por medio de las palabras (Cassany, 1999; Graves, 2002; García, 2001; Montenegro, 2020).

Algunos estudios han identificado una serie de habilidades que pueden predecir el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura; entre ellos está la conciencia sintáctica, cuyo valor predictivo establece que su desarrollo favorece tanto el aprendizaje de la lectura como de la escritura, pero cabe señalar que la mayoría de estos estudios se han realizado en idiomas como el francés, cantonés e inglés, de tal cuenta, se evidencia la necesidad de investigar lo que sucede en el idioma español.

La conciencia sintáctica es una habilidad metalingüística, implica tener la capacidad de reflexionar y reconocer que existen en el lenguaje reglas para la construcción de frases y oraciones, y que estas tienen como fin asegurar que el mensaje a transmitir sea comprensible, es decir, que cumpla su función comunicativa. Esta habilidad sienta las bases para el aprendizaje futuro de las normas de la sintaxis (Montenegro, 2022).

Al realizar una revisión bibliográfica de las investigaciones en este ámbito, se encontraron algunos esfuerzos que ponen en evidencia la importancia de un

comienzo a tiempo, tal como lo menciona Romero *et al.* (2004) al afirmar que es durante las primeras edades que empiezan a emerger las habilidades metalingüísticas como el desarrollo sintáctico, y que estas a su vez tienen relación con el desarrollo lingüístico y cognitivo de la niñez. En esta línea, Neira *et al.* (2006) identificó que hay un ligero aumento en las respuestas metalingüísticas que la niñez produce y que entre las edades de cuatro a seis años poseen juicios gramaticales por niveles de complejidad y que los sintácticos son unos de los últimos. Atribuyó ese fenómeno a la falta de enseñanza de este componente en las primeras edades, porque se tiene la creencia que debe ser abordado en grados superiores, sin embargo, la evidencia indica que emerge alrededor de los tres años (Mariángel *et al.*, 2016).

Otro estudio realizado por Cabezas *et al.* (2015) con niñez de cinco y seis años sugiere que el cuerpo docente debe estar preparado para enseñar la conciencia sintáctica, además de prestar atención al orden de las palabras en la construcción de un discurso para propiciar la competencia comunicativa.

El esfuerzo e interés de esta investigación radica en la necesidad detectada de indagar qué dicen los referentes teórico-pedagógicos, qué saben y qué están enseñando los docentes en las aulas de los centros educativos de Guatemala. Es necesario tener información sobre la importancia del valor predictivo de este componente en la lectura y escritura, y de cómo se pueden generar procesos de enseñanza que lo garanticen. Se pretende que los resultados sirvan como punto de partida para profundizar en este y otros componentes que se constituyen como las habilidades que garantizan y sientan las bases para aprender a leer y escribir;

asimismo, se espera que los resultados puedan ser utilizados para sensibilizar a la comunidad educativa con relación a su quehacer, además de la oportunidad que este representa para mejorar la atención educativa de la niñez guatemalteca.

Capítulo II. Marco teórico

En el siguiente apartado se describen algunos aspectos del país relacionados con la extensión territorial, número de habitantes y estadísticas de la población. En el contexto educativo, se plantea la organización del sistema, haciendo énfasis en el nivel de Educación Preprimaria, ámbito de acción de la presente investigación; además, se describen algunas generalidades del Currículo Nacional Base del nivel de Educación Preprimaria, destacando aspectos del área de Comunicación y Lenguaje debido a su relación con el tema de este estudio.

Seguidamente, se abordan diferentes concepciones que varios autores proponen para definir a la escritura como una habilidad comunicativa. Se abordan, además, generalidades relacionadas con los enfoques para la enseñanza de la escritura, incluida una descripción de los pasos que deben considerarse al ser puestos en práctica. Se concluye el apartado con información de escritura emergente, características y habilidades que deben enseñarse, haciendo énfasis en la conciencia sintáctica, tema central de esta investigación.

2.1 Marco contextual

Guatemala es un país que posee una extensión territorial de 108,889 km², está ubicado en el istmo centroamericano; en su frontera oeste y norte limita con México, al este con Belice, al sureste con Honduras, al sur con El Salvador y con el océano Pacífico. Cuenta con 22 departamentos y 340 municipios; actualmente, se hablan 23 idiomas mayas, además del xinca, el garífuna y el español, este último es el idioma predominante.

Según el Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (INE, 2018) en su informe de XII Censo Nacional de Poblacional y VII de Vivienda, realizado en el 2018, la población guatemalteca registrada es de 14 901 286; la población femenina comprende el 51.5 %, y la masculina, el 48.5 %.

El informe citado agrega que la división de la población por grupo de edad se encuentra de la siguiente manera: 4 972 725 habitantes entre las edades de 0 a 14, correspondientes al 33.4 %; de 15 a 64 años de edad, 9 091 281, lo que corresponde al 61 %; y de 0 a 5 años de edad, 837 280, correspondiente al 5.6 %.

Con relación a la autoidentificación por grupo étnico, el informe refiere los siguientes resultados: el 41.7 % se identifica como maya; el 0.1, como garífuna; el 56 %, como ladino; el 1.8, como xinca; el 0.2 %, como afrodescendiente, y el 0.2 %, como extranjero. Es un país multicultural y multiétnico.

En el mismo informe se evidencia el aspecto educativo. En lo concerniente al alfabetismo, incluye al 21.7 % de mujeres y al 15 % de hombres; y del total de la población, registra un 18.5 % de personas analfabetas. Los años promedio de estudio registrados por sexo son de 5.3 años para las mujeres y 5.8 para los hombres. Con relación al nivel más alto alcanzado de escolaridad, según los grupos etarios, indica que, de la población de 4 a 6 años, el 29.9 % cursó la preprimaria, y el 79.7 % la primaria, siendo la primera infancia la población con menos acceso a educación.

Por otro lado, desde el aspecto legal y en lo referente al orden educativo, la Constitución Política de la República de Guatemala, en los artículos 71 al 81, establece el derecho a la educación, así como sus fines y la obligatoriedad para los

niveles de Educación Inicial, Educación Preprimaria, Educación Primaria y Educación Media Ciclo Básico y Diversificado.

En este sentido, el Sistema Educativo Nacional y su estructura, que se establece según el Decreto Legislativo n.º 12-91 de la Ley Nacional de Educación y en el Artículo n.º 5, menciona cómo está integrado el sistema educativo, quedando conformado de la siguiente forma: El Ministerio de Educación (Mineduc); comunidad educativa conformada por la niñez y padres de familia y educadores; y centros educativos, ya sea públicos, privados o por cooperativa.

Al mismo tiempo, el subsistema de educación está organizado por niveles. La Ley de Educación Nacional, en el Artículo 29, plantea la estructura y organización del sistema, de la siguiente manera: nivel 1, Educación Inicial; nivel 2, Educación Preprimaria, que comprende párvulos 1 (4 años), 2 (5 años) y 3 (6 años); nivel 3, Educación Primaria, que comprende de primero a sexto grado; y nivel 4, Educación Media, que comprende ciclo Básico y Diversificado.

Cada uno de estos niveles educativos corresponde a etapas que transita el ser humano a lo largo de los primeros años de su vida, que deben potenciarse a través de los diversos procesos educativos con el fin de brindar a la población estudiantil una educación de calidad, pertinente y que contribuya a favorecer su óptimo desarrollo.

En lo referente a la caracterización del nivel de Educación Preprimaria, según el Mineduc (2005), este se orienta a la atención de la niñez entre las edades de cuatro a seis años, tiene como finalidad la socialización del ser humano y la estimulación de los procesos evolutivos. Estas finalidades están encaminadas a

establecer la columna vertebral del desarrollo de las capacidades, cualidades y personalidad de la niñez, situando al docente desde un rol de mediador.

En lo referente a la modalidad de atención y enseñanza aprendizaje del nivel de Educación Inicial y nivel de Educación Preprimaria, los procesos pueden ser abordados desde la variante escolarizada y no escolarizada. La modalidad escolarizada se caracteriza por ser atendida por personal especializado, en su mayoría maestras de Educación Preprimaria, con un horario ya establecido; las instituciones que atienden esta modalidad son las escuelas de párvulos, en su mayoría estatales, al igual que los centros del Proyecto de Atención Integral a la Niñez (PAIN), que también son entidades del Mineduc, con un horario de media jornada; otras instituciones que atienden a esta población etaria son las casas cuna, guarderías, casas del niño, centros de estimulación oportuna, colegios infantiles o salas cunas privadas. Algunos de estos últimos establecimientos proporcionan una atención en jornada doble. Por su parte, la modalidad no escolarizada se caracteriza por brindar una atención formativa que responde a las necesidades educativas de una comunidad en particular. La educación es administrada por las familias que han sido organizadas por instancias gubernamentales y no gubernamentales. Su propósito es fortalecer a la familia para que, dentro del hogar, propicie un entorno favorable para el desarrollo de la niñez, contando siempre con el apoyo y acompañamiento de organizaciones comunitarias, así como la asesoría y directrices del Mineduc.

Con relación al proyecto educativo de nación, el Currículo Nacional Base (CNB) es el rector del quehacer educativo y es implementado tanto en la modalidad

escolarizada como en la no escolarizada con el fin de alcanzar las competencias descritas dentro de sus lineamientos, así como de alcanzar el perfil de egreso del nivel que tiene relación con el ciudadano que el país espera formar.

Dentro del perfil de egreso del nivel de Educación Preprimaria, se enlistan diecinueve aspectos que deben caracterizar a la niñez. Para fines de esta investigación, se mencionan elementos como expresar ideas, opiniones, sentimientos en su propio idioma a través de diversas formas de lenguaje y las destrezas involucradas con la escritura desde el ámbito motor.

El mismo CNB, en otro de sus apartados, menciona aspectos a tomar en cuenta en los procesos educativos, tales como las Competencias Marco, que engloban las grandes metas o propósitos que tiene la educación; las Competencias de Área, que son específicas de Comunicación y Lenguaje, una de las cinco áreas planteadas en el diseño; así como las Competencias de Etapa, que son más específicas, ya que se refieren al periodo etario que la niñez transita. Este plan de nación cuenta, además, con recomendaciones metodológicas a considerar en la planificación de las situaciones de aprendizaje y consecución de las competencias, así como aspectos de evaluación, especialmente para la toma de decisiones e implementación de mejoras en el proceso educativo, estas últimas se relacionan con los estándares educativos establecidos para el país.

Dentro de las áreas curriculares planteadas se encuentran Destrezas de Aprendizaje, Expresión Artística, Medio Social y Natural, Educación Física y Comunicación y Lenguaje. Esta última área es la que interesa a esta investigación, en su planteamiento, indica que está encaminada al desarrollo del lenguaje

articulado y no articulado, a la enseñanza de los elementos del sistema lingüístico y no lingüístico concernientes a las destrezas de comunicación. Presenta los siguientes componentes: actitudes comunicativas que plantean el desarrollo del sistema fonoarticulatorio, con el fin de lograr la articulación precisa de los fonemas; hace mención al desarrollo de destrezas de escucha activa, componente que se complementa con aspectos relacionados con la modulación de la voz y el significado que se le pueda dar a las palabras a través de la prosodia. Otro de los componentes es la estructuración lingüística, que hace referencia a aspectos relacionados con la sintaxis y otros relacionados con la semántica, es decir, el significado de lenguaje para favorecer una expresión más fluida y coherente. Un tercer componente es la literatura e iniciación a la comprensión lectora, que hace mención que la niñez, al estar en contacto con el material literario, tendrá la oportunidad de comentar y de iniciarse en la comprensión lectora.

Las competencias para el área de Comunicación y Lenguaje propuestas en el CNB, son las siguientes:

La competencia número uno “Utiliza el lenguaje no verbal, con apoyo, y la expresión oral, en la comunicación de sus ideas, sentimientos, experiencias y necesidades, articulando con precisión los sonidos propios de la lengua materna”; la competencia número dos “Utiliza el vocabulario básico y elementos del sistema fonológico y de las distintas estructuras propias de L1 (lingüística, sintáctica, semántica), en su comunicación cotidiana”; y la competencia número tres “Elabora mensajes coherentes y creativos atendiendo al momento a la situación y al grupo con qué se comunica de forma oral”.

En este mismo orden de ideas, existen también competencias para cada una de las edades, llamadas competencias de etapa. De acuerdo con los fines de esta investigación, se citan las competencias propias de la etapa de seis años: la competencia número uno “Responde con gestos, movimientos y en forma oral a mensajes escuchados en poemas, cuentos y textos diversos de su cultura y de otras culturas”; la competencia número dos “Utiliza nociones de la estructura de las palabras al expresar sus ideas”; y la competencia número tres “Utiliza diferentes estrategias para comunicarse oralmente” (CNB, 2017, p. 80).

Dentro de los apuntes metodológicos que establece el mismo CNB, se recomienda el desarrollo del vocabulario, lenguaje, elementos relacionados con la fonología, sintaxis, semántica y resalta la importancia de crear situaciones de enseñanza aprendizaje que permitan y propicien el desarrollo de la oralidad, favoreciendo así su lenguaje expresivo y comprensivo.

En el apartado de criterios de evaluación, el mismo CNB plantea algunos elementos que para fines de esta investigación pueden ser importantes: el criterio número dos sugiere que cada estudiante exprese sus pensamientos, sus emociones y opiniones, a su vez, sugiere que puede realizarlo a través del lenguaje oral apoyándose de gestos para reforzar esta comunicación y respetando las convenciones del idioma. El criterio número cuatro hace referencia a la producción de textos de forma oral, llevando una secuencia lógica y coherente en los enunciados y usando de forma pertinente el vocabulario, así como un tono de voz adecuado al mensaje y audiencia (CNB, 2017, p. 96).

A manera de complemento, aun cuando La Constitución Política de la República de Guatemala establece el Derecho a la Educación y el CNB considera en su planteamiento varios aspectos que favorecen el aprendizaje, existen muchas brechas, especialmente en la atención a la niñez de los niveles de Educación Inicial y Preprimaria que no tienen acceso a esta educación. Según la información de Empresarios por la Educación (2020), la tasa bruta de cobertura en el nivel de Preprimaria, durante el año 2019, se encontraba por el 60 %, y la tasa neta entre el 40 %, lo que significa que, de cada 10 niños en edad para asistir al nivel de Educación Preprimaria, aproximadamente seis quedan fuera del sistema educativo y pierden, por lo tanto, la oportunidad de potenciar sus habilidades y destrezas.

En los párrafos anteriores se hizo alusión a la normativa educativa del país y el plan educativo de nación que es el CNB, y se mencionan generalidades para la enseñanza de la escritura emergente. Dentro de los contenidos propuestos por el CNB, existe un apartado específico para el aprendizaje del aspecto sintáctico y se propone su abordaje desde los cuatro años. Sin embargo, falta precisar en aspectos didácticos y pedagógicos para que este plan de nación cumpla su fin y pueda concretarse en la efectividad de las prácticas educativas, de manera que no sean simplemente enunciados en un documento.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 Generalidades de la escritura

En los siguientes apartados se abordan aspectos generales relacionados con el aprendizaje de la escritura, se exponen diferentes enfoques de ese proceso, con énfasis en modelos de enseñanza de la escritura, y se plantea cómo se debe

abordar en las primeras edades, tomando en cuenta que escribir es un aprendizaje complejo, requiere de tiempo y esfuerzo, así como la intencionalidad de la enseñanza con el apoyo de un adulto (Cuetos, 2009).

El propósito de escribir ha sido, desde sus inicios, plasmar mensajes, es decir, dejar constancia de acontecimientos y hechos que pudieran prevalecer con el tiempo. Claro está que estos mensajes fueron progresando a través del tiempo, primero aparecieron los pictogramas, que luego evolucionaron a ideogramas, posteriormente, estos fueron reemplazados gracias a la invención o uso de un código fonético por las palabras. Es así como el alfabeto es un progreso en la escritura, ya que se representan los sonidos con un símbolo, es decir, un sonido para cada letra (Marina y De La Válgoma, 2007).

Según Cassany (1999), escribir es un poderoso instrumento de reflexión que proporciona crecimiento e influencia en el mundo. Por otro lado, Graves (2002) describe la escritura como un arte; agrega que quien escribe es un artista y quien enseña a escribir debe de dominar ese arte. Haciendo un análisis reflexivo de estos dos conceptos, pareciera que ambos autores manejan un enfoque romantizado de la escritura, sin embargo, como se verá más adelante, sus propuestas educativas llevan al desarrollo de destrezas cognitivas superiores.

García (2001), como se citó en Ugás (2018), enuncia que la escritura es el acto de representar ideas utilizando como medio las palabras y el grafismo, aspectos que se relacionan para poder comunicar un mensaje de forma coherente. Otra propuesta que puede considerarse es la planteada por Ferreiro (2006), quien propone que la escritura es un proceso de reconstrucción conceptual, es decir que

cada infante, a través de la construcción de hipótesis, adquiere un concepto de escritura, su función y elementos a considerar en la producción, pero estos varían según tenga acercamiento al lenguaje impreso.

Por su parte, Cuetos (2009) comenta que cuando se escribe pareciera que se está resolviendo un problema, porque se toman decisiones con relación a lo que se quiere decir y la coherencia que debe existir entre las palabras. Así que, escribir es transformar ideas en palabras escritas. Otros referentes pertinentes de ser citados son Rolla *et al.* (2011), quienes exponen que escribir es un proceso y producto del acto de comunicarse con uno mismo y otros; como puede evidenciarse, estos autores plantean conceptos encaminados a la escritura como un proceso cognitivo.

Montenegro (2020) afirma que la escritura es un medio de comunicación que se construye progresivamente con la enseñanza de otros, y explica que, en los primeros años, dicha enseñanza debe realizarse tratando de perfeccionar el lenguaje oral, ya que ese conocimiento servirá de base para el aprendizaje de todas las normativas del lenguaje escrito.

Siendo la escritura un medio de comunicación con uno mismo y con otros, mediante el cual nuestras ideas pueden ser plasmadas, es necesario saber cuáles son las prácticas pedagógicas que desde los primeros años se están realizando para afianzar su aprendizaje (Montenegro, 2020; Rolla *et al.*, 2011; García, 2001). Además, es útil identificar qué es lo que la fundamentación teórica plantea al respecto para tomarlo en cuenta al momento de enseñar a escribir.

2.2.2 Modelos de escritura

El aprendizaje de la escritura es un proceso complejo. Con el afán de tratar de explicar los procesos cognitivos implicados en esta tarea, surgen, desde la psicología cognitiva en los años ochenta y noventa, propuestas sobre los modelos que explican cómo se escribe (López, 2012). Uno de los modelos propuestos con más influencia y de los que se derivan otros ha sido el realizado por Hayes y Flower. Este modelo propone originalmente la planificación, la transcripción y revisión como los principales procesos cognitivos involucrados en la escritura; en posteriores revisiones, se agregan otros, como memoria de trabajo y memoria a largo plazo. A continuación, se describe cada uno de estos procesos.

Para este modelo, el proceso cognitivo de la planificación incluye plantear los objetivos, el contenido y su organización para generar el texto deseado. Aunque originalmente este era un primer momento de la escritura, con el tiempo, debido a las revisiones del modelo, se planteó que este aspecto puede generarse durante todo el proceso de escritura, considerando su característica de recursividad. La transcripción, que es también llamada producción del texto, es otro de los procesos cognitivos de la escritura planteado por este modelo, y es entonces que el mensaje lingüístico se convierte en escritura.

Al mismo tiempo que el escritor lleva a cabo este proceso de transcripción, se están realizando algunos mecanismos de autocontrol y autorregulación, considerando que escribir es una actividad intencional, autodirigida y autoplanificada (López, 2012). La misma autora agrega que otros aspectos cognitivos que se desarrollan al momento de la transcripción o producción de un texto

son la selección del contenido, la recuperación léxica y la formulación sintáctica. Aunado a esto, para escribir las palabras que compondrán el escrito es necesario acceder a la forma ortográfica de las letras y que los movimientos neuromotores puedan generarlas.

Otro de los procesos cognitivos mencionados en este modelo es la revisión; incluye mecanismos de autorregulación y control que el escritor debe utilizar al momento de leer de forma crítica el escrito, resolver problemas y reescribir. Esta revisión, cuando el escritor es inexperto, es muy superficial, sin embargo, a medida que se vuelve más experto, la revisión se centrará en elementos más conceptuales.

Otro modelo de la escritura es el psicolingüístico propuesto por Cuetos (2009). Plantea que existen ciertas capacidades cognitivas y lingüísticas para antes, durante y después de la escritura, es decir, para trasladar y transformar una idea en signos gráficos. A continuación, se detallan los pasos que propone:

El primer paso de la escritura es planificar las ideas que se quieren comunicar, lo que conlleva pensar en la audiencia, tener un propósito, enlistar y organizar de forma coherente las ideas que se desean transmitir, de tal manera que el escrito tenga cohesión y, sobre todo, que cumpla su función comunicativa, que engloba aspectos relacionados con la sintaxis. Este proceso, según Cuetos (2009), es considerado uno de los que más complejidad cognitiva conlleva y requerirá de un adulto mediador para su aprendizaje.

Durante las primeras edades, los niños y niñas transcriben el lenguaje oral, no toman en cuenta las convenciones que conlleva la escritura, pueden omitir algunos aspectos informativos y, como consecuencia, el mensaje no cumplirá su

función comunicativa. Pero estos aspectos mejoran escribiendo y viendo modelos de un adulto que escribe. Es por eso por lo que debe enseñarse la escritura de forma intencionada y explícita.

Un segundo paso, que sucede al mismo tiempo que se está trabajando en planificar lo que se desea transmitir en el escrito, es que se debe buscar en la memoria a largo plazo todos los conocimientos que se poseen con relación al tema a tratar en el escrito. Tener esta información recuperada y enlistada da lugar al tercer paso, que consiste en organizar las ideas de forma coherente donde intervienen aspectos relacionados con la sintaxis, para luego proceder a plasmar las ideas que el escritor considere relevantes; además, como cuarto paso, el escritor deberá monitorear si las ideas responden a la audiencia y al propósito del escrito. Cabe mencionar que la planificación, organización y revisión de las ideas no necesariamente se puede realizar de forma secuencial, ya que en algunos casos puede darse de forma paralela, incluso, recursiva.

Para hacer eco de las palabras citadas por Cuetos (2009) con relación a la complejidad de esta habilidad, es importante señalar que mientras se realiza el proceso de planificación el cerebro está ocupado realizando un quinto paso, el cual consiste en seleccionar la forma ortográfica del vocabulario, es decir, busca las palabras adecuadas que serán las responsables de transmitir las ideas; al mismo tiempo, se encuentra accediendo al sistema semántico de esas palabras para poder identificar su significado o concepto y proceder a evaluar si son las idóneas para plasmar la idea que se quiere transmitir.

En este mismo orden de ideas, luego de la selección ortográfica y semántica de las palabras a utilizar en la escritura, el sexto paso que realiza el cerebro es seleccionar la forma fonológica de la palabra a escribir, accediendo al léxico fonológico donde, según el mismo autor, están las representaciones de las formas fonológicas de las palabras, para luego pasar al léxico ortográfico donde se encuentran las formas ortográficas de las palabras.

Todos estos aspectos sintácticos de las ideas que se piensan plasmar y transmitir en el escrito deben retenerse por un momento limitado en la memoria a corto plazo, para irse plasmando en papel o dispositivo. Estas ideas por plasmar están formadas por palabras de las que ya se tiene su ortografía y significado, pero que para escribirlas es necesario acceder al almacén de la pronunciación y puedan convertirse en grafemas que están localizados en el almacén gráfico. Esto significa que para realizar los trazos se recupera la información de la memoria a largo plazo (almacén alográfico), luego, se selecciona el tipo de letra, recuperando el patrón a utilizar para identificar los alógrafos y generar los movimientos musculares que permitirán la representación de los grafos.

Como puede leerse, escribir es un proceso complejo que requiere una serie de pasos que incluyen tanto habilidades cognitivas como lingüísticas. Muchos de estos pasos se dan de forma paralela y no son del todo secuenciales, es por eso que Graves (2002) hace mención que la escritura es un proceso recursivo. Escribir, por consiguiente, es una habilidad compleja y, a diferencia del lenguaje, el cerebro no está preparado para la escritura.

Otro modelo planteado por López (2012) es el propuesto por Bereiter y Scardamalia, que involucra los procesos cognitivos de planificación, transcripción, revisión y autocontrol que se han abordado en los modelos anteriores. Lo diferente de este modelo es que describe acciones diferentes para cada uno de los procesos cognitivos de la escritura, dependiendo si se es un escritor experto o no. Los escritores inexpertos cuentan en sus escritos lo que saben, pero los expertos transforman el conocimiento y lo comparten a través de sus escritos. El modelo indica que no se puede esperar el mismo nivel de desarrollo o ejecución de un escrito hecho por un niño o por un adulto.

Un último modelo abordado es el de la visión simple y no tan simple de la escritura propuesto por Berninger y otros investigadores, este surge de las modificaciones realizadas al modelo simple de escritura que incluía los siguientes procesos involucrados en la escritura: transcripción, memoria de trabajo y funciones ejecutivas (Montenegro, 2022). El modelo no tan simple propone cuatro procesos cognitivos que interactúan: transcripción, producción de texto, funciones ejecutivas y memoria (Tapia 2021).

Este modelo menciona que la transcripción consiste en escribir de forma fluida y legible, para esto, se requieren habilidades fonológicas, ortográficas y grafomotrices. Durante el aprendizaje de la escritura, la carga de la transcripción es mayor al igual que la memoria de trabajo, pero a medida que este proceso está automatizado será menor y el escritor podrá dedicar todas sus habilidades cognitivas a planificar y producir un escrito (Tapia 2021).

Tapia (2021) agrega que generar textos para este modelo consiste en plasmar las ideas utilizando las palabras adecuadas, considerando la estructura del texto. Con relación a las funciones ejecutivas, hace referencia a los aspectos que el escritor debe realizar al momento de escribir, tales como planificar, revisar y reescribir. Concluye indicando que la memoria de trabajo juega un papel importante al momento de escribir, ya que influye en la transcripción, generación del texto y en las funciones ejecutivas. Dicha memoria de trabajo permite acceder a la información alojada en la memoria a largo plazo y trabaja durante el proceso de revisión del escrito.

2.2.3 Enfoques de la enseñanza de la escritura

Tomando en consideración las concepciones de escritura, a continuación, se presentan los enfoques que más se mencionan en la bibliografía y que según algunos autores orientan los modelos de enseñanza de esta habilidad comunicativa. Cassany (1993), como se citó en Caldera (2003) y Ugás (2018), menciona en primer lugar al modelo que se basa en la gramática, donde se valoran aspectos referentes a la ortografía, sintaxis, morfología y el léxico; un segundo enfoque, que como eje principal tiene la función, resalta la importancia del lenguaje oral, escrito, así como su función comunicativa; un tercer enfoque, centrado en el proceso, enfatiza el curso de la escritura desde que emergen las ideas, cómo se organizan, se elaboran borradores, se evalúan y corrigen cada uno de estos, y por último, el enfoque de contenido, que está dirigido a la enseñanza de escritura de textos académicos en el nivel superior de la educación, o aparece incluido e integrado en todo el currículo.

Sea cual sea el enfoque y modelo que se utilice para la enseñanza de la escritura, es necesario saber que escribir implica algunos retos, ya que según Ellis (1984), citado por Cuetos (2009), la niñez puede encontrarse con tres aspectos desafiantes al momento de empezar a escribir. El primero es de orden motor, es decir, realizar el trazo correcto de cada uno de los grafemas; el segundo se relaciona con la ortografía, aspecto que es importante, pero no el primordial, en el que se deben concentrar todos los esfuerzos; el tercero se refiere al estilo.

En este sentido, y como aspecto complementario de este aprendizaje tan complejo que es la escritura, Frith (1984), citada por Cuetos (2009), plantea que el aprendizaje de la escritura, en su aspecto mecánico mas no expresivo, pasa por tres estadios, el primero se refiere a la conciencia fonológica, que es un aspecto lingüístico cuya principal característica se centra en la toma de conciencia que las palabras pueden segmentarse en fonema. El segundo hace mención de la relación sistemática y predecible entre fonema-grafema, enfatiza la conversión de los sonidos a grafema. Por último, el relacionado con la ortografía, que es un aspecto que se complejiza cuando diferentes fonemas se pueden representar a través de un solo grafema; en el caso del español, por ser un idioma transparente, este último aspecto es mínimo.

Los aspectos mencionados por Cuetos (2009) son necesarios, pero cuando ya se han automatizado por ser de índole memorísticos pasan a un segundo plano, dando lugar a procesos cognitivos de orden superior. Cuando se menciona que dan lugar a procesos cognitivos de orden superior, se refiere a la planificación y a la creación de los mensajes que se desean transmitir a través de los escritos que, como

bien lo menciona Cuetos (2009), requerirán que el escritor a nivel cognitivo tome una serie de decisiones para obtener un texto que cumpla su función comunicativa.

2.2.4 Escritura emergente

Algunos autores plantean que la escritura pasa por varias etapas. Estas son la etapa emergente, que se sitúa en las primeras edades, cuando la niñez transita por el nivel de Educación Inicial y el nivel de Educación Preprimaria. En esta etapa, la niñez desarrolla principalmente el lenguaje oral, juega a leer y escribir a través de dibujos y comienza a relacionar algunas convenciones de lectura y escritura. A esta etapa la precede la inicial, relacionada con los tres primeros grados del nivel de Educación Primaria, y, finalmente, la etapa establecida, que transcurre durante los siguientes años y se espera que niños y niñas estén a un paso de consolidarse como escritores independientes.

Para fines de esta investigación, el foco de atención se encuentra en el desarrollo de la escritura en la etapa emergente, pues es un nivel que ha sido poco estudiado y trabajado en el aula. Con relación a esta carencia, Byington y Kim (2017) encontraron que la niñez entre los cuatro y cinco años dedicaban dos minutos al día escribiendo o aprendiendo a escribir. Por su parte, Gerde *et al.* (2012), con base en investigaciones realizadas, plantean que es triste y penoso identificar que cuando se habla de escritura en estas etapas de la vida de la niñez, los docentes centran su atención en la forma de las letras más que en las habilidades comunicativas que debe tener.

En este mismo sentido, Gerde *et al.* (2012) identificaron que aun cuando en los salones de clase e instituciones educativas pueda existir materiales para escribir,

esta habilidad esta invisibilizada y no se evidencia en las situaciones de aprendizaje que se desarrollan. Además, observaron que los docentes mostraban inseguridad con relación a cómo incluir este tipo de habilidades en las situaciones educativas. Explican que en estas edades tan trascendentales para el aprendizaje, muy pocas veces se observa a los docentes modelar la escritura e incluirla en sus prácticas educativas.

Los autores también enfatizan la importancia de desarrollar habilidades de escritura emergente, ya que algunas investigaciones han demostrado que incluir escritura en las primeras edades puede favorecer la adquisición de posteriores aprendizajes como los siguientes: conciencia fonológica, principio alfabético, ortografía, lectura y comprensión.

Gerde *et al.* (2012) mencionan que durante la etapa emergente la niñez pasa por diversas fases: primera, alrededor de los dos años surgen los garabatos aislados con o sin sentido, luego, aparecerán las marcas que no tendrán relación ni parecido a las letras o dibujos, también se manifestarán algunos garabatos continuos agregando aspectos como el zigzag, para luego dar paso a los primeros intentos de letras separadas, al principio sueltas y después combinadas con ellas mismas y con otras. Esta última fase dará inicio a la escritura inventada, que con el tiempo concluirá en la escritura de una palabra.

Las autoras citadas brindan recomendaciones para que la escritura pueda ser una habilidad más visibilizada en los centros educativos, sugieren: 1) incorporar en las rutinas diarias un horario específico para la escritura, de modo que la niñez tenga la oportunidad de utilizarla durante, por lo menos, quince minutos dedicados

exclusivamente a la redacción de ideas, tomando en cuenta que lo más importante es que plasme en esos textos sus pensamientos y sentimientos; 2) permitir que la niñez se involucre en la escritura de forma individual o cooperativa, no importa que utilice garabatos, marcas, dibujos, letras o incluso la escritura inventada; 3) la escritura debe ser modelada de forma explícita ante el estudiantado, aprovechando la cotidianeidad, e incluirla de forma natural al enviar un mensaje o al escribir alguna nota de felicitación; a todo lo anterior se suma la recomendación de que la escritura debe ser significativa; por este motivo, puede complementarse el modelaje mencionando algunas convenciones del idioma, como la importancia de la planificación de las ideas que se quieren escribir, el uso de la mayúscula o el punto al final de las oraciones; 4) mencionar el andamiaje que el docente debe ir realizando mientras modela y acompaña el proceso de escritura; 5) se debe motivar a la niñez para que lea lo que escribe, aun cuando su escritura sea inventada o solo aparezcan marcas o garabatos que para el adulto no tengan significado por su carencia de códigos y de convenciones de la escritura. Por último, las autoras recomiendan que la niñez tenga contacto con material de escritura y que, en la medida de lo posible, la familia pueda involucrarse en el proceso de escribir.

En igual sentido, el de la escritura emergente, Puranik y Lonigan (2014), citadas por Byington y Kim (2017) proponen tres dominios que deben aplicarse en las prácticas de escritura emergente. Son los siguientes: primero, el conocimiento conceptual, que incluye el aprendizaje de la función de la escritura, es decir, que esta tiene un propósito y se usa para fines específicos, como compartir ideas, pensamientos, sentimientos y emociones, para solicitar algo o para felicitar,

etcétera; segundo, el conocimiento procedimental que se relaciona con la mecánica de la escritura, es decir, las letras y las palabras que se pueden escribir gracias al código alfabético; y tercer dominio, el que se refiere al conocimiento generativo, que tiene que ver con las habilidades de la niñez para escribir frases y oraciones que transmitan significados complejos.

Estos dominios planteados pueden afianzarse a través de la expresión oral y se concretan en situaciones comunicativas como la escritura de historias, notas, listas, mensajes de felicitaciones, cartas, tarjetas, también, con ver al docente escribir e, incluso, que la niñez pueda dictar a un adulto lo que desee. Si se quiere que los niños sean escritores, es necesario propiciar situaciones de aprendizaje de escritura en todo momento, aun cuando no tengan la capacidad de utilizar en forma correcta los trazos, las grafías y tampoco lo que escriben tenga una relación de fonema-grafema.

Considerando las recomendaciones anteriores, la niñez se beneficiará si ve a los docentes modelar la escritura y si interviene de forma activa escribiendo. La enseñanza explícita debe estar presente en todas las situaciones de aprendizaje y sobre todo en la etapa emergente.

Por su parte, Teberosky (2003), a través de diferentes hipótesis, afirma que la niñez va desarrollando o construyendo su concepción de escritura. Remarca la diferencia entre el dibujo y las letras. La primera hipótesis que plantea la autora tiene que ver con identificar y diferenciar letras sueltas, letras iguales y letras que dicen algo. Esta suposición se construye a medida que la niñez tiene contacto con material escrito y, según la autora, se elabora cuando se trata de comprender cuáles son las

reglas utilizadas en las composiciones y cuál es la distribución gráfica de las letras en los nombres. En consecuencia, es importante que la niñez pueda identificar si un texto dice algo, que perciba la intención comunicativa. Es alrededor de los cuatro años que los infantes pueden empezar a percibir la intencionalidad comunicativa de un texto, a través del contacto directo con la escritura y lectura. Este planteamiento de Teberosky (2003) coincide con el dominio conceptual mencionado por Puranik y Lonigan (2014), que hacen referencia a la función comunicativa de la escritura.

Otra de las hipótesis se relaciona con el nombre que se les adjudica a los objetos más que con los sonidos del lenguaje. La primera idea que la niñez tiene con relación a los nombres con los que denominan los objetos es que estos son sustantivos y los nombres propios; incluso, a estos nombres pueden quitarles el artículo, por ejemplo, al observar la imagen de un perro, pueden decir solo “perro” en lugar de decir “el perro”. Estos cambios de quitar o agregar artículos son parte del conocimiento que tienen del lenguaje con relación a la sintaxis y constituye una construcción cognitiva de las hipótesis, aspecto que es importante para el aprendizaje de la conciencia sintáctica.

Otra hipótesis de la construcción de la escritura es que la niñez pueda diferenciar lo que está escrito y lo que puede leerse. Puede estar escrita una oración con su respectivo verbo, pronombres, preposiciones e incluso artículos, pero los infantes al principio solo identifican los nombres. A medida que el lenguaje se desarrolle, comprenderán otras particularidades gramaticales, como artículos, preposiciones, pronombres y verbos. Por eso es importante favorecer y utilizar en las comunicaciones orales enunciados complejos.

Como consecuencia de todos los aspectos descritos en los párrafos anteriores, la niñez llegará a un punto de querer plasmar una relación entre lo que dice (serie de fonemas) con lo que escribe (serie de grafemas). Es en este punto donde la autora indica que los niños descubren la sílaba. Este descubrimiento es el paso de la escritura presilábica a la escritura silábica.

Teberosky (2003) agrega que el uso de la segmentación silábica inicia con la representación sonora de las palabras, comprendiendo que estas pueden representarse en unidades mínimas sonoras del lenguaje, es decir, inician la comprensión de que las letras forman palabras y que estas están compuestas por sílabas, para luego identificar la unidad mínima que es un fonema. Añadiendo a esta idea, las estructuras silábicas tienen dos aspectos, el primero tiene relación con la comprensión que una palabra puede segmentarse; la segunda, que cada uno de estos segmentos puede ser representado por una grafía. Esta escritura silábica se puede identificar en la niñez cuando utiliza un número de letras diferentes para representar palabras; además de que las grafías utilizadas en esta etapa son indistintas, no tienen ninguna relación fonema-grafema. Con relación a las características de los escritos, al pasar por esta hipótesis es que están representados regularmente por las vocales, considerando que en la sílaba descubren que el elemento de mayor sonoridad, es decir, el núcleo de una sílaba, está en la vocal. Todos los elementos relacionados con la sílaba darán paso a la escritura silábico-alfabética y luego a una escritura alfabética donde ya existirá una relación correspondiente entre fonema y grafema.

Teberosky (2003) menciona, también, que la niñez a partir de los cuatro años puede escribir textos utilizando una escritura no convencional. Este aspecto coincide con el dominio del lenguaje oral que va adquiriendo, así como de las experiencias y contacto que tenga con la escritura, ya que, desde su experiencia, los escritos pueden evidenciar que hay un comienzo y un final delimitado en los trazos, usa espacios internos dentro de un escrito que forman párrafos, e incluso puede tener conciencia de diferentes tipos de texto. Todo esto se debe a que experimenta y es parte activa de situaciones de aprendizaje que el docente desarrolla, también por el contacto que se tenga al escribir diferentes tipos de texto. Aunque en un inicio su escritura no tenga espacios, poco a poco comprenderá que las palabras están separadas. Esta asociación no la realiza del todo porque en el lenguaje oral no se perciben las separaciones gracias a la prosodia, es por eso necesario hacer referencia a estos aspectos durante el modelaje.

Otro planteamiento referente a la etapa emergente es el de Montenegro (2020), quien sugiere que la escritura en estas edades abarca las primeras intenciones de comunicación escrita que la niñez realiza a través de sus dibujos o garabatos y que la etapa concluye cuando aprende el uso que se les puede dar a las letras para construir palabras, frases, oraciones. La autora afirma que esta construcción se realiza con el apoyo y acompañamiento de los docentes o de un adulto mediador que modele la escritura y que lo más importante es que la niñez pueda producir textos, a través de los dibujos, garabatos e incluso escritura inventada.

Montenegro (2020) añade que para el aprendizaje de la escritura, la niñez debe aprender ciertas destrezas en las que intervienen procesos cognitivos, lingüísticos y motores, además, propone algunas habilidades que deben considerarse para enseñar en la etapa emergente, las cuales son lenguaje oral, vocabulario, comprensión narrativa, concepto de lo impreso, conciencia fonológica, principio alfabético, expresión escrita y grafomotricidad. A continuación, se detallan cada una de ellas:

Lenguaje oral. Esta habilidad se refiere específicamente a pensar y expresar algo que se desea transmitir. Las expresiones se realizan a través de las palabras, por ende, debe enseñarse de forma explícita su aprendizaje a través del vocabulario. Un aspecto a considerar en esta habilidad es que estas palabras solas o combinadas forman enunciados. Estos se definen, según la RAE (2014), como una “secuencia con valor comunicativo, sentido completo y entonación propia”.

Otras habilidades que se aprenden a través del lenguaje oral son el vocabulario y la sintaxis, ya que, a través de las expresiones comunicativas orales, se tomará conciencia y se aprenderá a construir diferentes enunciados al combinar las palabras para formar frases y oraciones cada vez más complejas. Este aspecto será un aprendizaje necesario para la construcción del escrito cuando la adquisición del código ya esté más afianzada (Montenegro *et al.*, 2021; Montenegro, 2022; Schwartz, 2022).

Comprensión narrativa. Esta habilidad complementa el lenguaje oral, ya que hace referencia a comprender lo que se está escuchando en conversaciones, narraciones e historias que son transmitidas a través de la oralidad o de lecturas.

Cabe mencionar que lo que se escucha, ya sea desde el lenguaje oral o escrito, incluye vocabulario y aspectos de la narrativa que tiene relación con la sintaxis (Montenegro y Rosales, 2022).

Concepto de lo impreso. Hace referencia a la habilidad para comprender que lo que se trasmite de forma oral puede representarse también en forma escrita, por eso, se incluye en esta habilidad el conocimiento de aspectos relacionados con los libros (ilustración, portada, autor, escritor, lectura de izquierda a derecha), así como los textos (Montenegro y Rosales, 2022; Vijil, 2022).

Conciencia fonológica. Se refiere a tomar conciencia de que el lenguaje está compuesto por pequeños segmentos de sonidos llamados fonemas y que son representados a través de grafemas, que al combinarse forman palabras y estas, a su vez, crean frases y oraciones. Esta es una habilidad importante para la codificación o transcripción, uno de los aprendizajes que se afianzarán en la escritura inicial (Montenegro y Rosales, 2022; Santisteban, 2022).

Principio alfabético o iniciación al principio alfabético. Es una habilidad que consiste en asociar el fonema con su grafema correspondiente. Incluye aspectos relacionados con el trazo que se explican al abordar la habilidad de grafomotricidad. Es preciso mencionar que aun cuando esta habilidad es propia de la etapa inicial, en la emergente es necesario conocer la importancia de su enseñanza, ya que se considera el aprendizaje de algunas vocales o consonantes (Montenegro y Rosales, 2022; Pérez, 2022).

Expresión escrita. Se refiere a la expresión escrita que la niñez realiza a través de dibujos, garabatos y algunas letras. Lo importante de esta habilidad son

los modelos de escritura que las niñas y los niños puedan tener, para esto, la evidencia recomienda que el cuerpo docente debe escribir para que la niñez pueda participar del proceso de creación, ya que no puede transcribir porque no ha aprendido el código. Esta habilidad incluye, también, aspectos de la escritura mecánica, que son parte de la habilidad de principio alfabético y psicomotricidad (Montenegro y Rosales, 2022; Mann, 2022).

Grafomotricidad. Esta habilidad hace referencia a la parte mecánica de la escritura, específicamente al grafema, que requerirá la escritura de cada uno de los fonemas que conlleve una palabra, frase u oración. Incluye aspectos cognitivos que orientan el patrón motor involucrado en cada trazo y este, a su vez, requerirá la coordinación y control de los dedos, mano y muñeca con el fin de trazar, en la secuencia correcta, una letra o una secuencia de letras cuando se esté escribiendo una palabra, frase u oración (Montenegro y Rosales, 2022).

2.2.5 Conciencia sintáctica

Dado que la escritura es un proceso complejo de enseñar y aprender, que requiere de varias habilidades para su aprendizaje a lo largo de diferentes etapas, en el presente estudio fue importante investigar sobre el papel que desempeña la enseñanza de la conciencia sintáctica.

La sintaxis es un elemento de la gramática que se encarga de combinar las palabras en una oración (Montenegro y Rosales, 2022), contribuye a que las expresiones orales y escritas cumplan su función comunicativa. Otros autores, como Andrés *et al.* (2010), Bizama *et al.* (2017) y Mariángel y Riffo (2020), definen la conciencia sintáctica como una habilidad para razonar y manipular de forma

consciente los aspectos sintácticos del lenguaje y para ejercer control intencionado sobre la aplicación de las reglas gramaticales. Considerando estas definiciones, así como su importancia, la niñez debe aprender a combinar las palabras tomando en cuenta la sintaxis del idioma en el que se está aprendiendo a leer, para ir formando diversos tipos de oraciones. Es decir, debe identificar que las palabras pueden expresar algunas ideas, que estas palabras pueden combinarse y transmitir varias ideas hasta formar frases y oraciones cada vez más complejas, siempre teniendo como fin comunicar o transmitir lo que se desea.

Montenegro (2020) recomienda que la enseñanza de la construcción sintáctica debe considerar, en primer lugar, identificar la función de las palabras, es decir, que se puedan llegar a distinguir y tener conciencia de que existen palabras que sirven para nombrar, calificar o para indicar una acción. Es así como las prácticas pedagógicas deben estar enfocadas en que la niñez comprenda que existen palabras para nombrar personas, animales, lugares, emociones, sentimientos, tiempo o cosas, que deben de combinarse según el género y número; también, que otras indican qué es lo que pasa (salta, escribe), indican cercanía (este, aquel), algo en particular (la, los), alguna cantidad (un, unas), posesión (mis), o cómo es algo (grande) (Montenegro *et al.*, 2021).

Luego de que se ha enseñado a identificar la función de las palabras se procede a construir frases a partir de las palabras dadas, considerando que las frases no tienen verbo. Después, se pueden combinar palabras para formar oraciones, tomando en cuenta que las oraciones llevan verbo. Al saber ya formar oraciones, se procederá a combinarlas a través de palabras enlaces, como “y”, “o”

y otras. Este aspecto de la sintaxis, es decir, el saber construir oraciones, conseguirá que niños y niñas puedan expresarse creando enunciados completos al momento de participar en situaciones comunicativas de forma oral. La niñez aprenderá, de forma práctica, que las oraciones son una sucesión de palabras que están organizadas según una estructura establecida (Loeches, 2012).

Durante la etapa emergente, la enseñanza de la conciencia sintáctica debe abordarse desde la oralidad y desde el modelaje que los docentes realicen al momento de escribir, considerando todos los aspectos descritos en los párrafos anteriores. Además, se deben reforzar otros aprendizajes para reconocer en un texto escrito las palabras y que las oraciones inician con mayúscula y terminan donde se encuentra un punto (Montenegro, 2020).

La conciencia sintáctica es importante al momento de escribir, ya que el escritor, luego de que ha planificado y decidido qué plasmar en su escrito, deberá construir las estructuras gramaticales que expresen lo que desea transmitir. Si hay algún retraso sintáctico, este se notará porque los escritos estarán compuestos por frases y oraciones con falta de longitud, complejidad y variedad. Otras carencias sintácticas podrían ser la “omisión de palabras, errores en el orden de las palabras, uso incorrecto de verbo y pronombre, errores al terminar una palabra, falta de puntuación, falta de mayúscula y problemas de cohesión” (Seijas, 2002).

2.2.6 Enseñanza explícita

Siendo el aprendizaje de la escritura un proceso complejo que requiere de la enseñanza de habilidades tanto cognitivas como lingüísticas, el rol del docente, tal como lo mencionan Gerde *et al* (2012), Byington y Kim (2017), Teberosky (2003) y

Montenegro (2020), juega un papel trascendental para la adquisición de esta habilidad. En este sentido, la evidencia sugiere que el andamiaje es uno de los modelos que más éxito ha tenido para favorecer el aprendizaje. Esta pedagogía también es denominada enseñanza explícita y consiste en trasladar de forma paulatina la responsabilidad de aprender del docente al estudiante.

La transferencia de responsabilidad da inicio con el modelaje que el docente realiza de la habilidad que se necesita enseñar y aprender. En ese momento de la enseñanza, el docente muestra de forma explícita los procesos mentales que conlleva el aprendizaje de la habilidad que se desea que los estudiantes aprendan.

Otro de los momentos de la enseñanza explícita es la práctica guiada, donde el docente acompaña al estudiante y realizan juntos las acciones para el aprendizaje de la habilidad a enseñar. Por último, la práctica independiente, donde la responsabilidad del aprendizaje ya es del estudiante y realiza las acciones de aprendizaje de manera individual, sin apoyo del docente (Vijil, 2022).

Capítulo III. Marco metodológico

El presente apartado plantea cada uno de los elementos a considerar en el proceso propuesto para esta investigación. Se da inicio describiendo los alcances del estudio, así como los objetivos planteados. Se agrega a esta información los supuestos que permean esta investigación, los cuales fueron planteados considerando la experiencia de la autora. A manera de complemento, se describe la población que participa, el escenario y los instrumentos utilizados. Se hace referencia a cada una de las etapas del proceso investigativo, complementando esta información con el enfoque, tipo y diseño de la investigación. Se concluye este apartado con algunas premisas que abordan las consideraciones éticas.

3.1 Alcances del estudio

La investigación se limita al departamento de San Marcos, específicamente el municipio de San Pedro Sacatepéquez, a docentes de Párvulos 3 (6 años) de escuelas del nivel de Educación Preprimaria monolingües, español. Por lo tanto, no se puede generalizar a una población mayor hasta tener evidencia de una muestra representativa a nivel nacional.

La investigadora considera que este análisis puede generar diversos tipos de alcances, tales como:

Exploratorio, debido a que la investigación propone indagar un tema poco abordado que puede ser visto desde una nueva perspectiva, considerando que la niñez en las primeras edades puede expresarse de forma gráfica, es decir, escribiendo. Su valor exploratorio puede servir de base para el planteamiento de nuevas investigaciones que sean más completas, que incluyan más componentes

predictores que favorecen el aprendizaje de la escritura emergente, incluso, con una muestra más amplia. Estas investigaciones pueden favorecer el surgimiento de nuevas afirmaciones y fortalecer la premisa de que la escritura debe ser considerada como un continuo, y que para su aprendizaje están involucrados procesos cognitivos, lingüísticos, más que solo motores (Hernández, 2014).

Descriptivo, porque explica, desde un análisis realizado a través de la hermenéutica, qué entienden los docentes como escritura emergente, cómo enseñan a escribir, de manera específica, uno de los componentes imprescindibles para su aprendizaje como lo es la conciencia sintáctica (Hernández, 2014).

Explicativo, ya que gracias a la evidencia recopilada y analizada desde la hermenéutica se puede interpretar el porqué de la práctica docente y su relación con los conocimientos que poseen, a la luz de lo que recomienda la evidencia, para el abordaje de esta habilidad, haciendo énfasis en la conciencia sintáctica (Hernández, 2014).

Por otro lado, los resultados contribuirán a generar evidencia en el país y región, lo que puede incidir en la toma de decisiones de personal que inciden en la formulación de políticas o la creación de programas para que incluyan dentro de sus líneas de acción la enseñanza de la escritura emergente e, incluso, incidir en la formación inicial docente para que dentro de sus programas de estudio o especialidades puedan incluir el continuo de escritura, así como los componentes que favorecen su aprendizaje.

Asimismo, los instrumentos propuestos para esta investigación pueden servir de punto de partida y de referencia para ser utilizados y mejorados en próximas investigaciones.

3.2 Objetivos de la investigación

3.2.1 Objetivo general

Analizar la enseñanza de la conciencia sintáctica que realizan los docentes en Párvulos 3 (6 años), de escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, para la generación de evidencia y la toma de decisiones.

3.2.2 Objetivos específicos

- Establecer los referentes teóricos y didácticos que sustentan la enseñanza de la conciencia sintáctica como uno de los componentes fundamentales para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Identificar los conocimientos que posee el personal docente sobre la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años), en escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos.
- Sistematizar las prácticas pedagógicas referentes a la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años), en escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos.

3.3 Supuestos de investigación

Los supuestos que se plantean a continuación surgen a raíz de los más de quince años de experiencia que la investigadora ha tenido en el campo de la lectura

y escritura, tanto en el ámbito de la formación inicial docente como desde la academia, donde ha tenido la oportunidad de formar en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura en varias universidades del país. En este sentido, ha tenido contacto con docentes en servicio de los departamentos de Guatemala que han participado en procesos formativos en el ámbito de la lectoescritura, y desde hace cinco años, con docentes de la región centroamericana y de República Dominicana. Por otro lado, durante el 2017 y 2018 se lideró una búsqueda exhaustiva de todos los planes, programas o recursos elaborados en el país, encaminados a la enseñanza de la lectura y escritura, siendo esta última la gran ausente, tanto de procesos formativos como de recursos o materiales elaborados. Por tal razón, esta investigación propone los siguientes supuestos:

1. La enseñanza de la escritura que realizan los docentes que atienden Párvulos 3 (6 años) se limita a un abordaje mecánico, relacionado a procesos motrices más que cognitivos y lingüísticos.
2. Las docentes que atienden Párvulos 3 (6 años) tienen conocimientos incipientes con relación a los componentes o predictores a considerar para la enseñanza de la escritura emergente.
3. La enseñanza de la conciencia sintáctica, que realizan los docentes que atienden Párvulos 3 (6 años) en escuelas urbanas monolingües del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, carece de los fundamentos teóricos y didácticos propios de este componente.

3.4 Participantes

Con el fin de entender a profundidad el fenómeno planteado en esta investigación, la unidad de análisis estará compuesta por docentes que atienden Párvulos 3 (6 años). La población específica estará conformada por diez docentes que atienden Párvulos 3 (6 años), de cinco escuelas monolingües, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, departamento de San Marcos, con la característica de que los sujetos participantes pueden cambiarse considerando el desarrollo de la investigación.

3.4.1 Perfil requerido de docentes

- Contar con más de cinco años de experiencia en el nivel Preprimario.
- Poseer estudios afines a la educación.

3.4.2 Muestra

El tipo de muestra propuesta es por criterios de expertos, ya que el estudio requiere del punto de vista de un experto en el tema y que los participantes puedan hablar con propiedad sobre el mismo.

3.4.3 Metodología

El presente es un estudio cualitativo, el recomendado para responder a los objetivos propuestos y considerando que los participantes son voluntarios, responden a una invitación y serán seleccionados a conveniencia del investigador, sin un criterio estadístico, teniendo en cuenta como elemento clave el acceso, disposición y autorización proporcionada por las autoridades educativas departamentales, así como del plantel para participar en la investigación, dado su carácter exploratorio, descriptivo y explicativo.

Todo esto se desarrollará en centros educativos del nivel de Educación Preprimaria monolingüe, español, ubicados en el municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, con los docentes de Párvulos 3 (6 años) o, en su defecto, con los que de forma operativa se identifiquen como docentes de preparatoria o etapa 3 (Hernández, 2014).

3.5 Escenario

La presente investigación se desarrolla en centros educativos del nivel de Educación Preprimaria, ubicados en el municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, que cuentan con las siguientes características:

- Población estudiantil monolingüe
- Del grado Párvulos 3 (6 años) o su equivalente, que puede ser identificado como preparatoria o etapa 3.
- Cantidad de estudiantes (un mínimo de 5)
- Gradada

3.6 Instrumentos de recolección de información

Con el fin de obtener información confiable para la construcción de los instrumentos, estos se diseñarán considerando el árbol de categorías y su relación con los objetivos planteados en la investigación. Con base en las categorías establecidas, se propone que para hacer el levantamiento de datos se utilizará una entrevista semiestructurada, la cual se describe a continuación.

3.6.1 Entrevista semiestructurada

Consistió en entablar en el entorno educativo una comunicación oral entre el investigador y el sujeto, a través de quince preguntas guías que orientaron la

conversación e intercambio de información. El entrevistador tuvo la libertad de agregar otras interrogantes, a fin de precisar algunos aspectos relevantes para la investigación. Estos cuestionamientos relacionados a los objetivos de la investigación tuvieron como propósito establecer el conocimiento que poseen los entrevistados con relación a qué es escribir, cómo lo enseñan, qué elementos consideran que favorecen su aprendizaje, qué entienden por conciencia sintáctica y cómo la enseñan.

La entrevista se complementó con preguntas de conocimiento y de simulación, con el propósito de reafirmar la información que proporcionan los entrevistados y contar con los suficientes datos para la realización del análisis (Hernández, 2014).

Debido a la poca extensión de los documentos, serán validados a través de un juicio de expertos que serán invitados a opinar sobre la viabilidad y pertinencia de los instrumentos. Se invitó a tres especialistas en el tema, con las siguientes características:

- Son especialistas en el campo de las letras, lenguaje, lengua y literatura, así como en el área de Comunicación y Lenguaje.
- Tienen experiencia en formación educativa y enseñanza del idioma español.
- Poseen experiencia en elaboración de material educativo encaminado a favorecer el aprendizaje de la escritura.

3.7 Procedimiento

La investigación se realizó en cuatro fases, las cuales se pueden visualizar en la Figura 1, y se explican a continuación.

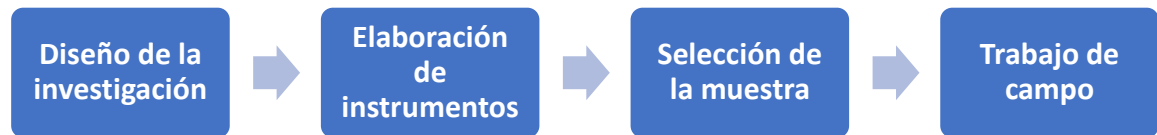


Figura 1. Fases del diseño de la investigación.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

3.7.1 Diseño de la investigación

En esta etapa del proceso de investigación, se planteó la problemática a investigar desde el enfoque cuantitativo, así como los elementos que contiene el planteamiento del problema que incluye aspectos tales como objetivos, preguntas, justificación y viabilidad de la investigación. Otro aspecto que complementa este proceso es la revisión literaria para la elaboración del marco teórico, los alcances, la construcción de supuestos, la elección del diseño de investigación, selección de la muestra, así como la recolección de los datos, aspectos que fueron condensados en el protocolo de la investigación (Hernández, 2014).

3.7.2 Elaboración de instrumentos

En esta parte del proceso, se propuso la construcción de los instrumentos de recolección de la información, considerando el marco teórico como aspecto fundamental que guía la construcción de categorías que se pretenden analizar, así como su relación con los objetivos planteados. Estos objetivos pretenden ser alcanzados por medio de una entrevista semiestructurada y una pauta de observación del proceso educativo en el ámbito de la escritura. Luego de la construcción de los instrumentos, se procedió a la validación de estos instrumentos con el fin de que estén apegados a los objetivos planteados.

3.7.3 Selección de la muestra

Otro aspecto que se consideró para esta investigación fue la selección del tipo de muestra propuesto. Esta selección fue hecha según el criterio de los expertos. Se propuso que los sujetos de investigación fueran docentes que atienden Párvulos 3 (6 años) de escuelas monolingües del área urbana y rural del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, ya que la investigación está encaminada a analizar aspectos relacionados con la escritura en la etapa emergente.

3.7.4 Trabajo de campo

La estrategia que guió la investigación fue realizar un primer acercamiento con los sujetos de investigación para dar a conocer los objetivos e invitarlos a participar del estudio, seguidamente, se les compartió la dinámica de trabajo.

Se procedió a la aplicación de los instrumentos con cada uno de los sujetos de estudio, aplicando en un primer momento las entrevistas semiestructuradas para completar la información a través de una pauta de observación del desarrollo de una situación de aprendizaje en el ambiente educativo. La aplicación de la pauta de observación no se realizó, debido a que las docentes desconocen el tema de conciencia sintáctica y por ende no lo enseñan. Al mismo tiempo, se digitaron las respuestas proporcionadas en los instrumentos, para luego realizar el análisis y determinar las características de la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años) de las escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos. Seguido de esto, se procederá a realizar un informe detallado de los hallazgos identificados en esta investigación.

3.8 Diseño del método

3.8.1 Enfoque de investigación

La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo descriptivo interpretativo que propone que el conocimiento se construye considerando el punto de vista de los sujetos de la investigación, quienes experimentan la realidad social y cultural con el atenuante que esta puede ser cambiante. Desde esta perspectiva, las creencias, puntos de vista e incluso las emociones son admitidas como elementos de análisis con el propósito de producir conocimiento. Tiene, además, una naturaleza cíclica, recursiva y flexible. Desde este planteamiento, la persona investigadora y el sujeto de estudio entablan una relación de acercamiento, ambos tienen un rol activo de sinergia como si fuera una simbiosis (Gurdián, 2007). Todo esto indica que las prácticas de enseñanza desarrolladas por el cuerpo docente pueden variar, ya que aunado a los valores y puntos de vista podrán verse influenciadas también por el contexto, la experiencia, las situaciones personales, profesional e incluso los estados anímicos, así que esta realidad cambiante será desde el punto de vista de los sujetos de estudio.

La investigación cualitativa también consiste en realizar una aproximación real al objeto de estudio en su escenario natural; a partir de esta relación, interpretar el porqué del fenómeno a medida que avanza la investigación, tomando en cuenta el significado que le proporcionan las personas. El investigador y su interacción con el fenómeno es parte de esta construcción de conocimiento, su subjetividad es parte de la investigación convirtiéndose esta en una autorreflexión, busca descubrir e interpretar un fenómeno que a la vez se convierte en un autodescubrimiento

(Quintana *et al.*, 2019); es así como a través de esta interacción con el cuerpo docente, por medio de la entrevista semiestructurada y la observación, la persona investigadora logrará comprender el porqué de las prácticas de enseñanza de la escritura emergente y sus peculiaridades.

Otro aspecto importante de la investigación cualitativa es lo relacionado a las preguntas de investigación. Hay un planteamiento inicial de estas, sin embargo, pueden surgir otras durante el proceso investigativo incluso al realizar el análisis, esto con el propósito de obtener una mejor interpretación de los hechos. Es así como la investigación cualitativa explora todo el entorno, lo que se dice y lo que no, lo describe, analiza para generar y construir conocimiento, es por eso que se caracteriza por un paradigma naturalista e interpretativo (Hernández, 2014).

Este enfoque parte de la recopilación de información a través de diversos instrumentos; para su análisis, se categoriza dicha información, luego se construyen proposiciones teóricas que se basan en la recursividad de la observación, descripción y análisis.

3.8.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación a considerar para este estudio es la hermenéutica, considerando que para Schleiermacher (1768-1834, citado por Cárcamo, 2005), esta es considerada como el arte del entendimiento que surge a partir del diálogo, donde las palabras son interpretadas y reinterpretadas hasta llegar a comprender el fenómeno. La hermenéutica interpreta y analiza información que surge de todo tipo de interacción social, considera que existe en el análisis la diferencia entre

entender y comprender el entendimiento a profundidad, todo esto con el propósito de tener una aproximación a la comprensión del fenómeno que se analiza (Conde, 2004; Gurdíán, 2007). Beuchot (2015), por su parte, agrega que la hermenéutica determina la interpretación que será el resultado de la interacción y encuentro entre el sujeto y objeto de la investigación. Es así como a través del relato discursivo que se obtendrá del planteamiento emitido por el cuerpo docente, se interpretará y reinterpretará de forma cíclica el porqué de su acción educativa y cómo esta favorece o no la enseñanza de la escritura, poniendo mayor énfasis en la conciencia sintáctica.

Aun cuando desde la hermenéutica no se siguen reglas específicas para el análisis, este surge de la interacción de las actividades de indagación como la definición del problema, el estudio y reflexión que se realiza de este, las categorías de análisis y la interpretación (Hernández, 2014). Para esto, en la presente investigación se plantearon dos categorías de análisis teóricas preliminares, sin embargo, en el proceso de recolección y análisis de la información, debido a la naturaleza del estudio, pueden emerger otras que contribuyan a una mejor interpretación de la información recopilada referente a la enseñanza de la conciencia sintáctica como parte de la escritura emergente.

Por otro lado, Quintana *et al.* (2019) agregan que la hermenéutica se desarrolla para lograr comprender el entendimiento a partir de relacionar el todo y sus partes. La hermenéutica explora el fenómeno tratando de realizar una comprensión de este y, a la vez, una reflexión que de forma recursiva lo llevará a la recomprensión, Es por esto que la investigadora, por medio del análisis y de la

interpretación, hará un ejercicio recursivo entre el todo y las partes con el fin de construir una narrativa alrededor de las prácticas de la enseñanza de la escritura, particularmente en la conciencia sintáctica.

Para realizar el análisis desde la hermenéutica es necesario, en primer lugar, describir las acciones indagadas a través de las entrevistas y los planes de trabajo, así como la intención que estas puedan tener y cómo se relacionan con el sujeto de estudio, es decir, el cuerpo docente, con sus valores y características muy peculiares, todo con el fin de entender el porqué de su proceder, en particular, de la enseñanza de la conciencia sintáctica. Aunado a descubrir el propósito de la acción, se debe analizar el entorno o escenario en el que se desarrolla este proceder, sumando a esta información la interpretación del porqué de la acción, ya sea esta de forma consciente o inconsciente.

Por último, en este análisis se toma en consideración el contexto cultural, social y ambiental en el que se desarrolla esta acción de forma recursiva hasta crear el conocimiento a través de una narrativa obtenida del contexto guatemalteco, es decir, desde las escuelas ubicadas en el departamento de Guatemala.

Todo el análisis descrito determinará las unidades de análisis de la información recopilada, para luego ser categorizada y reanalizada una vez más, considerando tanto los niveles sintácticos como semánticos y determinar el significado que está transmitiendo esta información (Martínez, 2002).

3.9 Descripción del proceso de análisis de la información

El análisis de la información se realizó en las dos fases que se pueden observar en la Figura 2.

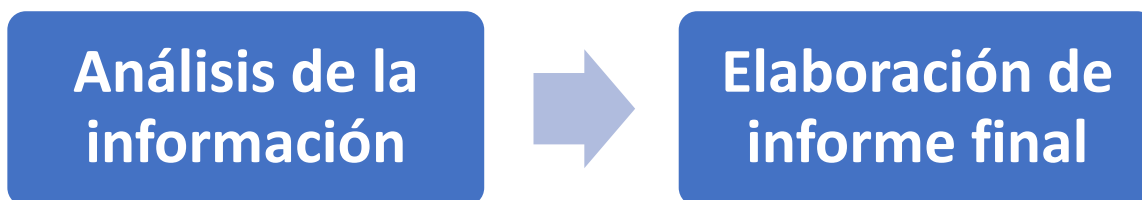


Figura 2. Proceso de análisis de la información.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

3.9.1 Análisis de la información

En este proceso se propuso organizar la información recopilada a través de la entrevista semiestructurada y las pautas de observación. Se analizaron las respuestas con el propósito de encontrar algunos indicios que permitieran dar con los patrones perceptivos de los sujetos participantes y poder así determinar cómo perciben el tema que se está analizando (Creswell, 2009). Se definieron categorías respondiendo al objetivo de la investigación y a dos de las tres preguntas de investigación para poder entender, desde la hermenéutica, las respuestas de los docentes. Estos análisis se realizaron con el programa ATLAS.ti, para luego relacionar y sustentar lo encontrado con el marco teórico.

3.9.2 Elaboración de informe final

Durante esta última etapa de la investigación, se redactó el informe final considerando los requerimientos planteados por la universidad, prestando especial cuidado en la elaboración de las conclusiones obtenidas a través del desarrollo del

proceso investigativo, sobre todo, refutando o no los supuestos planteados, así como las recomendaciones que la investigadora considera pertinente proponer a raíz de los hallazgos.

Las respuestas identificadas en los instrumentos aplicados constituyeron, desde la hermenéutica, una descripción del fenómeno investigado, insumo que a su vez se relacionó de forma analítica con el ser de los sujetos participantes de forma recursiva para ir comprendiendo por qué se hace tal o cual acción, o por qué se dice o se piensa de determinada manera con relación a la enseñanza de la conciencia sintáctica. Este primer análisis se interpretó una vez más a la luz del contexto en donde se desarrolla la investigación, incluso del contexto social, familiar, profesional de los sujetos participantes, todo esto para ir comprendiendo una vez más qué genera las prácticas educativas de los docentes. Tal proceso es necesario repetirlo una y otra vez hasta considerar todos los aspectos que puedan incidir en el fenómeno y en el actuar de los sujetos participantes. Estas relaciones analíticas causales tienen como propósito entender el quehacer de los docentes de Párvulos 3 (6 años), en el ámbito de la escritura emergente.

Además del análisis recursivo, es importante realizar una triangulación de la información, es decir, analizar las diferentes fuentes de información e instrumentos, así como lo que plantea o fundamenta la teoría, con el fin de proporcionar una mayor amplitud, abundancia y profundidad de los datos recopilados (Hernández, 2014).

3.10 Consideraciones éticas

La información proporcionada por los sujetos para esta investigación se maneja respetando el principio de **confidencialidad**, al **sustituir sus datos**

personales por un código. El uso de la información será exclusivo para fines del presente estudio. Se solicitó su **consentimiento informado** sobre el uso de sus respuestas para fines de esta investigación. De modo que en la presentación de los resultados se resguardará su identidad profesional.

La tabla de nomenclatura para los códigos propuesta es la siguiente:

Tabla 1. Nomenclatura utilizada para el análisis de la información.

Instrumento 1	Código asignado	Instrumento 2	Código asignado
Entrevistas 1	I.0 1	Revisión documental 1	I.I 1
Entrevistas 2	I.0 2	Revisión documental 2	I.I 2
Entrevistas 3	I.0 3	Revisión documental 3	I.I 3
Entrevistas 4	I.0 4	Revisión documental 4	I.I 4
Entrevistas 5	I.0 5	Revisión documental 5	I.I 5
Sujetos de la investigación	Código asignado	Escenario	Código asignado
Docente 1	P1	Escuela 1	En 1
Docente 2	P2	Escuela 2	En 2
Docente 3	P3	Escuela 3	En 3
Docente 4	P4	Escuela 4	En 4
Docente 5	P5	Escuela 5	En 5

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Capítulo IV. Análisis de los resultados de la investigación

4.1 Presentación y análisis de los resultados

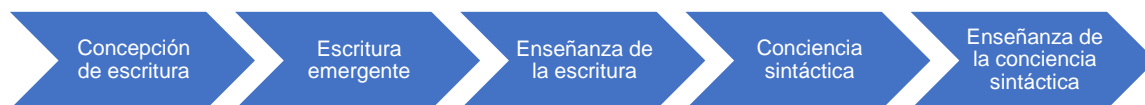


Figura 3. Categorías de análisis

Fuente: Elaboración propia, 2022.

A continuación, se presenta la información recopilada a través de las grabaciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas a diez docentes de siete escuelas que atienden el nivel de Educación Preprimaria. Los resultados se agrupan en seis categorías, concepción de escritura, concepción de escritura emergente, enseñanza de la escritura, conciencia sintáctica y enseñanza de la conciencia sintáctica, enfoque didáctico de la enseñanza de la escritura.

Para obtener esta categorización se procedió a transcribir las grabaciones que fueron producto de las entrevistas semiestructuradas sostenidas de forma personal con el cuerpo docente participante. Con el programa ATLAS.ti 22 se organizaron las categorías de concepción de escritura, escritura emergente, enseñanza de la escritura, conciencia sintáctica y enseñanza de la conciencia sintáctica. Se ingresaron dichas transcripciones y se procedió a categorizarlas.

Dichas categorías responden a dos de los objetivos planteados, su propósito es operacionalizar lo que se comprende por las mismas en la investigación. A partir

del recorrido teórico que se realiza en el capítulo 2, se procedió a elaborar una definición sintética de tales categorías con el objetivo de facilitar el entendimiento y análisis de resultados. A continuación, se presentan las categorías y su definición operacional.

Tabla 2. Definición conceptual de las categorías de análisis

Preguntas de investigación	Categorías
<p>¿Cuáles son los referentes teóricos y didácticos que sustentan la enseñanza de la conciencia sintáctica como uno de los componentes fundamentales para el aprendizaje de la escritura?</p>	<p>Concepción de escritura: Determinar qué entiende el cuerpo docente por escritura, tomando en cuenta que esta es una destreza que permite la comunicación escrita.</p> <p>Concepción de escritura emergente: Determinar qué entiende el cuerpo docente por escritura en la etapa emergente, considerando que esta etapa se desarrolla desde el nacimiento hasta la adquisición de la escritura convencional en primero primaria.</p> <p>Enseñanza de la escritura: Determinar qué se enseña de escritura y cómo se hace, tomando en cuenta que la escritura puede enseñarse como proceso o como producto y que implica el desarrollo de varios componentes, por ejemplo, producción de textos, conciencia fonológica y trazo.</p>
Preguntas de investigación	Categorías
<p>¿Cuáles son los conocimientos que posee el personal docente sobre la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3, en escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos?</p>	<p>Conciencia sintáctica: Determinar si el cuerpo docente identifica qué es una palabra, una frase y una oración, tomando en cuenta que estos son elementos de la conciencia sintáctica. La palabra es una o varias letras que están entre dos espacios en blanco y tienen uno o más significados (RAE, 2014). Ortográficamente, una oración empieza con mayúscula, termina con punto, tiene al menos un verbo y expresa un sentido completo.</p> <p>Enseñanza de la conciencia sintáctica: Determinar si el cuerpo docente identifica qué es conciencia sintáctica, qué se enseña de conciencia sintáctica, su importancia y cómo se enseña. Conciencia sintáctica es un componente de la escritura, consiste en la comprensión que el lenguaje está formado por la combinación de las palabras y que estas, a su vez, forman oraciones cada vez más complejas. En la etapa emergente, para la enseñanza de la conciencia sintáctica debe enseñarse a identificar palabras y oraciones, también, que la niñez pueda expresarse utilizando enunciados completos. Además, la conciencia sintáctica es un predictor que favorece el aprendizaje de la escritura y lectura.</p> <p>Enfoque didáctico de la enseñanza de la escritura: Por investigaciones anteriores, se puede afirmar que la enseñanza de la escritura tiende al enfoque gramatical, lo cual determinará que el cuerpo docente utilice este enfoque en la enseñanza de la escritura en la etapa emergente. En el enfoque gramatical se espera que un texto esté bien escrito centrándose en las normas gramaticales, por lo tanto, sintácticas.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2022.

A continuación, y siguiendo la línea de organización de la información consolidada en las entrevistas a través de las categorías, en los siguientes párrafos se plantea, en primer lugar, la información obtenida para dar respuesta a la primera pregunta propuesta en la investigación, que indaga en los referentes teóricos y

didácticos que sustentan la conciencia sintáctica como uno de los componentes fundamentales para el aprendizaje de la escritura. En este apartado se analizan los hallazgos relacionados a la concepción que las docentes entrevistadas manifiestan poseer con relación a escritura, enfoque de la escritura y escritura emergente.

En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas, para dar respuesta a la segunda interrogante que este estudio plantea, la de averiguar los conocimientos que las educadoras poseen sobre qué es la conciencia sintáctica y cómo la enseñan para favorecer el aprendizaje de la escritura. La conciencia sintáctica, como se ha mencionado en apartados anteriores, debe ser tomada en cuenta al momento de enseñar a escribir en el nivel de Educación Preprimaria, debido a su valor predictivo para el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura.

4.1.1 Concepción de escritura

Diversos autores están de acuerdo en que la escritura es un medio de comunicación, un instrumento de reflexión, es decir, el arte de representar y transformar las ideas en palabras escritas a través de los grafismos para tener como resultado un texto con sentido, intención, finalidad y destinatario, siendo esta una actividad más cognitiva que motriz (Montenegro, 2020; Cassany, 1999; Graves, 2002; Cuetos, 2009; Montenegro y Rosales, 2022).

Tomando en cuenta la información recabada a través de las entrevistas con las docentes en relación con su concepción de escritura, se puede observar que las explicaciones proporcionadas distan de los planteamientos que los diversos autores proponen al definir escritura como una habilidad comunicativa; la concepción de

escritura que manifiestan tiene una fuerte carga motora. Los aportes obtenidos por medio del instrumento revelan acciones relacionadas con la grafomotricidad, pues hacen énfasis en situaciones de aprendizaje para favorecer las destrezas de las manos, coordinación viso-manual y los movimientos básicos para los trazos de las letras. Por ejemplo, una docente comenta: "...cuando hablamos de escritura, empieza a conocer el trazo de las vocales, el trazo de los sonidos..." (I.03, En 3).

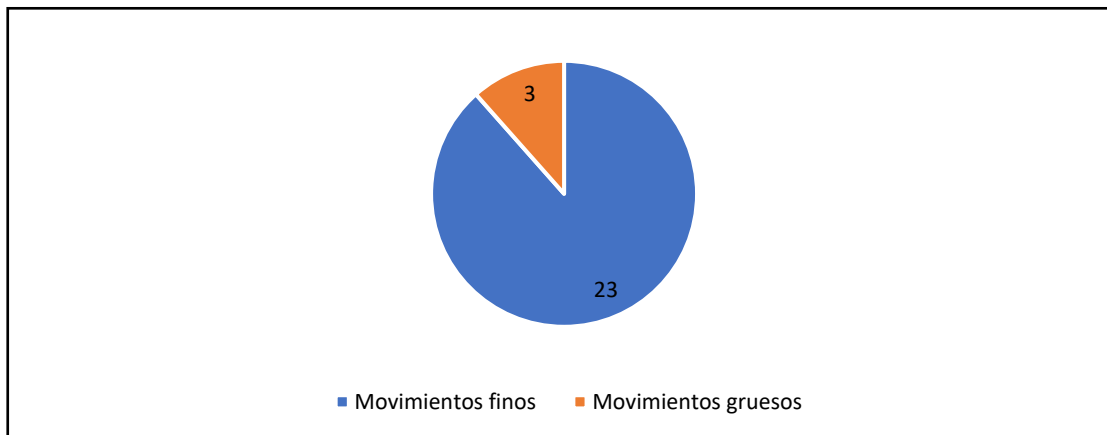
Otra docente agrega:

...realmente, pues, primero es el aprestamiento, que es base, verdad, para que ellos puedan tener, para mí, una buena escritura; también, en cuanto a los trazos, se refiere, entonces, que dejar bien claro el trazo de líneas... (I.04, En 4)

Los comentarios denotan que no perciben la escritura como una habilidad comunicativa, ya que al cuestionarles acerca de la concepción de escritura mencionan acciones relacionadas con la eficiencia motriz. El mismo planteamiento se evidencia en las planificaciones que se tuvieron a la vista. Este proceso motriz favorecerá la transcripción para que esta pueda automatizarse y se escriba con legibilidad y fluidez. Sin embargo, este proceso de transcripción debe complementarse con habilidades fonológicas y ortográficas. Al enseñar aspectos motrices se está favoreciendo el aprendizaje de la escritura mecánica, pero no se está aprovechando la oportunidad de que la niñez aprenda que puede plasmar sus ideas a través de las letras y que estas pueden ser leídas por otras personas. Además, escritura implica, más que transcripción, planificar las ideas, revisarlas e

incluso reescribirlas. En el siguiente gráfico se presenta la carga motriz y su relación con la escritura.

Gráfico 1. Cantidad de acciones más frecuentes que los maestros relacionan con escritura.



Fuente: Elaboración propia, 2022, a partir de las entrevistas realizadas a las docentes.

De todas las acciones referidas por las participantes de este estudio para definir escritura, más del 20 % se relacionan con movimientos finos, como dibujar, rayar, tomar el lápiz, hacer trazos y garabatos. Un 3 % menciona aspectos como conocer su cuerpo. Tanto los movimientos finos como los gruesos, según lo planteado por las entrevistadas, están encaminados a que la niñez pueda realizar el trazo, ya sea de las letras o de números. Al limitarse la escritura solo a trazos, se está abordando la parte mecánica de esta, sin embargo, la realización de trazos debe tener una intención comunicativa, aspecto que el cuerpo docente no considera. Con referencia a esto, una docente comenta:

...escritura, para mí, es que ellos, pues, aprenden a través de sus ejercicios, es una de psicomotricidad tanto gruesa como fina... (I.010, En 8)

Otras entrevistadas agregan lo siguiente:

...es importante, como yo le decía al inicio, verdad, que el niño conozca su cuerpo primero ...no saben si es mano derecha, mano izquierda... (I.01, En 1)

...la forma más adecuada que nosotros tenemos es que los niños primeramente tienen que conocer su cuerpo, como primer lugar, ellos empiezan a descubrir y conocer, por ejemplo, su lado derecho o su lado izquierdo porque es algo bien importante, desde allí se basa la escritura, verdad... (I.01, En 1)

Los comentarios planteados por las educadoras hacen referencia a uno de los elementos para el aprendizaje de la escritura, que es la grafomotricidad y, en efecto, el trazo juega un papel importante en el aprendizaje de esta habilidad, ya que implica procesos motores, como lo plantea una de las entrevistadas: “...por escritura, para mí, es, este, empezar a enseñarle a los niños a hacer los primeros trazos” (I.06, En 5). Sin embargo, es importante considerar, tal como lo menciona Berninger (2000), que al momento que la niñez realiza un trazo, la letra que se ha pensado plasmar ya se ha visto en la mente para luego ser reproducida en un papel. Los estímulos visuales, es decir, las imágenes de las letras se convierten en vocales

y consonantes que, a su vez, forman palabras escritas; esto significa que para que el trazo pueda darse al momento de escribir se realizan procesos cognitivos, neuromusculares y motores.

Berninger (2000) agrega que la importancia de realizar el trazo de las letras está en que la niñez presta más atención al lenguaje escrito, favoreciendo así su aprendizaje, sin embargo, este conocimiento referente a lo cognitivo y neuromotor no está presente en los conocimientos expuestos por el cuerpo docente. Las entrevistas muestran que conciben las acciones relacionadas con escritura desde el aspecto mecánico. Como consecuencia de este aprendizaje, la niñez presentará carencias al momento de producir un escrito, claro está que, durante el nivel de Educación Preprimaria, esta producción da inicio con observar cómo los docentes construyen frases, oraciones y párrafos para más adelante construir un texto cada vez más complejo.

Además de la concepción que las docentes tienen de la escritura y como la asocian con aprestamiento, otro cuestionamiento realizado fue la siguiente: ¿Corrigen gramática? Esta pregunta estuvo encaminada a identificar el enfoque didáctico que permea su enseñanza de la escritura. Entre las respuestas, se encuentran las siguientes:

Sí, es importante porque no podemos enseñarles con faltas a los niños en ningún momento en la forma de escribir, en la forma de hablar, entonces, sí tenemos que corregir... (I.02, En2)

Sí, lo corregimos de forma siempre lúdica ... (I.05, En 5)

...a temprana edad tenemos que empezar a corregirlos, porque, si no, entonces ellos a veces piensan que trabajando bien, verdad, entonces, nosotros, desde temprana edad tenemos que aprender, enseñarles a corregir sus errores...
(I.09, En 7)

Del total de la información recopilada, el 90 % evidencia que asocian gramática con ortografía, lo que arroja evidencia que su enfoque para la enseñanza es gramatical y que está centrado en corregir los errores ortográficos. En este enfoque, la gramática rige la redacción de las ideas y se busca, al final del escrito, obtener un texto redactado de forma correcta; cabe mencionar que este enfoque incluye también aspectos relacionados con sintaxis, léxico, morfología y ortografía (Cassany, 1990).

Aun cuando existen diversos enfoques, lo más importante al momento de enseñar a escribir es considerar los procesos cognitivos, motores y lingüísticos que conllevan esta habilidad, tal como los mencionados en el modelo visión simple y no tan simple de la escritura: transcripción, memoria de trabajo, funciones ejecutivas y la producción de textos. La enseñanza de la escritura como un proceso comunicativo complejo será más efectiva si el docente tiene conocimiento de cada una de estas habilidades. Es por eso importante que, en sus primeros años, niños y niñas observen cómo el docente modela lo que se hace antes, durante y después de la escritura. Para antes de la escritura, el docente planifica lo que quiere escribir y busca información relacionada con lo que desea plasmar. Durante la escritura, el

docente redacta lo planificado para, después, en un tercer momento, editar y publicar el escrito.

4.1.2 Concepción de escritura emergente

Considerando que escribir es un medio de comunicación, es necesario enseñar de forma sistemática e intencionada cada una de las habilidades que conlleva su aprendizaje a través de las diversas etapas que la evidencia sugiere. El aprendizaje de la escritura que la niñez debe realizar transita por tres etapas: la emergente, que comienza al nacer y comprende el proceso inicial para el aprendizaje de la escritura; la etapa inicial, que incluye los tres grados de la primaria, y por último, la establecida, que abarca los grados siguientes hasta que la niñez egresa del sistema educativo formal. Estos periodos se comparten también con el aprendizaje de la lectura (Montenegro, 2022). Siendo este aprendizaje un continuo, es necesario enseñar, a lo largo de estas etapas, las habilidades relacionadas con vocabulario, complejidad sintáctica, coherencia, cohesión y ortografía. En la etapa emergente, es necesario prestar atención a la enseñanza de la conciencia fonológica y del lenguaje escrito, y en la etapa inicial, a la transcripción que incluye la fluidez y legibilidad.

A través de los comentarios de las entrevistadas se evidencia que el conocimiento que poseen del continuo del aprendizaje es incipiente, ya que no pudieron identificar que la etapa que les corresponde desarrollar con la niñez que atienden es la de escritura emergente, lo cual se puede ejemplificar con la siguiente respuesta que ofrece una docente: “La verdad, no tengo conocimiento de eso” (I.01, En 1). El 10 % de las entrevistadas, opina que escritura emergente es:

... la que se da desde que, podríamos decir, desde que nacen y se motiva con, en la casa, básicamente, cuando los padres le cuentan cuentos a los niños, cuando los niños, este, pueden aprender adivinanzas trabalenguas y ya, en el, básicamente, aplicado a la escritura... (I.04, En 4)

El anterior comentario hace referencia a la importancia de la comunicación oral como base para la comunicación escrita, sin embargo, la definición es básica e incompleta, lo que demuestra poco dominio del tema en la definición conceptual.

Considerando la información proporcionada en las entrevistas, se puede deducir que se desconoce qué es escritura emergente, ya que los comentarios proporcionados por las personas participantes de la investigación no hacen mención de que son las primeras intenciones comunicativas que la niñez manifiesta a través de dibujos o garabatos e incluso escritura inventada. Se observa un desconocimiento de que este período concluye cuando se comprende el uso que se les puede dar a las letras para formar palabras, frases y oraciones con el fin de comunicar ideas, sentimientos, emociones e incluso inconformidades (Montenegro, 2020).

Aun cuando no existe un conocimiento de la etapa emergente, las docentes entrevistadas reconocen que hay una preparación para la escritura convencional: “... lo preparamos para que vaya a primero ¿cómo lo hacemos? a través de cuadernos de cuadriculados...” (I.05, En 5); aunque este conocimiento sea limitado, evidencia el compromiso que ven en la atención que brindan a la niñez.

4.1.3 Grafomotricidad

Un elemento que las educadoras deben considerar al momento de enseñar a escribir es que cada una de las etapas del aprendizaje de la escritura requiere de la enseñanza explícita de ciertas habilidades. En la etapa emergente, las habilidades a considerar son expresión escrita, conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conciencia sintáctica, vocabulario y grafomotricidad. Varias de estas capacidades favorecen, a su vez, el aprendizaje de la lectura, otras son muy específicas del aprendizaje de la escritura (Montenegro, 2020).

Otro aspecto clave a tener presente al enseñar a escribir es que varias de estas habilidades transitan a lo largo de las tres etapas, por ejemplo, la conciencia sintáctica, que se convierte en complejidad sintáctica; la expresión escrita, el vocabulario y la grafomotricidad; esta última, una vez adquirido el patrón cognitivo motor para la realización de los trazos y es automatizado, pierde su sentido de ser abordada en la enseñanza de la escritura (Montenegro, 2020).

Al hablar de grafomotricidad, es necesario mencionar qué es la psicomotricidad (relación entre los movimientos físicos realizados por el cuerpo y los aspectos psíquicos del ser humano) aplicada a la escritura, puntualmente, en los procesos que intervienen en la producción de las grafías, así como la forma en que estas se automatizan y cuyo resultado responda a elementos como la fluidez, armonía, tonicidad, rapidez y legibilidad (Reynoso, 2019). Como complemento, la grafomotricidad se refiere a la mecánica del acto de transcribir letras para formar palabras y estas a su vez formar frases y oraciones, incluye, además, habilidades conceptuales y motoras perceptuales necesarias también para dibujar (Montenegro

y Rosales, 2022). Por eso, es significativo en esas edades permitir que las niñas y los niños dibujen, que comprendan que estas imágenes pueden ser interpretadas por otros para que luego hagan la vinculación del dibujo a las letras, siendo este el inicio de la escritura.

Considerando que la grafomotricidad es una de las habilidades que intervienen en el aprendizaje de la escritura emergente, la mayoría de los comentarios planteados por las docentes giran alrededor de esta habilidad, ya que exponen, por citar un ejemplo, que es "...a través de los trazos, y él va a saber en sí conocer todo lo que a través de actividades dinámicas destrezas para la escritura..." (I.08, En 6).

Aun cuando la grafomotricidad es una de las habilidades que debe enseñarse de forma intencionada al momento de enseñar a escribir, es imprescindible aclarar que no es la única, ya que siendo el aprendizaje de la escritura un proceso complejo, requerirá de otras habilidades que, aunadas a la grafomotricidad, favorecerán su aprendizaje.

Considerando los comentarios recopilados en esta investigación y la fuerte carga psicomotora que evidencian, es indudable que escribir requiere control de la mano y los dedos (Morales *et al.*, 2014), aspecto que las docentes entrevistadas tienen muy claro cuando comparten que es importante el movimiento, como indica una de ellas, de "...los dedos para poder realizar ejercicios manuales, para ir haciendo que el niño vaya tomando el concepto del uso de lápiz..." (I.07, En 5).

En este mismo sentido, otra entrevistada agrega que es necesario para el aprendizaje de escritura que la niñez pueda "...realizar ejercicios manuales con los

dedos, para la toma del lápiz” (I.01, En 1). Además de los movimientos manuales que son responsables de la producción de las formas de las letras, existen otros que son necesarios para establecer aspectos referentes a la adecuación en el espacio de la mano y dedos con relación al objeto donde se plasmarán las letras (Morales *et al.*, 2014). El conocimiento de este tipo de movimiento está vinculado con la adecuación espacial, elemento que, aunque incipiente, parece estar presente en los conocimientos que poseen las docentes, tal como lo indica una de ellas cuando indica que “... se enseña el espacio grande, luego, nos vamos a espacios pequeños, después de hacer todo eso, nos pasamos a la cuadrícula de cuatro cuadritos...” (I.06, En 5).

Otra docente agrega:

...la técnica del cuadrado, pero primero lo trabajo en su espacio, por ejemplo: mi aula tiene ladrillos de piso y los pongo a saltar de cuadrito en cuadrito, a jugar mucho lo que es el avioncito, que también me ayuda para que se ubiquen en los espacios izquierda, derecha, arriba, abajo, de una manera lúdica, trabajamos todo lo que hacen si la introducción al cuadro... (I.07, En 5)

A manera de complemento, una docente más comparte que:

...el trazo que yo quiero enseñar también puedan hacerlo en el piso, que pueden hacerlo con motricidad, saltando en un pie, saltando con los pies ...puedan pasar a hacerlo al pizarrón, pueden ejercitarlo en cuadernos, en cuaderno cuadriculado, el

cuaderno sin líneas, en cuaderno doble línea, para que ellos puedan tener la noción en todos los ámbitos que puedan desarrollar la escritura...” (I.04, En 4)

Considerando los aportes de las docentes entrevistadas, se evidencia que invierten gran cantidad de tiempo para lograr que la niñez se ubique en un espacio específico, que más adelante será el contexto para realizar los trazos. Este aprendizaje es necesario, pero debe considerarse desde el aspecto cognitivo, pensando en las repercusiones que pueda tener para favorecer otras habilidades que se abordan al momento de enseñar a leer en la etapa inicial, como la fluidez y la legibilidad, no obstante, es una de las razones, pues al momento de enseñar a escribir se deben tomar en cuenta otros aspectos más que solo los motores. Cuando se mencionan otros aspectos a enseñar para escribir, se deben considerar los abordados en el marco teórico que hacen referencia a lenguaje oral, comprensión narrativa, vocabulario, conciencia sintáctica, concepto de lo impreso, conciencia fonológica, principio alfabético y expresión escrita.

La información planteada hasta el momento, referente a escritura emergente, tiene una gran carga motriz, por consiguiente, considerando la concepción de escritura que poseen y aplican, como se puede observar en las planificaciones, se puede justificar que las situaciones de aprendizaje que están realizando son para favorecer el aprendizaje de la grafomotricidad.

Analizando la información proporcionada por el cuerpo docente entrevistado en esta línea de grafomotricidad, se puede observar que no mencionan situaciones de aprendizaje que favorezcan la destreza de las manos y dedos, referentes a la

disociación de movimientos. Considerando el desarrollo próximo distal, la disociación es importante porque debe lograrse una independencia del movimiento de los brazos con el tronco, seguido del antebrazo con relación al brazo, para luego lograr la independencia de la muñeca del antebrazo y por último la independencia del movimiento de los dedos con relación a la mano (Estrada, 2006).

Siguiendo con este enfoque de ideas, se mencionan situaciones de aprendizaje que favorecen la coordinación viso-manual, sin embargo, el énfasis de los comentarios no está en hacer actividades que requieren la coordinación que debe de existir entre el ojo y la mano; una vez más, solo se está centrado en el medio, no en el fin. A continuación, algunos comentarios proporcionados por las docentes:

...tenemos, primeramente, el aprestamiento usando técnicas no gráficas como que puedan rellenar con bolitas con entorchado... (I.04, En 4)

...empezamos a trabajar con técnicas, por ejemplo, entorchado, apelotonado, rasgado, pinzas, ensartado... entonces, eso va haciendo que los niños vayan aflojando los huesitos de sus manos y a través de eso ya puedan tomar de una forma correcta el lápiz... (I.01, En 1)

... inicio con el rasgar, las técnicas no gráficas, entonces, ahí ellos empiezan con el uso de la pinza, también en los dedos para poder realizar ejercicios manuales para ir haciendo que el

niño vaya tomando el concepto del uso de lápiz, entonces, yo inicio utilizando el rasgado, después del rasgado los introduzco a lo que es el cortado, después del cortado les introduzco a lo que es el uso de plasticina... (I.07, En 5)

...lo enseñó a través, también, de moldear, moldear plasticina, moldear en tierra, barro ... (I.010, En 8)

En las entrevistas se mencionan algunas actividades como entorchar, apelonar o rasgar, que deben tener como finalidad la coordinación viso-manual, ya que la grafomotricidad indica que cuando la niñez ha desarrollado la destreza de manos, dedos y la coordinación visomotora se puede iniciar con los trazos. En las educadoras está presente el desarrollo de la destreza de manos, dedos y algunos elementos de la coordinación visomotora, pero siempre acompañando a los trazos y al uso del lápiz, no como una preparación previa a este aprendizaje.

Otro elemento de la grafomotricidad que también está presente en los comentarios es el relacionado a ejercitar los movimientos básicos, que son parte de los trazos grafomotores, incluye el trazo de líneas rectas y curvas, que son como una antesala para el trazo de las letras. Algunos de los comentarios proporcionados por las maestras, desde esta misma perspectiva, son los siguientes:

...para que ellos puedan tener una buena escritura, en cuanto a los trazos se refiere, entonces, que dejar bien claro el trazo de líneas... (I.04, En 4)

...empezamos con puntitos, luego, con líneas, trazos, figuras geométricas y así sucesivamente hasta que puedan formar sílabas y palabras. (I.05, En 5)

Pues, enseñó lo que es línea horizontal, línea vertical, inclinada, línea oblicua, línea curva, líneas mixtas, es en introducción para poder llegar a en sí a lo que son las vocales. (I.07, En 5)

Otros elementos que no se mencionan en los comentarios de las educadoras cuando hablan del trazo de las letras son los relacionados a las etapas para la producción de una letra. La primera etapa es la de planificación, que hace referencia a la representación mental y gráfica de la letra que se desea trazar, posteriormente, se selecciona el alógrafo apropiado y, por último, se realiza la planificación gráfico-motora, teniendo como resultado en trazo (Montenegro, 2020).

Aunado a estas etapas, hay que considerar que para la realización de los movimientos básicos de los trazos se debe tomar en cuenta aspectos como el plano en que se realicen estos rasgos. Considerando el soporte y la posición del cuerpo, se debe considerar el plano horizontal cuando el cuerpo de la niña o niño está colocado en el suelo, boca abajo; el plano vertical, cuando el cuerpo está colocado de pie y, por último, el plano horizontal, cuando el cuerpo está sentado (Montenegro, 2020; Estrada, 2006).

Otra información obtenida en las entrevistas es que los garabatos son concebidos por el claustro docente solo como un medio para poder ejercitar el trazo de las líneas: "...a través de garabatos, como los niños no pueden escribir, entonces en mi caso, los pongo a rayar..." (I.01, En 1); es decir, no se percibe la intención

comunicativa que la niñez pueda tener y así expresarse a través de los garabatos, tampoco se comprende que el garabato es una transición a la escritura.

Los garabatos no son en sí dibujos que representan un objeto de forma generalizada, son trazos que el niño realiza para representar la idea que posee de ese objeto determinado, son la indicación gráfica de una idea que posee en su imaginario, es un aspecto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito, gestos o garabatos que más adelante serán reemplazados por las letras (Montealegre, 2006).

A manera de complemento, durante los tres primeros años la niñez no logra identificar la diferencia entre dibujos, letras y números, pero es alrededor de los cuatro años cuando ya existe una diferenciación. A raíz de esta, los trazos que realiza para hacer un dibujo, garabato, letra o número son diferenciados, lo cual es parte del proceso de aprender la lengua escrita (Montenegro, 2020).

Por consiguiente, aun cuando los comentarios evidencian, por un lado, que algunos elementos de grafomotricidad no están del todo alineados con la teoría, y por otro, para la enseñanza de la escritura emergente, el docente también debe tener en cuenta la enseñanza intencionada de habilidades tales como expresión escrita, conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conciencia sintáctica y vocabulario.

4.1.4 Conciencia sintáctica y enseñanza de la conciencia sintáctica

Para responder a la interrogante de esta investigación: ¿Cuáles son los conocimientos que posee el personal docente sobre la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años de edad), en escuelas monolingües, español, del

municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos?, es imprescindible retomar la concepción de conciencia sintáctica y su importancia en la enseñanza de la escritura desde los aportes de la ciencia.

La conciencia sintáctica es una de las habilidades metalingüísticas que permite reflexionar y manipular con intención los elementos sintácticos del lenguaje (Bizama *et al.*, 2015; Mariángel *et al.*, 2020). En otros términos, es reconocer que existen reglas al momento de combinar las palabras con el fin de formar frases y oraciones que cumplan una función comunicativa, es decir, que el mensaje que transmitan sea comprensible (Montenegro, 2022).

Con relación a la información proporcionada por las docentes entrevistadas, referente a la pregunta ¿sabe qué es conciencia sintáctica?, el 100 % responde:

No. (I.01, En 1)

No, a fondo no (I.04, En 4)

No, tal vez de otra, en otro término... (I.09, En 7)

Otras participantes comentan:

He escuchado de conciencia sintáctica, todavía no tengo claro qué es... (I.05, En 5)

Bien, he escuchado, pero, no lo tengo bien claro... (I.06, En 5)

...he escuchado, pero la verdad de que no tengo mucha idea de lo que es conciencia sintáctica. (I.010, En 8)

¡Conciencia sintáctica! ahí estoy un poquito perdida...

(I.03, En 3)

Esta información comprueba los supuestos planteados en esta investigación, que este término es desconocido y poco abordado en los procesos de enseñanza de la escritura, así como en los procesos de formación inicial docente o en los de formación continua. Esto, a pesar de que las investigaciones afirman que la conciencia sintáctica es una de las habilidades que predicen el éxito en el aprendizaje de la lectura y escritura, como lo indican, por ejemplo, Mariángel y Riffo: “En los últimos 30 años se ha comprobado que los niños que desarrollan mayor sensibilidad a la organización sintáctica de la lengua tienen un mejor desempeño lector” (Mariángel y Riffo, 2020 p. 3).

Al enseñar conciencia sintáctica, los docentes deben saber que esta da inicio en la etapa emergente, a través de la expresión oral y se incrementa al estar en contacto con la educación formal (Navarro y Rodríguez 2013). En este sentido y con el fin de profundizar en los conocimientos de las participantes de este estudio, en el instrumento se incluyeron preguntas como las siguientes: ¿Qué es una palabra escrita?, ¿Qué es una oración?, ¿Cómo identificar oraciones de forma oral o escrita? Además, se les solicitó que compartieran si consideraban importante que la niñez se pudiera expresar con oraciones completas.

Como respuesta a estas interrogantes, específicamente con relación a su concepción de palabra, algunas de las entrevistadas indicaron:

...les pongo las palabras en el pizarrón y ellos ya saben que allí dice: mesa, porque ellos están grabando la palabra. (I.01, En 1)

...yo le escribo “avión” “barco” “carro” en el pizarrón y les voy leyendo como ya hemos trabajado con ellos un poco del abecedario, entonces ellos también van identificando... (I.04, En 4)

De toda la información obtenida, el 100 % de las docentes posee una concepción incipiente de lo que es palabra, considerando que esta expresa un significado y se localiza en un escrito en medio de dos espacios en blanco.

Se puede deducir, según las respuestas tan limitadas obtenidas en las entrevistas, que las educadoras no poseen un concepto completo de lo que es palabra u oración. Sin embargo, para orientar de una manera más precisa el desarrollo del lenguaje y, por ende, de la conciencia sintáctica en la etapa emergente, es necesario tener una concepción basada en evidencia de lo que significa una palabra; tomando en cuenta la definición que ofrece el Diccionario de la lengua española (2014), es la “Unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura”.

Es imprescindible aclarar que, para la enseñanza de la conciencia sintáctica, específicamente lo referente a palabra, no es necesario que la niñez explique técnicamente qué es, lo que se pretende es que puedan reflexionar y comprender el concepto, es decir, que estas las forman las letras y se encuentran en medio de dos espacios en blanco, en escritura emergente este aprendizaje es de forma gráfica, aun cuando no sepan leer.

Con respecto a una oración, opinan lo siguiente:

Oración es más larga que una frase. (I.07, En 5)

Una oración es una frase. (I.010, En 8)

...una oración ya es una palabra son palabras compuestas.

(I.05, En 5)

...no tiene la edad cronológica para eso, para una oración, el niño que tiene la edad cronológica es el niño que ya está en primer año segundo... (I.10, En 8)

Aun cuando la niñez no comprenda desde la gramática los elementos conceptuales que favorecen la construcción de una oración, desde la oralidad se debe propiciar que se exprese con enunciados completos y oraciones cada vez más complejas. Los docentes deben estar sabidos de que las oraciones, desde la semántica, transmiten una idea completa, tienen un verbo; y desde lo ortográfico, inician con mayúscula y terminan con punto.

Con relación a la concepción de frase, es importante que entre sus conocimientos esté que esta puede estar conformada por dos o más palabras, que expresa una idea incompleta y carece de verbo. Por otra parte, la concepción de oración refiere que es una palabra o palabras que expresa una idea completa y tiene verbo (Montenegro *et al.*, 2021). Al enseñar conciencia sintáctica, estos dos elementos deben formar parte del conocimiento de las educadoras ya que, al momento de propiciar situaciones de aprendizaje para la expresión oral y escrita, la niñez, a través del uso del lenguaje, debe comprender que las palabras pueden

combinarse para formar frases y oraciones, además de que el propósito de estas combinaciones es compartir de forma clara un mensaje.

Otro aspecto importante es que escribir un texto requerirá del uso tanto de frases como de oraciones, por lo mismo, es necesario que las docentes, al momento de modelar la forma de escribir, ayuden a niñas y niños a identificar de forma gráfica las frases y oraciones que aparecen en los textos. Aunque no sepan leer, con la enseñanza explícita podrán identificar que inician con mayúscula y terminan con un punto.

Estos aspectos relacionados a la conciencia sintáctica deben ser del conocimiento de todo educador, considerando que es durante las primeras edades que los patrones sintácticos se van internalizando durante el aprendizaje del lenguaje, a través de las experiencias enriquecedoras que los adultos puedan propiciar, así como del contexto social y cultural donde las niñas y niños se desenvuelven, es decir, mientras participan en conversaciones u observan escribir a su docente (Navarro y Rodríguez, 2013).

Otros comentarios proporcionados por las docentes, con relación a la identificación de oraciones a nivel oral y escrito, son los siguientes:

... pueden leer imágenes, entonces, a través de estas imágenes los niños ya pueden formar oraciones porque les pongo un libro y en el libro hay alguna imagen y ellos en su imaginación empiezan a expresar lo que tiene, lo que dice esa imagen, entonces, así trabajo. (I.01, En 1)

...la unión de palabras, al unirlas decimos: aquí está una oración que la repiten... (I.02, En 2)

Sí, sí, aunque en el grado de nosotros casi es poquitas las oraciones que van a formar, por ejemplo, como enseñamos seis o siete consonantes en preparatoria, entonces los niños ya pueden formar una oración. (I.01, En 1)

En la información proporcionada por las docentes no se evidencian los conocimientos teóricos referentes a la conciencia sintáctica. Se esperaría que, al tener conocimiento amplio de estos aspectos, estos orientarían las prácticas educativas. Tal como se abordó en la primera categoría, la enseñanza de la escritura que realizan las docentes se enfoca en el desarrollo de aspectos vinculados al aprestamiento, la cual que se percibe también en las planificaciones que se tuvieron a la vista.

A pesar de los desconocimientos de aspectos conceptuales referentes a palabra, frase u oración, una docente reporta que enseña el concepto de palabra que es útil para la conciencia sintáctica y conciencia fonológica.

...les identifico la imagen, les coloco una imagen, luego les indicó el nombre, pero antes incluso ellos mismos me dan el nombre de la imagen, escribo la palabra, y entonces lo que... ¿cuál es mi objetivo? que ellos manejen el concepto y lo relacionen con la imagen, entonces, de esa manera y yo trabajo lo que es en sí la que la identificación de palabras (I.07, En 5)

Al observar toda la información proporcionada por las docentes, se evidencia desconocimiento en el ámbito de la enseñanza de la escritura, así como en las habilidades que puedan garantizar este aprendizaje. Las educadoras no poseen el conocimiento que la escritura en cada una de sus etapas, incluida la emergente, debe tener como fin primordial la expresión comunicativa a través de la creación de textos. Todo educador debe saber que la producción de textos es el propósito de la enseñanza de la escritura. Por consiguiente, debe también tener el conocimiento de que la producción de textos es todo un proceso, y que primero se enseñará a escribir palabras, frases, oraciones, párrafos y pequeños textos breves.

Los educadores de la etapa emergente, por su parte, deben saber, además, que toda esta construcción comienza a través de la oralidad y que para la enseñanza del lenguaje escrito la niñez tendrá que verlos escribir palabras, frases, oraciones, párrafos y pequeños textos. Se aprende a escribir escribiendo, por lo que los docentes deben escribir frente a las niñas y los niños, mostrarles cómo se escribe, esto los ayudará a comprender el proceso complejo que se requiere para escribir.

4.2 Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos a través del análisis de la información recopilada en esta investigación confirman el supuesto planteado, ya que la enseñanza de la conciencia sintáctica que realizan los docentes que atienden Párvulos 3 (6 años) en escuelas urbanas y rurales monolingües del municipio de San Pedro, San Marcos, carece de los fundamentos teóricos y didácticos propios de este componente.

A través de las entrevistas aplicadas al cuerpo docente se pudo constatar que la concepción de escritura que poseen tiene una gran carga motriz. Con base en esta información, se podría afirmar que cuando mencionan escritura se están refiriendo a aprestamiento. Como ya se comentó en los apartados anteriores, escritura se define como una habilidad comunicativa que debe aprenderse de forma sistemática e intencionada a lo largo de las etapas emergente, inicial y establecida.

La etapa emergente, tal como se mencionó en el marco teórico y en la presentación del análisis, se refiere a la expresión que puedan realizar las niñas y los niños a través de dibujos, garabatos e incluso escritura inventada (Montenegro y Rosales, 2022). La etapa inicial comprende los tres grados de la primaria e incluye el aprendizaje de la codificación, decodificación o transcripción y sobre todo la producción de palabras, frases, oraciones, párrafos y textos. Además, debe fortalecerse el aprendizaje de los aspectos sintácticos y léxicos (Montenegro y Rosales, 2022).

Por su parte, la etapa establecida complementa cuarto grado en adelante, hasta que la niñez egresa del sistema educativo formal. El énfasis del aprendizaje en esta etapa consiste en fortalecer aspectos de vocabulario, sintaxis y comprensión lectora, habilidades que influirán en la redacción de textos cada vez más complejos para que la niñez exponga con mayor coherencia y cohesión las ideas que quiera transmitir (Montenegro y Rosales, 2022).

Considerando que no se evidencian las etapas por las que el aprendizaje de la escritura debe transitar, y corroborando la información obtenida en esta investigación, se puede afirmar que existe carencia en las situaciones de

aprendizaje que planifica el cuerpo docente, ya que estas se limitan al aprendizaje de habilidades referidas a grafomotricidad, las cuales fueron expuestas en el análisis de resultados.

Como consecuencia de lo anterior, resulta imprescindible formar al cuerpo docente para que pueda estar concientizado en el tema de la escritura, que esta sea vista como una habilidad comunicativa que debe enseñarse de forma intencionada a través de las diversas situaciones de aprendizaje que se planifican en este nivel. Además, se debe tener el conocimiento que escribir es un proceso continuo y complejo, que requiere de una instrucción explícita y que es en la etapa emergente donde inicia a través del aprendizaje del lenguaje oral.

En esta misma línea de oportunidades de fortalecimiento, al no tener conocimiento de las etapas que comprende la enseñanza de la escritura, se desconoce también cada una de las habilidades que deben considerarse para favorecer su aprendizaje. En la etapa emergente, las situaciones de aprendizaje planteadas por el cuerpo docente deben incluir, entre otras, las descritas en el marco teórico (Pérez, 2022; Santisteban, 2022; Mann, 2020; Vijil; 2022; Montenegro y Rosales, 2022) y son las siguientes:

- Concepto de lo impreso, que se refiere las habilidades para comprender que lo que se puede transmitir de forma oral, puede hacerse también de forma escrita.
- Conciencia fonológica, que es comprender que el lenguaje está compuesto por segmentos de sonidos llamados fonemas y que estos pueden ser manipulados para formar y crear innumerable número de palabras.

- Iniciación al principio alfabético, que es la relación predecible y sistemática entre un fonema y un grafema.
- Expresión escrita, que promueve la trasmisión de ideas, conocimientos y sentimientos a través de dibujos, garabatos y algunas letras.
- Grafomotricidad, habilidad para transcribir letras y formar palabras, frases u oraciones.

Dentro de todas estas habilidades que son necesarias para el aprendizaje de la escritura, este estudio se planteó como tercer objetivo sistematizar las prácticas pedagógicas referentes a la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años de edad), en escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos. Este propósito no se pudo lograr porque el instrumento aplicado para esta investigación contenía cinco preguntas donde se hacían indagaciones puntuales que no se pudieron plantear, debido al desconocimiento evidenciado sobre la conciencia sintáctica y las prácticas pedagógicas. Al no tener conocimiento de la temática y de su importancia de la enseñanza de la escritura, no están presentes en las prácticas pedagógicas que las docentes realizan. Para corroborar este vacío, se realizó una revisión documental de los planes de clase, evidenciándose esta carencia.

Se desconoce lo que dice la evidencia con relación a esta habilidad, por consiguiente, no se enseña de forma intencionada en esta etapa educativa del nivel de Educación Preprimaria. El abordaje de la escritura, como se mencionó, está encaminado a la enseñanza de la grafomotricidad. Esto puede deberse a que no se tiene la formación educativa con relación a la lectoescritura emergente.

Se esperaría que las docentes comprendieran que la conciencia sintáctica, tal como se hace referencia en el marco teórico, es una habilidad metalingüística que implica reflexionar y reconocer que en el lenguaje existen reglas para la combinación de las palabras con el fin de construir frases y oraciones con un propósito comunicativo.

Se habla de un propósito comunicativo a través de la enseñanza del lenguaje oral, donde la niñez, por medio de conversaciones, aprenderá a construir y combinar palabras con fines comunicativos. Las conversaciones deben ser un momento de aprendizaje para que las niñas y los niños usen en sus diálogos oraciones cada vez más complejas. El cuerpo docente deberá enseñarles que en la construcción de oraciones se pueden utilizar diversas palabras como las que sirven para nombrar personas, animales, lugares, emociones, sentimientos, tiempo o cosas y que, además, estas palabras deben combinarse según el género y número. Información que se complementará fomentando que en las conversaciones se utilicen palabras que indican: qué es lo que pasa, cercanía, algo en particular, cantidad, posesión o cómo es algo (Montenegro *et al.*, 2021).

Todos esos conocimientos, que están ausentes de forma conceptual y práctica en las educadoras entrevistadas, son los que deberían marcar el enfoque de la planificación de situaciones de aprendizaje, teniendo como propósito principal favorecer cada una de las habilidades que requiere el aprendizaje de la escritura. En la etapa emergente debe considerarse, por lo tanto, la creación de un entorno propicio para el aprendizaje del lenguaje oral y escrito a fin de que se vayan internalizando los patrones sintácticos (Navarro y Rodríguez 2013). Cuando se

menciona un entorno rico para el aprendizaje de la escritura, es importante, también, que las docentes escriban y que la niñez tenga la oportunidad de ver estos modelos, incluso, que jueguen a expresarse a través de la escritura por medio de dibujos, garabatos y algunas letras que ya conozcan.

Otra de las habilidades que es importante para el aprendizaje de la mecánica de la escritura es la grafomotricidad. Esta ya fue detallada de forma minuciosa en el análisis de los resultados. Es un conocimiento que el cuerpo docente ya aplica en las situaciones de aprendizaje que describieron en las entrevistas, sin embargo, debe considerarse que no solo se refiere a una habilidad motriz, es también cognitiva y consiste básicamente en transcribir las letras para formar palabras, frases y oraciones (Ziviani & Wallen, 2006, citados por Montenegro, 2020). Por otro lado, pensando que la niñez es el centro del proceso educativo, tal como lo plantea el CNB, se debe considerar que una buena enseñanza de esta habilidad instrumental contribuirá a un mejor desarrollo ulterior de este grupo etario incidiendo en su ámbito estudiantil, también personal y profesional.

4.1 Limitaciones que se presentaron

El estudio originalmente se planteó para desarrollarse en el municipio de Guatemala, departamento de Guatemala. Debido a los trámites complejos que conllevó un primer acercamiento con las personas responsables de generar la autorización para visitar las escuelas, presentar el propósito de la investigación y concretar las citas para las entrevistas, se optó por desarrollar dicha investigación en el departamento de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos. En dicha localidad

se contó con mayor apertura y disposición para presentar los objetivos de la investigación y concretar al mismo tiempo las citas para las entrevistas.

Como parte de los instrumentos, se había considerado realizar observaciones en el aula para ver cuáles eran las prácticas de enseñanza de la conciencia sintáctica, no obstante, esto no se pudo llevar a cabo, ya que el 100 % del cuerpo de docentes entrevistadas no enseñan esta habilidad. Por esta razón, se procedió a consultar las planificaciones y así tener un elemento más para realizar la triangulación de la información, sin embargo, estas también reflejan el abordaje motriz de la escritura.

Capítulo V. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo central analizar la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años), en escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos.

Para dar respuesta a este objetivo se propuso, en primer lugar, responder a la pregunta: ¿Cuáles son los referentes teóricos y didácticos que sustentan la enseñanza de la conciencia sintáctica como uno de los componentes fundamentales para el aprendizaje de la lectura y escritura? La literatura consultada y expuesta en el apartado del marco teórico plantea que la escritura debe ser vista como una actividad comunicativa que da inicio durante las primeras etapas, por medio de las manifestaciones comunicativas que la niñez realiza a través de sus dibujos, garabatos y la escritura de algunas letras.

Favorecer el aprendizaje de la escritura requiere de una serie de habilidades, las más importantes y que responden a cómo funciona el cerebro al momento de escribir, según algunos autores, son expresión escrita, conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conciencia sintáctica, vocabulario, iniciación al principio alfabético y grafomotricidad.

Esta investigación indagó, específicamente, en la habilidad metalingüística de conciencia sintáctica, que hace referencia a tomar conciencia de las estructuras del lenguaje, identificar cuál es la función de las palabras y cómo estas se combinan para formar frases y oraciones con el fin de lograr una comunicación más efectiva y transmitir el mensaje que se desea compartir.

Considerando los referentes teóricos que deben fundamentar la enseñanza de la conciencia sintáctica para favorecer la enseñanza de la escritura, se procedió al análisis de las otras dos preguntas planteadas en esta investigación.

La segunda pregunta fue determinar ¿cuáles eran los conocimientos que posee el personal docente sobre la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años), en escuelas monolingües, español, del municipio San Pedro Sacatepéquez, San Marcos? Debido al desconocimiento evidenciado a través de la información recopilada en las entrevistas realizadas para esta investigación, esta interrogante no contó con información explícita para darle respuesta. Desconocen el término y no tienen conocimiento de que la conciencia sintáctica es una habilidad metalingüística que permite tener conciencia de que las palabras pueden combinarse para formar frases y oraciones con un sentido comunicativo, considerando algunas reglas establecidas por el idioma.

Esta carencia implica que la niñez no contará con las bases para dar inicio en su aprendizaje del crecimiento sintáctico, específicamente, no sabrá cuál es la función de las palabras y cómo estas pueden combinarse para formar oraciones. Este conocimiento no implica que la niñez maneje conceptos teóricos, ni que deba definir qué son los sustantivos, adjetivos o verbos, antes bien, se refiere a que distingan la funcionalidad de las palabras y cómo combinarlas para formar oraciones. Además, se pierde la oportunidad de que la niñez comprenda que al escribir y producir un texto se están escribiendo una serie de frases y oraciones que se han organizado con coherencia y cohesión.

Al no tenerse el conocimiento o sustento teórico con relación a la conciencia sintáctica en las prácticas educativas, esta habilidad no está presente, por lo que se da respuesta a la tercera pregunta que giró en torno a identificar a través de observaciones del aula: ¿Cómo eran las prácticas pedagógicas referentes a la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años), en escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos? Al no poseer un referente teórico con relación a la enseñanza de la escritura emergente, específicamente en la habilidad de conciencia sintáctica, las prácticas pedagógicas relacionadas con esta habilidad no pudieron constatarse. Por otro lado, se identificó, tal como se abordó en el análisis de resultados, que las prácticas de escritura emergente se centran en el aprendizaje de algunos elementos motores de la grafomotricidad, mas no en los cognitivos a los que esta habilidad hace también referencia.

La información recopilada en esta investigación confirma los supuestos planteados por la autora de esta investigación, que desde su experiencia educativa, formativa e investigativa considera que la enseñanza de la conciencia sintáctica que realizan los docentes que atienden Párvulos 3 (6 años) en escuelas urbanas monolingües del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, carece de los fundamentos teóricos y didácticos propios de este componente.

Considerando dichos hallazgos, podría plantearse un supuesto acerca de este desconocimiento o carencia de un referente teórico en el cuerpo docente. Podría proponerse que este conocimiento incipiente tiene sus raíces en la carente formación inicial docente y formación continua que las docentes han recibido con

relación a la escritura emergente, misma que se refleja en sus prácticas pedagógicas educativas, centradas en una escritura desde un enfoque motriz.

Por otro lado, podría deberse a que la escritura ha sido un tema poco abordado y estudiado, además, el aprendizaje de la lectura y escritura tienen algunas habilidades en común para su aprendizaje, como son iniciación al principio alfabético, concepto de lo impreso, vocabulario, conciencia fonológica y lenguaje oral. Tomando en cuenta esta convergencia, y sin un conocimiento sólido sobre la enseñanza de la lectura y principalmente de escritura, se podría asumir, en algunos casos, que al momento de que la niñez aprende a leer, de forma automática aprenderá a escribir, sin embargo, es necesario enseñar de forma intencionada y sistemática. La enseñanza de estas habilidades, aun cuando sean compartidas para el aprendizaje de la lectura y escritura, deben enseñarse al mismo tiempo con propósitos diferenciados y según la etapa por la que la niñez está transitando, sea esta emergente, inicial o establecida.

Se concluye que las docentes carecen de referentes teóricos que orienten su práctica pedagógica, por tal razón, la enseñanza de la escritura emergente, así como la mayoría de las habilidades que incluye su aprendizaje, no están siendo abordadas con este grupo etario, perdiendo así la oportunidad de sentar las bases de un buen comienzo para el aprendizaje de la escritura. Las educadoras que atienden estas primeras edades deben tener una formación sólida con relación a los aspectos a considerar al momento de enseñar a escribir. La función primordial de las docentes será la de ser un modelo que enseña de forma explícita a escribir

escribiendo, con el fin de que la niñez observe y aprenda cómo la escritura tiene una función comunicativa dentro de la cotidianeidad.

Capítulo VI. Recomendaciones

Aun cuando los resultados de este estudio no se pueden generalizar, se evidencia que existe una carencia y desconocimiento con relación a la enseñanza de la escritura. Por ese motivo, las niñas y los niños no están recibiendo la educación de calidad que podría garantizarles un buen aprendizaje de la escritura. Como se ha mencionado en varios apartados de esta investigación, la escritura requiere de la enseñanza intencionada de ciertas habilidades que están ausentes de forma explícita en el CNB, en la formación docente y continua, en algunos recursos educativos, así como en las prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes. No se está enseñando a leer y escribir teniendo como base pedagógica y didáctica los referentes teóricos.

Considerando lo anterior, teniendo identificada la problemática y con el fin de obtener mejores resultados en este ámbito de la enseñanza, se sugiere abordar el problema desde un enfoque sistémico, con el fin de que sea atacado como un todo y no de forma aislada. Tomando en cuenta el enfoque sistémico, las recomendaciones están dirigidas al principal garante que es el Ministerio de Educación (Mineduc), a los organismos nacionales e internacionales que trabajan el tema de la lectoescritura, a los académicos y a las instituciones educativas, incluyendo la formación a nivel superior.

Iniciando con estos actores clave, se recomienda que el Mineduc, con sus diferentes direcciones que tienen injerencia en la calidad educativa, tome en consideración una revisión y actualización curricular a la luz de los marcos teóricos. Debería incluir, además, de forma explícita, competencias enfocadas al aprendizaje

de la escritura emergente, así como las orientaciones para su abordaje en esta área. Asimismo, aunque esta investigación se centró en el nivel de Educación Preprimaria, esta sugerencia debe incluir la escritura emergente y propiciar la expresión escrita desde el nivel de Educación Inicial, especialmente a través del aprendizaje del lenguaje.

Con relación a los organismos no gubernamentales internacionales y cooperantes, se recomienda incluir en su campo de acción el tema de la escritura, principalmente la emergente. Gracias a su trabajo, estos organismos han contribuido a que el país sea en la región centroamericana uno de los que más ha hecho en el campo de la lectura, sin embargo, la escritura es la gran ausente, especialmente la emergente. Estas instancias pueden contribuir a que esta población infantil invisibilizada tenga la oportunidad de contar con un entorno propicio y rico para su aprendizaje, en especial con esta habilidad comunicativa, la escritura.

Para los académicos e investigadores, queda la invitación para que puedan propiciar el desarrollo de investigaciones en el campo de la escritura emergente y que estas se conviertan en referentes para la toma de decisiones de procesos formativos o cambios curriculares. Se sugiere investigar las otras habilidades que los referentes teóricos sugieren y deben considerarse al momento de enseñar a escribir en la etapa emergente. Podría indagarse, desde el análisis del discurso, algunos aspectos que están presentes en las concepciones que manejan los docentes para explicar por qué las niñas y los niños presentan algunas dificultades para el aprendizaje de la lectura y principalmente la escritura. Las investigaciones

deberían, además, tener un enfoque mixto, para que los resultados obtenidos puedan complementarse y tener mayor confiabilidad y validez.

Con relación a las universidades, estas deben considerar, en los planes de estudios encaminados a la didáctica de la escritura, una metodología específica y mayor carga horaria. Deben tener, además, una cultura de actualización, revisando de manera constante los contenidos programáticos a desarrollar y que estos estén en concordancia con los últimos avances de las ciencias. Por otro lado, que puedan promover la generación de investigaciones que giren en torno a escritura y que, a través de estas, pueda irse generando ciencia. Para las instituciones que tienen a su cargo la formación de la carrera de educación parvularia, que puedan realizar una revisión del pènsuam que estàn sirviendo. Se sugiere la inclusi3n en el pènsuam de estudios cursos relacionados con didàcticas para el aprendizaje de la lectura y escritura, así como didàcticas que puedan generar una reingeniería para actualizar sus referentes te3ricos y enfoque de enseñanza.

En esta misma línea sistémica, no se pueden quedar al margen los organismos no gubernamentales nacionales. La recomendaci3n es que puedan formarse en aspectos relacionados con la ciencia de la escritura para que los servicios que prestan sean más efectivos y de calidad. Que puedan, además, incluir en sus líneas de acci3n aspectos relacionados con la escritura emergente y que promuevan la concientizaci3n con relaci3n a este tema, particularmente entre la poblaci3n con la que trabajan.

Para las instituciones creadoras de materiales educativos, que puedan considerar dentro de sus productos recursos que contribuyan a propiciar el fomento

de la escritura. Que además, en su equipo de trabajo, puedan considerar a especialistas en educación para que los productos que ofrezcan sean más pertinentes y que respondan a las necesidades e intereses de la niñez. Para finalizar, y como uno de los actores principales de este sistema, se plantea una invitación al cuerpo docente para que constantemente busque formación y que, sobre todo, esta pueda estar basada en evidencia.

El planteamiento de las anteriores recomendaciones tiene como propósito concientizar a cada uno de los actores clave mencionados. Se debe propiciar entre ellos la generación de sinergias, trabajo cooperativo e interacción, con el fin de lograr resultados más efectivos en el aprendizaje de la escritura. El fin último es abordar esta problemática como un todo y no desde esfuerzos realizados de forma aislada.

Capítulo VII. Referencias bibliográficas

- Andrés, M., Juric, L. y Coni, A. (2010). *Conciencia Sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: Diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas*. *Avaliacao Psicológica*. 9, (2). 199- 210.
- Arrimada, Torrance y Fidalgo (2019). *El modelo de respuesta a la intervención en escritura: revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales*. *Papeles del Psicólogo*, 41 (1), 54-65. Recuperado de <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2918>.
- Berninger, V. W. (2000). *Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth and eye*. *Topics in Language Disorders*.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K., Loubiés, L. (2017). *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*. 15, (1). 219- 232.
- Byington, T., y Kim, Y. (2021). *Promoción de la escritura emergente de los niños en edad preescolar*. NAEYC.org/conferencia. (s. f.).
- Cabezas, M., Gallego, C. y Mariscal, E. (2015). *Desarrollo de la consciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental*. *Investigación en la escuela*, 87 (s.d), 105-116. (s.d).
- Castellanos, M. y Del Valle, M. J. (2012). *Explorando las Destrezas de Escritura*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Cassany, D. (1999). *Escribir para leer y viceversa*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*.

- CL&E, 6, pp. 63-80. Disponible en file:///C:/Users/INNOVA%2010/Downloads/DialnetEnfoquesDidacticosParaLaEnseñanzaDeLaExpresionEscr-126193.pdf. Publicat a Comunicación, lenguaje y educación, 6: 63-80. Madrid: 1990
- Caldera, R. (2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. 6, (20). 363-368.
- Centro de Investigaciones Económicas Nacionales -CIEN- (2019). *El sistema educativo en Guatemala*. Guatemala: (s.d).
- Comisión Paritaria de Reforma Educativa. (1998). *Diseño de Reforma Educativa*. Guatemala: (s.d.).
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la Escritura*. Editorial Escuela Española, S.A. España.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Editores siglo veintiuno. Argentina.
- Del Valle, M. & Mirón, R. (2017). *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado. Experiencias docentes, un estudio cualitativo*. Ministerio de Educación Guatemala.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Suárez, N. & O'shanahan, I. (2019). *¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura?* Revista Española de Pedagogía, vol. 72, n.º 259 (septiembre-diciembre 2014), pp. 397-414. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) Stable. <https://www.jstor.org/stable/24726629>
- Gerde, K., Bingham, G., Wasik, B. (2012). *Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices*. DOI 10. 1007/s10643-012-0531-z

- González, M. Barra, C. (2013). *Niños que narran: Aumento de la complejidad discursiva y sintáctica durante la edad escolar*. Revista de literatura y lingüística, 28 (s.d), 149-168. (s.d).
- González, M. (2002). *Programa de entrenamiento de los procesos cognitivos de la escritura*. Libro del educador. Editorial EOS. España.
- Gleason, J. (2010). *El Desarrollo del Lenguaje*. (s. f.)
- Herrera, O. y Arango, S. (2013). *Leer y escribir en el preescolar: un reto para el maestro*. Revista Senderos Pedagógicos, 4 (s.d), 25-32. (s.d).
- Instituto Nacional de Estadística Guatemala (2019). *Informe XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística de Guatemala.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2015). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo - TERCE-*. Santiago: (s.d).
- Mann, J. (2022). *Guía Escritura: imitar a los buenos escritores*. EnseñaLEES. Guatemala.
- Marina, J. y De la Valgoma, M. (2007). *La magia de escribir*. Ediciones Plaza Janés.
- Mariángel, S. y J, Jiménez (2015). *Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal*. Revista Latinoamericana de Psicología, 48 (s.d), 1-7. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.010> 0120-0534/© 2015 Fundación Universitaria Konr.

- Mariángel, S., y Riffo, B. (2020). *Papel de la Conciencia Sintáctica en la Comprensión Lectora de Estudiantes chilenos de segundo a octavo grado de Educación primaria*. Revista espacios. 41, (18). 17.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2005). Currículo Nacional Base.
- Montenegro, R. (2020). *Enseñanza y aprendizaje de la escritura*. Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID). Guatemala.
- Montenegro, R., Rosales, L. (2022). *De la evidencia al aula ¿cómo enseñar a leer y a escribir en los grados iniciales?* Guatemala. Programa de Capacidades LAC Reads.
- Montenegro, R., Carranza, T., Lemus, J.C., Álvarez, J. (2020). *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. Volúmenes I y II. USAID y Ministerio de Educación Guatemala.
- Mó, R. (2019). *La educación preprimaria en Guatemala*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Navarro y Rodríguez (2013). *Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones*. Revista Signos. Estudios de Lingüística, (s.d), 64-90. DOI:10.4067/S0718-09342014000100004.
- Neira, L., Jiménez, D. y Romero, R. (2006). *Habilidades metalingüísticas en niños y niñas de 5 a 7 años*. Fonoaudiología Iberoamericana, (s.d)
- O'Shanajan, I., Siegel, L., Jiménez, J. y Mazabel, S. (2010). *Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa*. European

Journal of Education and Psychology, 3, (1) 45-59. DOI:
10.1989/ejep.v3i1.45.

Pérez, D. (2022). *Guía Principio Alfabético*. EnseñaLEES. Guatemala.

Real Academia Española. Diccionario virtual, disponible en www.rae.com

Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) (2019).

Informe estado de la Región 2019. Guatemala.

Rojas, L. (2019). *Somos lo que hablamos, el poder terapéutico de hablar y hablarnos*. Editorial Grijalbo. España.

Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V., Contreras, S. (2011). *Lenguaje en construcción 1*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V., Contreras, S. (2012). *Lenguaje en construcción 2*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

Rodríguez, S. (2014). *Del Modelo al Modelaje: enseñando a leer y escribir con el ejemplo*. Revista Electrónica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, 2 (s.d), 51-59. Recuperado de <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>.

Romero, R., Pacheco, M. y Mesa, C. (2006). *Emergencia de las capacidades metalingüísticas*. Revista Latinoamericana de Psicología, 38, (3). (s.d).

Romero, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, Güecha, C., Mondragón, S. y Pérez, C. (2004). *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio*. Formación y Función, 18 (s.d) 14-44. (s.d).

Santisteban, T. (2022). *Guía Conciencia fonológica. "Esto me suena a..."* EnseñaLEES. Guatemala.

- Schwartz, A. (2022). *Guía de Comprensión Lectora. “Yo sé que...pero quisiera saber...”* EnseñaLEES. Guatemala.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. Editorial Vicens Vives. España.
- Ugás, P. (2018). *La escritura desde un modelo cognitivo: antecedentes enseñanza-aprendizaje y evaluación de sus dificultades*. (s. f.)
- Ureta, F. (2019). *Evaluación docente: mitos y realidades. Una revisión teórica sobre la evaluación del desempeño docente*. ResearchGate (s.d). DOI: 10.13140/RG 2.2.27307.46881.
- Vargas, J. (2019). *Informe Estado de la Región 2019*. Guatemala: (s.d).
- Vijil, J. (2022). *Guía. El Modelo de pedagogía estructurada*. EnseñaLEES. Guatemala.

Capítulo VIII. Anexos

Protocolo entrevistas

Enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años), en escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos, 2022.

I. Antes de comenzar la entrevista

- Saludar y presentarse.
- Agradecer la oportunidad de la participación en la entrevista a profundidad, indicando que se tiene una serie de preguntas que guiaran la conversación, pero es posible que puedan propiciarse otras para aclarar o complementar la información.
- Explicar brevemente el objetivo de la investigación, el cual es analizar la enseñanza de la conciencia sintáctica en Párvulos 3 (6 años), en escuelas monolingües, español, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, San Marcos.
- Solicitar el consentimiento firmado para la grabación de la entrevista para fines de la investigación.
- Ofrecer la oportunidad de hacer preguntas o aclarar dudas sobre la investigación en curso, antes de comenzar la entrevista, si así se desea.
- Anotar los siguientes datos:

a) Nombre de la persona (o las personas) entrevistada(s):	
d. Fecha de la entrevista:	
e. Hora de inicio de la entrevista:	

II. Preguntas guías

Introducción:

Presentación de la persona entrevistada

ENTREVISTADORA:

- Le voy a solicitar que me cuente su experiencia docente en el nivel de Educación Preprimaria, específicamente en el campo de la escritura. (Años de experiencia, estudios realizados, formación o actualizaciones en este campo de la enseñanza, generalidades del trabajo realizado con los años).

(Espacio para presentación del entrevistado)

ENTREVISTADORA:

- Gracias por su presentación.

(Transición). Para empezar, me gustaría que usted pueda contarme:

1. ¿Qué entiende por escritura?

(Espacio para aportes del entrevistado)

(Transición). En esta misma línea:

2. ¿Qué sabe de escritura emergente?

(Espacio para aportes del entrevistado)

ENTREVISTADORA:

(Transición). Tomando en cuenta lo que me ha compartido, usted:

3. ¿Ha enseñado escritura a estudiantes? (Si la respuesta es sí, indagar los motivos).

(Espacio para aportes del entrevistado)

ENTREVISTADORA:

(Transición). Ahora, para complementar la información, me podría comentar:

4. ¿Qué enseña de escritura?

(Espacio para aportes del entrevistado)

5. ¿Enseña a escribir a los estudiantes que tiene a su cargo?

(Espacio para aportes del entrevistado)

ENTREVISTADORA:

(Transición). Considerando lo que me ha compartido con relación a su experiencia con la escritura, ahora le plantearé otras preguntas para ahondar en el tema. Para empezar, usted:

6. ¿Enseña a identificar una palabra escrita? (Si la respuesta es sí: ¿Cómo lo hace?).

(Espacio para aportes del entrevistado)

7. ¿Considera que se debe enseñar a identificar oraciones cuando la niñez se expresa de forma oral?

(Espacio para aportes del entrevistado)

8. ¿Cree que es importante que la niñez identifique oraciones en forma gráfica, aunque no las entienda, es decir, no las pueda leer?

(Espacio para aportes del entrevistado)

9. ¿Cómo identifica usted una oración?

(Espacio para aportes del entrevistado)

ENTREVISTADORA:

(Transición). En esta misma línea:

10. ¿Cree que es importante solicitar a la niñez de esa edad que se exprese con oraciones completas? ¿o no es necesario?

(Espacio para aportes del entrevistado)

11. ¿Sabe qué es conciencia sintáctica? (Si la respuesta es sí: ¿Podría explicarme?).

(Espacio para aportes del entrevistado)

12. ¿Considera que enseñar conciencia sintáctica es parte de la escritura?

(Espacio para aportes del entrevistado)

13. ¿Cree que es útil enseñar conciencia sintáctica a la niñez que atiende? y ¿para qué enseñarla?

(Espacio para aportes del entrevistado)

14. ¿Enseña conciencia sintáctica? (Si la respuesta es sí: ¿Podría explicarme cómo lo hace?). De las respuestas a esta pregunta depende que se realice la observación en el aula.

(Espacio para aportes del entrevistado)

ENTREVISTADORA:

(Transición). Ya para finalizar, usted:

15. ¿Corrige gramática? (Si la respuesta es sí: ¿Podría explicarme cómo lo hace?).

(Espacio para aportes del entrevistado)

Cierre:

Le agradezco su tiempo y por brindarme la información, si quisiera agregar algo más que considere importante para esta investigación, puede hacerlo.

Ha sido un placer conversar con usted sobre sus experiencias en este tema.
Estaré en contacto, y compartiré los resultados de la investigación.