

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Enseñanza de la escritura emergente en 5 escuelas
preprimarias de Chimaltenango 2022

Trabajo de graduación presentado por Ana Luisa Alveño
Oliva para optar al grado académico Magister en Educación con
énfasis en Lectoescritura Inicial (LEI)

Guatemala

2022

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Enseñanza de la escritura emergente en 5 escuelas
preprimarias de Chimaltenango 2022

Trabajo de graduación presentado por Ana Luisa Alveño
Oliva para optar al grado académico Magister en Educación con
énfasis en Lectoescritura Inicial (LEI)

Guatemala

2022

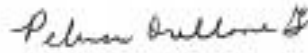
Vo. Bo. Asesor (f)



M.A. Mario Quim Can

Tribunal Examinador

Asesor: (f)




PhD. Pelusa Orellana Garcia

Revisor: (f)



PhD. Ana Lupita Chávez Salas

Revisor: (f)



M.A. Mario Quim Can

Guatemala, noviembre 29 de 2022

Prefacio

Al escribir estas líneas, ver hacia atrás es inevitable, me veo en el corredor de un sanatorio, donde unas horas antes, había nacido mi primera nieta y con su llegada, la vida me marcaba el inicio de una nueva etapa.

Había en mi corazón una serie de sentimientos encontrados, agradecimiento, alegría, miedo, incertidumbre, emoción, llanto y sorpresa, puesto que en más de una ocasión había declinado mi participación en la carrera, no esperaba la beca y llegó al igual que la vida de Montserrat, como una bendición.

Inicié el camino asumiendo el compromiso de llegar al final del mismo, pasaron varias horas, días y meses para llegar hasta este instante. He conocido un grupo de personas maravillosas con quienes he compartido experiencias gratificantes y llenas de aprendizaje.

Hoy agradezco, primero a Dios nuestro Señor por cada una de las oportunidades que me ha dado para crecer personal y profesionalmente y a mamá María por ser mi luz y compañía.

A mi motor, mi familia, Mariana, María Raquel, Ana Lucía, Edgar Eduardo y Willie, porque mis noches frente a la computadora fueron muchas y ustedes con paciencia y amor esperaron por mí y cooperaron para que este día llegara.

A Montserrat Lucía, quien con su vida me dio nuevas razones y motivos para seguir alcanzando uno a uno mis sueños, aun no lo sabes mi niña, pero tu presencia me ha hecho una “abilita” muy feliz.

A mi asesor, Licenciado Mario Quím Can, quien con su compromiso estuvo conmigo hasta el último momento, por hacerme saber que en el barco íbamos dos y porque

todos sus aportes fueron luz en mis momentos de cansancio. Gracias Mario, ha sido un gusto aprender y compartir con usted.

A la comunidad autónoma, Anabella, Ania, Danelia. Carmen María y Ronald gracias por la alegría puesta en el compartir diario, porque nos volvimos familia, por estar, por ser y por el futuro que nos espera.

Al claustro docente que con tanta dedicación diseñó cada una de las sesiones recibidas, promoviendo nuestro aprendizaje, muy especialmente a la Magister Silvia Camacho, quien desde el día uno me motivó a dar lo mejor de mí y potenciar mis capacidades, gracias por su calidad humana y profesional.

Al personal docente y directivo de las instituciones educativas que abrieron sus puertas y me permitieron realizar la investigación, gracias por su colaboración.

A mis compañeras y compañeros de aula virtual, gracias por las experiencias compartidas, que sea el destino quien vuelva a cruzar nuestros caminos, les deseo muchos éxitos.

Índice general

Prefacio	v
Índice general	vii
Índice de figuras	xi
Índice de tablas.....	xii
Índice de abreviaturas	xiv
Resumen.....	xv
Abstract.....	xvi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.2 Antecedentes.....	8
1.2.1 Nivel Preprimaria	8
1.2.2 Caracterización de la niñez de 4 a 6 años	9
1.2.3 Currículo	10
1.2.4 Escritura	13
1.2.4.1 Definición	14
1.2.5 Bases neurológicas para el aprendizaje la escritura.....	16
1.2.6 El desarrollo de la escritura emergente	18
1.3 Planteamiento del problema.....	30
1.4 Preguntas de investigación	33
1.5 Justificación.....	34
II. MARCO TEÓRICO	37
2.1 Marco contextual	37
2.1.1 Municipio de Chimaltenango	37
2.1.2 Contexto institucional	39
2.1.3 Nivel Preprimario	40

2.2 Marco conceptual.....	41
2.2.1 Currículo Nacional Base	42
2.2.2 El concepto de escritura	48
2.2.3 Bases neurológicas del aprendizaje de la escritura.....	56
2.2.4 Modelos cognitivos en el aprendizaje de la escritura	58
2.2.4.1 Modelo de Hayes y Flower	59
 2.2.4.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia.....	59
2.2.4.3 El modelo de memoria de trabajo de Baddeley-Hitch	60
2.2.4.4 Modelo cognitivo de Ronald Kellogg	60
2.2.4.5 Modelo Simple de la escritura	60
2.2.4.6 Modelo de la visión no tan simple de la escritura.....	61
 2.2.5 Etapas del aprendizaje de la escritura.....	62
 2.2.6 Escritura emergente.....	67
2.2.6.1 Componentes de la escritura emergente.....	70
2.2.6.2 Enseñanza de la escritura emergente	70
2.2.6.2.1 Desarrollo de la expresión oral	74
2.2.6.2.2 Conciencia fonológica	75
2.2.6.2.3 Vocabulario	76
2.2.6.2.4 Crecimiento sintáctico	76
2.2.6.2.5 Desarrollo de la expresión escrita	77
2.2.6.2.6 Conciencia del lenguaje escrito.....	78
2.2.6.2.7 Grafomotricidad	78
III. MARCO METODOLÓGICO.....	80
3.1 Alcances del estudio	80
3.2 Objetivos de la investigación	80
3.2.1 Objetivo general:	81
3.2.2 Objetivos específicos:	81

3.3 Supuestos de investigación	81
3.4 Participantes.....	82
3.5 Escenario	82
3.5.1 Caracterización de los establecimientos educativos	83
3.5.2 Caracterización de la población estudiantil que asiste a los establecimientos	84
3.6 Instrumentos de recolección de información	85
3.6.1 Entrevista semiestructurada:	85
3.6.2 Guía de observación.....	86
3.6.3 Recolección de artefactos:.....	87
3.7 Procedimiento para la recolección de información	87
3.8 Diseño del método	91
3.8.1 Enfoque de investigación	91
3.8.2 Tipo de investigación	92
3.9 Descripción del proceso de análisis de la información	96
3.9.1 Triangulación:	98
3.10 Consideraciones éticas	100
IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	101
4.1 Presentación y análisis de resultados.....	101
4.1.1 Sobre la categoría del proceso de enseñanza	103
4.1.1.a Actividad de inicio	107
4.1.1.b Recurso de enseñanza.....	110
4.1.1.c Perfil del estudiante postpandémico	111
4.1.2 Desconocimiento del concepto de escritura emergente	113
4.1.3 Creencias sobre la enseñanza de la escritura emergente.....	119
4.1.4 Método de enseñanza de la lectoescritura	125
4.1.5 Manejo del CNB	137
4.1.6 Psicomotricidad	142

4.1.7 Grafomotricidad	146
4.2 Discusión de resultados.....	148
4.3 Limitaciones	153
V. CONCLUSIONES.....	155
VI. RECOMENDACIONES	158
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
VIII. ANEXOS	173

Índice de figuras

Figura 1. Etapas de recopilación de la información.....	88
Figura 2. Fases del método fenomenológico hermenéutico.....	95
Figura 3. Esquema de triangulación.....	100
Figura 4. Red semántica: Enseñanza de la escritura emergente.....	103
Figura 5. Aspectos prioritarios sobre escritura emergente.....	145
Figura 6. Áreas y subáreas de la psicomotricidad.....	148

Índice de tablas

Tabla 1. La escritura en el CNB.....	12
Tabla 2. Conformación de juicio de expertos	90
Tabla 3. Categorías de análisis.....	97
Tabla 4. Actividades diarias de la población docente.....	109
Tabla 5. Concepto de escritura y escritura emergente.....	129
Tabla 6. Etapas de enseñanza método Estrellita.....	133
Tabla 7. Experiencias docentes que utilizan el método Glenn Doman.....	135
Tabla 8. Competencias de grado en preprimaria.....	141

Índice de imágenes

Imagen 1. Práctica de escritura nombre propio.....	106
Imagen 2. Planificación docente.....	108
Imagen 3. Realización de planas en clase.....	126

Índice de abreviaturas

Currículo Nacional Base	-CNB-
Dirección General de Investigación Educativa	-DIGEDUCA-
Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa	-DIGECADE-
Ministerio de Educación	-MINEDUC-
Segundo Estudio Regional Comparativo y explicativo	-SERCE-
Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo	-TERCE-
Estudio Regional Comparativo y Explicativo	-ERCE-
Lectoescritura Inicial	-LEI-
Fenomenológico Hermenéutico	-FH-
Red para la enseñanza de la lectoescritura inicial en Centroamérica y El Caribe-RedLEI-	

Resumen

La presente investigación se realizó para conocer y comprender el proceso de enseñanza de la escritura emergente que llevan a cabo las personas docentes de las escuelas preprimarias de Chimaltenango. En Guatemala no han sido realizadas investigaciones semejantes, enfocadas en la enseñanza de la escritura emergente a nivel preprimario, por lo que el objeto de estudio demandó un acercamiento a la realidad del ámbito de la labor docente, su interacción con la infancia y la comprensión de cómo enseñan, por lo tanto, la investigación utilizó una metodología cualitativa dada la naturaleza de los objetivos.

Las instituciones participantes fueron cinco, las mismas fueron seleccionadas con base a las características previamente definidas. Para recopilar la información fueron realizadas entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y recopilación de artefactos de la población atendida por las personas docentes elegidas, para luego realizar un análisis crítico de la data obtenida y contrastarla con lo que dice la teoría al respecto del tema. Se encontró que el proceso de enseñanza de la escritura emergente es desarrollado por las personas docentes según la teoría conductista y aunque pareciera seguir un método de enseñanza, la misma está basada en las creencias de lo que la experiencia les indica, así como orientada a la producción de trazos que permitan más adelante, escribir mecánicamente y no enfocada al desarrollo de un proceso cognitivo en el que intervienen funciones ejecutivas altas para producir textos, develando así la necesidad de diseñar programas de capacitación docente que se enfoquen en el aprendizaje de este tema y sea desarrollado en aula.

Palabras clave: Escritura emergente, Proceso de enseñanza, Currículo Nacional Base.

Abstract

The present research was carried out to know and understand the process of teaching emergent writing carried out by teachers in Chimaltenango's pre-primary schools.

In Guatemala, there have been no similar investigations focused on the teaching of emergent writing at the pre-primary level, so the object of study demanded an approach to the reality of the teaching field, its interaction with children and the understanding of how they teach, therefore, the research used a qualitative methodology given the nature of the objectives.

There were five participating institutions, which were selected based on previously defined characteristics. To collect the information, semi-structured interviews, classroom observations and collection of artifacts from the population served by the selected teachers were carried out, and then a critical analysis of the data obtained was made and contrasted with what the theory on the subject says.

It was found that the teaching process of emergent writing is developed by teachers according to the behaviorist theory and although it seems to follow a teaching method, it is based on the beliefs of what experience tells them, as well as oriented to the production of strokes that later allow writing mechanically and not focused on the development of a cognitive process in which high executive functions are involved to produce texts, thus revealing the need to design teacher training programs that focus on learning this topic and is developed in the classroom.

Key words: emergent writing, teaching process, National Base Curriculum.

I. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se presentan los hallazgos encontrados con respecto a la investigación realizada sobre la enseñanza de la escritura emergente en el nivel preprimario y su proceso de enseñanza que se desarrolla en los salones de clase. En esta etapa la población estudiantil debe ser expuesta a la realización de actividades que propicien el aprendizaje de la escritura emergente, pero la evidencia indica que alcanzar la competencia escritora es un proceso que se logra a largo plazo, sin embargo, si se comienza desde temprana edad, tendrá efectos considerables en el aprendizaje posterior de la población estudiantil. La enseñanza de la escritura es un tema sobre el cual ha comenzado a investigarse, ésta ha sido estudiada como producción literaria, también como el resultado de la práctica de diferentes ejercicios motores que conllevan a la producción escrita, sin considerar cuáles son los procesos cognitivos superiores que intervienen en el momento de escribir o cuáles son las etapas de su aprendizaje, cómo la enseña la población docente y cómo aprende la población estudiantil.

La escritura es una actividad compleja que involucra la interacción de redes cognitivas, perceptivo motrices y kinestésicas, procesos que se han interpretado como sencillos y fáciles de dominar desde los primeros años de escolaridad, sin embargo, no es así, conlleva una serie de etapas que deben desarrollarse desde que antes que la niñez ingrese a la preprimaria. Es por ello que a continuación se exponen varios temas entre las que se destacan: el aprendizaje de la escritura emergente, las bases legales que sustentan la entrega educativa en el país y las investigaciones que se han realizado sobre el tema y la importancia de hacerlo.

La atención a la población estudiantil del nivel preprimario en Guatemala está regida por la Ley de Educación Nacional (1999), la cual cita en el Artículo 29, los Niveles del Subsistema de Educación Escolar, correspondiendo el segundo nivel, al conformado por la Educación Preprimaria, que en el Artículo 2 del Acuerdo Gubernativo No. 3835 – 2019, es conformada por Párvulos 1, Párvulos 2 y Párvulos 3, correspondiente a las edades de 4,5 y 6 años de edad.

El sistema educativo nacional está normado por el Currículo Nacional Base, a partir de ahora -CNB- el cual fue diseñado por especialistas tomando en cuenta los niveles, los idiomas, la multiculturalidad e interculturalidad de la población estudiantil que asiste a las escuelas y colegios del país. (Acuerdo Gubernativo No. 3835-2019, Artículo 1).

El currículo es definido como una herramienta pedagógica que orienta el trabajo del docente. Está organizado en competencias, ejes y áreas para el desarrollo de los aprendizajes. Cada área tiene competencias, indicadores de logro, y contenidos organizados en declarativos, procedimentales y actitudinales. En él se establecen las competencias que la población estudiantil del país debe desarrollar, y se contextualizan a nivel regional y local, de acuerdo con las características, necesidades, intereses y problemas específicos de ellos (CNB, 2010).

Las áreas que se desarrollan son: destrezas de aprendizaje, expresión artística, educación física, comunicación y lenguaje y medio social y natural.

El principal objetivo del nivel preprimario es desarrollar en la población estudiantil, la socialización y la estimulación de los procesos evolutivos. Comprendiéndose la socialización como: el proceso de incorporación a la conducta de las personas, adaptarse y adoptar las normas de convivencia social, hábitos, valores, entre otros, y la estimulación

de los procesos evolutivos como: centrada en el desarrollo de los aspectos psicológicos que rigen el crecimiento y desarrollo de una persona, de acuerdo con el (CNB 2010). De allí la importancia de realizar actividades que propicien el desarrollo integral de la población educativa.

De la Cruz (2022) menciona que “la evidencia es contundente acerca de la importancia que tiene la educación de la primera infancia para el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y emocionales, la adquisición de destrezas y habilidades de lectoescritura emergente y el desempeño escolar futuro”

Según Orozco, et al. (2018, p.3)

La educación infantil vinculada a la enseñanza de la lectoescritura inicial se lleva a cabo en Guatemala de los 0 a los 3 años (etapa de educación inicial), de 4 a 6 años (etapa preprimaria), y de primero a tercer grado de primaria. No todos los niños tienen acceso a la educación preprimaria, y aún menos a educación inicial. Por esta razón el aprendizaje de la lectoescritura se inicia en primer grado de primaria en la mayoría de escuelas del sector público, pero la niñez que recibió educación preprimaria y formación previa de Lectoescritura Inicial -LEI- tiene una ventaja sobre los que no la tuvieron.

A pesar que existe una disposición legal que norma el ingreso de la niñez al nivel inicial, ésta no es de carácter obligatorio, por esta y algunas otras razones, los padres de familia en el área rural prefieren enviar a la niñez hasta que cumple la edad de 7 u 8 años, restándole así, la importancia que tiene esta etapa en el desarrollo de la lectura y escritura inicial, tal como lo expresa:

La lectoescritura inicial (LEI) es un proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura determinante, no solo para el éxito escolar de la niñez, sino que a la vez constituye una etapa en la que se espera que esta obtenga destrezas y habilidades de beneficio a lo largo de su vida. (Zas-Choxin, 2018)

Según datos del Sistema Nacional de Indicadores Educativos del Ministerio de Educación de Guatemala -MINEDUC- en 2016 la cobertura neta fue de 46.8 por ciento en preprimaria, 80.04 por ciento en primaria, 45.9 por ciento en básico y 24 por ciento en diversificado. Para efectos de la lectoescritura inicial es importante comparar la tasa neta de escolarización de preprimaria (46.8 por ciento) y 1º. primaria (61.5 por ciento), Estos datos indican que existe una gran parte de la población estudiantil que asiste a la preprimaria, lo cual le da una mayor ventaja en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que, durante su asistencia a la misma, tuvo que haber desarrollado destrezas y habilidades que lo prepararon para el aprendizaje de la misma, en comparación con el grupo de estudiantes que no asistieron. A pesar del avance en la cobertura en los últimos años, la tasa de escolarización es más baja en la preprimaria, porque, aunque la Constitución mencione que es obligatoria, en realidad no lo es, además las madres y padres de familia no están del todo informados sobre las ventajas de comenzar la educación de sus hijas e hijos desde edades tempranas.

La Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -DIGEDUCA- menciona que los resultados globales del alumnado de tercero primaria en el año 2014, reflejaron que 49.93 por ciento de la niñez comprende lo que leen en un promedio mínimo esperado, en comparación con un 33.50 por ciento que lo hacía en 2006. Estos son resultados globales del país, sin embargo, en investigaciones realizadas a partir de los

mismos, confirman que existe desigualdad entre departamentos. (MINEDUC/DIGEDUCA 2014).

De igual manera Guatemala ha participado en las pruebas internacionales como el Segundo Estudio Regional Comparativo y explicativo (SERCE) y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), que evalúan el rendimiento en las áreas de Matemática, Lectura y Ciencias Naturales.

Respecto al SERCE, según Digeduca (2010), los resultados en la prueba de Lectura, demuestran que los estudiantes guatemaltecos de tercer grado obtuvieron un desempeño promedio, sin diferencia significativa con Ecuador; significativamente superior al desempeño de los estudiantes de República Dominicana y significativamente menor al resto de los países participantes, por su parte, la población estudiantil de sexto grado obtuvo un desempeño promedio, sin diferencia significativa con Ecuador y Paraguay; significativamente superior al desempeño de los estudiantes de República Dominicana y significativamente inferior a los estudiantes de los demás países participantes, lo que se traduce en que, a la población estudiantil le hace falta aún desarrollar habilidades y destrezas que les permitan alcanzar la competencia lectora eficientemente.

Según el informe regional TERCE (Unesco Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2015), Guatemala se encuentra entre los países cuyos promedios están por debajo del promedio de todos los países evaluados en el TERCE, y en este grupo se ubica junto a Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana. En evaluación de la escritura existen menos estudios, pero los resultados nacionales de escritura en la evaluación TERCE, evidencian que la población estudiantil de tercero primaria de Guatemala requiere desarrollar las habilidades y destrezas

para alcanzar una escritura fluida, que vaya más allá de tener una letra bonita, sino a la producción de textos.

Le prueba de escritura aplicada a la población estudiantil de 3° y 6° grado por el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), y llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), se basa en el análisis de los currículos de los países participantes en el estudio.

Del análisis curricular realizado se concluye que, los países participantes conciben que la enseñanza y aprendizaje de la escritura sirve para el desarrollo de competencias que permitan al estudiantado, comunicarse en diversas situaciones, considerando el propósito, el destinatario y el contexto, y ajustar a ellos sus producciones (UNESCO, 2020, 2015), lo que es coherente con un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Los resultados obtenidos demuestran que, aún es necesario mejorar las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la escritura al estudiantado, para fortalecer el desarrollo de la competencia escritora. Además, demuestran la imperante necesidad de fortalecer la enseñanza de la lectura y escritura a la población del sistema educativo nacional, dichas capacidades pueden y deben ser fortalecidas desde su inicio, en la educación preprimaria, por medio del desarrollo de las habilidades y destrezas en lectura y escritura emergente.

Como lo hace notar Vargas, (2019), quien cita a PEN, (2017, p. 85), menciona que, “las destrezas de lectura y escritura se desarrollan a lo largo de toda la vida y por ello deben abordarse en todos los niveles del sistema educativo”. Sin embargo, en los primeros años de educación formal, con la lectoescritura emergente e inicial, es cuando se desarrollan habilidades, conocimientos y aptitudes que son precursoras de la lectura y la escritura, las

cuales resultan básicas para el éxito escolar posterior y para el crecimiento cognitivo verbal y no verbal.

A pesar de la importancia que tiene la enseñanza de la escritura emergente e inicial, es poco lo que se sabe en la región al respecto. El Programa de Capacidades Lac Reads de USAID (2016) llevó a cabo una revisión sistemática sobre investigaciones acerca del tema en América Latina para el periodo (1990-2015) y se encontró que solo 108 publicaciones de 9,696 documentos recabados podían considerarse investigaciones conducentes a la generación de evidencias en toda Latinoamérica, y de ellas, solo cuatro estudios trataban sobre la región centroamericana - tres sobre Guatemala y uno sobre Costa Rica.

En Guatemala el tema de la lectura ha sido promocionado y puesto en desarrollo, gracias a iniciativas del Ministerio de Educación, como ente rector del sistema educativo nacional, con el apoyo de cooperantes como USAID y el Proyecto Leer y Aprender, quienes han diseñado materiales para la enseñanza y aprendizaje de la lectura, capacitado personal docente en el uso y aplicación de dicho material e implementado programas para apoyar a la población estudiantil a aprender y desarrollar las competencias en el tema.

Los esfuerzos hechos han ido dando frutos de manera lenta, según se ha podido constatar en la población docente, que ha comenzado a desarrollar sus actividades pedagógicas poniendo en práctica lo aprendido.

Desde 2006, el Mineduc, ejecuta un programa nacional dedicado a la promoción de la lectura, fomentar el hábito lector y compilar la tradición oral guatemalteca. En 2013, por Acuerdo Ministerial 0035-2013 se impulsó el Programa Nacional de Lectura “Leamos Juntos”, cuyas líneas estratégicas son: la promoción de la lectura, adquisición y desarrollo de la lectura y acciones clave para la implementación del programa (durante 30 minutos

diarios y obligatorios de lectura en las escuelas, formación del recurso humano y especialmente por medio de los enlaces departamentales y municipales de lectura, dotación de materiales y recursos de lectura para los diversos grados, alianzas y participación comunitaria, acompañamiento, monitoreo y evaluación).

En el tema de la escritura, recién se comienza a dar los primeros pasos, como parte del equipo capacitador a actores claves identificados por el Programa de Capacidades LacReads, durante el año de 2019, como resultado del mismo, se realizó el Primer Congreso de Escritura y en el mes de marzo, fue presentado el libro *Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura (2021)*, el cual es un recurso valioso para que al igual que la lectura, la población docente sea capacitada en el tema y de esta manera mejoren sus prácticas pedagógicas y por ende el aprendizaje de la población estudiantil inmersa en el sistema.

1.2 Antecedentes

El estado del arte gira en torno a las investigaciones que se han realizado a nivel internacional, centroamericano y nacional acerca de la enseñanza de la escritura en la etapa emergente en el nivel de educación preprimaria. Los resultados obtenidos en la búsqueda de los mismos, demuestran que no hay mucha investigación en el tema, sin embargo, la evidencia indica la importancia del tema en la alfabetización inicial y la incidencia que tiene en el aprendizaje de la población estudiantil.

1.2.1 Nivel Preprimaria

La educación preprimaria en Guatemala constituye un compromiso y un derecho para la infancia y se caracteriza por ser “abierta e integral”. Abierta, porque mantiene un intercambio permanente con la comunidad en la que se inserta y con la familia en particular,

realizando con ambas una tarea compartida. Integral porque los estudiantes son considerados en todos los aspectos de su personalidad, propicia un entorno social afectivo, condiciones de saneamiento básico, alimentación y nutrición adecuadas a la edad de la niñez, prestación de servicios preventivos y remediales de salud integral. Además, parte de su contexto sociocultural y lingüístico y porque la educación se integra y se relaciona con las necesidades y posibilidades del medio circundante (CNB, 2010).

1.2.2 Caracterización de la niñez de 4 a 6 años

La población estudiantil comprendida entre las edades de 4 a 6 años reúne varias características que manifiestan su interés por aprender, por socializar y por mantener contacto con los adultos, además de darle una gran importancia al juego, como la principal actividad rectora de su aprendizaje,

Según el Currículo Nacional Base (2009):

El Nivel Preprimario atiende población estudiantil que atraviesa el final de una de las crisis propias del desarrollo, estas crisis se denominan así, porque durante ellas se produce un enfrentamiento entre las posibilidades psicológicas y fisiológicas del estudiantado en crecimiento y la forma cómo reaccionan se debe a que el proceso de mielinización no ha concluido y provoca desequilibrios en sus reacciones (p.40).

Durante esta etapa se desarrollan habilidades sociales que propician el uso del lenguaje oral, que es base para el aprendizaje de la lectura y escritura. Es por ello que la población docente que atiende a la niñez de esta edad, debe tener pleno conocimiento de los períodos sensibles que se presentan durante su desarrollo, para estimularlos de tal manera que, todo aquello que se les enseñe, permita que desarrollen sus habilidades y destrezas, pero, sobre todo, que se afiancen para asegurar que sea permanente.

Es necesario considerar que definir aprendizajes específicos para la educación preprimaria es una tarea compleja por las “crisis de desarrollo” que atraviesan la niñez entre los 4 y 6 años, esto debido a la variabilidad de sus intereses, así como a lo poco ordenado de sus procesos mentales, por lo que, un currículo rígido y formal, falta en su respuesta a los niveles de maduración de los preescolares y pierde espontaneidad de su dinámica mental (Mineduc, 2010).

El currículo del nivel de educación preprimaria, está organizado en áreas que responden a la estructura del conocimiento en las diferentes etapas del desarrollo humano, entre las edades de 4 y 6 años. Son la base para la generación del conocimiento y consideran la multiculturalidad e interculturalidad, la equidad y los valores, como ejes articuladores. Incluye el desarrollo de destrezas de aprendizaje, pensamiento lógico matemático, expresión artística, educación física, el fortalecimiento de las habilidades de comunicación y sociales.

1.2.3 Currículo

El Currículo Nacional Base de Guatemala, a partir de ahora -CNB-, se conceptualiza como “el proyecto educativo del Estado guatemalteco para el desarrollo integral de la persona humana, de los pueblos guatemaltecos y de la nación plural” (2009, p. 118). Además, está vinculado con la organización progresiva de los aprendizajes que corresponden a un nivel educativo, fortaleciendo la identidad cultural de cada uno de los pueblos que forman la nación, reflejando la diversidad cultural y respondiendo a las necesidades y demandas personales, comunitarias y nacionales (CNB, 2010).

En él se describe el perfil de egreso que la población estudiantil, debe alcanzar luego de haber cursado los niveles de educación que se imparten en el país, específicamente el nivel preprimario en esta investigación.

Las áreas que el CNB propone desarrollar son cuatro, para que se alcancen las competencias en él reflejadas y la población estudiantil desarrolle las destrezas y habilidades necesarias para ingresar al siguiente nivel del sistema educativo nacional, sin mencionar que el desarrollo de esas habilidades y destrezas, son útiles para toda la vida.

El área de Comunicación y Lenguaje del CNB tiene como uno de sus objetivos, facilitar el desarrollo de la comunicación y ello solo puede lograrse a través del intercambio oral y del contacto con la palabra escrita. En este nivel educativo, la niñez no desarrolla propiamente estos sistemas lingüísticos, sino que, es la persona docente quien estimula y propicia el desarrollo de las habilidades, que permitan a la niñez enfrentarse con éxito a la construcción de la lectura y escritura (CNB, 2010).

Por otro lado, el área de Destrezas de Aprendizaje: orienta el desarrollo de las habilidades perceptivas, motrices, sociales y cognitivas, que se desarrollan por medio del análisis, la síntesis, la observación, la clasificación, la comparación y otras, en forma dinámica y participativa. Su finalidad es estimular a la población estudiantil para que adquiera un nivel de desarrollo físico y psíquico, que le permita desarrollar nuevos conocimientos por medio de experiencias que estimulan al máximo su potencial y favorece las condiciones de asimilación escolar (CNB, 2010).

Dada la naturaleza de esta investigación, se propone realizar un análisis de contenido de las áreas del currículo para identificar, cuáles son los aspectos que el -CNB- menciona con respecto a la escritura, encontrando lo que se muestra a continuación

Tabla 1. La escritura en el CNB

Nivel	Cantidad de competencias	Componentes de área relacionados a escritura	Apuntes metodológicos
Preprimario	Para las edades de 4, 5 y 6 años, se definen 5 competencias por cada área.	<p>Área: Destrezas de Aprendizaje</p> <p>1.1 Percepción</p> <p>1.2 Motricidad</p> <p>Área: Comunicación y Lenguaje</p> <p>2.1 Estructuración lingüística</p> <p>2.2 Literatura e iniciación a la comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe desarrollar desde el punto de vista fonológico, sintáctico y semántico. • Se debe despertar el deseo de hablar para establecer relaciones comunicativas. • Se sugieren actividades para enriquecer el vocabulario y su uso correcto. • Se deben brindar experiencias que permitan el desarrollo de la oralidad en su idioma materno. • Se deben realizar lecturas para el acercamiento al material gráfico. • Estimular la capacidad de dar significado a las imágenes y los sonidos. • Facilitar las oportunidades de hablar y comprender lo que se escucha. • Ser modelo en el buen uso del lenguaje expresivo y comprensivo. • Verificar la capacidad de emitir y diferenciar sonidos.

Fuente: Currículo Nacional Base, Ministerio de Educación de Guatemala (2005).

El CNB hace mención de los aspectos del lenguaje oral que favorecen el aprendizaje de la escritura, desde el enfoque de fortalecer su desarrollo, aumentando vocabulario y desarrollando el aspecto fonológico del idioma y de cómo éste debe ser estimulado, sin embargo, no hace referencia al tema de la escritura emergente y de su enseñanza. Ahora bien, este aspecto es debido a que la expresión oral precede a la expresión escrita, es decir, en la medida en que exista una buena estimulación de la oralidad, la escritura tendrá bases para emerger más fácilmente.

1.2.4 Escritura

La lengua escrita es un sistema secundario, dependiente del desarrollo del lenguaje oral como el sistema primario de representación (Snow, Griffing y Burns, 2005), y su comprensión necesita de las diferentes dimensiones del lenguaje oral, que se representa por medio de la escritura Villalón (2016).

Desde los primeros años de vida la infancia interactúa con un entorno alfabetizado en el que los textos escritos están presentes en diferentes formatos y son utilizados con distintos fines. A partir de estas experiencias, los estudios han demostrado que los infantes adquieren un conocimiento funcional de los componentes, productos y usos del sistema de escritura y de las formas en las cuales las actividades de lectura y escritura se relacionan y se diferencian del lenguaje hablado. Es durante este proceso que la niñez descubre la importancia y las funciones de la lectura y la escritura en la sociedad, en el marco más amplio de otros aprendizajes tempranos, que constituyen la base de su desarrollo cognitivo, afectivo y social, de donde nace el interés de indagar la práctica pedagógica de las personas docentes en la enseñanza de la escritura emergente.

Clay (2001, p.13) manifiesta que "la mayoría de los padres y docentes creen que las experiencias de lectura preescolar son muy importantes, pero no saben casi nada sobre el valor de las experiencias de escritura preescolar". Es por ello que al enfocarse sólo en la lectura no se tiene en cuenta la importancia de las experiencias de la niñez con la escritura.

La lectura y la escritura se desarrollan simultáneamente y están interconectadas. Los avances en una de ellas impulsan el desarrollo de la otra. Por eso, al estudiar lo que es importante para ayudar a la niñez a ser mejores lectores, también se debe tener en cuenta la comprensión inicial de la población estudiantil sobre el proceso de escritura. Al igual

que la lectura, la capacidad de escribir surge a medida que la infancia interactúa con las personas, los materiales y la letra impresa en múltiples entornos.

1.2.4.1 Definición

Montenegro (2020), quien cita a (ASALE, 2010) menciona que “la escritura es un sistema de comunicación que traduce en términos visuales, mediante signos gráficos convencionales dispuestos secuencialmente, los sonidos emitidos al hablar”. De igual manera, se afirma que la escritura es más que una actividad motriz para realizar los trazos; es una actividad cognitiva, “no se puede reducir la escritura a una simple actividad motora, porque no buscamos solamente realizar trazos, sino de producir textos, que tengan un sentido, una intención, una finalidad y un destinatario”, desde la posición de la (Fundación Educacional Oportunidad, p. 3). Dichas afirmaciones propician la necesidad de proponer cambios en la forma que, hasta ahora, se ha enseñado a escribir, es decir, como una acción de trazos y rayas sin sentido, entonces este es el momento de hacer los cambios necesarios para que el aprendizaje de los estudiantes sea de calidad, duradero y pertinente.

Cassany (2011) por su parte, plantea “pensar en la escritura como una acción que se desarrolla a través del tiempo y ocurre en la mente del autor, donde se desarrollan los procesos compositivos”.

Enseñar a leer y a escribir fue una tarea que se le delegó a la escuela, desconociendo que antes de llegar a ella, la niñez ya ha empezado a construir sus hipótesis sobre cómo funcionan la lectura y la escritura en la cotidianidad, esta investigación va a referirse específicamente a la escritura emergente y a su aprendizaje.

La población estudiantil desde el principio, trata de traducir ideas y pensamientos propios al lenguaje escrito, usando todos los recursos disponibles a su alcance (imágenes,

grafías conocidas, grafismos propios) hasta que esté en la capacidad de ir reemplazando sus símbolos por los convencionales. Lerner (2001) afirma que:

Lo más importante en el aprendizaje inicial de la escritura no es aprender las “letras” sino aprender el sentido (comunicar) y el mecanismo (representar) del lenguaje escrito; junto con ello se va aprendiendo el trazo de las grafías y su mecanismo de articulación, pero siempre partiendo de un contexto significativo que tiene que ser un mensaje (p. 85).

Aprender a leer y a escribir no debería ser para la niñez un aspecto curricular por alcanzar, sino un eje central, visto como la capacidad para dominar una forma superior de lenguaje, que se suma al del lenguaje natural con que contamos los seres humanos (Chaves, 2002).

La niñez pasa por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje y al ingresar a la escuela poseen algunas concepciones sobre la escritura, es decir, que desde edades muy tempranas los infantes se han apropiado de la información escrita transmitida de diversas fuentes: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales, enfatiza (Ferreiro, 2000).

Es así como en el proceso de aprendizaje de la escritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados, ya que, por medio de esta se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente.

Chaves, (2002) refiere que las investigaciones sobre los lectores naturales, es decir, infantes que aprenden a leer en su hogar sin instrucción formal, coinciden en que el

lenguaje escrito emerge de una necesidad de comunicarse con los demás y que el ambiente ejerce una gran influencia en el desarrollo de esta habilidad.

En resumen, la lectura y la escritura son dos habilidades de comunicación que requieren ser enseñadas de manera explícita, sistematizada, planificada e intencionada, uno de los factores muy importantes en su desarrollo es el contexto familiar y el apoyo que la escuela brinda al llevar a cabo actividades que promuevan su adquisición y desarrollo.

1.2.5 Bases neurológicas para el aprendizaje la escritura

La primera infancia es la edad comprendida entre los 0 y los 6 años, reconocida como un periodo crucial en el proceso de desarrollo del ser humano. El proceso de crecimiento y desarrollo cerebral ocurre durante los primeros años de vida, de allí la importancia del estudio de la neurociencia que aporta los conocimientos para comprender los mecanismos por los cuales el cerebro humano aprende y memoriza, de cómo el desarrollo y la estimulación cerebral en estos años, influye en el desarrollo de las capacidades, que todo ser humano necesita para desenvolverse dentro de una sociedad.

Picq *et al.* (2008) mencionan que, mucho antes de aprender a leer, la niñez ya tiene un dominio asombroso del lenguaje hablado. En el bebé de pocos meses de vida, el hemisferio izquierdo del cerebro, que es el hemisferio dominante para el lenguaje en la mayoría de los adultos, ya da cabida a circuitos neurales que responden a la voz –en particular la de su mamá-. De allí a pocos meses, estas regiones van a concentrarse en el tratamiento de la lengua materna.

Esto confirma el hecho de que el lenguaje es aprendido respondiendo a los estímulos que los infantes reciben del medio en el que crecen y se desarrollan, de ahí la

importancia de la estimulación que la niñez necesita en esta etapa, de la interacción con los demás miembros de su comunidad, como lo propone Vygotsky.

El cerebro viene preparado para aprender a hablar, sin embargo, para leer y escribir se necesita de un proceso intencionado que desarrolle habilidades y destrezas que permita la adquisición de tales competencias, tal como se expresa a continuación:

Lebrero *et al.* (2015,) citados por Montenegro (2020, p. 23) señalan que: Los seres humanos nacemos con un cerebro programado para hablar. Adquirimos el lenguaje materno sin que nadie nos lo enseñe. Pero no nacemos con un cerebro naturalmente programado para leer y escribir. Tenemos que aprender. Aprender a escribir y leer consiste en desarrollar un sistema de interconexiones muy eficiente entre las áreas visuales del cerebro y las áreas del lenguaje.

De allí la importancia de aseverar que la enseñanza de la lectura y la escritura son procesos continuos, sistemáticos e intencionales, que necesitan ser planificados tomando en cuenta esta fundamentación teórica para alcanzar los aprendizajes esperados, en lo que compete a la fase inicial el uso de la escritura con sentido propio, en donde la niñez a través de sus garabatos exprese y manifieste sus sentimientos y estados de ánimo.

Montenegro (2020) menciona que el aprendizaje de la escritura requiere el desarrollo de múltiples destrezas mediante un proceso que pasa por tres etapas: emergente, inicial y establecida. Siendo definidas así:

- **Escritura emergente:** Se expresa mediante dibujos y algunas letras. Empieza a identificar algunas convenciones de la escritura

- **Escritura inicial:** Aprende el código escrito y a escribir a mano con legibilidad y fluidez. Se inicia en la producción de textos coherentes y cohesionados. También, practica el uso de estructuras sintácticas simples.
- **Escritura establecida:** Continúa su aprendizaje en la producción de diversos tipos de textos, mediante escritura a mano o usando dispositivos. Profundiza en los procesos lingüísticos de la escritura, como la estructura sintáctica, coherencia, cohesión y otros. (p.33)

De donde se concluye que el aprendizaje la escritura se desarrolla por etapas, la cuales presentan características específicas para cada edad y que, al irse adquiriendo, se van mejorando, hasta que la infancia se convierte en escritores competentes, para esto se requiere de la mediación del docente, que vaya orientando el progreso de la niñez paso a paso, teniendo claro que indicador de logro esperar en cada etapa.

1.2.6 El desarrollo de la escritura emergente

El desarrollo de la escritura se produce generalmente entre los tres y los cinco años, edades en las que generalmente cursan el nivel preprimario y puede extenderse hasta primer grado primaria, aunque su desarrollo no puede vincularse a la edad cronológica de la niñez, puesto que, según la evidencia, el aprendizaje de la escritura se da en niveles según Barnhart y Sulzby 1986; Fox y Saracho 1990; Burns y Casbergue 1992; Whitehurst y Lonigan 1998; Bus et al. 2001, citados por Mayer 2007).

La escritura emergente significa que los infantes comienzan a comprender que la escritura es una forma de comunicación y que sus marcas en el papel transmiten un mensaje. Las formas emergentes de escritura incluyen dibujar, garabatear de izquierda a derecha, crear formas parecidas a las de las letras, o la creación de cadenas de letras al azar,

todas ellas -a veces incluso simultáneamente- en el intento de la niñez de comunicar una idea a través de la letra impresa.

Para el desarrollo de esta habilidad se requiere que la niñez haya desarrollado el lenguaje oral, pues existe una estrecha relación entre ambas habilidades, por lo mismo, es recomendable que desde el seno del hogar se propicien espacios para que se desarrolle.

Zwiers (2010), citado por Montenegro, (2020, p.34), menciona que el desarrollo del lenguaje oral es fundamental en la etapa emergente porque se usa para pensar y expresar información, pensamientos y sentimientos. Por ello en el desarrollo del mismo, se debe incluir a la familia, quienes contribuyen en gran medida a lograr que los infantes al llegar a la etapa escolarizada cuenten con cierto vocabulario adquirido.

Esta es una premisa de que el aprendizaje del lenguaje oral es innato al ser humano, sin embargo, aunque es una capacidad humana requiere de una enseñanza intencionada y la interacción con la familia es de vital importancia para su adquisición.

A partir del lenguaje oral, los infantes pueden desarrollar la conciencia fonológica y pasar al principio alfabético para, luego, adquirir la lectura y escritura con sus destrezas específicas (Montenegro, 2020, p.34). La conciencia fonológica es una capacidad metalingüística que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, además de ser uno de los predictores más importantes para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Mucho antes de que la niñez pueda leer y escribir formalmente, adquieren un conjunto de conocimientos y habilidades sobre la lengua escrita, dichos conocimientos deberían ser desarrollados a través de experiencias de aprendizaje que los desarrollen, por

ejemplo, en el juego. la niñez reconoce que existen reglas que hay que respetar, que hay un orden, que las señales tiene un significado, etc.

A pesar de la evidente y supuesta importancia del lenguaje oral para el lenguaje escrito, hasta la fecha es sorprendente la poca investigación sistemática y coherente que ha examinado la relación entre el lenguaje oral y la escritura temprana (Bromley, 2007; Shanahan, 2006 citados por Kim *et al.*, 2011).

Villalón (2016, p. 131) quien cita a Baghdan (2007) menciona que la primera evidencia del desarrollo de la escritura es la observación atenta de las actividades de dibujo y escritura que ocurren en el entorno cotidiano de la infancia, desde aproximadamente los 3 meses de edad. A partir de los 7 u 8 meses comienzan a hacer uso de lápices y marcadores para hacer trazos sobre cualquier superficie, entre el año y medio y los tres años, los niños comienzan a realizar marcas controladas, con algunos rasgos semejantes a una letra y le atribuyen un significado.

Según Teberosky (2000) citada por Caballeros *et al.* (2014, p. 216) en una etapa de alfabetización inicial, los infantes diferencian lo que es un dibujo de la escritura. Distinguen aquello que consideran que debe ser leído y hacen hipótesis sobre cómo se combinan y distribuyen las letras en las palabras para encontrar regularidades de composición en la escritura.

Durante el segundo y tercer año de vida, si los infantes cuentan con materiales y la guía adecuada, desarrollan una activa producción gráfica, en la que comienzan a definirse algunos elementos figurativos, representaciones rudimentarias de personas y cosas, siendo entonces sus textos de carácter pictográfico (Villalón 2016. p.131).

De allí la imperante necesidad de conversar con la población estudiantil acerca de lo que está intentando comunicar cuando realiza un dibujo, es conveniente cuestionar al infante ¿Qué dice aquí? y cuando responda, escribir su respuesta debajo de lo que dibujó o escribió.

Cerca de los cuatro años, según Teberosky (2000), reconocen que el texto busca comunicar algo, su intencionalidad de decir algo, lo cual es el inicio para concebir la “función simbólica de la escritura”. Más adelante, la niñez es capaz de pensar en la función del texto para denominar los objetos. Como lo explica la autora, a diferencia de un dibujo que representa un objeto, las letras representan el nombre del objeto, a lo que se le conoce como la hipótesis del nombre.

El aprendizaje inicial de la escritura atraviesa diferentes etapas de desarrollo y oportunidades que el entorno provee para este proceso, aspecto que se refiere a las actitudes y mediaciones de los adultos que enseñan esta actividad a los pequeños.

En este orden de ideas, Tolchinsky (2005), citado por Gómez (2010, p.22), plantea que el aprendizaje de la escritura en la población infantil en edad escolarizada se desarrolla a través de los siguientes aspectos:

- a) la escritura como sistema notacional, o camino hacia la comprensión del principio alfabético;
- b) la escritura como modo de producción, u organización que se da a las ideas al producir un texto
- c) la escritura como estilo discursivo, o noción acerca de los géneros presentes en diferentes tipos de textos.
- d) como la adquisición de habilidades de psicomotricidad o de aprestamiento motriz para lograr trazos adecuados, buen manejo del renglón, de los instrumentos, etcétera, y

e) como un proceso cognitivo, lingüístico, comunicativo y emocional, denominado escritura como proceso.

El desarrollo de la escritura como sistema notacional se refiere al proceso de comprensión del principio alfabético por parte de la niñez, es decir, al grado y tipo de correspondencia entre caracteres escritos y sonidos de la lengua, se desarrolla el principio de linealidad y arbitrariedad desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky. Como modo de producción se refiere a la evolución en la niñez de su forma de organizar las ideas para componer un texto, un juego entre lo que está en el papel y lo que él quiere leer, en esta etapa es fundamental la toma de conciencia de que las letras para formar una palabra deben ser diferentes y por otro lado que debe tener un mínimo de letras. Finalmente, la escritura como diferenciación de géneros discursivos es la comprensión que se desarrolla acerca de cuándo hay propósitos comunicativos distintos se recurre a diferentes tipos de texto; al inicio, la población estudiantil relaciona estos tipos con características de presentación física de los objetos de escritura particulares, como libros, periódicos, cartas o manuscritos entre otros.

Por lo tanto, el aprendizaje inicial de la escritura demanda a la niñez el conocimiento del código alfabético y de la organización de la información, para producir un texto con intención de comunicarse con los demás.

He aquí la importancia de que la población docente tenga conocimiento teórico que fundamente su práctica docente, para que, por medio de la realización de actividades adecuadas, los infantes desarrollen los componentes de la escritura emergente.

Ferreiro y Teberosky (1979) citadas por Villalón (2016; p. 133) mencionan que, en una investigación sobre las producciones escritas de infantes entre cuatro y siete años,

estudiaron como la población estudiantil construye sus propios conocimientos sobre la escritura. Describieron la existencia de determinadas fases en el aprendizaje de la escritura y que al ingresar a la escuela poseen ciertas concepciones sobre la escritura. La niñez desde edades muy tempranas se ha apropiado de la información escrita la cual ha sido transmitida de muchísimas fuentes. Es así como en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura interviene el contexto sociocultural y la función que tiene la lengua escrita para comunicar significado.

Así mismo, Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro y Gómez Palacio (1982), citadas por Montenegro (2021, p. 37) identificaron varios niveles de conceptualización de la escritura, siendo ellos:

1. La niñez hace trazos cuando escriben y dibujan.
2. La niñez escribe diferenciando palabras de letras y formando palabras con letras sin repetirlas.
3. La niñez escribe segmentando la palabra en algo más que un sonido.
4. La niñez usa la escritura con la que se representan algunos sonidos mediante letras.

Richgels (2001) citado por Villalón (2016, p.138) plantea que la escritura emergente ofrece el ámbito propicio para una enseñanza integrada de la lengua escrita, puesto que a través de la ortografía inventada los infantes desarrollan la conciencia fonémica.

La ortografía inventada no sigue las reglas de la ortografía convencional, sin embargo, es sistemática, puesto que se ajusta a sus propias reglas de correspondencia entre

los sonidos y los signos gráficos, de allí la necesidad de prestar atención a las manifestaciones de escritura que la niñez presenta en el salón de clases.

Las habilidades de escritura emergente, como el desarrollo de la competencia en la escritura de nombres, son importantes predictores de las futuras habilidades de lectura y escritura de la infancia (National Center for Family & Literacy 2008; Puranik y Lonigan 2012).

En este sentido, Hall *et al.* (2015) menciona que la población docente juega un papel muy importante en el desarrollo de la escritura emergente de la infancia de 3 a 5 años al motivarlos a comunicar sus pensamientos y anotar sus ideas. Sin embargo, en algunas aulas de educación preprimaria, las experiencias de escritura emergente son casi inexistentes. Pelatti (2015) refiere que en un estudio realizado se descubrió que los estudiantes de 4 y 5 años, repartidos en 81 aulas, dedicaban una medida de dos minutos al día a escribir o a que se les enseñara a escribir.

Para comprender mejor el desarrollo de la escritura y apoyar el trabajo de los docentes con los preescolares, Puranik y Lonigan (2014) han propuesto un marco para explicar las prácticas de escritura emergente. El marco se compone de tres dominios:

El conocimiento conceptual incluye aprender específicamente la función de escribir.

Esto quiere decir que la población estudiantil aprende que la escritura tiene un propósito y que las letras impresas tienen significados a través de los cuales se comunican ideas, historias o hechos. La infancia aprende, por ejemplo, que una señal roja con letras blancas dice “pare”.

El conocimiento procedimental es la mecánica de la escritura de letras y palabras.

Por ejemplo: la escritura de nombres. Esto incluye factores como la ortografía y el

conocimiento del alfabeto. En este conocimiento procedimental, es esencial aprender cómo se forman las letras y los sonidos asociados a las letras.

El conocimiento generativo describe las habilidades de la niñez para escribir frases y oraciones con significados. En otras palabras, este conocimiento es la capacidad de traducir pensamientos en escritura, algo que va más allá de la palabra como tal.

Durante la primera infancia, las personas docentes desarrollan actividades que promuevan la adquisición del conocimiento generativo, a medida que la niñez aprende a expresarse oralmente y experimenta hacerlo de manera escrita, van adquiriendo destrezas que permiten posteriormente la creación de textos.

Montenegro (2020, p. 42) menciona que el aprendizaje de la escritura es un proceso continuo y, es importante que en las aulas de preprimaria se desarrollen los siguientes componentes; incluyendo el lenguaje oral y la conciencia del lenguaje escrito, que son comunes entre lectura y escritura, siendo ellos:

1. Grafomotricidad
2. Expresión escrita
3. Conciencia del lenguaje escrito
4. Vocabulario, complejidad de las oraciones y conciencia fonológica (integrados en el desarrollo del lenguaje oral).

Camargo y Montenegro (2013), mencionan que la escritura se desarrolla en forma paralela a la lectura, en esta etapa la niñez inicia el proceso de producción de oraciones cortas y de textos narrativos breves, esto permite que la población estudiantil descubra que puede comunicarse al utilizar palabras.

Además, Montenegro (2020) menciona que la lectura y escritura están fuertemente vinculadas y tienen muchos componentes en común; por ejemplo, el vocabulario. Este es importante para comprender un texto y para redactar. Otros elementos en común son la conciencia del lenguaje impreso, sintaxis, conciencia fonológica y lenguaje oral. Por otra parte, la expresión escrita y la grafomotricidad son específicas de la escritura.

Los componentes de la escritura emergente son, según Montenegro (2020, p.71)

- Desarrollo del lenguaje oral
- Conciencia fonológica
- Vocabulario
- Crecimiento sintáctico
- Conciencia del lenguaje escrito
- Expresión escrita
- Grafomotricidad.

Componentes que deben ser desarrollados por la población docente del nivel preprimario, para garantizar el alcance de las competencias, especialmente los componentes de expresión escrita y grafomotricidad, los cuales son específicos de la enseñanza de la escritura emergente.

Las investigaciones realizadas sobre el tema de enseñanza y aprendizaje de la escritura emergente a nivel centroamericano y nacional son escasas, por ello, según Orozco *et al.* (2018), se hace necesario promover programas para el desarrollo de las habilidades de escritura inicial, porque la mayoría de iniciativas y recursos identificados en el país (Guatemala), buscan fundamentalmente el desarrollo de las habilidades de lectura.

Respecto a la grafomotricidad y la expresión escrita, los componentes de la escritura emergente que deben ser desarrollados durante la educación preprimaria, los cuales han sido comprendidos como la realización y repetición de trazos que no tienen significado alguno, más que el adquirir la destreza de la pinza para tomar el lápiz correctamente y aprender los trazos necesarios para representar un alógrafo.

Díaz y Price (2012) examinaron las creencias acerca de la escritura de 36 estudiantes de kínder y primero básico de nivel socioeconómico bajo de la Región Metropolitana de Chile, por medio de una entrevista semiestructurada y desde una mirada sociocultural de la escritura, las autoras exploraron los conocimientos y creencias de la población estudiantil, acerca del concepto de escritura, la función e importancia que estos le asignan al lenguaje escrito, el gusto y experiencias en torno a la escritura y el reconocimiento de contextos letrados. Respecto a su concepto de escritura, la niñez de ambos niveles en su mayoría, lo asociaron con la producción de letras y palabras, y en menor medida con la comunicación mediante dibujos. En lo referente a las funciones e importancia, la mayoría de la población estudiantil de kínder mencionó que la escritura sirve para memorizar información, mientras que la niñez de primaria manifestó que la escritura es una herramienta para aprender en la escuela y desempeñarse en el trabajo. Por otro lado, la niñez de ambos niveles considera que es importante aprender a escribir, porque les permite ser grandes y cumplir roles sociales, y porque les ayuda a realizar sus tareas. En cuanto a su percepción de los contextos letrados, la niñez de primaria a diferencia de la de kínder, perciben con mayor facilidad el uso del lenguaje escrito en los contextos escolares (normas, reglamentos), casa (documentos, noticieros) y calle (señalización). Finalmente, es importante acotar que más de la mitad de la población estudiantil de ambos

niveles manifestaron que: les gusta escribir, porque es divertido, les permite inventar palabras y comunicarse con sus amigos y familiares.

Hincapié (2019), realizó una propuesta didáctica para la apropiación del proceso lectoescritor centrado en la psicomotricidad, construida a partir de un análisis exploratorio basado en la triangulación de datos recolectados a través de diferentes instrumentos y el trabajo colaborativo con docentes. Se utilizó un diseño mixto de triangulación concurrente. En el enfoque cuantitativo se empleó un diseño no experimental descriptivo transversal y en el enfoque cualitativo, un diseño de investigación acción participativa. Los participantes fueron nueve docentes, 26 estudiantes de primero de primaria (6-8 años) y sus padres. Los estudiantes fueron evaluados desde el punto psicomotriz con dos pruebas: las Escalas de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños, y el Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas de Rey. Para analizar la escritura de la niñez participante se elaboró una lista de cotejo. Se aplicó una encuesta para indagar sobre cómo la población docente trabaja el área perceptiva y motora y qué materiales emplean. Además, se aplicó un cuestionario diferente a los padres para conocer las características de la infancia participante en la investigación. Se utilizaron las puntuaciones directas de las pruebas para realizar estadísticos descriptivos y correlaciones utilizando R Project y Excel® softwares comerciales. Se trianguló la información y la propuesta se elaboró a través del grupo focal utilizando los dibujos de Scratch. Resultados: La propuesta se basó en los elementos de la psicomotricidad que evidenciaron menores puntajes en las diferentes pruebas y donde se deben realizar actividades que promuevan mejorar el desarrollo de habilidades visoconstructivas, visoespaciales y motrices relacionadas con el proceso lectoescritor. Conclusiones: Los resultados evidencian la necesidad de estimular las

habilidades perceptivas y motrices y procesos de atención y memoria, para la apropiación del proceso de lectoescritura, por lo tanto, se plantea una serie de actividades que pueden contribuir con la adquisición y desarrollo de esas habilidades.

Del artículo titulado *Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básico*, se analizan las siguientes consideraciones: Aprender a leer y a escribir es una forma de insertarse en diferentes contextos culturales. La competencia para escribir desempeña un papel relevante, tanto dentro de los establecimientos educativos, como fuera de ellos. El primer nivel de enseñanza básica plantea como un objetivo principal el aprendizaje de la escritura convencional. Se propone como un medio que les permita comunicarse de un modo eficaz en un mundo que cada día plantea nuevas demandas personales, sociales y culturales. (Peña, Tapia, e Ibáñez, 2016, pág. 47).

Una conclusión importante de este artículo es que la población docente considera como una escritura apropiada la que es clara y legible, realizando un fuerte énfasis en los aspectos visuales más que lingüísticos. Asimismo, dejan entrever la importancia del desarrollo motriz para la adquisición del lenguaje escrito. La preponderancia de un concepto basado en la transcripción es preocupante, ya que potencia una mirada del lenguaje que se aleja de la producción de textos escritos. Sin embargo, el hecho de que aparezcan otros elementos como la concepción de “textos significativos”, indica la necesidad de avanzar en metodologías que permitan la reflexión de las prácticas docentes. (Peña, Tapia, e Ibáñez, 2016, págs. 56-57).

En conclusión, hay evidencia acerca de cómo se enseña y aprende la escritura emergente en otros países, sin embargo, no puede concluirse que dichas prácticas pudieran ser generalizadas para ser aplicadas en el país, es por ello que esta investigación contribuirá

a la construcción del conocimiento en el tema, su aplicación en los salones de clase y a mejorar los procesos de aprendizaje de la misma.

1.3 Planteamiento del problema

El aprendizaje de la escritura como parte de la alfabetización inicial se ha interpretado de diferentes maneras. Desde una concepción conductista, el aprendizaje de la lectura y escritura necesita una serie de habilidades perceptivo motrices como requisitos centrales para su adquisición y desarrollo. La escritura es concebida como un código de transcripción del habla, por lo tanto, aprender a leer y a escribir se comprende como la habilidad de decodificar y codificar sonidos y letras (Leif y Rustin, 1961).

Desde una percepción cognitivista se han desarrollado varias investigaciones que centran su atención en el estudio de la “conciencia fonológica”, como el máximo predictor para el aprendizaje de la lectura (Lundberg, 1991), mientras que otros se ubican en una posición de apoyo a la escritura (Alegría-Iscoa, 2010; Ehri, 1991; Read, 1975).

La escritura no es considerada como un código de transcripción sino un sistema de representación del lenguaje cuyas unidades y relaciones requieren un proceso de reconstrucción conceptual para comprender su funcionamiento alfabético (Ferreiro, 1986).

Muñoz y Aznárez (2019, p. 51) citan a María Montessori, quien menciona que:

La escritura no es el alfabeto. La escritura es una serie de intentos por transmitir el pensamiento de una forma práctica y permanente: su historia se remonta a miles de años. El hombre buscó primero representar los dibujos de los objetos de su pensamiento; luego simbolizar las ideas mediante unos signos; y solo recientemente ha encontrado una solución sencilla en el alfabeto. No son las ideas las que deben ser presentadas por figuras, sino los

sonidos que componen el lenguaje. Porque solamente el lenguaje puede representar genuinamente las ideas y el contenido de los pensamientos más elaborados. El alfabeto permite esto, porque traduce fielmente la palabra hablada.

La escritura, como todo proceso de desarrollo y aprendizaje, contiene etapas progresivas de maduración. Complementariamente, el proceso de aprendizaje de la lectura se interrelaciona con las etapas de desarrollo de la escritura, ambas se enriquecen mutuamente. Lo esencial es que, a temprana edad, las niñas y los niños con apoyo de un adulto pueden dar sentido a los textos y jugar a escribir mucho antes de hacerlo convencionalmente.

Los investigadores de alfabetización emergente han proporcionado evidencia acerca de que las niñas y los niños pequeños comienzan a aprender sobre la alfabetización muy temprano en la vida a través de interacciones informales con padres, hermanos, compañeros y profesores.

Teberosky (2003), ha estudiado situaciones didácticas e intervenciones de enseñanza que ayudan a las niñas y a los niños a avanzar en la comprensión del sistema de escritura escribiendo tal como saben hacerlo; propiciando la reflexión sobre las relaciones entre la totalidad de lo escrito y sus partes en situaciones didácticas con sentido personal y social; probando soluciones a los problemas que les plantea el maestro, discutir estas soluciones con sus compañeros y contrastar sus ideas con escrituras convencionales a disposición.

La educación chilena actual encara el desafío de desarrollar en la niñez la capacidad de manejar el lenguaje escrito como una habilidad crucial que les permitirá desenvolverse

adecuadamente en una sociedad altamente alfabetizada, en la cual el uso de la información escrita es indispensable. Sin embargo, diferentes investigaciones han demostrado que un porcentaje no despreciable de estudiantes presenta dificultades especialmente para producir textos, es decir, algo pasa en la educación chilena que luego de años de escolarización se logren pobres resultados en las habilidades de escritura (Gómez, 1997; Crespo *et al.*, 2007; Mineduc, 2009).

En este sentido, la escritura no sólo es una herramienta cultural y social, sino también una actividad cognitiva-simbólica compleja que implica la construcción de significados por parte de los niños e impacta en su desarrollo intelectual al involucrar procesos cognitivos superiores y metacognitivos (Ferreiro 1999; De la Cruz *et al.*, 2002; Velásquez 1999).

La escritura hoy es entendida como un proceso comunicativo regido por variables cognitivas y sociales determinadas (Díaz, 2003; Álvarez, 2004) y constituye un instrumento óptimo para el desarrollo de la función representativa del lenguaje (Miras, 2000. p. 67), donde el escritor construye una representación mental de la tarea; así entonces los escritores expertos pueden operar con representaciones mentales de diferentes niveles, por ejemplo, las estructuras textuales y la intención pragmática del texto (Sánchez y Borzone, 2010)

Orozco *et al.* (2018, p. 7) mencionan que: tanto para el Mineduc, como para diversas organizaciones que apoyan el sector educativo oficial, el trabajo para mejorar la lectoescritura inicial ha sido una prioridad y el país cuenta con un fuerte entramado de iniciativas y organizaciones que trabajan en el campo.

Es por ello que, esta investigación y sus resultados, servirán de evidencia científica que permita tomar decisiones acerca de la implementación de programas, que promuevan la escritura dentro de las aulas del nivel preprimario, con un enfoque cognoscitivista.

1.4 Preguntas de investigación

La importancia de investigar sobre este tema se encuentra plasmada en el informe del Panel Nacional de Lectoescritura Temprana NELP de los Estados Unidos en el año 2008, conformado por nueve expertos investigadores en temas de educación de prestigiosas universidades, el cual formula cuatro preguntas orientadoras. La primera y más importante plantea cuáles serían las habilidades y capacidades de la infancia (desde el nacimiento hasta los cinco años) que predicen más tarde el éxito en la lectura, la escritura y la ortografía.

Luego de hacer una búsqueda exhaustiva de investigaciones acerca del tema y con el apoyo de la investigación realizada por RedLei, que menciona haber encontrado muy poca evidencia a nivel latinoamericano en el tema, se propone realizar una investigación de carácter cualitativo, la cual según Gurdián (2017) se define como “la investigación que busca construir teorías a partir de la información que se genera desde la población participante del estudio, dicha teoría es descubierta de manera inductiva, en la cual se “desarrolla una teoría explicativa, interpretativa o valorativa” (p.57).

Dada la importancia de la escritura en el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana, se podría suponer que las actividades de escritura desempeñan un papel central en las aulas de preescolar. Sin embargo, un estudio reciente de Gerde y Bingham (2012), en el que se observó una amplia muestra de aulas de preescolar, descubrieron que la escritura, no solo era una actividad poco representada, sino que, en

algunos casos la escritura era inexistente. Los resultados también indicaron que la población docente no siempre estaba segura de las formas de integrar la escritura en las actividades del aula. Por lo todo lo anterior expuesto y con el fin de orientar la investigación, se plantea como pregunta:

¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza de la escritura emergente en 5 escuelas preprimarias de Chimaltenango 2022?

De esta pregunta se desprenden las siguientes interrogantes

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos recientes sobre la enseñanza de la escritura en la etapa emergente?
- ¿Cómo es el proceso de enseñanza de la escritura emergente en las 5 escuelas preprimarias de Chimaltenango 2022?
- ¿Cuál es la relación existente entre el los fundamentos teóricos de la enseñanza de la escritura emergente con los procesos de enseñanza que se desarrollan en las escuelas seleccionadas?

1.5 Justificación

El proceso de la escritura va mucho más allá de la letra, es por ello que Villalón (2008, p.130) quien a su vez cita a Solé y Teberosky (2001), menciona que “la producción escrita que los la niñez realiza durante toda la etapa de alfabetización inicial, muestra la manera en que ellos comprenden, construyen hipótesis y resuelven problemas acerca de lo escrito”.

Realizar esta investigación será de un enorme valor a la población docente del nivel preprimario principalmente, pero también de madres, padres de familia y aquellas personas que se dediquen al cuidado de los niños de entre 0 a 6 años, puesto que en base a la

evidencia que se presente en ella, podrán iniciar a la población estudiantil en el desarrollo de destrezas y habilidades, que los preparen al aprendizaje de la escritura emergente cuando ingresen a este nivel de escolarización, pues hasta el momento, debido al desconocimiento del tema y del poco estudio que existe del tema a nivel nacional, se descuida este proceso fundamental en la niñez.

Además, será un antecedente que permita que las autoridades educativas, pongan en marcha programas que promuevan la enseñanza de la escritura, más allá de tener buena letra, sino un proceso que permita la expresión, como un medio de producción, siendo este su valor práctico y ayudará a resolver un problema social.

La investigación ayudará a crear una línea base para futuras investigaciones que se realicen acerca de la enseñanza de la escritura emergente en las escuelas preprimarias de Guatemala y porque no, a nivel latinoamericano. Así mismo, llenará de alguna manera los vacíos que se tiene acerca del tema, puesto que será contrastada la realidad práctica con lo que la teoría dice y su vinculación con el -CNB- del nivel preprimario.

Según Teberosky, citada por Villalón (2008), en una etapa de alfabetización inicial, la niñez diferencia lo que es un dibujo de la escritura. Distinguen aquello que consideran que debe ser leído y hacen hipótesis sobre cómo se combinan y distribuyen las letras en las palabras para encontrar regularidades de composición en la escritura. Reconocen que el texto busca comunicar algo, su intencionalidad de decir algo, lo cual es el inicio para concebir la “función simbólica de la escritura”. Ahora bien, la población docente del nivel preprimario ¿tendrá claridad de estos postulados planteados?

Ferreiro (2006, p. 4), menciona que “la adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar” (es decir

como un aprendizaje que se desarrolla de principio a fin, dentro del contexto escolar), situación que la evidencia prueba, no ser así, puesto que el aprendizaje de la escritura comienza desde edades muy tempranas.

La investigación ayudará entonces a dilucidar si la población docente tiene claridad con el propósito de la alfabetización inicial desde la perspectiva de cómo lo visualiza Teberosky, o simplemente se realiza con acción motora, este es el valor teórico de la investigación.

II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación proporcionará una idea clara acerca del tema, pues describe el contexto en el que se desarrollará, el marco legal que sustenta la educación en el país, además de conceptos básicos, evidencia científica y teoría que fundamenta su desarrollo y explica por qué el mismo fue elegido para investigarse.

2.1 Marco contextual

En el presente apartado se hace una descripción de las características del contexto geográfico y ámbito educativo en que se realizará la investigación.

2.1.1 Municipio de Chimaltenango

Chimaltenango es uno de los 16 municipios que conforman el departamento de Chimaltenango. Se encuentra situado en la región central de Guatemala, es la cabecera departamental y ciudad principal del departamento.

Su nombre proviene etimológicamente del náhuatl Chimalli, que significa escudo; Tenango, que significa cerro. Chimaltenango quiere decir “Lugar amurallado por escudos”. Chimaltenango fue la más importante ciudad de la poderosa nación de los kaqchikeles, durante la época precolonial, era regida por un príncipe indígena.

Se atribuye al capitán Pedro Portocarrero, la fundación de la cabecera, en el año de 1526. Más tarde en los años de 1527 y 1541, fue considerada la conveniencia de situarse en el lugar llamado el “Valle del Tianguesillo”, capital del reino. Hacia el año 1825 Chimaltenango y Sacatepéquez eran un solo departamento, no fue sino hasta el 12 de septiembre de 1839 cuando la Asamblea Constituyente los separó (Villatoro, 1987).

El principal grupo étnico que habita el territorio del municipio de Chimaltenango es el grupo kaqchikel, también hay presencia de ladinos y, en menor medida personas del

grupo Quiche. Según el Instituto Nacional de Estadística -INE- (2018) la población del municipio de es de 96,985 habitantes. El idioma predominante es el español y el idioma maya más hablado es el Kaqchikel.

Su clima es templado durante la mayor parte del tiempo, la temperatura oscila entre los 12 y 24 grados centígrados. Se marcan las estaciones de invierno y verano. Es uno de los 16 municipios que conforman el departamento de Chimaltenango, el cual cuenta con dos carreteras principales, siendo una de ellas la Carretera Interamericana que conduce hacia el Occidente y Altiplano, y la carretera que conduce hacia Sacatepéquez

La cabecera departamental de Chimaltenango colinda hacia el norte con San Martín Jilotepeque, al sur con San Juan Sacatepéquez, al este con San Andrés Itzapa y Parramos y al oeste con San Juan Comalapa y Zaragoza. Se encuentra ubicado a una altura de 1800.17 metros sobre el nivel del mar, y sus coordenadas son Latitud 14°39'38" y Longitud 90°49'10". (Ministerio de Economía, 2017).

Por la constitución topográfica del municipio de Chimaltenango, sus tierras son utilizadas en su gran mayoría para la agricultura. Siendo algunos de sus cultivos: frijol, café, maíz, trigo, hortalizas y una gran variedad de frutas. Dentro de la producción pecuaria se menciona el ganado vacuno, lanar, equino, y porcino. Existe actividad de carácter industrial, para la producción de tejidos, hilados, que brindan oportunidad de trabajo a gran parte de la población del municipio.

Se encuentra dividido en cuatro aldeas, doce caseríos y un parcelamiento, además de contar con algunos accidentes geográficos, ríos, riachuelos, montañas y volcanes.

2.1.2 Contexto institucional

En el municipio de Chimaltenango funcionan cinco distritos educativos, identificados según la nomenclatura asignada por -MINEDUC- siendo ellos: ¹ 04-01-01, 04-01-02, 04-01-03, 04-01-20, 04-01-27 y 04-01-28 cada uno dirigido por Supervisores Educativos asignados por la Dirección Departamental de Educación del Departamento de Chimaltenango.

La Supervisión educativa define su misión y visión como:

Misión:

Ser una institución educativa que contribuya a la transformación y modernización del sector educativo para que responda a la necesidad de desarrollo integral de una población, social, cultural y lingüísticamente en el marco de la Reforma Educativa

Visión:

Ser una institución orientada al proceso educativo formal, que se encargue de fortalecer los valores, la convivencia democrática y la cultura de paz. El respeto y defensa de los derechos humanos de la sociedad chimalteca.

Las instituciones educativas del nivel preprimario que conforman los distritos mencionados son cincuenta, de las cuales se trabajará con cuatro escuelas puras, matutinas, monolingües, rurales y urbanas. En algunas de ellas laboran hasta 6 docentes.

¹ Nomenclatura asignada por el Ministerio de Educación para identificar los Distritos escolares que funcionan en un departamento, los mismos incluyen el código postal del departamento, la región a la que pertenece y el número de distrito correspondiente.

Según Mineduc (2021), la población estudiantil inscrita en el nivel preprimario durante el ciclo escolar 2021, para el municipio de Chimaltenango fue de 3,634, de los cuales 2,729 asistieron a instituciones de gobierno y 905 asistieron a instituciones privadas, finalizaron el ciclo escolar 3,551. La cantidad de docentes que laboran en el nivel fue de 353, de los cuales 162 laboran en instituciones del gobierno y 191 en el sector privado, y las instituciones educativas que atienden a dicha población estudiantil son 92, de las cuales 50 son del sector oficial y 42 pertenecen al sector privado.

2.1.3 Nivel Preprimario

La Ley de Educación nacional en el Artículo No. 3, define el sistema educativo:

Como el conjunto ordenado e interrelacionado de elementos, procesos y sujetos a través de los cuales se desarrolla la acción educativa, de acuerdo con las características, necesidades e intereses de la realidad histórica, económica y cultural del país.

El cual está conformado por dos subsistemas: el subsistema de educación escolar y el subsistema de educación extraescolar o paralela (Decreto legislativo No. 12/1991).

El subsistema de educación escolar está organizado en niveles, ciclos, grados y etapas de educación acelerada para adultos, con programas estructurados en los currículos establecidos. Los niveles que lo conforman son: educación inicial, **educación preprimaria (párvulos 1, 2 y 3)**, educación primaria y educación media (ciclo de educación básica y de educación diversificada).

En la Ley de Educación Nacional se diferencian dos categorías de atención: una de educación destinada a niños de 0 a 3 años: inicial, en la cual se sirve educación a niños y hasta los 3 años en modalidad no formal y la **educación preprimaria** está destinada a

atender niños de 4 a 6 años y se ofrece tanto en el sector público como privado y se debe dar de forma obligatoria.

En esta etapa de la vida este es el espacio para establecer bases, fundamentar lo esencial para luego desarrollar el comportamiento del ser humano. También es importante considerar que es la existencia para crear grandes reservas y posibilidades de formación y generar diversas capacidades, cualidades personales y es la fase de establecimiento inicial de rasgos del carácter. La personalidad también se forma en esta etapa y tiene como base la plasticidad que el cerebro tiene en esta edad.

De esa manera la adquisición de aprendizajes permanentes, la socialización y la estimulación se desarrolla en forma simultánea permite preparar al infante para la vida. Por eso la educación preprimaria en Guatemala se fundamenta en las leyes que en materia educativa existen en el país, constituye un compromiso y un derecho para la infancia y se caracteriza por ser; “abierta e integral”.

2.2 Marco conceptual

La adquisición de la alfabetización es un objetivo fundamental de la escolarización temprana. La niñez necesita aprender las habilidades asociadas a de la lectura y la escritura, y estas habilidades se utilizan más tarde en el proceso educativo, tanto para transmitir como para evaluar los conocimientos.

La escritura tiene gran relevancia en el tema educativo, puesto que es una herramienta básica para la vida, por medio de su aprendizaje la población estudiantil desarrolla la capacidad de producir información para ser divulgada, así como para desenvolverse en la sociedad de manera crítica, reflexiva y con capacidad de tomar decisiones.

En el siguiente apartado se encuentra la información teórica que sustenta el tema del trabajo profesional de graduación que ha sido desarrollado para la investigación.

2.2.1 Currículo Nacional Base

La Ley de Educación nacional en el Artículo No. 3, define el sistema educativo:

Como el conjunto ordenado e interrelacionado de elementos, procesos y sujetos a través de los cuales se desarrolla la acción educativa, de acuerdo con las características, necesidades e intereses de la realidad histórica, económica y cultural del país.

El cual está conformado por dos subsistemas: el subsistema de educación escolar y el subsistema de educación extraescolar o paralela (Decreto legislativo No. 12/1991).

El subsistema de educación escolar está organizado en niveles, ciclos, grados y etapas de educación acelerada para adultos, con programas estructurados en los currículos establecidos. Los niveles que lo conforman son: educación inicial, **educación preprimaria (párvulos 1, 2 y 3)**, educación primaria y educación media (ciclo de educación básica y de educación diversificada).

En la Ley de Educación Nacional se diferencian dos categorías de atención: una de educación destinada a niños de 0 a 3 años: inicial, en la cual se sirve educación a infantes hasta los 3 años en modalidad no formal, y la **educación preprimaria** está destinada a atender niñez de 4 a 6 años y se ofrece tanto en el sector público como privado y se debe dar de forma obligatoria.

En esta etapa de la vida este es el espacio para establecer bases, fundamentar lo esencial para luego desarrollar el comportamiento del ser humano. También es importante considerar que es la existencia para crear grandes reservas y posibilidades de formación y

generar diversas capacidades, cualidades personales y es la fase de establecimiento inicial de rasgos del carácter. La personalidad también se forma en esta etapa y tiene como base la plasticidad que el cerebro tiene en esta edad.

De esa manera la adquisición de aprendizajes permanentes, la socialización y la estimulación se desarrolla en forma simultánea permite preparar al infante para la vida. Por eso la educación preprimaria en Guatemala se fundamenta en las leyes que en materia educativa existen en el país, constituye un compromiso y un derecho para la infancia y se caracteriza por ser; “abierta e integral”.

Según el CNB (2010) el nivel de educación preprimaria, se caracteriza por cumplir una doble finalidad: la socialización del ser humano y la estimulación de los procesos evolutivos. Entendiéndose por socialización el proceso de incorporación, a la conducta de las personas, de normas que rigen la convivencia social y su transformación para satisfacer necesidades e intereses individuales: pautas, normas, hábitos, actitudes y valores que se adquieren en la interacción con otros y otras: solidaridad, espíritu de cooperación y respeto. Su finalidad es que el niño y la niña se reconozcan como seres con identidad personal y como sujetos sociales.

El Currículo Nacional Base (2010, p. 38) menciona que:

La educación preprimaria en Guatemala constituye un compromiso y un derecho para la infancia y se caracteriza por ser abierta e integral, que parte de su contexto sociocultural y lingüístico y porque la educación se integra y se relaciona con las necesidades y posibilidades del medio circundante. Al cumplir con su responsabilidad educativa, se convierte en un factor central en los procesos de democratización social; garantizando espacios equitativos de aprendizaje

y desarrollo, además de la preparación de los adultos que interactúan con la niñez, de manera que se respeten y atiendan las diferencias individuales y se favorezca la atención al proceso educativo desde el propio momento del nacimiento. El nivel en que se desarrolle esta interacción dependerá del grado en que padres, madres y población docente trabajen cooperativamente, demostrando así, más sentido de compromiso, más dinamismo en la organización de actividades dentro del centro escolar.

La educación en este nivel es desarrollada en dos modalidades:

1. **No escolarizada:** Es la que se desarrolla con la participación directa, activa y organizada de la familia y de la comunidad. La atención a niños se realiza, directamente, por medio de los miembros de la familia y / o personas seleccionadas en la comunidad. Los retos que debe enfrentar esta modalidad es que debe hacer llegar la atención educativa a todas las áreas de la comunidad.
2. **Escolarizada:** Es la que se desarrolla dentro de una institución escolar, dirigida por personal especializado, con horarios específicos.

El currículo es el ente rector del quehacer educativo, es desarrollado tanto por la modalidad escolarizada como por la no escolarizada. Está conformado por competencias generales, de área y de etapa, indicadores de logro, contenidos y sugerencias de evaluación, si los componentes son desarrollados eficientemente, el alcance de las competencias será exitoso (CNB 2010).

Según el Currículo Nacional Base (2007) “la concepción de aprendizaje es un proceso de elaboración en el sentido de que el alumno y la alumna selecciona, organiza y

transforma la información que recibe, estableciendo relaciones entre dicha información y sus conocimientos”. Es decir que:

Aprender, quiere decir que los y las estudiantes atribuyen, al objeto de aprendizaje un significado, que se constituye en una representación mental que se traduce en imágenes o proposiciones verbales. Lo que permite el desarrollo de habilidades y destrezas en el manejo de información y en las diferentes formas de hacer cosas; fomentar actitudes y valores; es decir, competencias, que integran el saber ser, el saber hacer y estar conscientes de por qué y para qué se hace, respetando siempre las diferencias individuales (p.13)

Según la Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa -DIGECADE- (2008) citado por López *et al.* (2020) el currículo guatemalteco incluye 352 estándares agrupados en cinco áreas de conocimiento: Medio social y natural, Destrezas de aprendizaje, Comunicación y Lenguaje, Educación física y Expresión artística, las cuales son la base para la generación del conocimiento y consideran la multiculturalidad e interculturalidad, la equidad y los valores, como ejes articuladores del mismo. Las áreas están divididas en cuatro bloques que se desarrollan durante el ciclo escolar, siendo ellas: 1. Conociéndonos 2. Tejiendo relaciones 3. Construyendo nuestra convivencia y 4. Sembrando el futuro.

Además, el currículo especifica 19 "resultados de aprendizaje", que representan las habilidades, competencias u objetivos más relevantes que se espera que la niñez guatemalteca alcance al final del jardín de infancia, siendo llamado “perfil de egreso”.

El área de Comunicación y Lenguaje del CNB tiene como uno de sus objetivos, facilitar el desarrollo de la comunicación y ello solo puede lograrse a través del intercambio

oral y del contacto con la palabra escrita. En este nivel educativo, la niñez no desarrolla propiamente estos sistemas lingüísticos, sino que es el docente quien estimula y propicia el desarrollo de las habilidades, que permitan a la niñez enfrentarse con éxito a la construcción de la lectura y escritura. (CNB, 2010).

Además de propiciar el desarrollo del lenguaje articulado y no articulado. Estimulando el aprendizaje del sistema lingüístico y no lingüístico propio de la lengua materna y de destrezas de comunicación, permitiendo a los niños expresar sus necesidades, afectos, rechazos y pensamientos, mediante la utilización de sonidos, símbolos y gestos. (CNB, 2010)

Por lo que es muy importante que el sistema de comunicación utilizado en la escuela coincida con el utilizado en el núcleo familiar, etnia y cultura, ya que la lengua materna es el vínculo social e individual por excelencia, que permite a cada individuo asumir su condición como integrante de un grupo social específico. Puesto que, el uso de la lengua materna durante los primeros años de vida, permite a la infancia el óptimo desarrollo psíquico, emocional, social y cognitivo.

Los componentes del área de Comunicación y Lenguaje son:

- a. **Actitudes comunicativas:** incluye las competencias que permiten estimular el sistema fonológico para lograr el funcionamiento óptimo de cada uno de los órganos que lo conforman, favoreciendo la habilidad de comunicarse con los demás.
- b. **Estructuración lingüística:** orientado a la capacidad de utilizar los aspectos sintácticos (combinación y ordenamiento de los morfemas en determinados patrones y secuencias.) y semántico (estudio sistemático del significado de los

elementos del lenguaje) que permiten al niño y a la niña generar una expresión fluida y coherente en su idioma materno.

- c. **Literatura e iniciación a la comprensión lectora:** se aborda la enseñanza de la literatura como un acercamiento a la expresión estética de la lengua que genera mundos ficticios y permite el establecimiento de múltiples significados. Se recomienda utilizar material gráfico impreso que estimula la habilidad de decodificar símbolos escritos. (CNB 2010, p. 79)

Por otro lado, el área de Destrezas de Aprendizaje: orienta el desarrollo de las habilidades perceptivas, motrices, sociales y cognitivas, la cuales se desarrollan por medio del análisis, la síntesis, la observación, la clasificación, la comparación y otras en forma dinámica y participativa. Su finalidad es estimular a la niñez para que adquieran un nivel de desarrollo físico y psíquico que les permita desarrollar nuevos conocimientos por medio de experiencias que estimulan al máximo su potencial y favorece las condiciones de asimilación escolar (CNB, 2010).

El pénsum de estudios establece un mínimo de tres horas diarias de actividad durante cinco días a la semana. Los períodos de clase tienen una duración de 25 a 30 minutos. En cuanto a la evaluación de los escolares, el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, Acuerdo Ministerial No. 1171-2010 en el artículo 25 se refiere a la promoción de la población estudiantil del nivel preprimario: Todos los alumnos que hayan asistido al Nivel Preprimario, serán promovidos a primer grado del Nivel Primario, siempre que hayan cumplido como mínimo seis (6) años de edad.

De lo anterior se deduce que la promoción de la población estudiantil que asiste al nivel preprimario, no depende de que promuevan o no las etapas, sino de la madurez y desarrollo de las habilidades y destrezas que necesitan como prerrequisito para un mejor desempeño en los siguientes niveles educativos.

2.2.2 El concepto de escritura

La escritura es un modelo de expresión, un medio de comunicación por medio de la cual el ser humano expresa sus ideas, sentimientos y emociones utilizando para ello un código, el cual permite plasmar las ideas por escrito.

El lenguaje escrito es un “sistema lingüístico que cuenta con sus propias reglas, las cuales son asimiladas en la medida que la niñez va aprendiendo a reconocer las palabras, a decodificarlas y a asociarlas con su significado”, de acuerdo con (Bravo Valdivieso, 2003, p.14). De allí la importancia de contar con un conocimiento teórico del proceso de enseñanza de la escritura en todos los niveles educativos, en este caso de la escritura emergente.

La expresión escrita hace referencia a “la capacidad o habilidad de la persona para expresarse por escrito, es decir, para manifestar sus pensamientos, sentimientos, creencias actitudes y deseos”. Por otra parte, se menciona que el término “composición escrita hace referencia tanto al proceso como al resultado de construir un mensaje, en un formato textual concreto”. De donde puede decirse que la escritura es un modelo de expresión verbal, es grafismo y lenguaje (Mata, 2008 p.15).

Por lo que es imperante realizar en los salones de clase actividades que inviten a la niñez a escribir, por medio de dejar un mensaje para una persona especial, hacer un listado

de compras, elaborar un menú o un listado de invitados a una fiesta, escribir una carta, entre otras.

Dehaene (2015, p. 23) asegura que la escritura permite fijar la palabra como un soporte permanente y que es parecido a un código secreto que encripta los sonidos, las sílabas y las palabras de una lengua, así mismo agrega que las distintas escrituras del mundo se diferencian en el tamaño de los elementos del lenguaje que codifican, lo que se denomina granularidad o transparencia, refiriéndose a un idioma transparente como aquel en el que las reglas de conversión grafema-fonema son consistentes, directas y simples, como en el español o el italiano, quiere decirse entonces que la escritura es un ejercicio mediante el cual se producen significados con ayuda de un código gráfico. El cual va aprendiéndose desde antes de ingresar al sistema escolarizado y que toma más relevancia cuando la niñez se integra a un ambiente escolarizado.

Cuetos (2009) menciona que “la escritura es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas subtarear diferentes y en la que intervienen multitud de procesos cognitivos” (p.13). Es por ello que el proceso de enseñanza debe ser sistemático y planificado, para desarrollar los procesos psicolingüísticos como la planificación, la revisión, la transcripción y codificación, y obtener un producto.

ASALEA (2010) citado por Montenegro (2020, p.16) menciona que “la escritura es un sistema de comunicación que se traduce en término visuales, mediante signos gráficos convencionales dispuestos secuencialmente, los sonidos emitidos al hablar”, de allí que la escritura es considerada más que una actividad motriz, es decir, que no se circunscribe a un trazo, sino que es una actividad cognitiva que involucra funciones ejecutivas altas, que permiten la producción de textos, con sentido, finalidad, intención y destinatario.

Según la visión simple de la escritura (Juel, 1988; Juel *et al.*, 1986), la escritura consiste en habilidades de orden inferior, como la ortografía y la transcripción, y de orden superior, como la ideación (es decir, la generación y organización de ideas). La ideación incluye procesos cognitivos complejos y de alto nivel, como la planificación, la traducción y la revisión de la escritura para escritores adultos con habilidades psicolingüísticas (Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1986).

Según Atorresi (2010) citado por Castellanos y del Valle (2012, p.22) “la escritura es el uso consciente, reflexivo y controlado del código escrito para generar eventos comunicativos, de allí que escribir implica ser capaz de anotar no solo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje por escrito”

Tolchinsky (1993) define la escritura como una actividad física y simbólica para cuyo ejercicio hace uso de un sistema de notación, que en distintas circunstancias produce lo escrito. Al considerar la escritura como una habilidad motora, el escribir se circunscribe al procesamiento de trazar las letras. Sin embargo, al considerarla como conocimiento complejo, la habilidad motora queda incluida, entre otras clases y niveles de conocimiento.

Además, la escritura se preocupa por el contenido y el interés de las informaciones que se transmiten o se producen por escrito, no por las combinaciones de letras o sonidos que son más fáciles para la infancia. De tal manera que, la escritura debe ser valorada como un proceso cognitivo que se lleva a cabo cuando se produce un texto y no como la repetición de trazos para dibujar una letra.

Cassany (1997) por su parte, menciona que escribir es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito, el cual se aprende en su totalidad cuando los niños ingresan al sistema

educativo. Es por ello que, al ingresar al sistema educativo la niñez debe ser expuesta a la realización de actividades que promuevan el aprendizaje de la escritura emergente, desarrollando cada uno de sus componentes.

Para Teberosky (1995), la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual, siendo esta su primera prolongación y lo logra por la vía de ser un aprendizaje permanente, lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo, de tal modo que no podría existir la ciencia sin la escritura, ya que esta permite explicar la práctica y dejarla, para que otro lector, en otro momento, pueda leer e interpretar de otra manera distinta.

De allí que, aprender a escribir es un proceso complejo y dinámico, que se extiende durante toda la vida, que involucra variadas habilidades, desde el dominio de destrezas perceptivo-motrices, hasta la comprensión y producción de significados en un mundo sobre el papel.

El lenguaje oral y escrito tiene un papel protagónico en la vida de los infantes, como parte del proceso de socialización deben aprender el código lingüístico propio de la sociedad en la que nacen y se desenvuelven, así como los valores, creencias, patrones de comportamiento y normas de interacción que les son transmitidas por medio del lenguaje. En la escuela, el lenguaje es el medio de comunicación presente tanto en la interacción con los demás, como en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que en ella se realizan, afirmando entonces que se debe enseñar a leer y a escribir en el idioma materno de la población estudiantil.

Según el MINEDUC (2010, p. 52), “el lenguaje es una herramienta que sirve para comunicarse en el entorno social y se considera como un instrumento del pensamiento para

representar, categorizar y comprender la realidad”. El lenguaje atraviesa las áreas del currículo a través de hablar y escribir (procesos productivos de la lengua) y a escuchar y leer (procesos receptivos de la lengua).

La niñez pasa por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje y al ingresar a la escuela poseen algunas concepciones sobre la escritura, es decir, que desde edades muy tempranas la población estudiantil se ha apropiado de la información escrita transmitida de diversas fuentes: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales. (Ferreiro, 2000).

La escritura es una actividad fundamental en las aulas de la primera infancia porque contribuye a la integración de importantes habilidades lingüísticas, lenguaje y la alfabetización emergente, que sientan las bases de la de lectura de la niñez. En el informe del National Early Literacy (NELP) (2008, p. vii), “la escritura se identifica como una de las seis variables que representan las habilidades de alfabetización temprana que tenían relaciones predictivas medianas o grandes con medidas posteriores de desarrollo de la alfabetización”.

Desde el nacimiento la infancia interactúa con un ambiente alfabetizado, en el que los textos escritos están presentes de diferentes maneras y en diferentes formatos, siendo utilizados para diferentes fines, la evidencia indica que la niñez adquiere un conocimiento funcional de los componentes, productos y usos del sistema de escritura y de lectura, y como ellas se diferencian del lenguaje hablado (Villalón, 2016).

McGee y Richgels (2003) citados por Villalón (2016, p. 31) distinguen tres categorías en el proceso de desarrollo de la alfabetización temprana: a) la categoría de lo impreso, que incluye conceptos de lo impreso y conocimiento de las letras del

alfabeto; b) la categoría del principio alfabético que incluye el uso de la conciencia fonológica y el conocimiento de la correspondencia entre las letras y los sonidos que permiten la decodificación y la escritura ortográfica y c) la categoría que incluye los conceptos acerca del lenguaje y significado, que dan el significado a los textos, en esta categoría se incluye la comprensión del significado de los textos, conocimiento del vocabulario y comprensión de las diferentes formas en las que la lectura y la escritura son utilizadas.

Villalón (2008) menciona a Orellana (1997) quien resume los aportes de la perspectiva constructivista para la comprensión del aprendizaje de escritura como un proceso que se inicia antes de la enseñanza formal de la lectura y en el que la niñez elabora hipótesis acerca de las características de los textos escritos, que orientan su interpretación, de allí que Solé y Teberosky (2001) afirmen que la manera en que la niñez se apropie de la alfabetización sea descrito como la resolución de problemas, iniciando con la distinción entre el dibujo y la escritura y va avanzando hacia una comprensión progresiva de lo que la escritura representa.

Es por ello que Teale (1995) resume los principios fundamentales del paradigma acerca del desarrollo de la alfabetización:

1. Aprender a leer y escribir es un proceso que comienza tempranamente en la vida infantil, a través del uso de conductas de la lectura y escritura genuinas, en el contexto familiar y en los centros educativos.
2. Lectura, escritura y lenguaje oral son procesos psicolingüísticos que evolucionan de manera interrelacionada y no secuencial, desde el inicio del desarrollo.

3. El proceso de alfabetización se desarrolla en contextos reales, a través de actividades significativas, dirigidas a resolver un problema y no como una actividad aislada.
4. Los niños aprenden la lengua escrita a través de una participación activa en su entorno: en actividades de lectura y escritura compartidas con los adultos y a través de sus propias producciones.
5. El proceso de alfabetización abarca un conjunto de estrategias, conocimientos y actitudes relacionadas con la lengua escrita y sus funciones sociales.
6. El desarrollo de la alfabetización puede ser descrito como una serie de etapas, pero los niños y las niñas avanzan a ritmos distintos y a través de aproximaciones diversas. (p.32)

Desde muy pequeños, los niños comparten experiencias en una sociedad alfabetizada donde van creando hipótesis acerca del mundo a su alrededor y también acerca de la escritura, por lo que el nivel preprimario y la escuela primaria, deberían de responder a esos conocimientos previos, que muchas veces son más de los que la población docente se imagina, y desde ahí indagar sus creencias y elaboraciones personales acerca de la escritura, para potenciar, modificar y ampliar sus conocimientos.

De tal modo que, la escritura no sólo es una herramienta cultural y social, sino también una actividad cognitiva-simbólica compleja que implica la construcción de significados por parte de la niñez, puesto que impacta su desarrollo intelectual al involucrar procesos cognitivos superiores y metacognitivos (Ferreiro 1999; De la Cruz *et al.*, 2002; Velásquez 1999).

Es así como en el proceso de aprendizaje de la escritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados, ya que, por medio de esta, se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente.

Entonces, la escritura se centra en el proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños y las niñas como una práctica social, en cuyo contexto se desarrolla la reflexión y sistematización sobre la lengua, concebido este aprendizaje como un proceso que sigue su curso a lo largo de toda la escolaridad (Kaufman *et al.*, 2009).

Las capacidades biológicas de la infancia son activadas por su entorno, dichas capacidades les permiten que alcancen un lenguaje fluido alrededor de los 3 años de edad, si no cuentan con esas oportunidades sus capacidades no se desarrollaran de la misma manera (Brandsford *et al.*, 2000).

Las destrezas y las actitudes que la niñez pueda desarrollar en relación a la lectura y escritura durante los primeros años de vida, serán posibles, si las actividades y recursos son parte de su vida cotidiana, interactuando con adultos y/o compartiendo con otros niños, socializando con los demás las ideas, pensamientos y emociones por medio de la escritura emergente.

La escuela es el lugar donde debe proveerse de la mayor cantidad de actividades que promuevan el desarrollo de las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión.

En esta investigación la escritura se define como un proceso cognitivo, una forma de expresión utilizada por los seres humanos, en este caso, por los niños en edad preescolar, que para desarrollarla requieren de una enseñanza explícita y del desarrollo de varias

habilidades cognitivas y motoras que les permiten expresar sus emociones, sentimientos e ideas de manera coherente y con significado para quien lee o escucha.

2.2.3 Bases neurológicas del aprendizaje de la escritura

El desarrollo del lenguaje establece las bases de preparación del cerebro para el aprendizaje de la lectura y escritura. Siendo la escritura el resultado de la representación interna y detallada en el cerebro de todos los parámetros que la determinan, se hace necesario comprender su funcionamiento al escribir.

“El cerebro humano al nacer trae una disposición innata para hablar (Lebrero *et al.*, 2015) citados por Montenegro (2020), no así para leer o escribir, entonces estas otras 2 habilidades lingüísticas, para su desarrollo se necesita para su aprendizaje de una enseñanza que debe ser explícita, sistemática e intencionada”, sin embargo, no basta con una buena didáctica, se necesita que el cerebro esté preparado y tengan las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se dé, tal como lo menciona Rodríguez (2015) citada por Montenegro (2020), menciona que “para la escritura se requieren de todas las estructuras cerebrales funcionando de manera conjunta y coordinada, estructuras asociadas al pensamiento, al lenguaje y a la memoria” (p.23).

Por su parte Mata (2008) enfatiza que, para comprender los mecanismos de la escritura, al menos, en la dimensión gráfica, se hace necesario conocer el funcionamiento cerebral, comprendiendo que la escritura implica realizar un gesto motor y en su desarrollo se activan determinadas regiones cerebrales, en las que tienen lugar la concepción y el control de movimientos, en los que intervienen millones de neuronas, además de funciones ejecutivas altas.

Basados en imágenes cerebrales, se han identificado tres regiones cerebrales específicas, que se han relacionado con la escritura:

Exner (1881) observó el extremo posterior del giro frontal medio, en **el lóbulo frontal izquierdo**, el cual podría intervenir en la coactivación de las secuencias motoras, necesarias para formar las letras. También identificó en **el lóbulo parietal superior, y en el lóbulo parietal izquierdo** la zona donde se elaborarían los códigos internos de las letras. Y, por último, en la región premotora del **lóbulo frontal izquierdo**, se formaría el código gráfico motor para escribir las letras en el ámbito externo. (Mata, 2008, p.93-94).

Además, menciona que, para la elaboración de un código grafomotor se requiere la integración de dos códigos: el ortográfico, relacionado a la forma de las letras y el motor relacionados con la actividad manual.

De allí la importancia de desarrollar la psicomotricidad fina y lograr que esta sea internalizada, de tal manera que no se recargue la memoria de trabajo, y la niñez pueda escribir sin prestar atención a los movimientos que debe hacer para conseguir reproducir una letra o formar una palabra.

De acuerdo a Dehaene (2015) la niñez posee un sistema visual que les permite reconocer los rostros y los objetos por medio de la visión, que se conecta con un área cerebral, sin embargo, cuando es necesario reconocer una palabra escrita, hacer la imagen mental de la misma, no es suficiente para procesarla. La caja de letras del cerebro o área visual de las palabras se modifica para que las palabras puedan ser reconocidas, pero no como imágenes, esta área es el lugar donde se concentran todos los conocimientos visuales acerca de las letras y sus combinaciones. (p.33).

En la tarea de escritura se activan: el lóbulo frontal izquierdo, el lóbulo parietal superior izquierdo, el lóbulo parietal superior izquierdo, ambas caras del lóbulo occipital, los giros lingual y fusiforme, éste último donde los estímulos visuales se convierten en letras, los giros temporales inferiores y el cerebelo superior (Mata, 2008, p. 95).

Con respecto a la dimensión grafomotora de la escritura, Mata (2008), menciona que el cerebro que escribe, transmite el código interno de la lengua el mundo exterior, por medio del sistema grafomotor, dicho sistema no controla la ejecución del acto de escribir, la misma debe programarse, elaborarse y controlarse con mayor grado de conciencia.

Además, Montenegro (2020), con respecto a los procesos motores, menciona que para la producción de palabras escritas se requiere de tres etapas sucesivas de planificación, siendo ellas: la activación de la representación grafémica abstracta de la letra a escribir; la selección del alógrafo apropiado y la planificación gráfico-motora que implica el desarrollo de planes motores.

2.2.4 Modelos cognitivos en el aprendizaje de la escritura

Escribir demanda actividades mentales superiores como: establecer objetivos, planificación, resolución de problemas, memoria y evaluación del texto escrito, por lo tanto, los escritores necesitan controlar esos procesos cognitivos en la producción de la escritura. Según Rodríguez (2015, p.23) escribir implica poner en marcha tres procesos:

- Percepción: proceso a través del cual se capta los estímulos necesarios, como el tipo de soporte sobre el que escribir, las herramientas para escribir y la orden sobre lo que hay que escribir.
- Decisión: proceso mediante el cual se decide y planifica lo que se va a escribir

- Ejecución: proceso que implica la coordinación para dar salida al texto escrito.

Existen varios modelos cognitivos y lingüísticos que se centran en el desarrollo de algunas de las dimensiones de la escritura, siendo ellos:

2.2.4.1 Modelo de Hayes y Flower

El modelo de Hayes y Flower (1980) identificó diferentes actividades que suceden antes, durante y después de escribir relacionadas con el estado del conocimiento del escritor y del entorno de la tarea, en donde la memoria de trabajo asume un papel importante en el almacenamiento de conocimientos como: conocimiento del tema, de la audiencia y de los sistemas de escritura almacenados en la memoria. Este modelo se fundamenta en tres subprocesos: planificación, traducción y revisión, además del proceso de monitoreo, como el encargado de regular la interacción entre los tres subprocesos (Barrientos, 2017).

Este modelo indica que cuando se escribe, se activan en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos necesarios para dar estructura al texto, además de tomar en cuenta el contexto y la audiencia para quien se escribe.

El modelo es aplicable de tercero primaria en adelante, cuando la niñez ya tiene las destrezas básicas de lectoescritura afianzadas (Montenegro, 2020).

2.2.4.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia

Bereiter y Scardamalia, en 1983 propusieron dos formas de escritura: el usado por los novicios, llamado: narrar el conocimiento y el enfoque utilizado por expertos: transformar el conocimiento, de esta forma describen la activación automática como un proceso que se genera a partir de narrar el conocimiento para transformarlo para resolver problemas, acciones que dependen de la recuperación estratégica y un análisis elaborado del escritor (Barrientos, 2017).

2.2.4.3 El modelo de memoria de trabajo de Baddeley-Hitch

Propuesto en 1974, este modelo facilitó un cambio en el enfoque de estudio de la escritura, pues formularon el primer modelo de la memoria de trabajo, en el que incluían la función del ejecutivo central y dos componentes anclados: el bucle fonológico para la información verbal y el bucle visoespacial para la información visoespacial. Luego, Braddley (2001) agregó el buffer episódico, como un sistema de almacén auxiliar cuando los primeros están sobrecargados, haciendo énfasis en el proceso de revisión (Barrientos, 2017).

2.2.4.4 Modelo cognitivo de Ronald Kellogg

Este modelo cognitivo de la escritura fue propuesto en 1987 y replanteado en 1996, en el cual fueron reinterpretados los componentes básicos del modelo de la escritura, determinando tres procesos que operan de manera interconectada con las funciones de la memoria de trabajo, el bucle visoespacial, el ejecutivo central y el bucle fonológico.

El primer proceso es la formulación, que involucra la planificación y traducción de objetivos retóricos y lingüísticos de un texto, el segundo proceso es la ejecución, comprometida con la ejecución del texto y el proceso final para evaluar y revisar el texto (Barrientos, 2017)

2.2.4.5 Modelo Simple de la escritura

Barrientos, (2017) menciona que este modelo surge de la evaluación y replanteamiento de los modelos anteriores, fue definido por Berninger y Berninger y Amtmann en 2000 y 2003, donde se describe que el aprendizaje de la escritura puede ser modelado por un triángulo que abarca los componentes: transcripción, generación de textos, funciones ejecutivas y memoria. Este modelo establece que la escritura fluida está

limitada por la memoria. La transcripción y generación de un texto son posibles de evaluar. El modelo predice si la población estudiantil es lenta o inexacta en la transcripción, lo que se traduce en una calidad de composición afectada.

Por otro parte, Montenegro (2020) quien cita a Juel *et al.* (1986) quienes luego de realizar otros estudios vieron la necesidad de proponer modelos más simples, incluyendo acá la parte mecánica de la escritura que desarrolla la población estudiantil en la etapa inicial, que incluye la codificación o transcripción y crearon un modelo para escritores principiantes que reconocer los elementos comunes entre la lectura y escritura.

2.2.4.6 Modelo de la visión no tan simple de la escritura

Berninger y Winn en 2006 reformularon el modelo de la visión simple de la escritura a uno llamado visión no tan simple de la escritura, el cual toma en cuenta aspectos relacionados con el acceso a representaciones cognitivas de la mente inconsciente, por medio de la fluidez cognitiva temporal de la memoria de trabajo. Este modelo define la escritura como cognición externalizada con tres ventajas: a) La capacidad y otras restricciones de la memoria de trabajo se superan cuando la cognición es expresada en un medio social que posee mayor capacidad para expresar las ideas. b) Escribir provee una mayor oportunidad para reflexionar sobre las ideas y refinarlas, evitando el olvido y permitiendo reinspeccionar la información a lo largo del tiempo. c) La producción del lenguaje escrito, requiere actuar con el ambiente externo por medio del lenguaje grafomotriz, el cual puede mejorar el compromiso mental (Barrientos, 2017, p. 32).

Este modelo considera los aportes recientes de la investigación neurolingüística a la enseñanza de la escritura, resaltando la importancia de la memoria a largo plazo en la producción de textos.

2.2.5 Etapas del aprendizaje de la escritura

La población estudiantil explora continuamente diferentes formas de escritura. Incluso cuando añaden nuevas formas a su base de conocimientos, siguen apareciendo formas más antiguas, pero cada vez con menos frecuencia (Fox & Saracho 1990; Burns & Casbergue 1992; Greer & Lockman 1998; Bus et al. 2001). Como educadores podemos pensar como un proceso en el que la niñez intenta resolver el rompecabezas de la lengua escrita, en el que los infantes van colocando poco a poco las piezas (en este caso, las destrezas y los procesos de escritura) para para construir una imagen completa, un mensaje escrito coherente (Fox y Saracho 1990).

El aprendizaje de la escritura requiere del desarrollo de destrezas y habilidades para alcanzar su desarrollo, varios autores han propuesto etapas de aprendizaje de esta, desde la perspectiva constructivista que hace énfasis en que para el aprendizaje de la escritura es necesario reconstruir su génesis y la perspectiva sociocultural.

Montealegre (2006), menciona que el aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural de la niñez.

De allí la importancia de enseñar el alfabeto y sus sonidos, de tal manera que la niñez desarrolle la conciencia fonológica para decodificarlos y luego codificarlos en el momento de producir un texto.

Por su parte Lozano (2017) hace referencia a Vygotsky (2000) quien hace énfasis en que reconocer que el desarrollo del lenguaje escrito comienza mucho antes de que la niñez asista a la escuela, y que solo si se entiende la evolución de los signos en el pequeño,

y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura.

De esta manera, el gesto, el juego y el dibujo constituyen formas simbólicas que comunican e indican significados, apoyándose inicialmente de otras formas simbólicas y más adelante como formas independientes. Así, la función simbólica que se desarrolla en el dibujo y en el juego representan una forma particular del lenguaje que llevan directamente al lenguaje escrito y que, sobre todo el dibujo, es una etapa previa a la escritura (Braslavky, 2003, p. 52)

La International Reading Association –IRA- en unión con la National Association for the Education of Young Children -NAEYC-, elaboraron una secuencia de cinco fases del desarrollo temprano de la lectura y la escritura (1998), la primera de ellas es Conciencia y Exploración en la cual se califica a la lectura y escritura como: Experimental, Temprana, Transicional, Independiente y Productiva.

Por su parte Mcgee y Richgels (2000) propusieron los conocimientos y las conductas de la niñez como lectores y escritores en principiantes, novicios, experimentados y convencionales, mientras que Dorn y Solffos (2001) elaboraron un perfil evolutivo de la escritura y las fases: a) escritores emergentes, b) principiantes tempranos, c) principiantes tardíos y d) en transición.

Pérez, (s/f) cita Frith (1985), quien explica el desarrollo de la escritura en tres etapas:

- a) **Logográfica:** donde la niñez reconoce un número de palabras en logogramas, siendo para ellos muy significativos, por ejemplo, Coca-Cola, Pollo Campero, McDonald etc. El primer contacto de la niñez con la expresión escrita es

simbólico a través de garabatos, conforme van perfeccionando el trazo y escriben palabras familiares con errores, se habla de estrategia logográfica.

- b) **Alfabética:** etapa caracterizada por el aprendizaje de las reglas de conversión grafema/morfema en lectura y fonema/grafema en escritura, se habla de una estrategia alfabética, la cual se utiliza antes en la escritura, propone la secuencia de enseñanza de las vocales y consonantes m, p, n, t, s, d, l, f, ñ y luego v, b, w, g, j, x, ll, después r, rr, c, z, qu, j, g, j, g, gu, y terminar con la letra que no presente sonido, la h. Su importancia radica en la consideración de que las reglas de conversión deben automatizarse y por ello es necesario dedicar tiempo para establecer la relación entre los sonidos y su representación gráfica.
- c) **Ortográfica:** en esta etapa se identifican o escriben las palabras de manera global en base a las imágenes visuales, supone un progreso al permitir mayor rapidez y precisión en la escritura.

Ferreiro y Teberosky (1979) presentan los niveles de desarrollo de la escritura desde los cuatro años, cuando se evidencia la distinción entre dibujo y escritura, siendo ellos:

- a. El primer nivel de conceptualización hace referencia a la hipótesis de nombre, cuando la escritura se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo el artículo. En este nivel de conceptualización el niño considera la escritura como una manera de representar objetos, pero no tiene conciencia de la escritura como representación del lenguaje oral. Cuando se ha logrado distinguir la escritura del dibujo, los niños entran a las categorías de análisis de texto, siendo ellas:

- La primera categoría de análisis es la hipótesis de cantidad, donde los niños comienzan a entender la correspondencia fonema-grafema. Además de solicitar por lo menos tres grafías para reconocer la legibilidad de un texto.
 - La segunda categoría es la variedad de las grafías, donde se crean combinaciones que produzcan significados diferentes.
- b. El segundo nivel de conceptualización es la hipótesis silábica, donde se interpreta cada grafía con una sílaba de la palabra emitida.

Chall (1983)² define el aprendizaje de la escritura como un proceso evolutivo y las fases en que se desarrolla son:

- a) **Fase 0:** Preescritura o pseudoescritura, es la etapa que se extiende desde el nacimiento hasta finalizar la educación preprimaria (de 0 a 6 años), durante este período los niños adquieren el lenguaje oral y toman conciencia del lenguaje escrito, desarrollan habilidades visomotoras, perceptivas, auditivas y lingüísticas necesarias para iniciar el aprendizaje formal de la escritura.
- b) **Fase 1:** Escritura inicial o codificación, etapa que se desarrolla durante el primer ciclo de educación primaria y donde los niños adquieren el código alfabético. En su inicio los niños pueden escribir cualquier palabra, traduciendo los sonidos que las componen en sus grafemas correspondientes.
- c) **Fase 3:** Inicio de construcción de textos, dura hasta segundo curso de secundaria, en esta fase la composición de textos es el principal instrumento de expresión.

²Traducción libre de 'Jeanne S. Chall, 'Stages of Reading Development'. N. Y.: McGrawBHill Book Company, '1983.'

- d) **Fase 4:** Construcción de textos desde múltiples puntos de vista, dura hasta final de la educación secundaria, en esta fase la escritura cobra importancia, así como la audiencia para la cual se escribe, la población estudiantil tiene capacidad de escribir todo tipo de texto.
- e) **Fase 5:** Construcción y reconstrucción de textos: esta etapa es la de los escritores expertos que escriben de manera autónoma.

Por otra parte, Montenegro (2020) en el libro *Enseñanza y aprendizaje de la escritura* menciona que las etapas del desarrollo de la escritura son:

- a) **Emergente:** etapa fundamental para el aprendizaje de la escritura, inicia al nacer y abarca el proceso preparatorio para la adquisición de la escritura. Para su desarrollo es muy importante el lenguaje oral, interactuar con material impreso. La conciencia fonológica y el principio alfabético son destrezas específicas a desarrollar durante esta etapa.
- b) **Inicial:** esta etapa incluye los tres primeros grados de la educación primaria, abarca el proceso de codificación, producción de palabras, oraciones, párrafos y textos, además de propiciar el avance del desarrollo sintáctico y léxico. En esta etapa la niñez desarrolla la transcripción por medio de la escritura a mano, la cual debe ser fluida y legible.
- c) **Establecida:** en esta etapa se continúa con el aprendizaje de la escritura por medio de desarrollo de habilidades de redacción de texto, esperando que los mismos contengan estructuras sintácticas complejas y abundante vocabulario.

Es necesario hacer referencia a que, a pesar de que diferentes autores han clasificado las etapas de aprendizaje de la escritura, es notable la relación existente entre ellas, dadas las características descritas con anterioridad, además

En esta investigación las etapas propuestas por Montenegro (2020), son las indicadas en *el Libro Aprendizaje y enseñanza de la escritura* para ser desarrolladas en los salones de clase por la población docente en las instituciones educativas del sistema nacional.

2.2.6 Escritura emergente

El desarrollo de la escritura se produce generalmente entre los tres y los cinco años, edades en las que generalmente cursan el nivel preprimario y puede extenderse hasta primer grado primaria, aunque su desarrollo no puede vincularse a la edad cronológica de la niñez, puesto según la evidencia, el aprendizaje de la escritura se da en niveles según Barnhart y Sulzby 1986; Fox y Saracho 1990; Burns y Casbergue 1992; Whitehurst y Lonigan 1998; Bus et al. 2001, citados por Mayer 2007).

La escritura emergente significa que los niños y las niñas comienzan a comprender que la escritura es una forma de comunicación y que sus marcas en el papel transmiten un mensaje. Las formas emergentes de escritura incluyen dibujar, garabatear de izquierda a derecha, crear formas parecidas a las de las letras, o la creación de cadenas de letras al azar, todas ellas -a veces incluso simultáneamente- en el intento de la niñez de comunicar una idea a través de la letra impresa.

Para el desarrollo de esta habilidad se requiere que la niñez haya desarrollado el lenguaje oral, pues existe una estrecha relación entre ambas habilidades, por lo mismo, es recomendable que desde el seno del hogar se propicien espacios para que se desarrolle.

La producción escrita que la población estudiantil del nivel preprimario realizada durante la etapa de alfabetización inicial, muestra la manera en que la infancia comprende, formulan hipótesis y resuelven problemas acerca de lo escrito (Villalón, 2008).

El término alfabetización emergente se utiliza para denotar la idea de que la adquisición de la alfabetización se conceptualiza mejor como un continuo de desarrollo, con sus orígenes en las primeras etapas de la vida la infancia, en lugar de un fenómeno de todo o nada que comienza cuando los niños comienzan la escuela.

Las habilidades de escritura emergentes, como el desarrollo de la competencia en la escritura de nombres, son importantes predictores de las futuras habilidades de lectura y escritura de la población estudiantil (National Center for Family & Literacy 2008; Puranik y Lonigan, 2012).

Gronlund, (2006) citado por Villalón (2008) indica que, entre el nacimiento y los tres años de edad, se presenta un conjunto de conductas en las que es posible apreciar que los niños adquieren con precocidad cierta conciencia de la representación escrita en su entorno, demostrando así, su interés por aprender de un adulto a escribir e interpretar lo que para ellos es escribir.

La primera evidencia del desarrollo de la escritura es la representación de un dibujo intentado expresar las experiencias de lo cotidiano, desde aproximadamente los 3 meses de edad, luego, a partir de los 7 a 8 meses los infantes comienzan a utilizar lápices y marcadores para hacer trazos sobre cualquier superficie, alrededor de los 3 años, comienzan a realizar marcas controladas, con cierta semejanza a las letras y les dan significado (Villalón, 2008, p. 131).

Entre los tres y cuatro años, las niñas demuestra distinguir entre los dibujos y los textos, experimentan con el dibujo y la escritura creando obras complejas que involucran elementos figurativos y símbolos como series de letras y números. La más significativo de este proceso, es la importancia que ellos requieren de los adultos al solicitarles interpretar sus mensajes escritos. (Villalón, 2008, p.134).

Por su parte Montenegro, (2020) cita a Ferreiro *et al.* (1979), quienes propusieron un modelo evolutivo del aprendizaje de la escritura, desde los primeros años hasta el aprendizaje de la codificación, siendo ellos:

- a. **La población estudiantil hace trazos cuando escribe y cuando dibuja:** durante esta etapa la infancia para expresarse, utiliza dibujos, no conocen las normas del idioma y al final de ella, adquieren algunas convenciones como: escribir de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha
- b. **La población estudiantil escribe diferenciando palabras de letras y formando palabras sin repetirlas:** en esta etapa diferencia la escritura del dibujo.
- c. **La población estudiantil escribe segmentando la palabra en algo más que un sonido:** durante esta etapa la infancia puede diferenciar los sonidos de una palabra, sin saber cómo representarlos.
- d. **La población estudiantil usa la escritura con la que representa algunos sonidos mediante letras:** durante esta etapa la infancia identifica los segmentos de una palabra y usan letras para representar sonidos.

Los procesos iniciales de adquisición de la escritura son entendidos como las habilidades y destrezas previas a la escritura, conforme van acercándose al mundo letrado

que los rodea. Es por ello que Villalón *et al.* (2009) mencionan que en este proceso, ellos descubren la importancia y las funciones de la escritura en la sociedad, en el marco más amplio de otros aprendizajes tempranos, que constituyen la base de su desarrollo cognitivo, afectivo y social (p.19), de donde puede asegurarse que el aprendizaje de la escritura es un continuo y por ello la población docente que atiende a población estudiantil del nivel preprimario debe poner en práctica estrategias de mediación pedagógica que propicien el desarrollo de los componentes de cada etapa del aprendizaje de la escritura, en este caso particular de la escritura emergente.

2.2.6.1 Componentes de la escritura emergente

Considerando que el aprendizaje de la escritura es un proceso continuo, explícito, sistemático e intencional, es muy importante que en los salones de clase del nivel preprimario sean desarrollados los componentes de la escritura, mismos que según cada etapa tienen un grado diferenciado de complejidad (Montenegro, 2021).

La autora menciona que los componentes de la escritura emergente son:

1. Vocabulario, complejidad de las oraciones y conciencia fonológica (integrados en el desarrollo del lenguaje oral.
2. Conciencia del lenguaje escrito
3. Expresión escrita
4. Grafomotricidad (Montenegro, 2020, p.46)

2.2.6.2 Enseñanza de la escritura emergente

La enseñanza de la escritura emergente comprende: a) el acto manual de producir marcas físicas (de carácter mecánico); b) los significados que la infancia atribuye a esas marcas (composición); y c) conocimientos de cómo funciona el lenguaje escrito

(conocimiento ortográfico), según Cabell (2013). De donde se utiliza el término escritura emergente para referirse a las representaciones de la niñez sobre su conocimiento sobre el sistema de escritura.

Graves (2002, p.21) menciona que “Los niños quieren escribir. Quieren escribir el primer día que asisten al colegio”. Antes de ir al colegio pintan en las paredes, suelos, periódicos, usan tiza, bolígrafos o lápices... con cualquier cosa con la que podían hacer una marca. La marca del niño dice, “yo existo.”

Como resultado de investigaciones de diferentes disciplinas, el objeto de enseñanza en los procesos de lectura y escritura ha cambiado. Y para ello, la escuela debe ocuparse de la función social de formar lectores y productores de texto, y vincular las prácticas sociales de los usos de la lengua como ejes centrales del programa escolar (Lerner, 2001).

Por otra parte, Graves (2002), menciona que la enseñanza de la escritura exige del dominio de dos artes, enseñar y escribir. No pueden evitarse ni separarse. De acuerdo a esta idea, la población docente requiere apropiarse primero del conocimiento teórico acerca de la escritura y de estrategias que promuevan el aprendizaje de la niñez, haciendo énfasis en que, en el nivel preprimario, lo más importante es que la niñez produzca textos escritos y no el desarrollo de la motricidad fina, como normalmente se hace.

Las experiencias de escritura temprana pueden mejorarse en gran medida por la forma en que la población docente del nivel preprimario responde a las preguntas de la infancia sobre la escritura y los involucran en la instrucción de escritura productiva. Con un andamiaje adecuado, la escritura temprana apoya el desarrollo general de la alfabetización de los infantes.

Montenegro (2020, p. 68) indica para desarrollar la escritura en el nivel preprimario, la niñez debe empezar a comunicarse por escrito. Siendo por ello, esencial que el cuerpo docente y la familia comprendan que las diferentes formas de escritura que utiliza la infancia, son un paso importante en su aprendizaje, además de reconocer que es una forma de comunicarse.

Durante la etapa emergente debe dedicarse más tiempo a los procesos de expresión escrita que al desarrollo a la motricidad fina, además de formar la base para el aprendizaje de la escritura. Montenegro (2020) indica que, al finalizar la preprimaria, se espera que la población estudiantil:

- Escriba su nombre
- Que se expresen con enunciados completos
- Que se inicien en la expresión escrita, comunicándose con dibujos, garabatos diversos trazos y algunas palabras,
- Que incrementen su vocabulario.
- Que comprendan que se puede escribir lo que se dice.
- Que se expresen oralmente con fluidez.
- Que conozcan cómo son los libros y otros materiales impresos,
- Que comprendan que las palabras están formadas por sonidos y estos se pueden representar con letras,
- Que conozcan los propósitos y usos de la escritura,
- Que identifiquen los formatos que tiene la escritura: recetas, cartas, poemas, etc. (p.70).

En párrafos anteriores fueron mencionados los componentes de la escritura emergente, siendo la lectura y la escritura dos procesos que están vinculados, tienen varios componentes en común, por ejemplo, el vocabulario, la conciencia del lenguaje impreso, sintaxis, conciencia fonológica y lenguaje. La **expresión escrita y la grafomotricidad** son específicas de la escritura.

Los componentes de la escritura emergente son:

- Desarrollo del lenguaje oral
- Conciencia fonológica
- Vocabulario
- Crecimiento sintáctico
- Conciencia del lenguaje escrito
- Expresión escrita
- Grafomotricidad

Byington y Kim (2017), citados por Montenegro (2020), sugieren algunas actividades para trabajar el desarrollo de la escritura emergente:

1. **Desarrolla una rutina al inicio y al final de cada sesión** en la cual los infantes escriban o intenten escribir sus nombres.
2. **La ayuda entre pares** también puede ser una buena forma de trabajar el desarrollo de los procesos de escritura de nombres.
3. **Promueve actividades de escritura de nombres a lo largo del día.** Los niños pueden, por ejemplo, firmar su nombre al terminar una pintura.
4. **Como los niños se benefician al ver que sus profesores escriben**, las expertas sugieren, **escribir frente a ellos mostrando el proceso.** Es decir, en

lugar de escribir algo en la mañana antes de que ellos lleguen, modela la escritura.

5. **Marca con palabras algunos elementos de tu sala de clase** para llamar la atención de tus alumnos con palabras escritas.
6. **Estratégicamente ubica materiales de escritura por toda la sala.** Cosas como notas adhesivas, pizarras pequeñas, pizarras blancas, sobres, portapapeles, diarios, lápices, marcadores y papeles.
7. **Crea oportunidades de escritura relacionadas con sus intereses.** Involucrar a los niños en proyectos de escritura colaborativa.
8. **Encuentra oportunidades de escritura que fortalezcan las conexiones entre el hogar y la escuela.** alienta a las familias a crear libros en casa relacionados con un tema en particular.
9. **Invita a las familias a compartir las actividades de escritura que sus hijos realizan en casa.** Anima a los padres a establecer más rutinas de escritura.

2.2.6.2.1 Desarrollo de la expresión oral

El lenguaje oral es un instrumento valioso para el desarrollo humano en el ámbito social, cultural, lingüístico, económico. Camargo *et al.* (2013 p. 32) propone siete elementos clave para el desarrollo de la lectoescritura emergente: lenguaje oral, comprensión oral, animación a la lectura y escritura, conciencia fonológica, conciencia del lenguaje escrito, vocabulario y grafomotricidad.

De igual manera Zwiers (2010), menciona que el desarrollo del lenguaje oral es fundamental en esta etapa, porque se utiliza para pensar y expresar sentimientos,

pensamientos e información, a partir de él, se desarrolla la conciencia fonológica y el principio alfabético y de allí adquirir la lectura y escritura con sus destrezas específicas.

Por medio de la adquisición del lenguaje oral se desarrolla el habla, la escucha, la sintaxis, el vocabulario y la conciencia fonológica. Los niños experimentan el lenguaje oral en el entorno familiar, comunicando sus necesidades, tratando de entender a los demás, es decir que lo utilizan como una herramienta de comunicación. La escuela y las experiencias comunicativas que en ella se desarrollen brindan a la población estudiantil enriquecer significativamente su lenguaje.

2.2.6.2.2 Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que se desarrolla en la población estudiantil cuando comienzan a tomar conciencia que el lenguaje oral tiene componentes fonémicos que se pueden aislar o añadir a voluntad. El procesamiento fonológico es el dominio que tienen los infantes del lenguaje oral, cuando segmentan las palabras en sílabas y fonemas.

Bravo, (2002) cita a Jiménez y Ortiz (2000, p.23) quienes definen la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado.

Montenegro (2020) señala que varios autores afirman que, a lo largo de las últimas décadas, varios estudios han demostrado el papel crucial de las habilidades de conciencia fonológica en la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura (Bradley y Bryant, 1983; Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002; Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Bravo, 2016, p.17).

2.2.6.2.3 Vocabulario

El lenguaje oral no funciona sin palabras. Se requiere de un cúmulo de expresiones para que el acto comunicativo de las ideas, sentimientos y pensamientos sea transparente y auténtico atendiendo los elementos lingüísticos del idioma que se utilice en la comunicación. El CNB plantea el vocabulario como el conjunto de palabras que el hablante utiliza para comunicarse, con el objetivo de transmitir un mensaje, el cual será mejor comprendido, si el que lee o escucha posee un amplio repertorio de palabras.

La enseñanza del vocabulario puede ser implícita o incidental, Montenegro (2020) hace referencia a Armbruster *et al.* (2001) quienes señalan que los infantes aprenden el significado de las palabras indirectamente cuando las usan diariamente por medio del lenguaje oral.

Newman *et al.* (2014) propone los principios de la enseñanza eficaz del vocabulario oral:

- Principio 1. La niñez necesita de una instrucción tanto explícita como implícita
- Principio 2. Seleccionar las palabras de forma intencionada
- Principio 3: Construir el significado de las palabras mediante redes de conocimiento
- Principio 4: La infancia necesita de una exposición repetida para adquirir vocabulario
- Principio 5: El desarrollo profesional continuo es esencial

2.2.6.2.4 Crecimiento sintáctico

La importancia de la sintaxis recae en que ésta es la base estructural de las oraciones. La complejidad sintáctica se define como el parámetro que indica las diferencias

de dominio de los hablantes en relación con la edad y el nivel de escolaridad (Crespo *et al.*, 2011).

La sintaxis emerge a los 18 meses de edad, cuando los infantes pasan de utilizar expresiones de una sola palabra a usar expresiones de dos o más palabras. Posteriormente, a los dos años de edad ya aparece la subordinación (Serra *et al.*, 2013).

Por ello es importante que la población docente propicie que la niñez se exprese oralmente con enunciados completos, llevando a cabo discusiones, conversaciones, exposiciones etc. (Montenegro 2020).

2.2.6.2.5 Desarrollo de la expresión escrita

La expresión escrita se define como la capacidad de expresar ideas y conocimientos por escrito, como una actividad que depende de la activación de tres procesos de tipo cognitivo, recursivo e interactivo: la planificación, la transcripción y la revisión (Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980).

Estos procesos son controlados y regulados por medio de un mecanismo de monitoreo. El monitor representa la conciencia metacognitiva del escritor (Sitko, 1998) que ejerce la función autoreguladora de la escritura y supone conocimiento y control de las operaciones mencionadas con anterioridad (Gallego, García y Rodríguez, 2014). Escribir un texto requiere, del dominio progresivo de una serie de operaciones intelectuales complejas (Condemarin y Medina, 2000)

Mientras la población estudiantil del nivel preprimario no ha aprendido la codificación, el cuerpo docente debe crear textos con ellos, escribir cartas, mensajes, recetas etc.; esta práctica contribuye a que la niñez sea expuesta a diferentes modelos, que

les permitan comunicarse por el medio escrito y desarrollar operaciones mentales complejas que permitan que los textos producidos sean cada vez más completos.

2.2.6.2.6 Conciencia del lenguaje escrito

EL propósito de esta etapa es que la población estudiantil del nivel preprimario aprenda cómo funciona un texto, cuáles son sus propósitos y los usos que puede tener la escritura, los formatos en que pueden darse, etc. (Montenegro 2020). Además, implica el conocimiento de las convenciones de la escritura: se escribe de izquierda a derecha, de arriba abajo, entre otras.

2.2.6.2.7 Grafomotricidad

La grafomotricidad es una fase previa a la escritura, supone el entrenamiento para la realización de movimientos básicos que forman parte de la correcta direccionalidad y trazado de las letras, es una habilidad que comienza con el desplazamiento del cuerpo en el espacio, **macro motricidad**, para continuar con el movimiento del cuerpo y de los miembros sin cambiar de espacio, **motricidad media** y termina con las rotaciones de las manos, **motricidad fina**, Alviz, (2012) citados por Andrade-Calderón et al. (2022)

Por su parte Montenegro (2020) cita a Ziviani y Wallen (2006) quienes mencionan que la grafomotricidad se refiere al proceso de transcribir letras para formar palabras y oraciones. La infancia inicia a comunicarse por medio de dibujos, garabatos y trazos, luego producen palabras. Además, indican que la grafomotricidad abarca las habilidades conceptuales, las motoras conceptuales necesarias para escribir y dibujar, enfatizando la importancia del dibujo en esta etapa.

Barrientos (2017) cita a Berninger *et al.* (1994, 2003,2006) quienes mencionan que en el proceso de la escritura a mano no solo se necesita de aspectos motores, puesto que se

ha comprobado que la escritura a mano no implica solamente entrenar la mano, sino que se trata de entrenar la memoria y la mano para trabajar en conjunto, para genera los códigos mentales correctos para la producción de letras y traducir estos en patrones motores de las letras de forma automática.

Segura *et al.* (2017) citados por Montenegro (2020) señalan que para que la población estudiantil logre la ejecución gráfica correcta, al iniciar el aprendizaje de la escritura, deben ser capaces de mantener su propio control postural, tener dominio del brazo y una forma correcta de sostener el instrumento de escritura y la ubicación en el espacio para escribir.

Para el abordaje de la escritura a mano Ziviani y Wallen (2006) citados por Montenegro (2020) recomienda la realización de actividades, como:

- Copias letras que les han sido modeladas
- Seguir la dirección de trazos, según sea indicado mediante flechas
- Seguir las indicaciones verbales del docente para formar letras.
- Copiar de memoria.
- Enfatizar los nombres de las letras y escribirlas para memorizarlas.

Cada uno de los componentes de la escritura emergente tiene una función específica que cumplir en la adquisición y desarrollo de la escritura, la población docente requiere del conocimiento y dominio de las mismas para ejecutar en los salones de clase, estrategias y actividades que propicien la adquisición y desarrollo de las mismas, y con ello contribuir al aprendizaje exitoso de la población estudiantil. El ambiente en el salón de clases debe promover el aprendizaje de la escritura brindando oportunidades para escribir diariamente y proveyendo de recursos interesantes y variados en el entorno.

III. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se detallan los fundamentos y procedimientos metodológicos que fueron seguidos para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, así como la descripción de los procedimientos realizados para la construcción, aplicación y análisis de la información recolectada por medio de la aplicación de los instrumentos diseñados para ello.

3.1 Alcances del estudio

El alcance de la investigación es comprender desde la vivencia de la población docente en las escuelas objeto de estudio, cómo se está enseñando actualmente la escritura emergente, para obtener ese contraste entre teoría y realidad, de tal manera que sirva de base para posteriores estudios de tipo cualitativo. Dada la naturaleza del estudio, la población participante fue seleccionada por medio de criterio de experto, por lo tanto, los resultados no se pueden generalizar, siendo esta la limitación principal del estudio. Sin embargo, puede ser un estudio replicable con otro grupo de docentes, en contextos similares.

Una parte del trabajo de campo fue realizado por vía virtual, debido a la situación de pandemia que atravesaba el país, de esta cuenta, las entrevistas se desarrollaron vía zoom y las observaciones de clase se realizaron presenciales, bajo el seguimiento de un estricto protocolo de bioseguridad, que de alguna manera impidió el acercamiento a la niñez para interactuar con ellos.

3.2 Objetivos de la investigación

Para la realización de la investigación se proponen los siguientes objetivos:

3.2.1 Objetivo general:

El propósito principal del modelo de trabajo profesional es:

Analizar el proceso de enseñanza de la escritura emergente en 5 escuelas preprimarias monolingües de Chimaltenango 2022.

3.2.2 Objetivos específicos:

- Profundizar sobre los fundamentos teóricos recientes planteados por diferentes autores, sobre la enseñanza de la escritura en la etapa emergente.
- Describir el proceso de enseñanza de la escritura emergente en las escuelas seleccionadas.
- Contrastar críticamente los fundamentos teóricos sobre la enseñanza de la escritura emergente con el proceso de enseñanza que se desarrolla en las escuelas seleccionadas.

3.3 Supuestos de investigación

La enseñanza de la escritura emergente en el nivel preprimario no ha sido visibilizada en la práctica pedagógica, debido a que, gran cantidad de personas docentes afirman en reuniones y capacitaciones, en las que la investigadora ha estado presente, que “no se enseña a escribir en la preprimaria, puesto que esa es una tarea de la persona docente que atiende primer grado de primaria”, de donde se desprenden a continuación los supuestos de investigación:

- La enseñanza de la escritura emergente en escuelas preprimarias monolingües de Chimaltenango se caracteriza por seguir un proceso sistemático e intencionado acorde a lo que la teoría plantea.

- El proceso de enseñanza de la escritura emergente que desarrolla la población docente de las escuelas preprimarias monolingües de Chimaltenango, está basado en las prácticas cotidianas que han dado resultados, según su criterio.

3.4 Participantes

La población participante de este estudio es de catorce (14) personas docentes de cinco (5) escuelas preprimarias monolingües del casco urbano y rural del municipio de Chimaltenango. La selección de población fue realizada por conveniencia, dado el enfoque de investigación de corte cualitativo que se utilizará. De acuerdo a la naturaleza de la investigación, serán elegidas las instituciones educativas preprimarias monolingües que atienden únicamente población estudiantil en edades de 4, 5 y 6 años, ubicadas en el casco urbano y rural del municipio de Chimaltenango, tomando en cuenta los siguientes criterios:

1. Docentes de nivel preprimario.
2. Laboran en una de las escuelas seleccionadas.
3. 5 años de experiencia docente como mínimo.
4. Trabajan en modalidad monolingüe español.
5. Tienen estudios universitarios
6. Aceptan participar voluntariamente en la investigación firmando la carta de consentimiento y con el visto bueno de la directora de la institución.

3.5 Escenario

En el siguiente apartado se detallan las características de la población participante y los instrumentos diseñados para la recolección de la información.

3.5.1 Caracterización de los establecimientos educativos

Los establecimientos educativos donde se llevó a cabo el estudio se encuentran localizados, tres dentro del casco urbano y dos en el área rural del municipio de Chimaltenango. En su mayoría cuentan con infraestructura adecuada y servicios básicos, como agua y energía eléctrica. Los salones de clase tienen capacidad de atender a 20 estudiantes en promedio, sin embargo, hay salones hasta con 30 estudiantes.

El personal docente que labora en ellos cuenta con tiempo de servicio de 5 a 20 años, quienes en un 80% tienen estudios universitarios, se especializaron en Educación Preprimaria, otras en Psicología y algunas en otras especialidades como Administración Educativa, Educación Especial, Derecho, entre otras.

El Modelo Conceptual de Calidad Educativa del MINEDUC (2010) utiliza como fundamento básico, el marco propuesto por UNESCO: 2005, en el cual, la calidad de la educación:

- Soporta un enfoque basado en derechos. Siendo la educación un Derecho Humano, debe soportar todos los Derechos Humanos.
- Se basa en los cuatro pilares de “Educación para todos”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser (Delors, J., et al:1996).
- Visualiza al estudiante como un individuo, miembro de una familia, miembro de una comunidad y ciudadano global y por tanto educa para desarrollar individuos competentes en los cuatro roles.
- Promueve y desarrolla los ideales para un mundo sostenible: un mundo que es justo, con equidad y paz, en el cual los individuos cuidan de su medio ambiente para contribuir a alcanzar una equidad intergeneracional.

- Toma en consideración los contextos sociales, económicos y de entorno de un lugar particular y da forma al curriculum para reflejar estas condiciones únicas. La educación de calidad guarda relevancia local y es culturalmente apropiada.
- Se informa en el pasado (por ejemplo, conocimiento y tradiciones indígenas), es relevante para el presente y prepara al individuo para el futuro.
- Construye conocimientos, destrezas para la vida, perspectivas, actitudes y valores.
- Provee las herramientas para transformar las sociedades actuales en sociedades autosostenibles.
- Es medible (p.13)

En promedio la población estudiantil que se atiende en las instituciones educativas participantes es de 130 a 340³ inscritos para el ciclo escolar, de las 5 escuelas elegidas para realizar la investigación, solamente en dos se atiende niñez de 4 años, y las demás atienden población de 5 y 6 años de edad.

3.5.2 Caracterización de la población estudiantil que asiste a los establecimientos

La población estudiantil vive en un contexto sociocultural diverso⁴, puesto que un 60% la población es indígena y el resto ladina, hablan idioma español y su actividad económica principal es la agricultura, alrededor del 90% de los padres de familia son

³ Según refirieron las directoras de las instituciones educativas participantes al ser cuestionadas al respecto.

⁴ Información obtenida al cuestionar a las directoras de las instituciones acerca de las características de la población estudiantil atendida, dichos datos son consignados por las personas docentes al momento de inscribir a la infancia en las instituciones educativas.

alfabetas, el 35% de ellos tienen estudios universitarios, en un menor porcentaje terminaron el ciclo básico y primario, además varios de ellos, no asistieron a la escuela.

3.6 Instrumentos de recolección de información

Según Hernández *et al.* (2014), la recolección de datos en investigación cualitativa ocurre en ambientes naturales y cotidianos de los sujetos de investigación, por lo que, los instrumentos utilizados fueron: entrevista semiestructurada, guía de observación de clase, y recolección de artefactos⁵ producidos por la población estudiantil.

3.6.1 Entrevista semiestructurada:

En esta investigación fue utilizada una entrevista semiestructurada, la cual presenta un mayor grado de flexibilidad, debido a que parte de preguntas planteadas, que se ajustan a los entrevistados y mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes a los propósitos de estudio. Según Gurdián (2014) la entrevista se caracteriza por ser un instrumento de recopilación de información que da en una relación entre sujeto-sujeto, por lo que se facilita la conversación y de esta manera se obtiene la información necesaria para la investigación, de tal manera que la persona entrevistada es la creadora de su propio discurso.

Entonces, se buscó en todo momento llevar a cabo la aplicación de los instrumentos en el contexto en donde labora la población docente, para ello se contó con la ayuda de un dispositivo electrónico que registró las respuestas de las personas entrevistadas, para su posterior transcripción, de igual manera fue utilizada una bitácora de campo para registrar las actitudes, gestos, posturas que asumió la población entrevistada ante las preguntas que fueron realizadas.

⁵ Artefactos: fotografías de los productos realizados por la población estudiantil en los salones de clase, referentes a escritura emergente.

Para llevar a cabo el procedimiento antes mencionado se procedió a asignar a cada participante un código, así como a las instituciones donde se llevaron a cabo las observaciones y de esta manera, guardar la confidencialidad de las mismas.

De igual manera Díaz-Bravo *et al.* (2013), menciona que la entrevista es un instrumento técnico que se desarrolla como un diálogo coloquial, mediante la comunicación interpersonal entre la investigadora y el sujeto de estudio, con la finalidad de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas.

3.6.2 Guía de observación

También fue diseñada una guía de observación de clase que permitió construir un conocimiento del fenómeno observado, con el propósito de comprender el punto de vista de las personas docentes al respecto de la enseñanza de la escritura emergente.

En investigación cualitativa se hace necesario ser entrenado para observar, puesto que es la técnica que utiliza la investigadora para presenciar el fenómeno que estudia sin actuar sobre él.

La guía de observación es el instrumento que permite a la investigadora situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un fenómeno (Hernández *et al.*, 2014)

Hernández *et al.* (2014, p. 399), menciona que, los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son:

- a. Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Eddy, 2008; Patton, 2002; y Grinnell, 1997)

- b. Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Miles, Huberman y Saldaña, 2013; y Jorgensen, 1989).
- c. Identificar problemas sociales (Daymon, 2010).
- d. Generar hipótesis para futuros estudios.

3.6.3 Recolección de artefactos:

La recolección de artefactos es una fuente valiosa de información pues ayudan a entender el fenómeno central de estudio, además de ser útil a la investigadora para contrastar la realidad obtenida en la entrevista con los hechos y la teoría propuesta por los diversos autores, o en todo caso indagar otras, para comprender de mejor manera la realidad de los sujetos, según Hernández *et al.*, (2014)

Le sirven a la investigadora para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (LeCompte y Schensul, 2013; Rafaeli y Pratt, 2012; Van Maanen, 2011; y Zemliansky, 2008) citados por Hernández *et al.* (2014)

En esta investigación los artefactos recolectados fueron las fotografías de los trabajos realizados por la población estudiantil durante el período de observación que fue realizado en los salones de clase.

3.7 Procedimiento para la recolección de información

La recolección de información cualitativa responde, tanto a la naturaleza misma del contexto estudiado, como al proceso, a partir del cual, la investigadora va profundizando en el entendimiento de los significados y experiencias de las personas.

El procedimiento para la recolección de información está orientado a profundizar sobre su significado, por medio de la aplicación de los instrumentos diseñados para ello, siendo éstos: entrevista semiestructurada, guía de observación y recolección de artefactos.

Dicha información será recopilada en etapas, las cuales se explican en el siguiente esquema:

Figura 1. Etapas para la recolección de la información

Etapa I	Etapa III	Etapa III
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada • Por medio de su aplicación se obtendrá las anécdotas o relatos de la población participante, acerca de la manera en que desarrollan los componentes de la escritura emergente en el salón de clases.(Anexo 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de clase • Por medio de la observación de clase, la investigadora podrá identificar los momentos en que la persona docente propicia el desarrollo de los componentes de la escritura emergente, además de corroborar que la información obtenida en la entrevista sea consecuente con la práctica en el salón. (Anexo 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de artefactos • La recopilación de artefactos permitirá a la investigadora evidenciar que la niñez está desarrollando los componentes de la escritura. (Anexo 3).

Fuente: elaboración propia 2022 con base en Ayala 2018.

Tal como señalan Hernández *et al.* (2014, p. 11) “no se inicia la recolección de la información con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrarla, de manera que se vaya refinando conforme avanza la investigación”.

La entrevista se basa en una guía de preguntas o temas en donde la investigadora puede formular las preguntas básicas para propiciar un diálogo con la persona docente, así

como agregar preguntas adicionales que permitan aclarar el relato para comprenderlo a profundidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Van Manen (2003), refiere que la observación de cerca es el método más indirecto para recoger material experiencial, pues su aplicación intenta salvar la distancia que a menudo crean los métodos basados en la observación, en ese caso la investigadora debe adentrarse en el mundo de las personas, cuyas experiencias constituyen un material importante para la investigación, sin olvidar que siendo participante y observador, se debe mantener la objetividad que permita hacer una reflexión del fenómeno observado para interpretarlo como es.

Los instrumentos de entrevista semiestructurada y guía de observación fueron validados por medio de juicio de expertos, con el objetivo de darles validez y confiabilidad⁶ a los mismos. El juicio de expertos está vinculado a la validez de contenido de los mismos (Gravetter y Forzano, 2011; Streiner y Norman, 2008; y Mostert, 2006), citados por Hernández *et al.*, (2014)

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación y se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29) citados por Robles y Rojas (2015, p.2)

Para realizarlo, fueron enviados los instrumentos a los expertos por correo electrónico, donde se les explicó en qué consistía la investigación y el propósito de los mismos, los instrumentos fueron revisados y devueltos a la investigadora con

⁶ La validez en una investigación cualitativa reconoce que el proceso mediante el cual se recupera la información es confiable, válido y riguroso.

observaciones y sugerencias de cambio, las cuales fueron tomadas en cuenta y se realizaron, para ser de nuevo enviados a los expertos, quienes las devolvieron con el visto bueno para su aplicación.

El juicio de expertos fue integrado por tres especialistas en investigación cuantitativa y cualitativa, cuya formación, experiencia y grado académico se describe a continuación:

Tabla 2. Conformación de juicio de expertos

Persona	Formación	Experiencia	Grado académico
1	Educadora	Catedrática métodos de investigación. Jefe de investigaciones del Centro de Investigaciones Educativas -CIE-	Máster en Investigación, Medición y Evaluación Educativa
2	Educador	Catedrático del curso de investigación cuantitativa Especialista en Educación Bilingüe Miembro del equipo técnico de -USAID-	Máster en Evaluación y Currículo
3	Sociólogo	Sub-director de Investigación en la Dirección de Investigación y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de Guatemala	Dr. en Sociología, Catedrático universitario de cursos de metodologías de investigación, asesor de tesis, investigador.

Fuente: elaboración propia, 2022.

Fueron realizadas 14 entrevistas virtuales por medio de la plataforma Zoom, las cuales tuvieron una duración de 30 a 45 minutos cada una, de igual manera, se llevaron a cabo 14 observaciones de clase, con un tiempo de duración de 40 minutos cada una, durante el tiempo de observación de aulas se recolectaron los artefactos producidos por la población estudiantil.

Luego de aplicar los instrumentos se procedió a la transcripción de la información obtenida, la misma fue leída a profundidad para identificar las ideas que tengan relación con los objetivos de la investigación, iniciado con la codificación, para luego definir categorías y posteriormente a su análisis por medio del programa Atlas Ti, hecho este paso, se procedió a triangular la información con las otras herramientas propuestas (observación de aula y análisis de artefactos) y finalmente elaborar el informe de investigación.

3.8 Diseño del método

La investigación cualitativa admite una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por diferentes contextos, su enfoque privilegia un análisis profundo y reflexivo de los significados que forman parte de la realidad estudiada.

3.8.1 Enfoque de investigación

El presente trabajo fue desarrollado desde un enfoque cualitativo de carácter analítico e interpretativo en el contexto de la enseñanza de la escritura emergente en escuelas preprimarias monolingües del municipio de Chimaltenango, en Guatemala. La metodología que condujo la investigación fue llevada a cabo desde la recolección de información, su descripción e interpretación, para responder a las preguntas de investigación.

El objeto de la investigación (enseñanza de la escritura emergente) y la investigadora (sujeto) están estrechamente relacionadas, puesto que, ella se involucró en la investigación sin perder la objetividad requerida en el momento de construir la narrativa final, que primero describe y luego interpreta del fenómeno estudiado.

La fenomenología invita a comprender y sentir con la otra persona para aprehender la lógica del supuesto ontológico de su mundo (la naturaleza de la realidad), contrastada

con la realidad objetiva, propia del enfoque interpretativo de la investigación, en donde la realidad es creada, dinámica, holística y polifacética (Gurdián, 2007)

La investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2014, p.358). En esta investigación se trató de comprender a las personas docentes, quienes están directamente relacionadas con el fenómeno investigado, puesto que son ellas quienes escuchan, observan, exploran, interpretan, construyen significados y toman decisiones referentes al proceso de enseñanza aprendizaje que realiza en el salón de clases, respecto a la escritura emergente.

Este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. Este método compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana.

Además, el proceso cualitativo inicia con la idea de la investigación, por lo que, según Marshall (2011) y Preissle (2008) citados por Hernández *et al.* (2014, p.358), es recomendable utilizarla cuando el tema de estudio ha sido poco explorado. Como se mencionó en el estado del arte, el tema no ha sido aún investigado en Guatemala y según la evidencia presentada en otras investigaciones realizadas a nivel latinoamericano, hay aún vacíos en el tema, que de alguna manera sustenten lo que dice la teoría.

3.8.2 Tipo de investigación

El paradigma interpretativo de la investigación de carácter Fenomenológico Hermenéutico, se caracteriza por ser dinámico, flexible, múltiple, divergente y

contextualizado, cuya finalidad es comprender e interpretar el significado de las vivencias de las personas participantes en la investigación, para ser analizados y así describir el fenómeno, como se observa, en un primer momento, la obtención de las citas textuales (**noema**) que expresen acerca del fenómeno las personas participantes, de tal manera que se establezca una estrecha relación entre sujeto-objeto, que permita posteriormente interpretar (**noesis**) el fenómeno sujeto de estudio, para desarrollar una teoría por medio de la objetividad de la investigadora.

Las experiencias recopiladas por la fenomenología hermenéutica y luego plasmadas en descripciones, serán eficaces para analizar los aspectos pedagógicos en los cuales la investigadora debe interesarse, analizando a profundidad los acontecimientos que ocurren en el aula y optimizar la práctica pedagógica. En tal sentido, la fenomenología nace de la realidad educativa; desde la observación se describe lo esencial de la experiencia, tanto externa e internamente (análisis de la conciencia), puesto que la relación sujeto objeto es dinámica, interdependiente y participativa, por lo que la investigadora se sumerge en la realidad para captarla y comprenderla.

De acuerdo con Guardián (2007), a partir del enfoque cualitativo se comprenden las relaciones de saber y poder en la escuela desde la subjetividad, participación e interacción de la investigadora con la comunidad educativa, de modo que, los actos humanos de las personas docentes y estudiantes cobran significado para el proceso investigativo. Motivo por el cual, en esta investigación, la identidad y subjetividad de la investigadora está presente al momento de indagar, interpretar e intervenir sobre los procesos cognitivos y metacognitivos de la enseñanza de la escritura emergente en los salones de clase.

Desde esta perspectiva, la investigación buscó contrastar lo que dice la teoría con la práctica pedagógica que realiza la población docente en los salones de clase, para dar recomendaciones de mejora, en vías de incrementar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura emergente en la población infantil, acciones que implican comprender las instituciones educativas como un espacio de construcción de significados, por medio de la reflexión y transformación de las acciones pedagógicas que se llevan a cabo dentro de los salones de clase, a partir del análisis de la dinámica que se establece entre las personas docentes y población estudiantil involucrados en los procesos educativos.

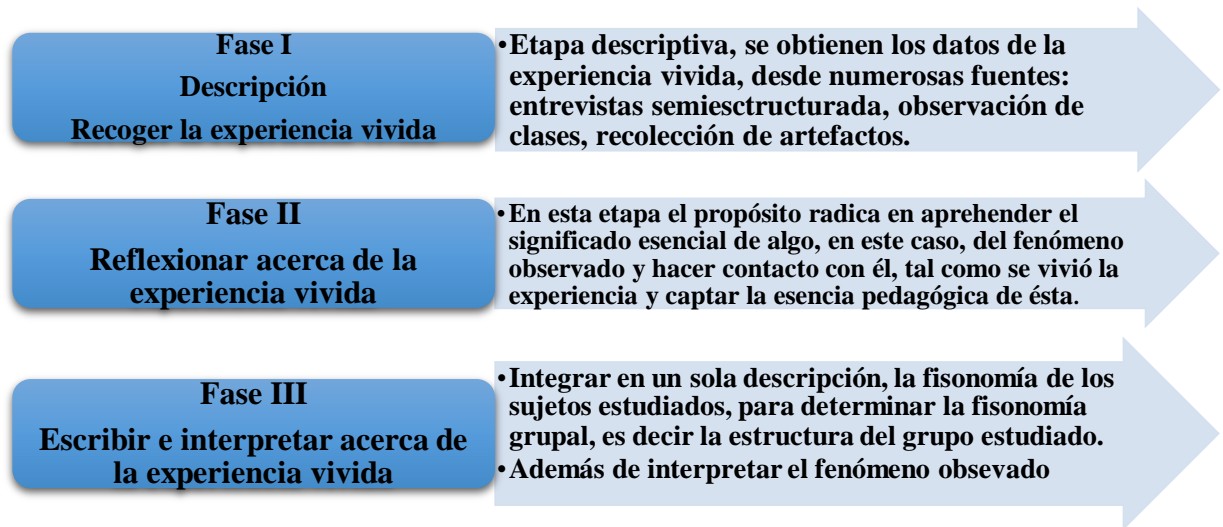
Para esto se llevó a cabo entrevistas, que permitieron determinar el conocimiento teórico del tema de la población docente y su experiencia enseñando escritura emergente a la población estudiantil, así como la observación de clase proporcionará evidencias para contrastar el conocimiento teórico de los participantes y la aplicación de este en los salones de clase y finalmente la recolección de los artefactos que la niñez realiza en esta área. Luego de obtener esta información, se procederá a su análisis para crear categorías que permitan llevar a cabo la triangulación de la información, recalando que, en todo momento se tendrá presente la búsqueda de los significados, la temporalidad en que se dieron los hechos, el lugar donde ocurrieron y la forma en que se expresarán los participantes.

Tal como se mencionó anteriormente, la investigación se realizará bajo el enfoque Fenomenológico Hermenéutico, el cual intenta comprender y valorar las prácticas pedagógicas, tratando de recuperar a través de la reflexión, lo que preocupa ante una situación educativa (Van Manen, 2003), de tal manera que, permitirá analizar y profundizar en el quehacer de la población docente en la enseñanza de la escritura emergente a la niñez,

bajo su cargo. El valor de este enfoque radica en la capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares (Ayala, 2008).

Siendo la Hermenéutica la ciencia de la interpretación y la Fenomenología la ciencia del estudio de los fenómenos, en una investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente, de donde es esencial para la investigadora comprender la idea Fenomenológica Hermenéutica (FH) de la naturaleza del conocimiento pedagógico y su vinculación con la práctica (Van Manen, 2003; citado por Ayala, 2008, p.411).

Figura 2. Fases del método fenomenológico hermenéutico



Fuente: creación propia 2022, a partir de Ayala, 2008.

El método fenomenológico hermenéutico constituye una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas y relacionales de la experiencia pedagógica cotidiana, dada su naturaleza, el diseño no es un marco inmodificable, sino un punto de referencia que indica qué se va a investigar (objetivos), cómo se debe procederse (estrategia) y que técnicas se van a utilizar (recolección).

3.9 Descripción del proceso de análisis de la información

El proceso de análisis de la información bajo el enfoque fenomenológico hermenéutico inicia con la búsqueda de la esencia del fenómeno observado, es decir, tener un contacto directo con la experiencia tal como se ha vivido, en este caso, la enseñanza de la escritura emergente, para luego ser interpretado de manera objetiva.

Su realización requiere de tiempo invertido para organizar datos, definir categorías de análisis e identificar categorías emergentes, además “conlleva la validación cruzada de fuentes y resultados o triangulación y hacer uniones entre varias partes de los datos y las dimensiones emergentes del análisis (Gurdián, 2017, p. 235).

Gurdián (2017) menciona que el análisis de la información se realiza en cuatro momentos:

1. **Determinación de las unidades de análisis:** sistematización de las transcripciones en dimensiones manejables, su definición depende de la teoría y de la información, una vez definidas se codifican.
2. **Codificación:** consiste en agrupar y ordenar sobre la base de categorías de acuerdo con las transcripciones originales, en un formato simple y manejable; los códigos. Este procedimiento es caracterizado por la dialéctica generada al recodificar la información varias veces y de esta manera garantizar la aplicabilidad y consistencia de los resultados. Su propósito es facilitar la recuperación de los segmentos de información por medio de categorías codificadas.
3. **Establecer posibles significados:** para determinar el significado de un texto es recomendable pensar en el fenómeno descrito, como algo que

podría abordarse en término de estructuras de significado o temas, para luego reflexionar sobre la experiencia vivida y analizar de modo reflexivo los aspectos temáticos de la experiencia (Van Manen, 2003), actividad llamada reducción eidética

4. **Interpretación:** es la etapa principal del análisis de la información, se complementa con la lectura interpretativa de los resultados, mediante actividades de: enunciación o descripción de la información, la elaboración y revisión de conclusiones.

Van Manen (2003, p.37) refiere que “el objetivo de la investigación fenomenológico-hermenéutica desde su perspectiva es el de “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida”.

Las categorías de análisis identificadas en esta investigación se describen a continuación:

Tabla 3. Categorías de análisis

Preguntas de investigación	Categorías de análisis	Definición operacional
¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza de la escritura emergente en 5 escuelas preprimarias de Chimaltenango 2022?	Escritura	Actividad cognitiva de carácter comunicativo que permite la expresión por medio del uso de un código escrito.
	Escritura emergente	Son todas las manifestaciones (garabatos, dibujos, trazos, pseudopalabras) que el infante utiliza como un medio con el propósito de brindar mensaje
	• Expresión escrita	Formas de comunicarse de la población estudiantil de manera escrita no convencional.
	• Grafomotricidad	Desarrollo de procesos motores y de memoria que trabajan en conjunto para generar códigos metales correctos y producir

Preguntas de investigación	Categorías de análisis	Definición operacional
		letras de manera automática sin esfuerzo.
	Nivel Preprimario	Perteneciente al sistema educativo nacional, que atiende niñez de 4,5 y 6 años de edad.
¿Cuáles son los fundamentos teóricos recientes sobre la enseñanza de la escritura en la etapa emergente?	Fundamentos teóricos	Principios/maneras de aprender un cúmulo de conocimientos, habilidades y destrezas, relacionados a una ciencia, en este caso, de la escritura emergente.
	Currículo Nacional Base	Herramienta pedagógica que orienta el trabajo docente.
¿Cómo es el proceso de enseñanza de la escritura emergente en las 5 escuelas preprimarias de Chimaltenango 2022?	Proceso de enseñanza	Las etapas de aprendizaje gradual y sistemático de la escritura.
¿Cuál es la relación existente entre el los fundamentos teóricos de la enseñanza de la escritura emergente con los procesos de enseñanza que se desarrollan en las escuelas seleccionadas?	Intensidad de la relación entre teoría y praxis	Existencia de una relación leve, moderada o espuria entre los fundamentos teóricos y el proceso de enseñanza de la escritura emergente en las escuelas seleccionadas

Fuente: elaboración propia, 2022.

3.9.1 Triangulación:

La triangulación es una herramienta heurística muy eficiente, definida como un procedimiento y una estrategia de validación para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones obtenidas, conduzcan a interpretaciones consistentes y válidas que permitan identificar coincidencias entre ellas, para analizarlas y de esta manera comprender integralmente el fenómeno investigado⁷ (Flick, 2018).

⁷ Triangulation in Data Collection In: The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection. © 2018 SAGE Publications Ltd All Rights Reserved. London

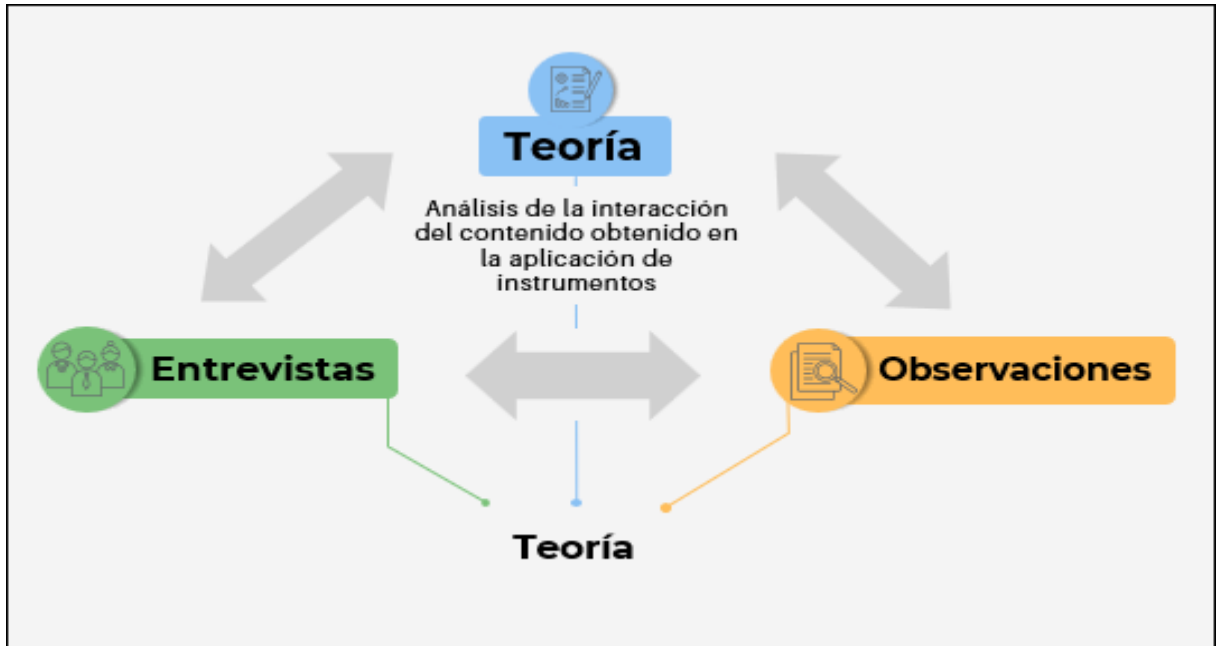
Flick (2018) cita a Denzin (1978, p. 291) quien explicó la triangulación como “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” para aumentar la confiabilidad de los procedimientos y la fundamentación del desarrollo de la teoría.

La triangulación apunta a una comprensión más amplia, profunda e integral del fenómeno estudiado, señalando las diferencias o contradicciones en los hallazgos encontrados, puesto que se refiere a la combinación de diferentes clases de datos, en este caso, de las entrevistas a la población docente, la observación de clases, los artefactos, para contrastar con la teoría.

Al mismo tiempo, la triangulación debe permitir un excedente importante de conocimiento. Por ejemplo, debe producir conocimiento en diferentes niveles, lo que significa que “va más allá del conocimiento posibilitado por un enfoque y contribuyen de esta manera a promover la calidad en la investigación” (Flick, 2014, p.67).

La idea básica del concepto de triangulación apunta a que el fenómeno bajo estudio puede ser comprendido mejor cuando se aproxima con una variedad o combinación de métodos de investigación, en este caso la enseñanza de la escritura emergente será analizada e interpretada desde el contenido obtenido en las entrevistas a las personas docentes, las observaciones de clase y la recolección de artefactos.

Figura 3. Esquema de triangulación



Fuente: Elaboración propia 2022, según Flick 2014

3.10 Consideraciones éticas

Dentro de las consideraciones éticas tomadas en cuenta para llevar a cabo la investigación se indicó que la población participante lo hiciera de manera voluntaria, luego de firmar un consentimiento informado en el cual se les hizo saber que toda la información obtenida por medio de los instrumentos diseñados para ello, fue de uso confidencial y de forma anónima, además de indicarles que los resultados fueron utilizados con fines de investigación únicamente.

IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se categorizan, analizan y describen los resultados obtenidos durante la realización del trabajo de campo, se exponen las ideas de la población participante, lo que dice la teoría y las percepciones de la investigadora.

El análisis de información se realizó de manera progresiva, después de llevar a cabo la revisión de las notas tomadas durante la observación, los artefactos recopilados y la información recopilada de las entrevistas, este proceso de análisis permitió triangular la información, de tal manera, que los resultados que a continuación se exponen, respondan a la pregunta de investigación **¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza de la escritura emergente en 5 escuelas preprimarias de Chimaltenango?**, además proporcionen evidencia para la toma de decisiones y abra una brecha para la realización de futuras investigaciones.

4.1 Presentación y análisis de resultados

Previo a la presentación y análisis de resultados se menciona que la investigación se realizó bajo el enfoque Fenomenológico Hermenéutico, el cual intenta comprender y valorar las prácticas pedagógicas, tratando de recuperar a través de la reflexión, lo que preocupa ante una situación educativa (Van Manen, 2003).

Por otra parte, Fuster (2019), menciona que las experiencias recopiladas por medio de la fenomenología hermenéutica y, luego plasmadas en descripciones, son eficaces para analizar los aspectos pedagógicos en los cuales la población docente debe interesarse, es decir, los acontecimientos que ocurren en el salón de clases para optimizar su práctica pedagógica.

La fenomenología hermenéutica parte de la realidad educativa y desde la observación, describe lo esencial de la experiencia externa como internamente (análisis de conciencia).

Este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida y al reconocimiento del significado del valor pedagógico que tiene, por medio de un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana⁸. De tal manera que, por medio de su aplicación en esta investigación, permitió analizar y profundizar en el quehacer de la población docente en la enseñanza de la escritura emergente a la niñez, bajo su cargo.

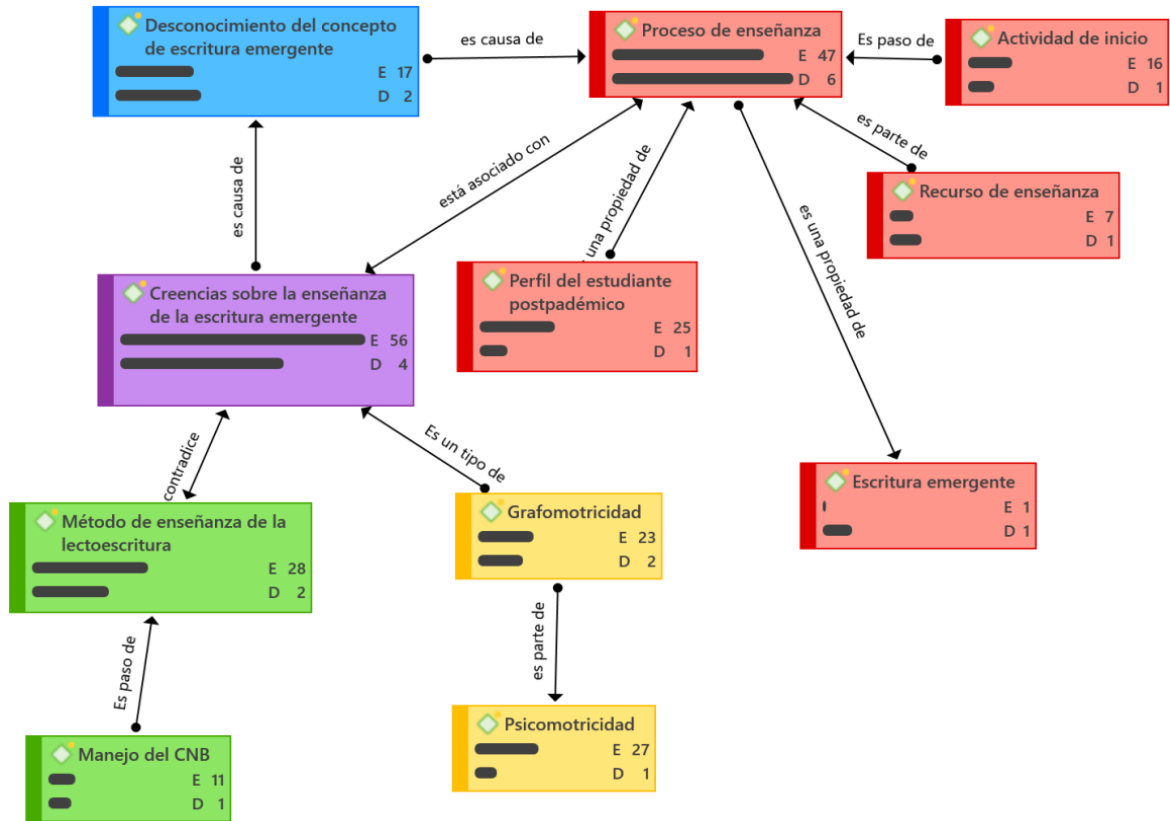
La información obtenida fue transcrita con apoyo del programa Sonix, organizada y codificada por medio del programa de análisis cualitativo Atlas.Ti⁹, para ser identificados los códigos más significativos durante el análisis de las entrevistas, los cuales cumplen con los criterios de significancia¹⁰: representatividad, frecuencia y densidad, propuestos por el Dr. Malvaceda, quien toma y modifica la propuesta de Arminta y Rojas, 2020, a nivel general o en un grupo específico, según lo muestra la figura 4 a continuación.

⁸ Traducción libre de Fuster (2019)

⁹ Versión 12.

¹⁰ Tabla de significancia: Curso de Análisis Cualitativo, impartido por el Instituto de Investigaciones Psicosociales del Perú. Impartida por el Dr. Eli Malvaceda. Abril del año 2022.

Figura 4. Red semántica: Enseñanza de la escritura emergente en 5 escuelas preprimarias monolingües en Chimaltenango.



Fuente: elaboración propia, 2022.

Para comprender cómo es el proceso de enseñanza de la escritura emergente que las personas docentes realizan en los salones de clase, el análisis de resultados es presentado según las categorías más significativas identificadas en la información proporcionada en las entrevistas, las observaciones y los artefactos recolectados en clase.

4.1.1 Sobre la categoría del proceso de enseñanza

En la figura 4 se observan los aspectos relacionados, según el análisis realizado, con el proceso de enseñanza, el cual se define como la interacción que se da entre la persona docente y la persona estudiante con el objetivo de transmitir conocimientos, en este caso

particular, de escritura emergente. Dicho proceso debe ser planificado, intencionado y sistemático para promover el aprendizaje de la población estudiantil, según Abreu *et al.* (2018).

El proceso de adquisición de la escritura de la infancia comienza mucho antes de ingresar al sistema escolar, comienza en casa, a través de la interacción que la niñez tiene con sus padres, hermanos o cuidadores. La escritura es un proceso complejo que incluye diferencias individuales y de desarrollo.

La relación de la infancia con la lengua escrita se inicia tempranamente y no requiere de la presencia de una persona docente, sin embargo, una vez iniciado este contacto, la persona docente juega un papel muy importante para facilitar el proceso de alfabetización¹¹, desarrollando por medio de la aplicación de diferentes estrategias, habilidades de procesamiento fonológico, conocimiento del alfabeto, conceptos sobre la letra impresa y las habilidades del lenguaje oral, precursoras de lectura y escritura.

Harste *et al.*, (1949) y Sulby, (1985) citados por Wells (s/f) refieren, que los infantes se acercan a la escritura con hipótesis de impresión distintas, las cuales se presentan en diferentes momentos de su desarrollo cognitivo, esta perspectiva comienza cuando los infantes demuestran que sus marcas podrían representar un significado.

Cuando la niñez empieza a notar la letra impresa en su entorno, intentan crear productos que parezcan como la escritura real para intentar comunicar mensajes, al respecto menciona la D1:

Ya cuando empiezan a identificar nombres y cuando ya empiezan a escribir y empiezan diciendo ¿Ah esa letra la lleva mi nombre? y yo digo ¡Exacto! Ayer estábamos

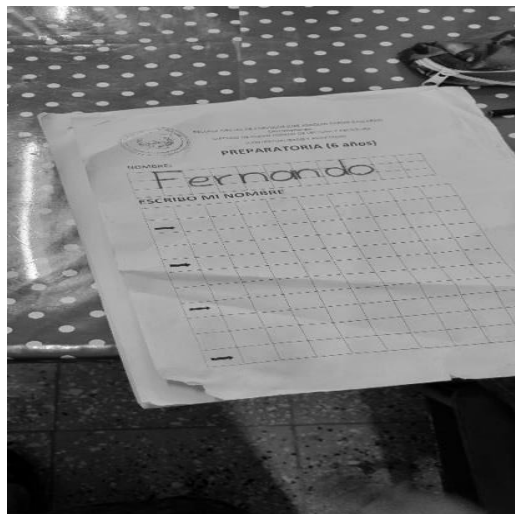
¹¹ Traducción libre

viendo los animales salvajes y hay una actividad en el libro del ministerio de Educación de una serpiente y se acerca una niña y me dice: es que, es la S de Sharon, esa lleva mi nombre, ¿verdad? Exactamente. (1:7-48).

Sin embargo, después menciona que “ella, ya va bien estimulada en relación a eso, porque ella sabe con qué letra va su nombre, aunque yo no soy de enseñar” (1:8-48). De dónde se infiere que la persona docente no enseñó al infante acerca del tema, si no que ella, lo aprendió sola, como resultado de la interacción con el contexto que la rodea.

La capacidad de escribir sus nombres de pila suele ser una de las primeras habilidades que la infancia adquiere. Tolchinsky (2006) cree que esto se debe al egocentrismo de la niñez a esta edad. Sus nombres son significativos para ellos, por lo que están motivados para aprender a escribirlos, la D1, menciona que “de acuerdo a la escritura del nombre, se puede comenzar a introducir el conocimiento de los sonidos del alfabeto” (1-9;50-52).

Imagen No.1 Práctica escritura de nombre propio



Fuente: Artefacto No.5 recolectado en las observaciones de clase

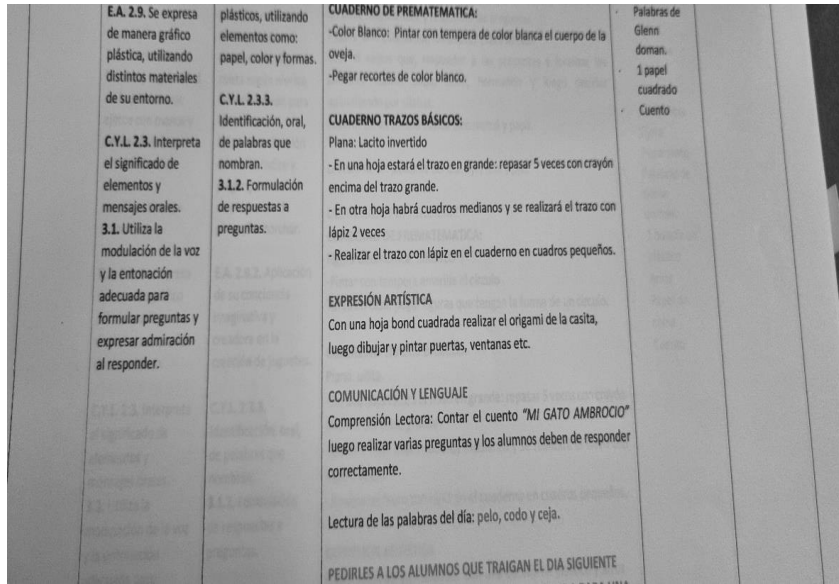
En la imagen se observa la forma en que la persona docente del salón observado, escribe el nombre del infante en una hoja cuadriculada con pauta de caligrafía identificada con guiones, al momento de la observación, no fue posible capturar al infante realizar la asignación, puesto que el tiempo de clase había terminado y la persona docente indicó que debían llevarse la hoja para tarea en casa.

Al respecto es importante mencionar que, una de las primeras palabras que la infancia aprende a escribir es su nombre, sobre todo la letra inicial, la escritura de nombres aumenta el conocimiento conceptual y procedimental de la niñez.

El proceso de apropiación de la escritura del nombre propio tiene una connotación significativa desde el punto emocional pues la niñez adquiere identidad, además al aprender a escribirlo, el componente cognitivo está inmerso en vista de que asocian formas (letras) que les pertenecen, su expresión es “esa es mi letra” o “esa forma la tiene mi nombre”. (Ferreiro, 2004).

Durante la realización de las observaciones de clase, las personas docentes contaban con la planificación de las actividades a realizar durante la mañana, era la misma planificación para todas, puesto que, según sus comentarios, desde que inició la pandemia, se reúnen a planificar juntas y proponen actividades que pueden hacer en común, cambiaba únicamente el horario en que las llevarían a cabo. A continuación, en la imagen se puede observar que la planificación contiene la competencia, el indicador de logro, los contenidos a desarrollar, los recursos y la evaluación para el desarrollo de las actividades de la semana.

Imagen No.2 Planificación docente



Fuente: Artefacto No. 10 recolectado durante las observaciones de clase.

Las personas docentes observadas presentan la planificación a dirección como un requisito administrativo que les es solicitado, pero no comprenden del todo la importancia que tiene, puesto que es la guía que permite de forma ordenada, desarrollar los contenidos planteados en el -CNB-, para alcanzar la efectividad del aprendizaje en general.

4.1.1.a Actividad de inicio

Una de las preguntas formuladas a las personas docentes entrevistadas fue: Al respecto del desarrollo de las actividades en el salón de clases, podría mencionarme, de qué manera organiza el trabajo en el salón, por ejemplo: si tiene una rutina, ¿Cómo es?, a lo que ellas respondieron (ver la siguiente tabla).

Tabla 4. Respuestas de la población docente sobre la realización de actividades diarias.

Personal docente	Actividades de inicio/Rutinas
D2	Nosotros aquí en la escolita normalmente recibimos a los niños, cantamos con ellos y realizamos los juegos. Después de esa motivación, pues ya empezamos con nuestras clases.
D3	Pues las actividades las organizo así, digamos la bienvenida actividad rompehielos. De ahí pues empezamos con un pequeño repaso de lo que vimos anteriormente, porque se olvida a veces lo que se les enseña.

D4	Pues a veces comienzo las actividades con un cuento, a veces con una actividad en el patio, siempre de diferente manera. Para mí, una rutina, podría ser: orar, pasar asistencia, revisar calendario y clima, cantar, bailar, es lo que hacemos.
D5	Yo creo que sí tengo una rutina, primero el saludo, el tiempo, pasar asistencia, cantar, algunas veces leer, otras jugar y así, después ya viene el desarrollo de las clases, entonces ellos vienen con sus libros.
D7	Yo hago lo posible por leer un cuento todos los días, aunque ahora el tiempo es muy corto. Porque para mí, por el área que yo he trabajado, siempre he considerado que la lectura es indispensable. Es uno de los elementos más importantes para un estudiante, además cantamos y jugamos bastante.
D8	Tenemos sólo una pequeña rutina, bienvenida, oración y cantos.
D9	La rutina que seguimos es la normal: oración, asistencia, rezar, cantar, algunas veces leer un cuento, pero siempre antes de iniciar con las actividades planificadas, pasamos los bits de lectura, es decir las palabras de la semana, por espacio de 5 a 10 minutos, después ya se comienza con las actividades del día.
D11	La rutina es recibimiento, bienvenida, saludo, oración y comenzamos presentando los bits de lectura, después si nos corresponde hablar sobre las plantas, a veces presento un video, les indico que lo vean y después pregunto acerca del mismo y allí desarrollo lenguaje oral, después cantamos, salimos del salón y hacemos ejercicios para prepararlos a la escritura y he allí el aprendizaje significativo.
D12	Todas las maestras tenemos una rutina para empezar a crear hábitos, también en los niños y, sobre todo, para que ellos sepan el horario que desarrollamos a lo largo del día y así ellos van formándose, especialmente en preparatoria, que ya es el último año de nivel preprimario, Así ellos ya van listos para comenzar la primaria. Y aparte de eso, llevamos una rutina que es muy importante para crear hábitos.
D13	Después de escuchar la música, los niños deben ir a buscar sus libros y materiales, presento las palabras de la semana, hacemos un par de actividades con ellas y a explicar lo que deben hacer en su libro.
D14	Inicio mis actividades con una oración, después hay alguna actividad motivacional como contar un cuento con títeres y después ya de lleno a los temas del día ya sea en su cuaderno o en el libro.

Fuente: elaboración propia, 2022.

La percepción de las personas docentes sobre contar con una rutina para el desarrollo de las actividades diarias es interpretada como la manera de iniciar las actividades diarias, como una forma de llamar la atención de la población estudiantil que debe variarse para evitar el aburrimiento en la niñez y no como una estrategia que se repite y que organiza el trabajo en el salón.

De donde Montenegro y Rosales (2022, p. 84) mencionan que “las rutinas son estrategias que se repiten cada cierto tiempo; estas son lideradas por la docente y son conocidas por la niñez, los padres y madres, éstas se clasifican en:

- a. Cognitivas: “Una rutina cognitiva es una especificación estructurada de la secuencia coordinada de procesos que deben implementarse para realizar una actividad mental”
- b. Didácticas: son estrategias específicas que organizan las habilidades de lectura y escritura en un tiempo determinado.

Al respecto la D12 menciona que:

Todas las maestras tenemos una rutina para empezar a crear hábitos, en los niños y, sobre todo, para que ellos sepan el horario que desarrollamos a lo largo del día y así ellos van formándose, especialmente en preparatoria, que ya es el último año de nivel preprimario, así ellos ya van listos para comenzar la primaria. Y aparte de eso, llevamos una rutina que es muy importante para crear hábitos. Cuando estamos en la escuela cada uno es responsable de cuidar lo que lleva y lo que tiene, deben tener limpio su espacio, cuidar sus pertenencias, para eso es la educación preprimaria, para que aprendan a socializar y a ser autónomos, los contenidos académicos son muy importantes, porque les ayudan a desarrollar habilidades y destrezas de pensamiento, pero lo más importante es aprender a conocerse ellos, a cuidar de ellos y del entorno que los rodea.

De donde se concluye que algunas de personas docentes entrevistadas llevan a cabo **actividades rutinarias** para iniciar con el desarrollo de las actividades pedagógicas planificadas las cuales, en su mayoría se realizan con la intención de llamar la atención de la infancia y motivarles mientras que algunas otras, realizan rutinas cognitivas o didácticas, con objetivos específicos de aprendizaje.

En concordancia con Zabalzwa, (2016) las principales funciones que se desarrollan cuando se realizan rutinas en el salón de clases son:

- a. Ofrecer un marco de referencia, que permite una vez aprendida la rutina, alcanzar la concentración en lo que hace y no en lo que debe hacer.
- b. Generar seguridad y autonomía personal
- c. Aportar percepción sensorial de los momentos en que debe realizarse la actividad, permitiéndoles saber, que es lo que se hace antes y después.
- d. Potenciar proceso de captación cognitiva
- e. Desarrollar capacidades cognitivas y afectivas a nivel metodológico, abriendo posibilidades de aprendizaje posterior, cuando alcanza la autorregulación.

En este sentido, es importante resaltar que el aprendizaje de las rutinas en el nivel preprimario no tiene siempre que ver con temas académicos, también se pueden utilizar para la adquisición de hábitos, de donde es importante incluir a la familia en su aprendizaje y puesta en práctica en casa.

4.1.1.b Recurso de enseñanza

Los recursos de enseñanza fueron definidos como: todos los objetos o materiales concretos que se utilizan para el desarrollo de destrezas y habilidades en general, en el nivel preprimario. Al respecto, la D4, mencionó que: cuando era momento de enseñar temas referentes a escritura a la infancia les encanta usar los crayones, marcadores, pintura, brillantina, todo lo que les sirve para rayar los papeles (4:17-56), mientras que la D8 dijo que: en la aldea donde ella comenzó a trabajar, la niñez tiene que usar lo que tenga posibilidades, por ejemplo piedras, palitos de madera, hojas de árboles y así (8:21-21), lo cual coincide con el hecho de que los recursos de enseñanza deben dar respuesta a los

objetivos de aprendizaje previamente planificados para ello, las personas docentes deben seleccionar y clasificar los materiales, según los fines que persiguen alcanzar y deben adaptarlos a las necesidades y contexto de la población estudiantil (Moreno, 2015).

Los recursos de enseñanza deben favorecer el desarrollo de la comunicación y lenguaje, fomentar la estimulación sensorial y cognitiva, además de ser de fácil manipulación y que promuevan la autonomía e independencia de la niñez, como menciona la D14:

En clase soy muy práctica y utilizo material concreto, trato de ir relacionando actividades de pintura con yeso, témperas, usos materiales como aserrín para hacer trazos de figuras geométricas, de líneas y cuando comenzamos números y letras, también usamos plastilina y otros materiales como botones, tapitas etc.; materiales que sean manipulables, lúdicos y que desarrollen las destrezas y habilidades esperadas, (15:12-30).

El uso adecuado de los recursos de enseñanza promueve la adquisición de destrezas de movimientos gruesos y finos que permiten alcanzar el dominio motor.

4.1.1.c Perfil del estudiante postpandémico

La categoría perfil del estudiante postpandémico surgió debido a la pregunta formulada a las docentes entrevistadas: ¿Cuáles son las características de la población estudiantil que ahora atiende? ¿Qué es lo que más les gusta hacer? ¿Qué se les dificulta realizar?, haciendo referencia al contexto en que se está desarrollando el ciclo escolar.

Las instituciones observadas, recién regresaban a la presencialidad, atendiendo a la población estudiantil en burbujas de un número pequeño de infantes, bajo estrictos protocolos de higiene y atención.

Las personas docentes D3 y D4 mencionaron que:

Ellos son muy tímidos ahorita, es la primera vez que me toca un grupo así, demasiado tímido. He visto ahorita que no les gusta jugar, no les gusta participar ni nada, pero yo digo también tiene que ver la edad. (D3:12-114)

Los niños se acostumbraron a trabajar en casa, entonces ahora llegan a la escuela y preguntan ¿Qué vamos a hacer? y yo les digo, que ahora es diferente, que vamos a cantar, a jugar y después a trabajar, aunque no podemos trabajar como siempre, al menos podemos verlos un tiempo y verificamos de alguna manera su aprendizaje, además hemos notado que les cuesta mucho realizar los trazos, algunos más que otros, pero entonces me doy cuenta que, quienes el año pasado trabajaron en su casa, con apoyo de sus papás, van mejor que los que no trabajaron tanto. (D4:14-42)

De donde se menciona que: el padre de familia no siempre cuenta con el conocimiento necesario para brindar el apoyo requerido en la vida estudiantil de sus hijos y especialmente en el proceso de lectoescritura (Ceballos y Sevilla, 2020, citados por Ayala y Gaibor, 2021).

La participación de los padres de familia en el aprendizaje de la escritura de la infancia es fundamental para desarrollar su lenguaje oral, facilitando tener acceso a materiales impresos, de manera que aprendan a expresar por medio de garabatos y dibujos que luego se traduzcan en textos con palabras y significado, siendo precisamente en esta etapa en la que las personas docentes deben hacer énfasis, llevando a la práctica la enseñanza sistemática e intencionada de la escritura por medio de estrategias que promuevan el desarrollo de destrezas y habilidades que les permitan producir textos.

La D11 menciona que:

Ahorita estoy con niños de seis años de preparatoria, les está costando mucho, porque no tienen estructura, quiero decir que, por no haber estado en presenciales, aún no comprenden cómo funciona el salón de clases y como asisten solamente dos veces a la semana es complicado que lo aprendan bien (11:11-46)

Texto que evidencia la importancia de retomar paulatinamente la atención presencial de la población estudiantil para promover el desarrollo y aprendizaje de las destrezas y habilidades de beneficio para su vida.

De donde se menciona que, la educación presencial es un espacio para adquirir contenidos, pero también lo es para desarrollar de manera permanente habilidades socioemocionales y valores que potencializan la capacidad de la infancia de desenvolverse en otros espacios, de mantenerse motivados e interesados en aprender, al convivir con y de los demás.

4.1.2 Desconocimiento del concepto de escritura emergente

Uno de los principales objetivos de la escuela preprimaria es desarrollar en la infancia las habilidades que favorecen el aprendizaje de la escritura, específicamente de la escritura emergente puesto que, los primeros cinco años de edad son una época de crecimiento de la competencia lingüística, conceptual y social de la infancia.

La escritura emergente es un proceso en el que la niñez aprende por medio de experiencias forma significativa, pertinente y lúdica, cómo funcionan los textos, los propósitos que tienen y en qué formatos pueden darse a conocer (recetas, poemas, cartas, entre otros).

Según Villalón (2016) quien cita a Copple y Bredekamp (2009), la infancia adquiere un conocimiento funcional de los componentes, productos, usos del sistema de la escritura y de las formas en las cuales la lectura y la escritura están relacionadas con el lenguaje hablado y cómo se diferencian del él. Es en este proceso donde la niñez descubre la importancia de las funciones de la lectura y escritura y que son la base de su desarrollo cognitivo, afectivo y social, entonces, para la niñez, escribir se convierte en la herramienta que les permite comunicarse con los demás.

Para identificar los conceptos de escritura y escritura emergente que tiene la población docente participante de la investigación, fueron formuladas preguntas durante la entrevista y en la observación de aulas, obteniendo respuestas como:

La D1 durante la entrevista refirió al respecto: ¿Y qué opina acerca del comentario que suele escucharse, que dice que en la preprimaria no se enseña a escribir? “Bueno, yo digo que es cierto. (D1:5,46-48)” y después refirió que: “Entonces ahí vamos formando, siento que, nosotros somos pioneras de la lectoescritura” (D1:24-110), de donde se infiere que la docente no tiene dominio teórico acerca de la escritura emergente y tampoco de las habilidades y destrezas que desarrolla en el salón de clases, dadas estas ambigüedades en su respuesta. Al ser cuestionada acerca de la definición de escritura, respondió: Lo primero que se me viene a la mente, es la manera de escribir, sin saber leer en los niños de edad preescolar, copian su nombre, lo reconocen y lo leen, sin haber aprendido las sílabas o las letras. Dejando a la interpretación el hecho de que la escritura sucede, sin que haya de por medio un proceso intencional y sistemático de enseñanza. El área de Comunicación y Lenguaje del CNB (2010) tiene como uno de sus objetivos, facilitar el desarrollo de la

comunicación y ello solo puede lograrse a través del intercambio oral y del contacto con la palabra escrita.

En este nivel educativo, la niñez no desarrolla propiamente los sistemas lingüísticos, sino que es el docente quien estimula y propicia el desarrollo de las habilidades, que permitan a la niñez enfrentarse con éxito a la construcción de la lectura y escritura. (CNB, 2010), al respecto la D5 menciona: “Yo considero seño, que nosotros no enseñamos a leer y a escribir, no lo hacemos. Nosotros desarrollamos destrezas y habilidades necesarias para que el niño lea y escriba” (5:5-47) y, agrega que: “Realmente enseñar a leer y a escribir es el trabajo de primero primaria.” (5:7-50), pensamiento que contradice el hecho de que las destrezas de lectura y escritura se desarrollan a lo largo de la vida y, por lo tanto, su promoción debe ocurrir en los distintos niveles educativos y debe ser propiciado de manera intencionada por la población docente que atiende a la niñez en los diversos niveles.

La enseñanza de lectura y la escritura no es una asignación específica de la población docente de un nivel educativo, puesto que, la formación y la preparación con el que cuentan la población docente de educación preescolar es vital para la calidad de la instrucción que son capaces de ofrecer (Villalón, 2016).

Andrade Calderón *et al.* (2022) mencionan que: la formación docente de calidad implica el conocimiento de cómo se adquiere la -LEI- los procesos cognitivos, sociales y afectivos que apoyan su desarrollo -este es un tema pendiente dentro del CNB- de formación docente de todos los niveles, en el Sistema educativo en Guatemala, cuyas implicaciones se ven reflejadas en los bajos resultados obtenidos en las pruebas

internacionales, pero sobre todo en la calidad del aprendizaje de la -LEI- en la población estudiantil.

Con respecto a la enseñanza de la escritura emergente, la D8, hizo mención a que:

El CNB indica que no es obligatorio que salgan leyendo y escribiendo, porque tenemos que desarrollar habilidades de psicomotricidad, motricidad, pensamiento lógico y lenguaje, pero depende del contexto donde nosotros nos encontremos y de cómo vemos a nuestro grupo, así es como ellos van aprendiendo (8:7-33)

No obstante, el aprendizaje de la escritura, según Montenegro y Rosales (2022) es un continuo y que la población docente debe apoyar a la infancia para que desarrollen los componentes de cada etapa de aprendizaje. Además, la D8 agregó que: “A mi parecer y en mi opinión, tenemos una etapa muy bonita donde nosotros si debemos promover que aprendan a leer y a escribir, pero no forzándolos” (8:9-33), por lo tanto, la población docente requiere apropiarse primero del conocimiento teórico acerca de la escritura y de estrategias que promuevan el aprendizaje de la niñez, haciendo énfasis en que, en el nivel preprimario, lo más importante es que la niñez produzca textos escritos, y no solo quedarse en el desarrollo de la motricidad fina, como normalmente se hace.

Por su parte la D9 refiere al respecto, que:

Yo pienso que, si llevamos un proceso adecuado con pasos bien fortalecidos y tomando en cuenta la madurez cerebral de los niños, si podemos enseñar a leer y a escribir con un método adecuado, siguiendo un proceso, que se planifica ordenadamente. En escritura es donde sí, encontramos muchas debilidades, pero

era lo que le decía, el método que usamos es para lectura y nosotras lo hemos ido adaptando para escritura. (9:3-22)

Al respecto, Cunningham *et al.* (2009) citados por Villalon (2016) mencionan que la formación inicial y posterior de la población docente es el factor más importante para crear un contexto de enseñanza efectivo para el aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años. En relación con este aspecto se apunta que

Nosotros lo estamos implementando según la madurez de los niños, pero si nos vamos a la etapa uno, de cuatro años, nosotros no tenemos escritura con esos niños, solo lectura, con niños de 5 tenemos lectura y comenzamos con trazos preparatorios para la escritura y con los de 6 tenemos lectura y escritura (9:11-46)

Según Villalón (2016), las educadoras del nivel preprimario deben conocer los diferentes componentes de la alfabetización inicial y la forma en que ellos evolucionan durante este período.

De acuerdo con Andrade-Calderón *et at.*, (2022) la formación inicial que reciben muchos docentes en formación es insuficiente para que enfrenten los retos del trabajo en el aula y apliquen metodologías efectivas para la instrucción de la LEI, además el cuerpo docente en formación aprende de las teorías del desarrollo infantil a un nivel conceptual o teórico, sin llegar a comprender la relación entre los cambios biológicos, emocionales y socio-ambientales que ocurren durante la niñez y el aprendizaje de la LEI (p.20)

La D12 mencionó que:

No se enseña como tal, pero si se enseñan las bases, es la introducción de su aprendizaje, realizar los trazos correctos, que ubiquen los espacios, además que

tengan una disciplina, un orden. No van a leer un discurso o a escribir y un ensayo, pero si deben conocer las letras, sus sonidos y escribir algunas cosas. (12:7-11), además agregó que: para hacer lo que le mencioné en la escuela, la directora nos supervisa, nos observa, ve los resultados, nos capacitamos entre todas, probamos las estrategias y las ponemos en práctica, así fortalecemos el método que aplicamos (del cual se tratará en otro apartado). Nos supervisa, nos observa, ve los resultados, nos capacitamos todas, probamos las estrategias y las ponemos en práctica, de esta manera fortalecemos el método. (12:20-70)

Al respecto del párrafo anterior, se menciona que el CNB (2013) de formación docente correspondiente a la carrera de Magisterio infantil bilingüe intercultural que se sirve en las escuelas normales, que aún funcionan en Guatemala, dentro del pensum de estudios incluyen la materia de Comunicación y Lenguaje: Idioma Materno (L1), Segundo Idioma (L2) y Tercer Idioma (L3-inglés), en 4to. y 5to., grado de la carrera, en 6to grado, la materia es llamada Didáctica de L1, L2 y L3 (para L1 y L2 se hace la diferencia, dependiendo del idioma predominante de la comunidad donde se encuentre localizada la institución educativa).

Los contenidos a desarrollar en las materias mencionadas están relacionados con el dominio de aspectos lingüísticos y gramaticales del idioma materno para entrelazarlos con la educación inicial, para que de esta manera facilite los aprendizajes de los infantes, además de propiciar los elementos necesarios para el ejercicio docente en el ámbito de la cultura de la población estudiantil, promoviendo el desarrollo de las habilidades comunicativas del aprendizaje del idioma materno: escuchar, hablar, leer y escribir por medio del desarrollo de actividades familiares y atractivas. Sin embargo, las capacitaciones

docentes son muy escasas por medio del Ministerio de Educación, de allí la necesidad de autoformarse y apoyarse en las escuelas, para mejorar sus prácticas educativas, situación última que no acontece, en todas las instituciones educativas.

La evidencia refiere que “el alcance de los programas de formación se reduce a una comprensión limitada del currículo y sus didácticas, y a contenidos pedagógicos generales que no preparan para el uso de metodologías efectivas en la enseñanza de la -LEI-“(Andrade-Calderón *et al.*, 2022, p. 20). Lo que significa que, las personas docentes desconocen cómo diseñar propuestas pedagógicas efectivas y motivadoras para promover el aprendizaje de la infancia.

Al revisar el pensum de las carreras universitarias que sirven las universidades que operan en el país, se menciona¹² en al menos dos de ellos, el curso de Didáctica de la enseñanza de la escritura, sin embargo, no se tuvo acceso a la descripción de los cursos y las competencias que se espera desarrollar en la población docente que asiste a ellas. Por lo que, esto se establece como una necesidad de investigación a futuro, ya que es necesario conocer qué están enseñando respecto a la escritura las diversas Universidades que imparten carreras de Educación.

4.1.3 Creencias sobre la enseñanza de la escritura emergente

Una de las categorías emergentes, identificada durante al análisis de la información, dio como resultado el hecho que, las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en los salones de clase para la enseñanza de la escritura emergente, están siendo llevadas a cabo en base a creencias docentes, producto de la experiencia en los salones de clase y los

¹² Fueron consultados los pensum de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de las Universidades UVG <https://www.uvg.edu.gt/academico/carreras/> y Galileo. <https://www.galileo.edu/faced/carrera/licenciatura-educacion-inicial-preprimaria/pensum/> y

resultados que con ellas han obtenido, esto debido a la falta de capacitación, por desconocimiento del tema y de la teoría que le da el sustento científico.

Según Solís (2015) las creencias se definen como teorías o sustentaciones que las personas generan para poder adaptarse al entorno, interpretar hechos, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento, además, son componentes del conocimiento, poco elaborados y subjetivos, que se fundamentan en los sentimientos y las experiencias, característica que las hace ser muy consistentes y duraderas en el tiempo, cuentan con un nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad, influyen en la persona, en la generación del pensamiento, opiniones, aptitudes y actitudes.

Las creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje se forman de la experiencia que tuvo la población docente con sus propios catedráticos en la escuela y en la universidad, esta situación los lleva a repetir los esquemas de enseñanza de sus antiguos docentes y perpetuar prácticas pedagógicas tradicionales.

Gil y Bigás (2012) aseveran que el sistema de creencias tiene un mayor peso en la práctica pedagógica en el aula, que el conocimiento adquirido durante las actividades de formación inicial, la formación permanente y las orientaciones que provienen del currículum.

Una creencia común es que la niñez inicia su proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela, a raíz de un currículo establecido. Sin embargo, el proceso de apropiación de la lengua inicia desde los primeros días de nacido, porque el lenguaje es una práctica social, estimulada por todas las interacciones que tiene la niñez con su entorno. La etapa de lectoescritura emergente se llama así porque justamente en ella emergen las habilidades predictoras del éxito en la adquisición de la LEI. Esta etapa está marcada por

todo lo que la niñez sabe sobre lectura y escritura antes de leer y escribir de manera convencional (Camargo et al, 2016).

Antes de continuar con el análisis es importante señalar la diferencia entre creencia y conocimiento, las creencias como anteriormente se mencionó, tienen un componente afectivo mucho más fuerte que el conocimiento, están basadas en evaluaciones y juicios, no requieren pruebas de ningún tipo; el conocimiento por su parte se basa en hechos objetivos, requiere de un proceso de aprendizaje para obtener la información y transmitirlo Pajares (1992, citado por Solis, 2015).

La D2 mencionó:

Fíjese que nosotros llevamos a las niñas y niños de cinco años al siguiente grado, allí en la etapa seis, ellos mismos piden y quieren aprender más y si ellos dan de sí, nosotras les enseñamos, eso sí, no los obligamos, sino que nace de ellos el interés, les enseñamos letra de carta, ya aquí en la escuela van aprendiendo, cuando hacen sus planas y así desarrollan su psicomotricidad. (2:7-36-40)

Por otra parte, menciona que el hecho de atender al mismo grupo ayuda mucho a la realización de las actividades en clase, puesto que

Ahorita con las consonantes yo les digo el nombre y ellos me dicen ese sonido, ya cuando formamos las sílabas, por ejemplo, le digo a ver, que estamos aprendiendo la consonante S les digo yo S de serpiente. Primero leyendo, después ya escribimos, realizando planas, se presenta el sonido, después la letra, el trazo, después leer y escribir, el proceso se va dando. (2:19-94)

Merino *et al.* (2018), mencionan que existe un mayor desarrollo de alfabetización emergente en la etapa preescolar asociado con un mayor beneficio de la instrucción formal

en lectoescritura y mayores posibilidades de alcanzar las metas del currículum escolar. De donde se infiere que el desafío es diseñar programas de formación docente que eleven la calidad para la enseñanza de la alfabetización emergente en las aulas.

Según la D3,

En la preprimaria no es que no enseñemos a leer y a escribir, no lo hacemos con el método de la primaria, porque nosotras lo hacemos de una forma dinámica y divertida, por eso nuestros alumnos nos dicen que la escuela es divertida. A mí, me hubiera gustado aprender a leer y a escribir de esa manera, debe ser divertida para ellos y para mí. (3:7-94-102)

De donde se percibe que la persona docente, desconoce el proceso de enseñanza de la escritura emergente y por ende el aprendizaje de la población estudiantil no es efectivo ni de calidad. En este sentido, la evidencia indica que:

La instrucción de la lectura y escritura inicial es mucho más compleja de lo que podría parecer a un observador casual. El personal docente alfabetizador será efectivo en la medida en que comprende cómo la población estudiantil aprende a leer y escribir y qué factores facilitan el proceso. Debe, por tanto, estar preparado para ayudar a la infancia a interpretar ideas complejas, analizar argumentos críticamente, sintetizar información de múltiples fuentes y usar la lectura para construir su conocimiento (National Research Council, 2010, p.30)

Por lo que es necesario diseñar programas de capacitación para docentes en formación y en servicio que provean de los conocimientos teóricos más recientes, respecto a la enseñanza de la escritura emergente, así como monitorear los procesos de enseñanza

que se ponen en práctica en las instituciones educativas y de acompañar a las personas docentes en la aplicación de estrategias que propicien el desarrollo cognitivo de la infancia.

La D4 indico que al momento de enseñar a escribir: “Lo que pasa es que cada maestra trabaja como cree que hay que hacerlo, aquí en la escuela las maestras nos ponemos de acuerdo y tratamos de hacerlo todo lo mejor posible” (4:30-38), dicho comentario, apoya lo que Vera *et al.* (2018) sostienen acerca de que las creencias del profesorado modulan la planificación y toma de decisiones, el desempeño específico en el aula y la visión del trabajo docente, de la población estudiantil y de su desempeño, situación en nada favorecedora en el aprendizaje de la infancia.

Por su parte la D13 al respecto de si enseñar o no a leer y a escribir en el nivel preprimario, opina:

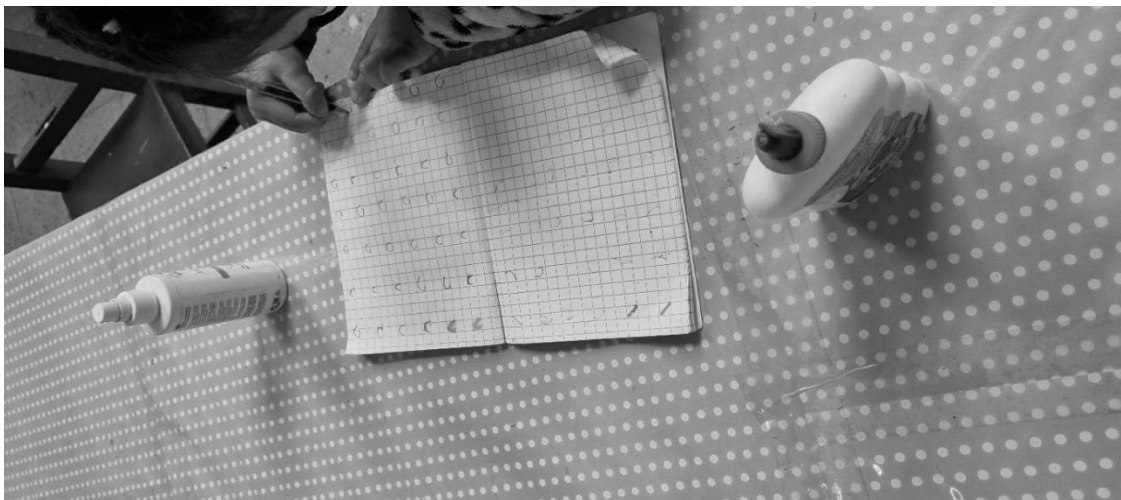
Pues yo siento que los niños tienen la capacidad de poder aprender a leer a esa edad, puesto que es en esa edad, es en donde tienen más ventanas de oportunidad para aprender de todo lo que se les enseña, entonces yo siento que sí es importante que a esa edad les enseñemos a leer y a escribir, tal vez no así como en la primaria verdad, pero sí es importante que manejemos con ellos la lectura y escritura para que cuando lleguen a la primaria ya se les facilite más su uso (13:9-36).

La evidencia indica que gran parte de las dificultades que presenta la infancia en el aprendizaje de la escritura, tiene base en factores pedagógicos más que en factores propios de la población estudiantil, donde ocurren situaciones de transmisión de contenidos desde un adulto que “sabe” hacia un infante que “no sabe”, por lo que el abordaje de la enseñanza tiene escasa relación con la experiencia previa de la infancia (Solis, 2015). Sin dejar de

mencionar que la escritura en este nivel es más que reproducir modelos por medio de la realización de planas¹³, es un proceso por medio del cual la infancia se comunica utilizando dibujos y garabatos que tienen significado.

Durante la observación en los salones de clase, en una de las escuelas se ausentó una persona docente, por lo que la directora de la institución decidió atender a la infancia que se presentó y no retirarlos, (como suele hacerse, cuando esto sucede), quienes pasaron la mañana de trabajo haciendo *planas*, la directora mencionó que no tenía el material para hacer las actividades planificadas para ese día, entonces como tenía el cuaderno de trazos básicos que manejan, era mejor si los evaluaba de una vez. Cuando alguno de los asistentes terminaba una plana, la persona directora la corregía y le mencionaba si debía mejorarla, si así era, repetía el mismo trazo asignado, hasta que su ejecución fuera del agrado de la docente y si no, podía hacer la plana de otro trazo. En la imagen que se muestra a continuación, se puede observar un ejemplo de la realización de planas durante una clase.

Imagen No.3 Realización de planas en clase



Fuente: Artefacto No. 20, recopilado durante la observación de clases

¹³ Planas: Las planas sirven para hacer buenos trazos caligráficos, suelen ser utilizadas por la población docente para el aprendizaje de la escritura en el nivel preprimario, se le conocen también como ejercicios de aprestamiento.

La población docente debe conocer las necesidades de la infancia a la que atiende, así como los procesos evolutivos de desarrollo que la niñez experimenta al inicio de su vida escolar, siendo clave comprender que el desarrollo infantil depende de la influencia de factores biológicos, sociales y culturales del contexto físico que les rodea. Asimismo, es necesario saber cómo ocurre el aprendizaje –como proceso mental y como práctica social– para incidir adecuadamente en la adquisición de la lectura y la escritura (Andrade-Calderón *et al.*, 2020).

Es importante agregar que, durante la observación en aula, se mantuvo claro el objetivo de la investigación: analizar el proceso de enseñanza de escritura emergente que desarrollan las personas docentes en el nivel preprimario.

4.1.4 Método de enseñanza de la lectoescritura

La enseñanza de la escritura emergente es un tema que ha comenzado a visibilizarse en el sistema educativo de países como Estados Unidos, Chile, Brasil, entre otros. En Centro América y República Dominicana, la RedLei y USAID han realizado investigaciones, cuyos resultados demuestran la necesidad de implementar programas que propongan mejoras desde la formación inicial docente, hasta las prácticas pedagógicas del cuerpo docente en funciones, en temas de lectoescritura emergente e inicial en aras de mejorar su desempeño, además de promover aprendizajes de calidad que promuevan el mejoramiento del rendimiento de la población estudiantil y que mejoren los índices alcanzados hasta ahora en las pruebas internacionales.

Por su parte el Ministerio de Educación y otros organismos internacionales han diseñado y producido materiales y recursos para la enseñanza de la escritura emergente, los cuales serán distribuidos a la población docente, quienes luego de ser capacitados

desarrollen las actividades pedagógicas en los salones de clase y promuevan el aprendizaje, basado en evidencia.

Dichos materiales y recursos aún no han sido distribuidos a la población docente, del nivel preprimario, por lo que cada quien recurre a los medios que tiene disponibles para actualizarse, como lo refiere la D4, quien al ser entrevistada señaló:

Pienso que se enseña, pero de forma diferente, haciendo muchos ejercicios para desarrollar psicomotricidad y haciendo planas, ahora no tantas, como antes, nosotras si mandábamos muchas planas, pero hemos ido cambiando, porque ahora en internet usted lee y se informa de cosas que se pueden hacer, entonces uno tiene que enseñarles a los niños de lo fácil a lo difícil (D4:13 – 38)

Enseñando así, desde la visión de la escuela tradicional, que inicia el proceso con la enseñanza de letras y palabras que repiten sílabas, asumiendo que de esta forma empiezan por lo “más fácil”.

La adquisición de la escritura emergente no es un proceso disperso o desorganizado, sino que está caracterizado por etapas de desarrollo.

Como lo plantan Ferrero y Teberosky, citadas por Villalón (2016), cada una de las etapas refleja cierta concepción que tiene la niñez con respecto a lo que es la escritura y a cómo se ejecuta. De tal manera que los garabatos y las rayas que la infancia menor a los 6 años hace imitando la escritura de un adulto, y los dibujos que varias veces “leen” a los adultos como si fueran un texto, corresponden a etapas de una evolución en la cual los infantes van modificando sus concepciones lingüísticas.

La niñez atraviesa por diferentes etapas de escritura hasta alcanzar la escritura convencional o alfabética. Sin embargo, no todos lo logran a la misma edad, sin que esto signifique que se encuentren fuera del rango de desarrollo normal.

Además, la escritura emergente es un predictor de logros posteriores de la lectura, según el National Early Literacy Panel (NELP, 2009) y de la escritura (Aram et al., 2015), ofrece oportunidades para que la infancia utilice varias habilidades tempranas de lenguaje y alfabetización de manera significativa (Aram y Levin, 2003).

Según las entrevistas y observaciones de clase realizadas acerca del concepto de escritura y escritura emergente que se muestran en la siguiente tabla, se observa que, solo una persona docente tiene ideas al respecto del concepto de escritura emergente, el resto de las entrevistadas no tiene claro el concepto de escritura. Ante la poca claridad y escaso manejo de conceptos, las personas docentes tienden a realizar actividades que están relacionadas a sus creencias de enseñanza y por ende no tienen definida una metodología que permita el desarrollo de un proceso de aprendizaje basado en evidencia.

Tabla 5. Concepto de escritura y escritura emergente de las personas docentes.

No.	Concepto de escritura	Concepto de escritura emergente
D1	Es la acción de unir letras o sílabas para dejar plasmadas nuestras ideas o pensamientos, es una forma de comunicarnos.	Lo primero que se me viene a la mente, es la manera de escribir, sin saber leer en los niños de edad preescolar, copian su nombre, lo reconocen y lo lee, sin haber aprendido las sílabas o las letras.
D3	Una herramienta fundamental para expresar nuestros sentimientos y emociones	Es un proceso que empieza con trazos, el manejo de lápiz y papel, para el niño es la forma de expresarse.
D5	Es utilizar cada letra o números para formar palabras, frases, oraciones que den sentido a lo que queremos decir o expresar los sentimientos.	Es un proceso que empieza con los primeros trazos utilizando el lápiz y el papel para representar sus emociones.
D7	Es una forma gráfica de representar nuestros pensamientos, emociones y sentimientos	Son las diferentes formas de expresarnos de forma gráfica utilizando herramientas o medios que permiten expresarnos, debido a diferentes circunstancias, momentos o procesos de innovación.
D10	Es expresar un mensaje deseado por escrito utilizando diferentes trazos.	Es un procedimiento de varias técnicas para iniciar con la escritura utilizando diferentes

No.	Concepto de escritura	Concepto de escritura emergente
		trazos como arabescos hasta lograr una escritura convencional.
D11	Es plasmar gráficamente un código de nuestros pensamientos e ideas, es una de las maneras en que nos podemos comunicar con otras personas.	<i>Es iniciar a plasmar ideas y pensamientos por medio primero de dibujos, luego poco a poco con símbolos, que serían las letras.</i>

Fuente: elaboración propia, 2022.

La falta de claridad con respecto a los términos escritura y escritura emergente dan lugar a “enseñar a escribir” desde una visión tradicional en la que se valora el producto entregado y no el proceso desarrollado para producir un texto, ya sea de escritura convencional o inventada, como suele manifestarse en la etapa emergente.

El enfoque de proceso de la escritura requiere de las personas docentes en un rol de modeladores de las etapas, observadores y realimentadores de los avances y propiciador de andamiaje, el cual es un componente esencial en el proceso de aprendizaje.

Al respecto la D4 refiere con respecto al método que utiliza para enseñar que:

La verdad yo no tengo en sí, un método a seguir, en realidad el método lo hago yo, porque yo veo que es lo que se le dificulta al alumno y yo veo cómo lo puedo ayudar, de qué manera le puedo solucionar o hacerle más fácil el aprendizaje por medio de aplicación de otras estrategias de enseñanza. Entonces, como le digo en sí, de regirme un método, pues no. La verdad es que **yo lo hago mezclando un poquito de esto y otro de aquello** (4:20-84-88).

De igual manera la D14 indica que:

Cuando comencé a trabajar yo era de la idea que, si tenía que enseñarles a los niños a leer y a escribir, conforme va adquiriendo experiencia y aprendiendo un poco más, usted se da cuenta que no es así de sencillo hacerlo, que enseñar requiere de un proceso, entonces lo que hacemos nosotras es preparar a los niños

para que en la primaria no les cueste mucho aprender, es decir que desarrollamos destrezas y habilidades que los preparen para ese aprendizaje (14:17-20).

Muchas de las carencias al respecto de la enseñanza de la escritura emergente en los salones del nivel preprimario se deben a una deficiente formación inicial que se traduce en poco o nulo conocimiento, que les permite llevar a cabo un proceso sistemático e intencionado de enseñanza y de evaluación del desarrollo de la escritura emergente para orientar en base a evidencia el aprendizaje de la niñez a partir de sus conocimientos y habilidades hacia el dominio progresivo de la lengua escrita.

Por lo que la “práctica pedagógica de la población docente depende de su formación profesional, de su experiencia, de las condiciones en las que trabaja, de su personalidad, convicciones, principios y de las oportunidades que le han proporcionado para su permanente actualización” según Mirón y del Valle (2017, p.18), citando a (Lerner, 2001; Odremán, 2001; Solé, 2001, en Caldera, Escalante, & Terán, 2010).

La evidencia indica que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y **de método**, donde el dominio cognoscitivo de este aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico, según Montealegre y Forero (2006) quienes citan a (Reyes, 2004).

Según el Diccionario de la Lengua Española (DEL), método es el modo de hacer algo con orden o el procedimiento que se sigue para hallar la verdad y enseñarla, de donde se puede definir, la metodología como el conjunto de métodos que se siguen (...) en una

exposición doctrinal (2016), en este caso, los pasos que sigue la población docente para enseñar a escribir en la etapa emergente.

Es preciso acotar que en el currículo de formación inicial docente no se incluye alguna materia dedicada específicamente a la enseñanza de la escritura emergente y por ende tampoco una metodología específica de enseñanza, sin embargo, en el sistema educativo se han utilizado diferentes métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, cuyo aprendizaje sucede por etapas, por medio del desarrollo de un proceso que debería ser continuo, sistemático e intencionado.

Las personas docentes de las instituciones educativas participantes de la investigación mencionaron durante las entrevistas y aplicaron durante la observación de clases, dos métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, tal es el caso de la persona docente D10, quien mencionó al respecto:

Yo utilizo el método Estrellita y a continuación explica el proceso de enseñanza:

- Se presentan las imágenes con que empieza cada una, esa imagen va relacionada al sonido inicial de cada letra.
- El método Estrellita pide que uno presente cinco imágenes de cada letra, pero se comienza por presentar palabras que comiencen con el sonido de las primeras letras.
- Ahora cuando ya enseñé trazo, entonces comenzamos con psicomotricidad, aquí en la escuela se enseña letra de molde y de letra carta de una vez, entonces hay que enseñar los trazos de una vez. Se usan palabras generadoras, las imágenes presentadas comienzan con el sonido inicial de la

letra presentada, el método indica solamente enseñar el sonido, nosotras lo adaptamos y enseñamos también el nombre.

- Una ventaja es que los niños de 5 años (que ahora tengo), pasan conmigo a la sección de 6, entonces yo sé cómo va cada niño en su aprendizaje.
- Le comenté que el método es para primaria y para la enseñanza de la lectura, mis compañeras y yo, lo adaptamos a la preprimaria y para la enseñanza de la escritura, nosotras hacemos trazos, pero primero hacemos aprestamiento¹⁴, usando las técnicas no gráficas, después comenzamos con trazos como líneas verticales, horizontales, inclinadas, usted sabe seño, que las letras necesitan la combinación de esas líneas. (10:14-75-90)

El método Estrellita es un proyecto que garantiza el completo desarrollo del proceso de lectoescritura en aproximadamente seis semanas, fue presentado por la docente Lesbia Ordoñez y galardonado como una buena práctica¹⁵ para la enseñanza de la lectura para población estudiantil de primer grado de primaria. Este método se realiza en dos etapas en las cuales, por medio de canciones y repetición constante, la población estudiantil va aprendiendo los sonidos de las letras del alfabeto hasta poder leer palabras y oraciones. En la tabla que se presenta a continuación se pueden observar las etapas.

Tabla No. 6. Etapas de enseñanza del método Estrellita

<p>Etapa 1: Las vocales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar previamente las vocales del abecedario. 2. Elegir una canción sobre las vocales. 3. Introducir la clase cantando la canción seleccionada. 4. Pegar las vocales en el pizarrón. 5. Repetir el sonido de cada una de ellas junto con los niños.
---------------------------------	---

¹⁴ Aprestamiento: ejercicios de preparación a la escritura

¹⁵ Buena práctica: es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos. El carácter innovador de una buena práctica se completa con su efectividad.

	6. Ejercitar a lo largo de la semana el sonido y la escritura de las vocales.
Etapa 2: Las consonantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar cartillas de las consonantes del abecedario. 2. Enseñar el sonido de cada una de las consonantes del abecedario. 3. Ejemplificar el sonido de la consonante con cada una de las vocales previamente aprendidas. (A cada vocal se le dedica una semana de ejercitación). 4. Repetir junto con los alumnos las nuevas sílabas formadas.

Fuente: Tomado de www.cnb.org

El proceso de aprendizaje de la escritura en Guatemala ha sido complejo, debido a que no existe evidencia acerca de cuál sea el método utilizado para su enseñanza en los salones de clase.

El método Estrellita, es un método diseñado para enseñar a leer, que fue adaptado por las personas docentes de la institución participante de la investigación, para la enseñanza de la escritura, el mismo, pertenece a la clasificación de los métodos fonéticos, los cuales tienen como principio asociar la letra con el fonema que la representa, inicia con la enseñanza de los sonidos de las vocales, apoyándose en figuras que inicien con la letra presentada. Se continúa con las consonantes que se combinan con las vocales, ya aprendidas para formar sílabas directas, luego inversas. Después se forman palabras uniendo sílabas conocidas y formación de oraciones.

Las personas docentes llevan a la práctica métodos que según sus creencias son efectivos puesto que de alguna manera promueven el aprendizaje de la escritura, sin considerar el desarrollo de habilidades y destrezas para que ese aprendizaje sea permanente. Por lo tanto, se debe promover la formación docente que les permita diseñar situaciones didácticas en las que la escritura es parte del quehacer cotidiano, utilizando el andamiaje para hacerlo.

Las personas docentes de otra de las instituciones educativas observadas utilizan el **Método Glenn Doman**, para la enseñanza de la lectura con adaptaciones para la escritura

y otras destrezas. A continuación, en la siguiente tabla, se recogen sus comentarios al respecto de su aplicación.

Tabla No.7 Experiencias docentes que utilizan el método Glenn Doman

Personal docente	Proceso de enseñanza de la escritura utilizando el método Glenn Doman
D11 (34-47)	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, si enseñamos a leer, escribir, lo que pasa es que nosotros los maestros de preprimaria sabemos cómo hacerlo • Los niños aprenden desde que están en la pancita de la mamá, con todas las interacciones que pasan durante el embarazo. Nosotras en la escuela usamos el método de Glenn Doman, ese método muy eficaz, les ayuda a establecer conexiones. • Conexiones neuronales, ya que nuestro cerebro alcanza la madurez para el aprendizaje de la escritura y la lectura a los siete años, cuando el niño ya está bien desarrollado, es capaz de poder entender y comprender ciertas cosas. Pero en la etapa antes de que este proceso se dé, nosotras podemos estar creando conexiones neuronales que ayuden al aprendizaje de varias habilidades, entre ellas hablar, caminar, leer y escribir, entre muchas otras más. • Entonces, cuando nosotras usamos este método, con el cual se introduce al niño a la lectura y escritura, por medio de la enseñanza de palabras completas que le son familiares. Presentamos las palabras escritas en carteles, están escritas con color rojo y se las presentamos 3 veces en la mañana y luego en casa deben volver a presentarlas al menos en dos momentos, lo que se logra es educar al ojo a ver la palabra, la interioriza y con la repetición va aprendiéndola, lo hacemos desde que ingresa a la escuela, es decir desde los 4 años. • Yo primero presento los bits en la computadora, ellos leen e identifican las palabras, cuando quiero que escriban los llevo al salón y allí si llevo las tarjetas, las pongo en el suelo y permito que ellos reconozcan las palabras, entonces les digo, ahora vamos a formar una oración, la oración dice, por ejemplo: Mi mamá está en la cocina, entonces ellos deben buscar las palabras y ponerlas en orden, luego escriben en su cuaderno. • Ahora ya vamos con ejercicios preparatorios de la escritura y de los números, y si les cuesta un poco, antes de la pandemia trabajábamos mejor, ahora se tardan mucho, además debemos regresar a repasar trazos que tampoco aprendieron bien. Ahorita que regresamos ellos ya tienen el cuaderno de aprestamiento, son 14 ejercicios preparatorios, les cuesta ubicar los trazos en el rayado, no pueden separar los espacios en el cuaderno y obviamente realizar los trazos para ellos es complejo.
D13(31-33)	<ul style="list-style-type: none"> • En la escuela lo hemos hecho porque tenemos un método que es un poco diferente, es un método global. Les enseñamos a los niños a leer palabras completas, les damos vocabulario relacionado con cosas que son familiares para ellos, por ejemplo: mamá y papá, son dos de las primeras palabras que les enseñamos, además enseñamos grafomotricidad, pero ya casi de último. • No les enseñamos lectura y escritura de manera tradicional, sino que les facilitamos su aprendizaje, con juegos relacionados al vocabulario presentado, tenemos un cuadernillo de trazos básicos que aprenden también, así cuando llegamos a la escritura, para ellos es un poco más fácil. • Vamos desarrollando desde el dibujo hasta la escritura, poco a poco, por eso tenemos 3 años para enseñarles y enseñarles bien. • Ahora, cuando lo ponemos en la práctica de la escritura, si tenemos que desarrollar primero, antes la psicomotricidad, seriación, clasificación, hasta llegar a la grafomotricidad, que son los trazos básicos y luego ya nos lanzamos a escribir esas palabras que ellos ya con anterioridad han leído, entonces al mismo tiempo, leen y escriben, porque les enseñamos los trazos para que puedan escribir las palabras, usando todo el abecedario.

Personal docente	Proceso de enseñanza de la escritura utilizando el método Glenn Doman
D14 (48-56)	<ul style="list-style-type: none"> • Yo usaba el método fonético para enseñar, pero como aquí usan ese, ya no lo uso, me acoplé a la forma de trabajar de todas y les enseñaba a los niños el sonido de las letras, después aplicaba el silábico, para que formaran sílabas y palabras y me funcionaba bien. • Primero observé, después me dieron el folleto que le comenté y lo leí, me interesó, aprendí y lo comencé a utilizar y vi que también funciona. Durante estos tres años que he estado en la escuela lo he aplicado y he tenido excelentes resultados. La lectura es fluida, como presentamos palabras completas, los niños no silabea. • Los niños comienzan a escribir, una vez aprenden los trazos básicos, ellos escriben primero sobre las líneas punteadas que forman las palabras, hacen una o dos veces la plana, después ellos escriben solos, la maestra lo que hace es decirles por ejemplo para escribir la sílaba ma: línea vertical, uñita, uñita, círculo y línea vertical.
D9 (29-43)	<ul style="list-style-type: none"> • Lo primero es que usamos un método global. ¿Por qué? Por lo mismo de la edad que atendemos nosotras. Si empezamos con un método silábico aquí con los niños, estaríamos perdiendo con ellos. Ahora nosotras utilizamos aquí, un método global porque le permite al niño reconocer una palabra completa y que la misma tenga un significado para él, es el método de Glenn Doman, empezamos con presentar a los niños una serie de palabras familiares, por eso, las primeras palabras son: mamá y papá y mamá y luego con todas las partes del cuerpo. El método está dividido por varias etapas. • Como se utiliza una palabra globalizadora, se permite que el niño no tenga deletreo a la hora de leer, sino que promueve la lectura de la palabra completa con fluidez y comprensión. El método fue diseñado para enseñar a leer niños con Síndrome de Down, nosotras lo hemos adaptado para enseñar a leer y escribir por etapas. • Con los pequeños iniciamos con palabras familiares y vamos agregando la complejidad conforme pasan los días y ellos van aprendiendo, con los niños de 5 años, que ya tienen un año usando el método, las palabras son más complejas y se hace un repaso de todas las aprendidas, además se comienza con los trazos básicos de aprestamiento, son 14 trazos, los cuáles se van perfeccionando en 5 años, hasta llegar a los 6, donde ya leen y escriben. • Hasta que terminamos de ver la segunda fase de las palabras en cuanto a vocabulario, empezamos con lectura y hasta el segundo año con escritura. De hecho, por este mismo problema de la pandemia se elaboró un folleto. Entonces ya tenemos un folleto de lectura y uno de escritura que lleva como como base, primero el repasar la palabra.

Fuente: elaboración propia, 2022.

El método global es un método analítico, caracterizado por desarrollar la comprensión lectora, donde se presenta la palabra como un todo. Se observó que su aplicación no es pura, ha sido modificada de acuerdo a las necesidades que las personas docentes identifican en el momento de enseñar a leer y a escribir. Durante la observación una de las personas docentes comentó que: ella creía que hacía falta desarrollar la parte fonética para afianzar el aprendizaje y que iba a proponer hacer esa modificación al terminar el año escolar.

Situación que manifiesta el hecho de que la enseñanza de la escritura está supeditada a prácticas de ensayo y error que en nada contribuyen a la calidad del aprendizaje.

La enseñanza de la escritura es un proceso continuo que inicia desde el nacimiento y cuyo desarrollo es progresivo. La escritura emergente es la primera etapa de su adquisición y tiene como objetivo que la infancia aprenda las habilidades y conocimientos que son predictores para aprender a escribir de forma convencional, siendo ellos:

- Concepto de lo impreso
- Escritura creativa (no convencional)
- Comprensión oral
- Desarrollo del lenguaje oral
- Conciencia fonológica
- Grafomotricidad
- Vocabulario

De donde se plantea la importancia de que la enseñanza de estas habilidades sea intencional, espontánea y lúdica y desarrollada en un ambiente afectivo favorable.

Solé y Teberosky (2001) describen tres concepciones del aprendizaje del lenguaje escrito, siendo ellas:

- a) Perspectiva conductista, que refiere al lenguaje escrito como actividad motriz y perceptiva, de la cual se obtiene un producto.
- b) Perspectiva cognitiva, que refiere al lenguaje escrito como un proceso mental y,
- c) Perspectiva constructivista que lo concibe como una práctica social y cultural.

La enseñanza de la escritura por las personas docentes de ambas instituciones está desarrollándose bajo la perspectiva conductista, pues su énfasis está en desarrollar las habilidades motrices de la infancia, por medio de la repetición y memoria, el aprendizaje de la niñez es evaluado con base en el producto que obtienen, en este caso, y según lo que expresaron al ser entrevistadas y observadas: leer como resultado de la memorización de las palabras presentadas en clase durante un período de tiempo y escribir, entendido como la capacidad de reproducir (en base a memoria), los trazos básicos enseñados para representar una palabra, este aprendizaje es considerado exitoso, el mismo no es sujeto de supervisión o acompañamiento por parte de las autoridades educativas.

De igual manera, se menciona que la enseñanza de la escritura ha sido asociada con la realización de actividades perceptivo-motoras, de direccionalidad y de orientación en el espacio, que preparan a la infancia para hacer buenas planas de letras y figuras, sin que ellas, faciliten el proceso de alfabetización inicial y de aprendizaje de la lectura y escritura.

Puranik, entrevistada por Márquez¹⁶ (2020) menciona que, así como lo bebés e infantes aprenden a hablar, por medio de balbuceos, arrullos, hasta llegar a las palabras, de esta manera la infancia comienza a escribir, haciendo marcas y garabatos que evolucionan en una secuencia lineal, antes de comenzar a escribir convencionalmente, sin embargo, las personas docentes participantes de la investigación desconocen el proceso de evolutivo de la adquisición de la escritura.

Según las observaciones realizadas, el trabajo en los salones de clase se reduce a la ejecución de este tipo de actividades, bajo el entendido de que, si la niñez adquiere un buen desarrollo perceptivo motor, buena orientación espacial y manejo del espacio, además de

¹⁶ Traducción libre de Are we teaching to write all way wrong?

un buen desarrollo de la motricidad fina y gruesa, automáticamente se producirá el aprendizaje de la escritura.

Villalón (2016) menciona que las planas sirven para hacer buenos trazos caligráficos; y las copias para reproducir lo que otro dice, pero no se aprende a escribir por medio de ninguno de estos dos ejercicios. La escritura es un proceso mucho más complejo, que involucra el pensamiento y funciones ejecutivas altas.

La evidencia refiere que hay dos teorías acerca de cómo la infancia desarrolla habilidades de escritura, la primera de ellas se denomina teoría cognitivo-lingüística y se centra en las habilidades necesarias para escribir, la segunda se basa en teorías socioculturales y menciona que en la infancia se aprende a escribir en un contexto social, donde su desarrollo depende de las oportunidades de interrelacionarse con sus padres, personas docentes, amigos y otras personas (Puranik, entrevistada por Marqués, 2020).

La escritura no es un código y la lengua no es reducible a un conjunto de elementos mínimos que se van asociando progresivamente y que requiere de ser enseñada sistemática e intencionalmente.

4.1.5 Manejo del CNB

El CNB es la herramienta pedagógica que proporciona los lineamientos para la planificación de las actividades curriculares, referentes a la enseñanza y aprendizaje de las áreas, que se desarrollan en el nivel preprimario.

En el área de Comunicación y Lenguaje L1 se establecen las competencias de grado para la enseñanza de la escritura en el idioma materno y en el área de Destrezas de Aprendizaje se incluyen las competencias que se relacionan con elementos clave del aprendizaje de la escritura en el nivel (Digecade, 2008).

Las competencias de grado correspondientes a Destrezas de Aprendizaje (para preprimaria) y escritura del área de Comunicación Lenguaje L1 (para preprimaria y primaria), se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 8. Competencias de grado en preprimaria

Destrezas de Aprendizaje		
Etapa 4 años	Etapa 5 años	Etapa 6 años
2. Demuestra coordinación de ojos, manos y dedos en la ejecución de actividades que requieren eficiencia motriz fina.	2. Demuestra fluidez y regularidad en la presión que ejerce con las manos y los dedos al realizar actividades manuales y digitales.	1. Clasifica diferentes estímulos visuales, auditivos (fonemas y grafemas) y hábitos, según sus rasgos distintivos.
3. Describe la relación entre objetos e ilustraciones, gestos y códigos, utilizando negaciones, conjunciones y disyunciones.	3. Emite juicios lógicos verbalmente y en forma simbólica, de acuerdo con las relaciones que se dan entre elementos de su entorno natural, social y cultural.	2. Coordina movimientos de ojos, manos y dedos al realizar movimientos específicos de preparación a la escritura.
Comunicación y Lenguaje		
1. Utiliza el lenguaje oral y gestual para expresar mensajes literarios sencillos, apropiados a su edad y al contexto sociocultural en que se desenvuelve.	1. Utiliza gestos, sonidos y movimientos para recrear poemas, cuentos, diálogos y textos diversos de su cultura y otras culturas.	1. Responde con gestos, movimientos oralmente a mensajes escuchados en poemas, cuentos y textos diversos de su cultura y otras culturas.
2. Utiliza elementos básicos de las estructuras lingüísticas propias de la L1.	2. Utiliza eficientemente la modulación de la voz y la organización lógica y secuencial de sus ideas al comunicarse con otras personas.	2. Utiliza nociones de la estructura de las palabras al expresar sus ideas.

Fuente: Adaptado de Mineduc (2010) Currículo Nacional Base el Nivel Preprimario.

El CNB hace mención de los aspectos del lenguaje oral que favorecen el aprendizaje de la lectura, desde el enfoque de fortalecer su desarrollo, aumentando vocabulario y desarrollando el aspecto fonológico del idioma y de cómo éste debe ser estimulado, sin embargo referente al tema de la escritura emergente, menciona el desarrollo de la motricidad y la grafomotricidad por medio de la ejecución del movimiento de pinzas al agarrar objetos, subir zippers, abotonar, recortar o transcribir un modelo que observa para observar la presión que ejerce al coordinar ojo-mano. Ahora bien, este aspecto es debido a que la expresión oral precede a la expresión escrita, es decir, en la medida en que exista

una buena estimulación de la oralidad, la escritura tendrá bases para emerger más fácilmente.

Durante la realización de las observaciones las personas docentes compartieron con la entrevistadora sus planificaciones de clase, las mismas contenían todos los datos que un plan debe cumplir: Identificación de áreas, contenidos, indicadores de logro, actividades, recursos y evaluación de los aprendizajes, realizada en su mayoría, por medio de la observación con el apoyo de una lista de cotejo. Las personas docentes realizan la planificación en conjunto, es decir se agrupan de acuerdo con la etapa que tienen asignada para atender, etapa 4, etapa 5 y etapa 6, todas tienen la misma planificación, la acción diferente es que, al momento de realizarla, cada quien lo hace en el horario estipulado para ello, según su programación durante el día.

Las actividades del día se rigen por un horario de clases con tiempo estipulado para realizarlas, si éstas, no son desarrolladas en su totalidad durante ese tiempo, la niñez lleva a casa lo que faltó por hacer como tarea y repaso de lo aprendido en clase.

Al respecto del referente pedagógico utilizado para el desarrollo de sus actividades docentes para la enseñanza de la escritura emergente, las personas docentes expresaron:

¿En base a qué planifico? Bueno, en base al CNB, ahí están todas las cosas que debemos aprender desde pequeños. Pero obviamente, nosotras siempre le ponemos actividades bonitas, allí dan sugerencias, pero ahora, en el mundo que tenemos de tecnología, hay miles de formas de cómo enseñar y pues yo me divierto con eso (D3:15-148)

En el CNB lo importante ahí solo lo referente a las actividades de fonología (D7:18-111)

Fíjese que yo me baso más que todo en el CNB y yo trato la manera de investigar como facilitarles el aprendizaje a los niños (D4:27-108)

En el CNB, el cual indica que no es obligatorio que salgan leyendo y escribiendo, porque tenemos que desarrollar habilidades de psicomotricidad, motricidad, pensamiento lógico y lenguaje, pero depende del contexto donde nosotros nos encontremos y de cómo vemos a nuestro grupo, así es como ellos van aprendiendo, el CNB nos da lineamientos y habla algo de metodología y competencias también (D8:7-33)

Mi idea fue cambiando y al llegar a la universidad y viendo las características que un niño del nivel primario debe de tener, me di cuenta que nosotras no somos y en ningún lado, ni en la guía curricular que existía antes de las ocho áreas, ni en el CNB dice enseñar a leer o escribir, dice algunos lineamientos de fonema, de lingüística, comprensión lectora, pero nada que ver con que digamos enseñar a los niños pa, pe, pi, po, pu (D14:15-18)

Nosotras planificamos según lo que dice el CNB, son lineamientos generales, muy básicos, colores, formas, conceptos, lenguaje oral, familia, seres humanos, cositas así. (D7:18)

Sin embargo, durante las observaciones se constató que se cumple con el requisito de planificar de acuerdo con lo que el CNB indica y que las actividades pedagógicas desarrolladas en clase no están alineadas con lo que la herramienta menciona, puesto que las personas docentes no tienen dominio de su uso y tampoco de su puesta en práctica.

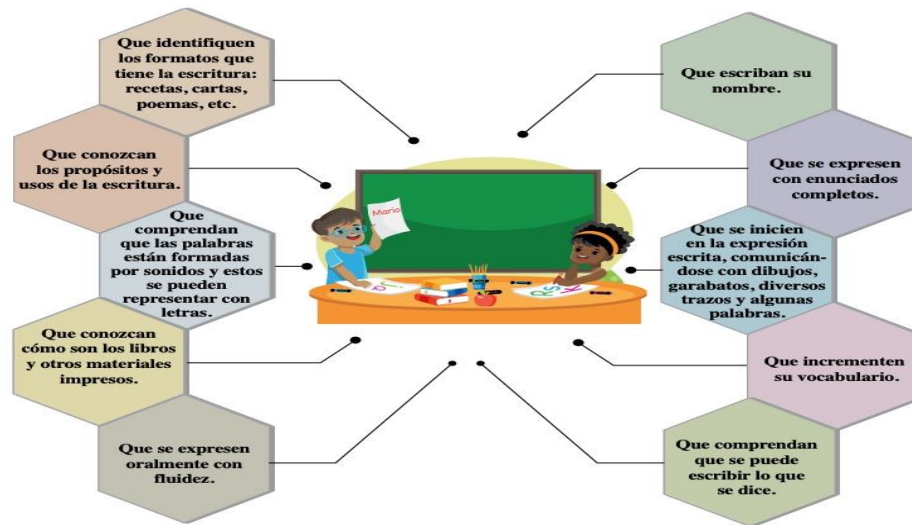
La escritura emergente abarca lo siguiente: (a) el acto manual de producir marcas físicas (es decir, la mecánica) (b) los significados que los niños atribuyen a estas marcas

(es decir, la composición), y (c) la comprensión de cómo funciona el lenguaje escrito (es decir, el conocimiento ortográfico), según Berninger, (2009, citado por Villalón, 2016). Aunque la ideación y la transcripción son características importantes de la escritura emergente, la atención de su enseñanza, en las escuelas observadas, está centrada en la enseñanza del trazo y de la caligrafía, es decir, en los aspectos mecánicos de la escritura y no en las marcas de la infancia que reflejan su creciente comprensión del sistema de escritura.

Estos conocimientos incluyen tanto las convenciones generales (por ejemplo, la letra de imprenta va de izquierda a derecha en una página) como la comprensión de características específicas (por ejemplo, el habla puede representarse mediante sonidos individuales, que pueden escribirse utilizando letras).

Durante la preprimaria, la infancia forma la base para el aprendizaje de la escritura, en la siguiente figura, se explica los aspectos prioritarios que deben desarrollarse en este nivel.

Figura 5. Aspectos prioritarios que deben desarrollarse en el nivel preprimario sobre escritura emergente



Fuente: *Libro enseñanza de la escritura* (2021 p.70)

Al reflexionar sobre los conocimientos de la población docente entrevistada y observada, se concluye que no hay alineación entre lo que dice la teoría acerca del proceso de enseñanza de la escritura emergente y práctica pedagógica que se lleva a cabo en los salones de clase.

El CNB no incluye dentro de las competencias a desarrollar durante la educación preprimaria, el contenido referente al tema de escritura emergente y sus componentes, tampoco menciona directamente el uso de una metodología para su enseñanza.

La enseñanza de los componentes de la escritura emergente es uno de los mejores predictores del éxito lector posterior de la infancia.

4.1.6 Psicomotricidad

La psicomotricidad pretende alcanzar la globalidad de la niñez por medio del desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental, para facilitar sus relaciones con el mundo que le rodea, está concebida para proporcionar experiencias gratificantes a toda la infancia.

Silva (2007) citado por Cotom (2012), define la psicomotricidad como la actividad que confiere una significación psicológica al movimiento en donde cada nueva habilidad adquirida se desarrolla a partir de otra menos organizada que permite integrar y coordinar las funciones de la vida psíquica con el movimiento, convirtiéndose en un elemento básico, en el aprendizaje, promoviendo el desarrollo eficiente proceso cognoscitivo. La psicomotricidad es una actividad que facilita el desarrollo integral de la infancia.

Su objetivo es brindar la oportunidad de que la población estudiantil tenga muchas y variadas experiencias secuenciadas de desarrollar el pensamiento, la inteligencia, la creatividad, la responsabilidad, la autonomía y la organización del comportamiento y contribuir de esta manera a su crecimiento personal.

Las personas docentes mencionaron acerca del aprendizaje de la escritura, relacionada con la psicomotricidad que: “Enseñamos letra de carta, ya aquí en la escuela la niñez va aprendiendo mejor, cuando hacen sus planas, desarrollando bastante la psicomotricidad” (2:10-46-50), haciendo referencia al hecho de que, al realizar las planas, la población estudiantil mejorara el aprendizaje de la letra de carta.

“Se trabaja desde la psicomotricidad, donde el niño agarra esto o aquello, utilizando bien la pinza.” (5:9-58), relacionando el movimiento de rotación de la muñeca. Al observar a la docente, la actividad llevada a cabo en el salón fue pasar de una palangana a otra, unos soldaditos de plástico que cada estudiante tiene y su comentario fue: así desarrollamos la psicomotricidad, así después cuando agarran el lápiz es más fácil, la niñez estuvo jugando por espacio de 15 minutos, mientras la persona docente, ponía planas en los cuadernos de los infantes.

Ahora cuando ya enseñó trazo, entonces comenzamos con psicomotricidad (10:16-82), con este comentario se observa que la persona docente comprende que únicamente cuando se realizan trazos, se desarrolla la psicomotricidad.

Aquí en la escuela se enseña letra de molde y de letra carta de una vez, entonces hay que enseñar los trazos de una vez (10:17-83), en el salón de clases no había bandejas de arena u otro material que indicara que los trazos los realizan primero en otras superficies, antes de utilizar pinceles, crayones o lápices.

Además, la persona docente 11 señala:

Nosotras desarrollamos una habilidad, que es la psicomotricidad, además debemos enseñarles los hábitos de cortesía, de higiene, a socializar, a cuidar de ellos mismos y de los demás, también a recortar, a agarrar correctamente un lápiz (11:6-30)

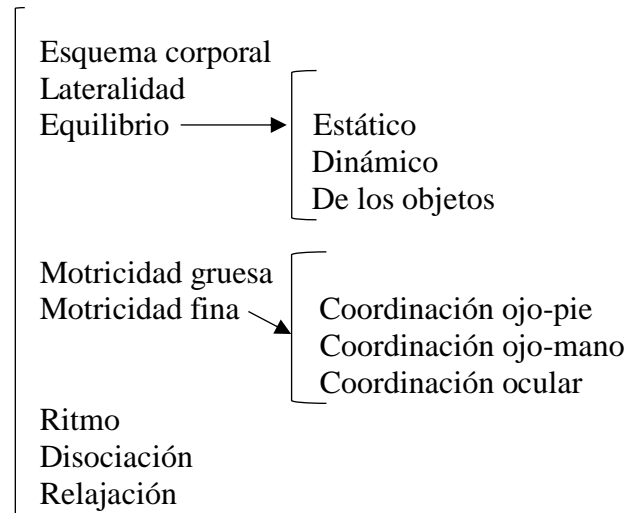
Ahora, cuando ponemos en la práctica la escritura, si tenemos que desarrollar primero, antes la psicomotricidad, seriación, clasificación, hasta llegar a la grafomotricidad, que son los trazos básicos y luego ya nos lanzamos a escribir esas palabras que ellos ya con anterioridad han leído, entonces al mismo tiempo, leen y escriben, porque les enseñamos los trazos para que puedan escribir las palabras, usando todo el abecedario. (12:9-31)

La persona docente refiere que cuando ponen en práctica el método Glenn Doman para la escritura, es necesario desarrollar las destrezas que mencionó antes. Cuando consulté acerca de la manera en que trabajaban la psicomotricidad gruesa, me respondieron que, debido a la pandemia, no tenían asignado personal docente de física, pero que ellas

darían las clases, una vez se resolviera todo lo referente a la organización de las burbujas, para ser atendidas presencialmente.

La psicomotricidad está conformada por áreas y subáreas, las cuales se ilustran a continuación:

Figura 6. Áreas y subáreas de la psicomotricidad



Fuente: Adaptado de Cotom (2012).

En el nivel preprimario es fundamental y determinante realizar actividades que desarrollen la psicomotricidad en los infantes, puesto que el periodo de dos a seis años determina su futuro proceso educativo y existe una interrelación total entre la infancia y el medio que les rodea, puesto que en esta etapa en la niñez toma conciencia de sí mismo, del mundo que lo rodea, y a la vez adquiere el dominio de una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto intelectual como afectiva. Para escribir la infancia debe haber desarrollado psicomotricidad fina, sensorio motora, coordinación de los sentidos y coordinación visomotora (Cotom, 2012).

De igual manera se debe considerar que la motricidad gruesa debe desarrollarse antes de adquirir la motricidad fina, es decir que la infancia debe desarrollar habilidades

motoras gruesas, así como destrezas motoras finas para llegar a la grafomotricidad y para ello es indispensable el desarrollo de la movilidad y la coordinación de las manos, muñecas y dedos, además de orden espacial y desarrollo de la lateralidad, todas estas habilidades necesarias para escribir. (Salinas, 2017).

Los aspectos relacionados con el desarrollo de la actividad psicomotora necesaria para desarrollar la escritura son:

- El establecimiento de un buen esquema corporal
- La definición del predominio lateral
- La motricidad fina
- El control postural del brazos y manos
- El tono muscular y la relajación
- Percepción visual
- Percepción espacial
- Coordinación óculo-manual

Durante la etapa de educación preprimaria la infancia toma conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea y adquiere el dominio de varias áreas cognitivas, afectivas y motoras.

La escuela tiene un papel importante en esta etapa puesto que las personas docentes deben desarrollar actividades que promuevan la enseñanza de la escritura emergente, facilitando así, su evolución psicomotriz.

4.1.7 Grafomotricidad

En párrafos anteriores se mencionó que la motricidad se divide en motricidad gruesa o global, la cual hace referencia los movimientos corporales de varias partes del

cuerpo de forma simultánea (gatear, correr, trepar) y motricidad fina o específica, referida a los movimientos manuales y de manipulación (manipulación y agarre).

La grafomotricidad y sus componentes tiene una estrecha relación con la escritura y la población docente tiene el compromiso de desarrollar actividades que promuevan el movimiento de la infancia, durante la realización de las actividades pedagógicas.

Con respecto a la grafomotricidad, las personas docentes mencionaron que:

Al menos en mi caso, es más fundamental la grafomotricidad (8:30-69)

Ellos me traen papelitos con unos garabatos, si me indican que lea lo que dice allí, para no equivocarme, les digo que mejor ellos me indiquen qué dice, aunque en realidad allí no diga nada. (1:15-25)

En la escuela lo hemos hecho porque tenemos un método que es un poco diferente, es un método global. Les enseñamos a los niños a leer palabras completas, les damos vocabulario relacionado con cosas que son familiares para ellos, por ejemplo: mamá y papá, son dos de las primeras palabras que les enseñamos, además enseñamos **grafomotricidad**, pero ya casi de último (13:9-31-33)

Se comienza con los trazos básicos de aprestamiento, son 14 trazos, los cuáles se van perfeccionando al ser enseñados desde la etapa de 4 años, hasta llegar a los 6, donde ya leen y escriben (9:22-38).

La teoría indica que las habilidades grafomotrices inician con la realización del trazo libre, que permite a la infancia a dominar su espacio y a adquirir la manipulación de los utensilios básicos de escritura para realizar trazos dirigidos, desarrollando y

perfeccionando los movimientos de la mano, los dedos, manipulación de tiza, pinceles gruesos, etc.

La niñez inicia a comunicarse por medio de dibujos, garabatos y trazos con los que manifiestan un mensaje, hasta que, en sus escritos, aparece alguna palabra, su nombre o letras asociadas a un dibujo. Se resalta entonces la vinculación existente entre el dibujo y la escritura a mano, Montenegro (2020) quien refiere a Ziviani & Wallen (2006, p.217).

Al respecto de las convenciones de la escritura, la grafomotricidad permite el aprendizaje del espacio gráfico: izquierda-derecha, arriba-abajo, así como la realización de trazos verticales, horizontales, oblicuos, bucles, hasta adquirir la imagen motriz más compleja de las letras, sílabas y palabras.

Durante las observaciones de clase se constató que la población docente realiza únicamente planas para promover el aprendizaje y desarrollo de la grafomotricidad, la cual es entendida como una actividad que permite a la población estudiantil tener buena letra y, por ende, escribir.

4.2 Discusión de resultados

Con la realización de esta investigación se pretendía obtener información para analizar y describir el proceso de enseñanza de la escritura emergente que desarrollan las personas docentes de 5 escuelas preprimarias en Chimaltenango, para ello fueron diseñados dos instrumentos de recolección de información, una entrevista semiestructurada con la cual se esperaba que las personas entrevistadas explicaran como desarrollan el proceso de enseñanza y una guía de observación de clase, en cuyo desarrollo fueron recogidos artefactos producidos por la población estudiantil, además de observar cómo es el proceso de enseñanza que las personas docentes realizan.

La enseñanza de la escritura emergente es un tema que aún hace falta visibilizar en los salones de clase del nivel preprimario, además de ser un tema acerca del cual no existe evidencia de investigación en la región Centroamericana y del Caribe.

La participación de Guatemala en las pruebas estandarizadas de lectura y escritura realizadas a nivel internacional ha dado resultados en los que el rendimiento de la población estudiantil está muy por debajo de la media alcanzada por otras regiones, motivo por el cual el MINEDUC con apoyo de instancias internacionales como USAID, ha puesto en marcha programas para fortalecer la enseñanza de la lectura y últimamente de la escritura también, diseñando para ello, materiales y recursos que están alineados con lo que la evidencia indica acerca del tema, de igual manera ha capacitado a la población docente en el tema de la lectura, principalmente del primer grado de primaria.

A pesar de los esfuerzos realizados por las instancias mencionadas, la población docente del nivel preprimario no posee el conocimiento teórico necesario para promover en los salones de clase el aprendizaje de la escritura emergente, como un proceso cognitivo que requiere del desarrollo de destrezas y habilidades que permitan que su adquisición sea de calidad y, sobre todo, que se encuentre alineado, como lo que indica la teoría.

La niñez ingresa a la escuela con una gran cantidad de habilidades y conocimientos sobre lectura y escritura que ha adquirido de manera no formal o convencional, de allí que, su enseñanza formal temprana, sea uno de los mejores predictores del rendimiento lector y escritor posterior y del aprendizaje en otras áreas del conocimiento (Scarborough, 2001; Whitehurst y Lonigan, 1998, citados por Villalón, 2016).

La escritura es un proceso complejo que requiere la activación y coordinación de varias habilidades cognitivas y lingüísticas (Puranik y Lonigan, 2011).

Sin embargo, en los salones de clase de las instituciones educativas participantes, durante la observación en aula se identificó, que las personas docentes, están conduciendo el aprendizaje de la escritura emergente, sin tener claridad del concepto teórico y del proceso que desarrollan para alcanzarlo, el cual, podría estar basado en su experiencia y en lo que les ha dado buenos resultados. Este hecho es preocupante, puesto que las personas docentes están enseñando sin sustento teórico confiable a la población estudiantil, sin supervisión y sin acompañamiento, por lo tanto, están perdiendo la esencia del proceso, tal como lo manifiesta Fromm (2009)

Es importante destacar que aquello que es común al aprendizaje de la lengua oral y de la lengua escrita es el significado, porque siempre es necesario e importante comunicar algo, ya sea de manera oral o escrita. El docente que separa la búsqueda del significado de lo que enseña y de cómo enseña, destruye la integralidad y la interrelación entre estas cuatro competencias, divorcia la lengua oral de la escritura y dificulta el aprendizaje en sus alumnos. (p. 40)

De igual manera, las personas docentes manifestaron también, tener la necesidad de ser capacitadas en varios temas, pero sobre todo en este, que llamó su atención. Cuando se les solicitó autorización para entrevistarlas y observarlas, las personas docentes indicaron, antes de ser abordadas para recolectar la información, que si estaban equivocadas en lo que hacían, que las disculpara, pero que hacían sus mejores esfuerzos para enseñar a la población que en ese momento atendían, también mencionaron que a pesar de no ser capacitadas, recurrían a fuentes de internet para investigar algunos temas, cuando no tenían claridad en los mismos, puesto que el CNB no es la mejor herramienta

para orientar el desarrollo de los aprendizajes, en vista de que su planteamiento era bastante general.

Las bases curriculares en Guatemala están incluidas en el CNB, este incluye los aprendizajes esperados de la población estudiantil de 4 a 6 años, que están alineados con los estándares educativos, que indican cuanto debe saber y saber hacer la niñez al finalizar el nivel educativo.

Los estándares de aprendizaje permiten establecer metas comunes para todas las instituciones vinculadas a la educación infantil, aportando un marco de referencia para evaluar los resultados alcanzados en los diferentes modelos de gestión, sin embargo, se requiere de un conocimiento adecuado de sus fundamentos y de estrategias de enseñanza para poder alcanzarlos.

El CNB, las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los salones de clase y la teoría acerca de la enseñanza de la escritura emergente no están alineadas.

De donde se menciona que las características de proceso de enseñanza de la escritura emergente, que se está llevando a cabo en las aulas de las instituciones participantes es bajo un enfoque conductista, en el cual, según las personas docentes, manifiestan no tener responsabilidad de enseñar, porque es una actividad que corresponde a las personas docentes del primer grado de primaria, según indica Fromm, (2009) citando a Teberosky, (2003), quien menciona que: Por influencia de la teoría conductista, en el ámbito educativo era muy divulgada la idea de que los 6 años era la mejor edad para comenzar la instrucción en lectura y escritura. Y esa edad era buena, porque la niñez ya había llegado al nivel de desarrollo deseado. Antes había que preparar a la niñez para el

aprendizaje, ejercitándolo en habilidades que no eran verdaderos aprendizajes sino prerequisites para el aprendizaje posterior.

Por otra parte, el enfoque comunicativo de la lengua escrita tiene como objetivo promover que la población estudiantil desarrolle las capacidades de comunicación y su uso funcional, para expresarse, en un principio por medio de dibujo y garabatos, hasta llegar a la escritura convencional. La infancia crece en un ambiente en torno al cual la lectura y la escritura son un componente de la vida cotidiana y una experiencia compartida y apoyada por los adultos, por lo que aprenden a valorar la comunicación y a utilizarla de manera efectiva.

La teoría también menciona que la niñez que crece en un ambiente alfabetizado no espera hasta el inicio de la enseñanza formal, para explorar las características de la escritura (Tolchinsky, 2006), destacando así, la continuidad existente entre las marcas que la infancia realiza antes de los 3 años para representar el habla, con ortografía inventada y la escritura no convencional (Whitehurst y Lonigan, 1998).

Otro de los hallazgos encontrados acerca del proceso de enseñanza de la escritura emergente, fue el hecho de que, varias de las personas docentes entrevistadas no manejan los conceptos referentes a la enseñanza de la escritura emergente. En una de las instituciones educativas todas las personas docentes, utilizan para la enseñanza del tema, un método analítico: el método global de Glenn Doman, en el cual fueron capacitadas por la directora de la institución, el método en sí, es aplicado, no como un método puro, sino un método contextualizado para la población que atienden y al cual le han hecho varias modificaciones, dependiendo de las necesidades de aprendizaje que la población presenta y que amerita ser resuelta.

En otra de las instituciones tres de cinco personas docentes aplican un método sintético: un método fonético, conocido como Estrellita, que es una metodología que fue diseñada por una persona docente externa a la institución, para participar en concurso reconocido en el país y que fue galardonado como “buena práctica”, motivo por el cual las personas docentes lo consideraron una buena metodología para llevar a la práctica.

La evidencia reciente destaca la importancia de la formación inicial docente para una enseñanza efectiva del lenguaje oral y escrito (Villalón, 2016), puesto que de la calidad de la instrucción depende el conocimiento que se tenga de ese ámbito y como enseñarla.

Andrade-Calderón *et al.* (2020) refieren que la calidad de la formación docente en servicio de Centroamérica también es un tema poco investigado y que se carece de información suficiente para realizar comparaciones entre países, esta falta de investigación deja a la región sin evidencia que permita guiar el diseño de planes de estudio para la preparación futura del profesorado en la instrucción efectiva en LEI.

Por lo que se hace necesario diseñar programas de formación docente que incluya temas relacionados al desarrollo infantil, neurociencia, enseñanza de la lectura y de la escritura, entre otros para fortalecer a la población docente en servicio y en proceso de formación inicial, puesto que el apoyo de la población docente a la expresión escrita predice el desarrollo de la escritura emergente, en otras palabras: “Urge enseñar para analizar y comprender lo que se lee y es aún más crítico enseñar cómo escribir textos auténticos” (Fromm, 2009, p. 14).

4.3 Limitaciones

Durante el desarrollo de una investigación hay situaciones que no pueden controlarse, pero que si pueden ser solucionadas para que puedan ejecutarse.

Con respecto a la población participante, se planificó realizar 15 entrevistas y observaciones, de las cuales fue posible realizar 14 entrevistas y 12 observaciones de clase, en vista que, en una de las instituciones educativas, no hubo posibilidad de ser atendida, por motivos ajenos a la investigadora.

Las entrevistas se realizaron vía zoom, en el horario más adecuado para las participantes, las observaciones de clase fueron realizadas de manera presencial, debido a las condiciones de pandemia, el tiempo fue limitado puesto que la población estudiantil asistía durante 2 horas y media, la cantidad de infantes presentes en las aulas también fue reducida y la investigadora no pudo acercarse mucho para la toma de fotografías, puesto que era necesario cumplir con los protocolos establecidos por las autoridades.

Realizar la investigación fue un reto, dadas las condiciones bajo las que se efectuó, sin embargo, el aprendizaje ha sido basto y enriquecedor, los hallazgos encontrados en esta investigación, dada la naturaleza del enfoque cualitativo, no son generalizables a una población en particular, sin embargo, los conocimientos que emanan de este trabajo sirven de base para tomar decisiones respecto del quehacer docente referente a la enseñanza de la escritura emergente, especialmente en las escuelas equidistantes de los lugares en donde se llevó a cabo la investigación.

V. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones que se consideran fundamentales para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, según las categorías de análisis identificadas y al análisis de resultados realizado, a partir de los cuales se pueda influir en la toma de decisiones para identificar brechas de investigación y sobre todo mejorar procesos de enseñanza de la escritura, en cualquiera de sus etapas.

La escritura es un proceso al igual que el lenguaje, que toma tiempo adquirir y desarrollar, pasa por diferentes etapas que van desde los garabatos hasta la escritura convencional.

Es además un proceso comunicativo, por medio del cual, se transmiten ideas a los demás, **y aunque los trazos de la escritura requieren de una actividad motriz, la escritura es una actividad cognitiva que inicia con la escritura emergente que se manifiesta con los primeros trazos, los garabatos, y termina con el comienzo de escritura convencional.**

La escritura emergente es la etapa donde la infancia comienza a comprender como funciona un texto, las relaciones que hay entre las letras y los sonidos o las relaciones espaciales que hay entre los símbolos.

La población docente debe considerar la estrecha relación que hay entre lectura, lenguaje y escritura, ya que la capacidad de escribir surge del lenguaje oral y esto tiene relación con el aprendizaje de la lectura, es en esta etapa donde la niñez descubre **“que todo lo que lee se puede escribir y que todo lo que se escribe se puede leer”**, por lo que las actividades para promover su aprendizaje requieren ser diseñadas en ambientes motivadores y lúdicos, considerando un contexto significativo para hacerlo.

Para responder a los objetivos planteados en la investigación:

- **Profundizar sobre los fundamentos teóricos recientes planteados por diferentes autores, sobre la enseñanza de la escritura en la etapa emergente.**

Fue desarrollado un marco teórico que recoge los fundamentos teóricos más recientes sobre la enseñanza de la escritura emergente y en base a ella, se contrastaron los hallazgos de la realidad encontrada en campo, en donde la experiencia docente es más importante que el conocimiento científico que implica desarrollarla, perdiéndose con esto, la oportunidad de sentar la bases para formar escritores analíticos y críticos, que sean capaces de expresar en un texto lo que piensan, sienten y saben al respecto de un tema, y no únicamente focalizar la atención en la realización de trazos y letra bonita.

- **Describir el proceso de enseñanza de la escritura emergente en las escuelas seleccionadas.**

Las características del proceso de enseñanza de la escritura emergente en 5 escuelas preprimarias de Chimaltenango 2022, responden a un modelo conductista de enseñanza, en el cual las personas docentes ponen en práctica estrategias que están más enfocadas al aprendizaje de trazos que se realizan de forma repetitiva y que darán como resultado una letra bonita, lo cual tergiversa el verdadero sentido de la escritura.

Este proceso está siendo conducido sin el manejo teórico necesario para su aprendizaje, puesto que no existe evidencia de la preparación docente en el tema de enseñanza de la escritura, para ser desarrollado dentro los salones de clase como un proceso cognitivo que debe ser planificado, intencional y sistematizado.

En vista del desconocimiento de la teoría que fundamenta el aprendizaje de la escritura emergente en la infancia, el proceso de enseñanza que se está desarrollando en los salones de clase de las escuelas preprimarias de Chimaltenango, no está alineado a la propuesta curricular descrita en el CNB, puesto que, aunque la planificación describe lo que en él se indica, en el salón de clases la práctica docente es otra.

- **Contrastar críticamente los fundamentos teóricos sobre la enseñanza de la escritura emergente con el proceso de enseñanza que se desarrolla en las escuelas seleccionadas.**

Al analizar el contenido del CNB y contrastarlo con lo que la evidencia científica menciona, se concluye que el mismo, no está alineado a la teoría que fundamenta la enseñanza de la escritura emergente, puesto que el mismo, no contempla los referentes curriculares del tema.

Fueron identificadas varios vacíos entre la enseñanza de la escritura emergente en los salones de clase, la formación docente, así como la ausencia de programas de monitoreo y acompañamiento a las personas docentes.

Al CNB que se está desarrollando actualmente en las escuelas preprimarias le hacen falta orientaciones sobre qué y cómo enseñar referente a la escritura emergente, además de metodología a poner en práctica que promueva el aprendizaje de la infancia

VI. RECOMENDACIONES

El presente apartado tiene el propósito de presentar un conjunto de recomendaciones, las cuales están dirigidas principalmente a los actores clave que diseñan e implementan el plan de estudios de las carreras de Bachillerato en Educación Infantil Intercultural y de la Licenciatura en Educación Infantil, así como a quienes están a cargo de la Dirección de Gestión de la Calidad del Ministerio de Educación y que tienen injerencia política y toma de decisiones para mejorar la calidad del proceso de formación y de enseñanza, sin dejar de dar recomendaciones a la población docente en funciones, quienes son los actores clave más importantes:

A. Al personal docente:

1. Se plantea el desafío de integrar la escritura con un enfoque comunicativo en todas las actividades educativas de tal manera que la infancia tenga la oportunidad de escribir sus sentimientos e ideas y lo haga como una práctica cotidiana.
2. Involucrarse en programas o planes de estudio basados en investigación que les permita ser parte de la innovación en sus propios salones de clase.
3. Formar comunidades de aprendizaje en las que compartan experiencias exitosas que promuevan la mejora en el uso de estrategias didácticas que promuevan el uso del andamiaje para la consolidación del aprendizaje de la infancia.
4. Fortalecer su formación académica por medio de la capacitación constante.
5. Realizar investigación-acción en el aula, que les permita reflexionar sobre su práctica en compañía de los asesores pedagógicos, para la toma de decisiones e incidir en el mejoramiento de prácticas educativas

B. A los técnicos encargados del diseño e implementación de programas y elaboración de recursos para la entrega educativa:

1. Revisar correspondencia entre competencias, contenidos, indicadores de logro y saberes definidos para las áreas del currículo, especialmente de Comunicación y Lenguaje y de Destreza de Aprendizaje.
2. Llevar a cabo una revisión del CNB para actualizarlo en base a lo que la teoría propone, pero que incluya una mediación pedagógica, en que los pasos del cómo queden bien explícitos para los docentes.
3. Diseñar e implementar un programa de formación, capacitación y acompañamiento docente que promueva, monitoree y evalúe los aprendizajes alcanzados, utilizando para ello instrumentos acordes a la teoría, que le permita al docente saber y conocer qué está haciendo bien y qué le hace falta por mejorar.
4. Diseñar materiales educativos que respondan a las características de la población estudiantil
5. Propiciar espacios de interacción docente para diseñar herramientas de evaluación pertinentes al tema de escritura emergente y que contemple los componentes de la misma.
6. Crear el plan de evaluación de la carrera docente para el mejoramiento de sus capacidades en el desarrollo del proceso de enseñanza de la escritura emergente a docentes en servicio y de formación inicial docente.

C. A los mandos medios y tomadores de decisiones a nivel ejecutivo:

1. Diseñar políticas públicas que incluyan el aprendizaje de la escritura como parte de un proceso continuo de formación para la población estudiantil en todos los niveles educativos.
2. Actualizar los planes de formación docente en materia de escritura.
3. Propiciar espacios de convivencia donde docentes en funciones y futuros docentes compartan experiencias exitosas en el aprendizaje de la escritura emergente.
4. Realizar investigaciones que propicien la generación de nuevos conocimientos en el tema.
5. Sensibilizar a los actores clave en la importancia de la enseñanza de escritura desde temprana edad.
6. Realiza evaluación de desempeño en aras de mejorar los procesos de entrega educativa.
7. Que la evaluación formativa que actualmente realiza el MINEDUC se ajuste a las teorías actuales, para no seguir avalando el enfoque conductista.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A. D., Breijo Worosz, T., Bonilla Vichot, I. (2018). *“El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua”* p. 610-623 Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Andrade-Calderón, Paola, Stone, Rebecca y Vijil, Josefina. (2020). *¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional a partir de cinco estudios de caso.* Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(2), 1-33. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41588
- Alegría-Iscoa, Jesús (2010). *Aprender a leer en un sistema alfabético.* En Mirta Castedo. *Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, 31* (4), 38-41. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf
- Aram, D., Levin, I., (2004). *The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective.* Reading and Writing **17**, 387–409. <https://doi.org/10.1023/B:READ.0000032665.14437.e0>
- Ayala Carabajo, R. (2008). *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias.* Revista de Investigación Educativa, 26(2), 409–430.
- Ayala-Mendoza, A. E. y Gaibor-Ríos, K. A. (2021). *Aprendizaje de la Lectoescritura en Época de Pandemia. Retos de la Ciencia.* 05(e). 13-22. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>

- Barrientos, Pablo (2017). *Estudio evolutivo de las habilidades de transcripción y su rol en la producción textual: un estudio longitudinal con medidas grafonómicas*. Tesis doctoral. Islas Canarias, España.
- Bindman SW, Skibbe LE, Hindman AH, Aram D, Morrison FJ. *Parental Writing Support and Preschoolers' Early Literacy, Language, and Fine Motor Skills*. *Early Child Res Q*. 2014;29(4):614-624. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.07.002. PMID: 25284957; PMCID: PMC4183063.
- Bransford, J.; Brown A. y Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind and Experience & School*. Washington, DC, National Academy Press
- Braslavsky, B. (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo Valdivieso, L. (2002). *La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 165-177. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100010>
- Bravo Valdivieso, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Tercera edición. Salesianos Impresores S. A. ISBN No. 978-956-14-1365-8.
- Caballeros R. M; Sazo, Eva y Gálvez Sobral, J. (2014). *El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala*.
- Cabell, S; Tortorelli, L. y and Gerde, H. (2013). *How Do I Write...? Scaffolding Preschoolers' Early Writing Skills*. *The Reading Teacher*, 66(8), pp. 650-659.

- Camargo, G.; Montenegro, R; Maldonado, S. y Magztul, J. (2013). *El aprendizaje de la Lectoescritura. Guatemala: USAID.*
- Castellanos, M. y del Valle, M. J. (2012). *Explorando las destrezas de escritura. Primero primaria. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.* Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir, “¿Qué es el código escrito?” y “Teorías sobre el proceso de composición”,* Paidós, 4ª. Edición.
- Chall, J. (1983) *Stages of Reading Development.* N.Y. McGraw B Hill Book Company
- Chaves Salas, A. (2002). *Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación",* 2(1),0. [fecha de Consulta 28 de agosto de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720104>
- Clay, M. 2001. *Change over time in children's literacy development.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cottom, L. (2012). *Psicomotricidad y su relación con el proceso de la lectoescritura.* Tesis; Universidad Rafael Landívar.
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la escritura.* Madrid. WOLTERS
- Crespo, N., Alvarado, C., y Meneses, A. (2013). *Desarrollo sintáctico: Una medición a partir de la diversidad clausular.* LOGOS. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 23:80–101.
- Defior-Citoler, S. (1996). *Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. Infancia y Aprendizaje:*

Journal for the Study of Education and Development, 73,
<https://www.researchgate.net/publication/233695783>

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

De la Cruz, Scheuer, Echenique y Pozo (2011). *Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura*. *Revista de Educación*, 354. Enero-abril 2011, pp. 689-712.

De la Cruz-Padilla, A. (2022). *Políticas públicas y educación de la primera infancia en Guatemala*. Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, UNED, Costa Rica. Vol. 21, N.º 43: 75-100, abril 2022

Deorn, L.J. y Soffos, C. (2001). *Shaping Literate Minds: Developing Self-Regulated Learners*. Portland, Maine. Stenhouse Publishers.

Diccionario de la Real Academia Española (2016).

Díaz Oyarce, C. Price Herrera, M. (2012) *¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?* *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N° 1: 215-233, 2012

Fernández E. Cira y Villavicencia, Carmita (2016). *Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire*. *Fides Et Ratio* [online]. 2016, vol.12, n.12, pp.47-60. ISSN 2071-081X.

Ferreiro, E. (2004). *Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar*.
<http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm>

Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. *Revista de investigación educativa*. CPU, número 3, julio-diciembre, 2006, pp.1-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org>.

- Ferreiro, E. Teberosky, A. (2006). *Alfabetización inicial y el uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona, España: Grao.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia en el 26.º Congreso de la Unión Internacional de Editores. México.
- Ferreiro, E, y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. México,
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona, España: Grao.
- Fromm Cea, Margarita Lidia (2009). *El Sentido de la lectoescritura en el aula: de la realidad que tenemos al ideal que queremos*. – 1ª. ed. – San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009. 156 p. (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, No. 39) ISBN 978-9968-818-88-9.
- Flick, U. (2018). Triangulation in Data Collection In: *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. © 2018 SAGE Publications Ltd All Rights Reserved. London.
- Fuster, D. (2019). *Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. Propósitos y Representaciones*. 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gil, M.A. y Bigas, M., (2012) *Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències socials - Universitat Autònoma de Barcelona
- Guatemala, (1991) Ley de Educación Nacional. Congreso de Guatemala, Decreto número 12-1991. Guatemala.

- Gurdián, A. (2017). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-educativa*. Coordinación Educativa Cultural Centroamericana. San José. Print Center.
- Graves, Donald (2002). *Didáctica de la escritura*. Ediciones Morata, S. L. Mejía Lequerica, 12-28004. Madrid.
- Hall, A.H., A. Simpson, Y. Guo, y S. Wang. (2015) “*Examining the Effects of Preschool Writing Instruction on Emergent Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature.*” *Literacy Research and Instruction* 54 (2): 115–34.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.)
- Hincapié Rojas, Viviana (2019). *Propuesta Didáctica para la apropiación del proceso lectoescritor en Educación Básica Primaria Centrado en el Desarrollo Psicomotriz*. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación (IEDU) Bogotá, Colombia
- Instituto Nacional de Estadística INE (2010).
- IRA/NAEYC (1998). *Learning to read and write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. En: *Young Children*, Vol.53, No. 4, p.30-46
- Kim, Young-Suk, Al Otaiba, S, Puranik, Cynthia, Sidle, Jessica, Greulich, L. and Wagner, Richard. (2011). *Componential skills of beginning writing: An exploratory study*. Florida State University and Florida Center for Reading Research, United States.
- Labarre Sarduy, A. (2008). *Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica*. *SUMMA Psicológica UST* 2008, Vol. 5, No. 2, p. 87-96

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública. Fondo de Cultura Económica, México.
- López, Alma; Pedroza, Luis y Willms, J, Douglas (2020) *Paper 2. Alignment between the Evaluación Infantil Temprana and three kindergarten curricula. A validity study of the evaluación infantil temprana* (eit).
- Lora, Andres y Cavadías, Liris & Montes Miranda, Alexander. (2017). *La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa*. Saber, Ciencia y Libertad. 12. 236-245. 10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475.
- Lozano Rodríguez M. I. (2017). *El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación*. *Enunciación*, 22(2), 166-177. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11953>
- Manosalba Torres, C. F., & Arancibia Gutiérrez, B. M. (2022). *Alfabetización emergente: tipos de creencias de un grupo de profesores de educación preescolar y especial en Chile*. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.6>
- Márquez, J. (2020). *Are we teaching kids to write all wrong?* Entrevista a Laura Puranik <https://news.gsu.edu/2020/03/03/are-we-teaching-kids-to-write-all-wrong>
- Márquez, María Silvina; Iparraguirre, María Sol; Bengtsson, Astrid Mariana. (2015). *Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica*. *Interdisciplinaria*, vol. 32, núm. 1, junio, 2015, pp. 151-168 Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines Buenos Aires, Argentina

- Merino, J., Mathiesen, M. E., Domínguez, P., Rodríguez, C., & Soto, M. E. (2018). *Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente. Perfiles Educativos*, 40(159), 35-50. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58171>
- Mata, Francisco (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita*. Volumen II. Escritura. Editorial EOS, Madrid, España.
- Mayer, K. (2007). *Emerging knowledge about emergent writing. YC Young Children*, 62(1), 34.
- McGee, L.M. y Richgels, D.J. (2000). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers*.
- Monereo, C. (2000). *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje*. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15-62). Madrid: Visor.
- Moreno Lucas, F.M. (2015). *Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil*. Revista de Comunicación Vivat Academia. Diciembre 2013. Año XVIII No. 133 pp.12-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15178/va.2015.133.12-25>
- Montealegre, Rosalía; Forero, Luz Adriana (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. Acta Colombiana de Psicología, vol. 9, núm. 1, mayo, 2006, pp. 25-40 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia Third edition, Needham, MA: Allyn and Bacon.
- Montenegro, R. (2020). *Enseñanza y aprendizaje de la escritura*. USAID
- Mineduc (2010). *Currículo Nacional Base nivel Preprimaria*. Guatemala
- Mineduc (2013). *Currículo Nacional Base. Magisterio Infantil Bilingüe Intercultural*. Guatemala

- Mineduc (2020). *Anuario Estadístico de la educación de Guatemala años 1992-2020*.
Disponible en: <http://estadistica.mineduc.gob.gt/anuario/home.html#>
- Mirón, R. & Del Valle, M. (2017). *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado, Experiencias docentes, un estudio cualitativo*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>
- Muñoz, B. Aznárez, N. (2019) *Montessorizate. Libro de actividades para disfrutar y conectar con la familia*. Grijalbo.
- National Early Literacy Panel (2009). *A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*.
- National Research Council 2001. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9745>
- Neuman, Susan B. y Writgh, Tanya S. (2014). *The magic of words: Teaching vocabulary in the early childhood classroom*. American Educator, v38 n2 p4-13 Sum 2014.
- Orozco et al. (2018). *Guatemala, Perfil de país y análisis de actores clave en lectoescritura inicial*. Programa de capacidades LacReads.
- Parra F, K. (2014) *El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Revista de Investigación. 38(83). 155-180. ISSN: 0798-0329
- Pérez Rodríguez, María (s/f). *Evaluación e intervención en los trastornos de la lengua escrita*. Universidad Camilo José Cela. Madrid. España
- Peña, S., Tapia, R., e Ibáñez, M. (2016). *Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica*. Paradigma, Vol. XXXVII (01), 46 – 60.
Disponible en <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v37n1/art04.pdf>

- Pognate, Patricia (2006). *Sobre el concepto de escritura*. Revista interamericana de Educación de Adultos, 28 (2), 65-97. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>
- Puranik & Lonigan (2011). *From Scribbles to Scrabble: Preschool Children's Developing Knowledge of Written Language*. 24(5): 567–589. <https://doi:10.1007/s11145-009-9220-8>
- Robles Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2015) 18.
- Salinas, M. (2017). *Importancia de la grafomotricidad previa a la escritura: Orientación educativa en preescolar. Propuesta pedagógica*. Universidad pedagógica nacional, unidad Ajusco, México.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparicio, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Solis, C. A. (2015). *Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios*. *Propósitos Y Representaciones*, 3(2), 227–260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito, procesos educativos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2006) *The emergence of writing*. En C. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, pp. 83-95. New York: Guilford Press.

- UNESCO-MINEDUC. (2015). *Logros de aprendizaje, Guatemala Terce*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- UNESCO-Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2015). *Logros de aprendizaje, Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago: OREALC/UNESCO. USAID.
- UNESCO (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura ERCE 2019*. Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books, S.A Rosellón, 186, 1 y 4, 0808 Barcelona, España
- Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2018). *Las creencias de los profesores Rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa rural*. Estudios pedagógicos, 38(1), 297-310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Villalón, Malva (2016). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Segunda Edición. Versión digital publicada por Digitalia.
- Villalón, M., Ziliani, M. y Viviani, M (2009). *Programa de formación de educadores y/o técnicos*. Recuperado de www.oei.es
- Villatoro, José Luis (1987). *Monografía Mínima del departamento de Chimaltenango*. Cenaltex, Guatemala. 27 páginas

- Vintimilla Ormaza, M.; García Herrera, D.; Álvarez Lozano, M.; Erazo Álvarez, JC. (2020)
Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA Año 2020. Vol V. N°1. Especial
Educación Hecho el depósito de Ley: FA2016000010 ISSN: 2542-3088
FUNDACIÓN KOINONIA (F.K). Santa Ana de Coro. Venezuela.
- Wells, Deborah (s/f). *Writing Development in Early Childhood*.
- Zabalza Beraza, M.A., (2016). *Didáctica de la educación infantil*. Sao Paula. Cortez,
Madrid, Narcea
- Zas-Choxín, M. (2020). *Lectoescritura inicial en contextos bilingües: una aproximación desde la teoría fundamentada*. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2020, 4(2), 46-61
- Zwiers, J. (2010). *Prácticas de enseñanza eficaz: la lectura y el lenguaje*. Comunicación y Lenguaje. Guatemala: Mineduc.

VIII. ANEXOS

Anexo 1.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Enseñanza de la escritura emergente en escuelas preprimarias de Chimaltenango, 2022

Usted ha sido invitada a participar en la investigación **Enseñanza de la escritura emergente en escuelas preprimarias de Chimaltenango, 2022**, que tiene como objetivo

Analizar el proceso de enseñanza de la escritura emergente que desarrollan las personas docentes en el nivel preprimario.

La investigación es de carácter cualitativo y está siendo desarrollada por la alumna Ana Luisa Alveño Oliva, estudiante de la Maestría en Lectoescritura Inicial, de la Universidad del Valle de Guatemala, como propuesta de tesis de graduación.

Esta entrevista será grabada para fines de mantener la fidelidad de las respuestas dadas por el/la entrevistado (a), por lo que se le solicita que antes de iniciar, lea y firme el consentimiento informado para proceder con la grabación.

1. ¿Maestra recuerda usted cómo aprendió a escribir? Puede comentarme al respecto de su experiencia.
2. ¿Cuál ha sido su experiencia docente en el Nivel Preprimario? ¿Qué grados ha atendido? ¿En qué centros educativos ha laborado? Podría compartir conmigo acerca de ello.
3. Al respecto del desarrollo de las actividades en el salón de clases, podría mencionarme, de qué manera organiza el trabajo en el salón, por ejemplo: si tiene una rutina, ¿cómo es?

4. ¿Qué opina acerca del comentario “en la preprimaria no se enseña a escribir”?
5. Podría comentarme ¿Cuáles son las características del grupo de alumnos que ahora atiende? ¿Qué es lo que más les gusta hacer? ¿Qué se les dificulta realizar?
6. ¿De qué manera se expresan sus alumnos? Además de hacerlo de forma oral, ¿utilizan crayones, lápices y papel?
7. ¿Cuál es el referente pedagógico que utiliza para el desarrollo de sus actividades?
8. ¿Qué destrezas y habilidades desarrolla en la población estudiantil que atiende?

Le agradezco mucho su apoyo.

Anexo 2.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado (a) a participar de la investigación, **Enseñanza de la escritura emergente en escuelas preprimarias de Chimaltenango, 2022**, se me ha informado (a) acerca de los objetivos de esta, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo,,
Documento personal de identificación No., de
nacionalidad....., con domicilio en.....
.....
....., consiento en participar en la investigación denominada:

Enseñanza de la escritura emergente en escuelas preprimarias de Chimaltenango, 2022

Manifiesto que:

- He leído el documento con anticipación
- He sido informado de los objetivos de la investigación
- Tendré derecho a conocer los resultados de la misma.
- Autorizo la grabación de la misma, para fines de mantener la fidelidad de mis aportes y que éstos sean útiles para la construcción del conocimiento en el tema.

Firma docente entrevistado

Anexo 3.

Guía de observación de clase

1. Datos del establecimiento

Nombre del establecimiento: _____

Código estadístico: _____ Distrito: _____

Área geográfica donde se ubica el establecimiento: Urbana _____ Rural _____

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

2. Datos del aula observada:

Población estudiantil observada: _____ Niñas: _____ Niños _____

Práctica pedagógica presencial: _____ Virtual sincrónica: _____

3. De la planificación docente:

No.	Aspectos	SÍ	NO
1.	La sesión está planificada		
2.	Se identifican las competencias al alcanzar		
3.	Se identifica el área/áreas trabajadas en la sesión		
4.	Se identifican los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales		
5.	Las actividades a realizar indican las habilidades a desarrollar		
6.	Incluye los recursos a utilizar		
7.	Indica el tipo de evaluación a realizar		
8.	Cuenta con una lista de cotejo/rúbrica de evaluación		

4. Para usted ¿Qué es escribir?

5. ¿Qué es escritura emergente?

6. De la práctica pedagógica observada:

Componente de escritura	Modelaje o demostración de la docente		Observaciones
Desarrollo del lenguaje oral	La persona docente promueve que la niñez se exprese con fluidez	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
Conciencia fonológica	La persona docente realiza actividades que originen la práctica de los sonidos del idioma (fonemas)	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
Vocabulario	La persona docente promueve el aprendizaje de un nuevo vocabulario a la niñez	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
Conciencia del lenguaje escrito	La persona docente realiza actividades en las que muestra a la infancia cómo son los materiales impresos	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
Crecimiento sintáctico	La persona docente motiva a la niñez a que se exprese usando enunciados completos.	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
Expresión escrita	La persona docente motiva a la población estudiantil a escribir	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
	La persona docente cuenta con espacios que promueven la escritura en la infancia. (Rincón de escritura)	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
	La persona docente modela como escribir a la niñez	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
	La persona docente desarrolla actividades que promuevan la escritura en la infancia (usando garabatos, dibujos, palabras etc.)	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
	La persona docente dialoga con la niñez y pregunta qué escribieron en un texto y lo escribe ella.	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
Grafomotricidad	La persona docente utiliza estrategias para practicar los trazos aprendidos (bandeja de arena, rallado especial, etc.).	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	
	La persona docente asigna tareas para la realización de trazos	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca	

Anexo 4. Tabla de significancia

Códigos/Entrevistas	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	T	R	F	D	S
○ Actividad de inicio Gr=16	1	1	3	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	16	si	si	si	si
○ Actividad de principio alfabético Gr=2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	no	no	no	no
○ Actividades para desarrollar conciencia fonológica Gr=2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	no	no	no	no
○ Apoyo del padre de familia Gr=3	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	3	no	no	no	no
○ Apoyo en casa Gr=7	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	1	0	1	0	7	no	no	no	no
○ Círculo de calidad docente Gr=7	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	2	1	1	0	7	no	no	no	no
○ Contexto familiar del alumno Gr=8	0	0	0	0	0	1	2	0	1	2	0	1	1	0	8	no	si	no	no
○ Convenciones de la escritura Gr=2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	no	no	no	no
○ Creencias sobre la enseñanza de la escritura emergente Gr=56	6	5	5	3	6	5	3	2	5	3	1	4	4	4	56	si	si	si	si
○ Definición de escritura Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	no	no	no	no
○ Desarrollo de autonomía Gr=8	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	0	8	no	si	no	no
○ Desconocimiento de inclusión Gr=1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	no	no	no	no
○ Desconocimiento del concepto de escritura emergente Gr=17	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	0	2	0	2	17	si	si	si	si
○ Escritura emergente Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	no	no	no	no
○ Grafomotricidad Gr=23	1	1	1	3	2	2	1	1	4	2	1	3	1	0	23	si	si	si	si
○ Improvisación de la enseñanza Gr=16	3	0	3	3	0	2	0	0	1	0	0	2	0	2	16	no	si	no	no
○ Lenguaje oral Gr=6	0	1	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	6	si	no	no	no
○ Liderazgo Gr=3	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3	no	no	no	no
○ Manejo del CNB Gr=11	1	0	0	0	1	0	2	3	2	1	1	0	0	0	11	si	si	si	si
○ Método de enseñanza de la lectoescritura Gr=28	0	5	0	0	4	1	3	6	2	1	3	2	1	0	28	no	si	si	no
○ No manejo del CNB Gr=14	1	1	2	4	0	2	1	0	1	0	0	1	0	1	14	no	si	no	no
○ Orientaciones de mejora Gr=5	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	5	no	no	no	no
○ Perfil del estudiante postpadémico Gr=25	1	0	1	5	2	4	1	1	3	3	0	2	0	2	25	si	si	si	si
○ Proceso de enseñanza Gr=47	1	2	1	2	4	3	4	7	3	2	8	4	4	2	47	si	si	si	si
○ Psicomotricidad Gr=27	1	1	0	2	1	2	2	2	6	4	1	2	1	2	27	si	si	si	si
○ Recurso de enseñanza Gr=7	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	1	7	no	no	si	si
○ Tiempo de servicio Gr=16	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	16	si	si	no	no
○ Tiempo efectivo de trabajo Gr=2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	no	no	no	no
Totales	24	19	19	28	30	30	29	28	34	26	28	31	16	19	361				

T= Totales
R= Representatividad
F= Frecuencia
D= Densidad
S=Significancia