

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estrategias docentes para el desarrollo de la escritura emergente
en un aula de 4 años de una institución educativa de Carabaylo

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación Inicial que presenta:

Ana Lucia Taipicuri Mamani

Asesora:

Vanessa Sofia Raffael Hermoza

Lima, 2024

Informe de similitud

Yo, Vanessa Sofía Raffael Hermoza,

docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

Estrategias docentes para el desarrollo de una escritura emergente en un aula de 4 años en una institución educativa de Carabayllo,

del/de la autor(a) Ana Lucía Taipicuri Mamani,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 19/01/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: San Miguel, 19 de enero del 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Paterno Materno, Nombre1 Nombre 2	
DNI: 42959502	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3134-2831	

AGRADECIMIENTOS

A Dios por guardarme y permitirme estudiar esta hermosa profesión.

A mi papá Aristides Taipicuri,
mi mamá Maria Mamani
y mi hermano David Taipicuri
por motivarme a seguir mi vocación
y lograr mis metas.

A mi abuelito Lucio Mamani, a quien siempre
llevaré en mi corazón.

A mi asesora Vanessa por brindarme su apoyo
y consejos durante el proceso de investigación.

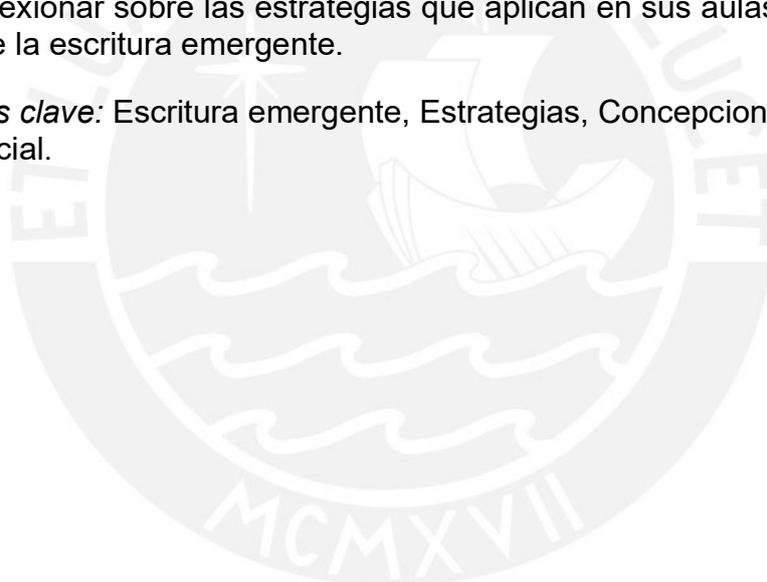
A todas las maestras y amigas que me alentaron
cuando más lo necesité.

Gracias porque hoy puedo decir
¡Lo logré! ¡Soy licenciada!
Y este es el inicio
de una nueva meta en mi carrera profesional.

RESUMEN

El desarrollo de la escritura emergente en el nivel inicial sigue siendo un tema de debate a pesar de su presencia en el Programa curricular. Esto se refleja en la falta de material actualizado que oriente a los docentes. En consecuencia, esta situación podría dificultar la aplicación de estrategias de escritura emergente propiciándose en su lugar los métodos tradicionales. Por ello, esta investigación describe y analiza las estrategias para el desarrollo de la escritura emergente utilizadas por una docente en un aula de cuatro años; así como, las concepciones docentes sobre la escritura, lo cual permitió comprender su práctica pedagógica en el aula. El presente estudio se ha realizado bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo utilizando como técnicas una entrevista semiestructurada y tres observaciones no participantes. Al finalizar la investigación, se concluyó que la docente concibe la escritura emergente como un proceso que inicia con los garabatos y dibujos. A su vez, considera que las actividades de aprestamiento son fundamentales para el desarrollo de la escritura. Por otro parte, se identificó dos estrategias que desarrollan la escritura emergente, una de ellas evidencia una concepción confusa, ya que, por un lado, permite el desarrollo de la escritura emergente y por el otro, se limita al aprestamiento. En base al análisis realizado, este estudio invita a los docentes a reflexionar sobre las estrategias que aplican en sus aulas para favorecer el desarrollo de la escritura emergente.

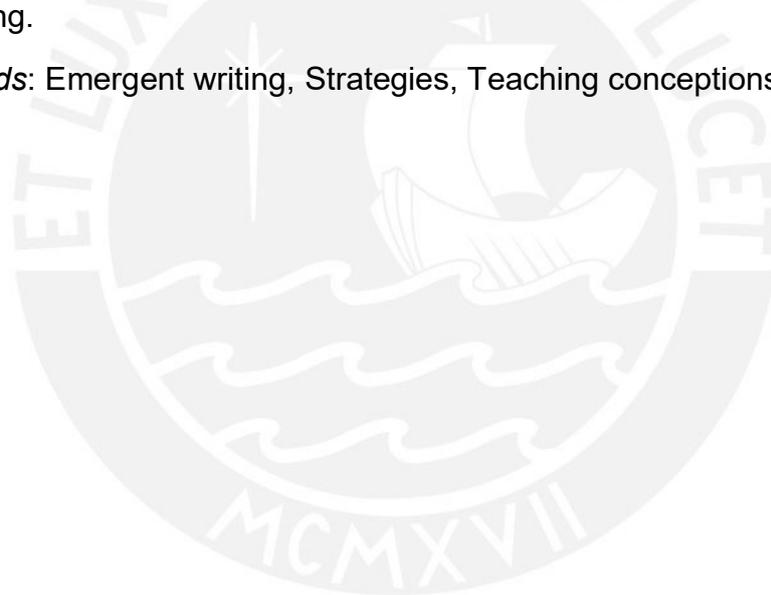
Palabras clave: Escritura emergente, Estrategias, Concepciones docentes, Nivel inicial.



ABSTRACT

The development of emergent writing in preschool remains a topic of debate despite its presence in the curricular program. This is reflected in the lack of up-to-date material that guides teachers. Consequently, this situation could make it difficult to apply emerging writing strategies, favoring traditional methods instead. Therefore, this research describes and analyzes the strategies for the development of emergent writing used by a teacher in a four-year-old classroom; as well as, the teaching conceptions about writing, which allowed to understand their pedagogical practice in the classroom. The present study has been carried out under a qualitative approach of descriptive type using as techniques a semi-structured interview and three non-participant observations. At the end of the research it was concluded that the teacher conceives emergent writing as a process that begins with doodles and drawings. In turn, she considers that training activities are essential for the development of writing. On the other hand, two strategies that developed emergent writing were identified, one of them reflected the double conception of the teacher, that is, it allowed the development of emergent writing and sometimes was limited to preparation. Based on the analysis carried out, this study invites teachers to reflect on the strategies they apply in their classrooms to favor the development of emerging writing.

Keywords: Emergent writing, Strategies, Teaching conceptions, Preschool.



ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	10
CAPÍTULO 1 Concepciones docentes de la escritura emergente en el nivel inicial	10
1.1. <i>Concepciones docentes y su influencia en la labor pedagógica</i>	10
1.1.1. ¿Qué son las concepciones?	10
1.1.2. Factores que influyen en la concepción docente.	10
1.1.3. Influencia de la concepción docente en el desarrollo de la escritura emergente de sus estudiantes.	12
1.2. <i>Escritura emergente</i>	13
1.2.1. Concepto de escritura emergente.	13
1.2.2. Enfoques didácticos relacionados al desarrollo de la escritura emergente.	14
1.2.3. Dominios de la escritura emergente.	15
1.2.4. Etapas de la escritura emergente.	17
1.3 <i>La escritura en el Programa curricular de educación inicial</i>	21
CAPÍTULO 2 Estrategias para el desarrollo de la escritura emergente	23
2.1 <i>Concepto de estrategias</i>	23
2.2. <i>Recomendaciones para la aplicación de las estrategias</i>	24
2.3. <i>Estrategias de escritura emergente</i>	27
2.3.1. Bitácora de escritura en clase	27
2.3.2. Ambiente letrado	27
2.3.3. Escritura compartida	27
2.3.4. Interacción con materiales de escritura	28
2.3.5. Uso de palabras relacionadas al tema de la sesión	28
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	29
2.1 Objetivos y Categorías	29
2.2 Enfoque y tipo	29
2.3 Categorías y subcategorías	30
2.4 Informantes	32
2.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	33
2.6 Diseño y validación de instrumentos	34
2.7 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis	34
2.8 Principios de la ética de la investigación	35

PARTE III: ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	36
CONCLUSIONES	54
RECOMENDACIONES	56
REFERENCIAS	58
ANEXOS	63



INTRODUCCIÓN

La escritura emergente es un proceso en el que los niños aprenden a usar el código escrito para registrar información y expresar sus ideas, por iniciativa propia. En este proceso, sus trazos evolucionan y se convierten en formas similares a las letras.

(Fundación Educacional Oportunidad, 2018; Lily, Cheng & Chan, 2008). Esta concepción guarda relación con el enfoque comunicativo propuesto en el Programa curricular, el cual, guía el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el desarrollo de competencias comunicativas en los niños, de tal forma que estos sean capaces de emplear el lenguaje funcionalmente en diversas situaciones (Ministerio de Educación [Minedu], 2016a).

A pesar que, la escritura emergente es una competencia a desarrollar en el nivel inicial, continúa siendo un tema controversial, ya que, se teme forzar a los niños a escribir antes de tiempo, puesto que se sigue concibiendo la escritura desde lo convencional, es decir, la formación de letras (Bradfor & Wyse, 2022). En suma a ello, se brinda mayor importancia al desarrollo de la lectura en relación a la escritura emergente (Puranik & Lonigan, 2014). Lo cual, puede llevar a que las docentes recurran a sus propias concepciones y como resultado apliquen estrategias que solo se enfocan en el aprestamiento dejando de lado la intención comunicativa de la escritura (Cifuentes, Gonzales y Morales, 2013).

Los antecedentes en este tema reflejan que la problemática sigue vigente. Por un lado, en el plano nacional el Ministerio de Educación (2013a), realizó la investigación “Aproximación al conocimiento de la escritura de las niñas y los niños de cinco años”. En el cual, se presentaron a los niños actividades en las que debían diferenciar las palabras de las imágenes y en otras escribir un mensaje. La mayoría de niños logró realizar las actividades de diferenciación, más en las de producción textual un bajo porcentaje logró escribir un mensaje.

Montero (2021), en su tesis “Estrategias docentes para generar experiencias de escritura no convencional con niños y niñas de 5 años en el contexto de la educación a distancia en una institución educativa Inicial pública del distrito de Cercado de Lima” la investigadora describe que la docente en la modalidad virtual empleó principalmente estrategias como la escritura de textos sociales y escritura como parte de los dibujos. Asimismo, como parte del análisis se mencionaron

estrategias como el trazo con el cuerpo y actividades previas a la escritura como el rasgado.

Por otro lado, en el plano internacional Al-Maadadi & Ihmeideh (2016), realizaron la investigación “Desarrollo temprano de la escritura: creencias de los maestros de jardín de infantes sobre la escritura emergente en entornos preescolares de Qatar” Mediante la aplicación de un cuestionario los investigadores descubrieron que los docentes creían en la importancia de la escritura emergente, pero diferían respecto a qué habilidades son más importantes a desarrollar.

Ihmeideh (2015), realizó el estudio titulado “El impacto del centro de juegos dramáticos en la promoción del desarrollo de las habilidades de escritura temprana de los niños”. En dicha investigación se entrevistó a los niños antes y después de usar el centro de juego, además se observó su interacción en el espacio mencionado. Los resultados del estudio indicaron que antes de jugar los niños creían que no podían escribir o que se aburrían al realizar repeticiones, mientras que, tras utilizar el espacio de juego los niños manifestaron que les gustó escribir e interactuar con los diversos materiales. Lo cual, también se vio reflejado en las observaciones.

En tal sentido, surgió el interés por desarrollar una investigación en base a la siguiente pregunta ¿Cuáles son las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en un aula de 4 años de una institución educativa del distrito de Carabayllo? cuyo tema corresponde a la línea de investigación de currículo y didáctica.

El objetivo general de la investigación es analizar las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en un aula de 4 años de una institución educativa del distrito de Carabayllo. Asimismo, se han formulado dos objetivos específicos, los cuales son: describir las concepciones que posee la docente del aula de 4 años sobre el desarrollo de la escritura emergente y describir las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en el aula de 4 años. En función a dichos objetivos la investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, ya que, permite registrar las estrategias que utiliza la docente y comprender las concepciones que las sustentan (Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], 2022). En coherencia al enfoque y tipo de investigación se han aplicado una entrevista semiestructurada y tres

observaciones no participantes, debido a que permitieron el acercamiento al contexto e informante para detallar las estrategias empleadas por la docente.

La realización de esta investigación es relevante, ya que, la concepción de escritura y las estrategias aplicadas por la docente en el aula influyen en cómo el niño percibe la escritura (Díaz y Price, 2012). Por otra parte, después de la búsqueda de investigaciones acerca del tema en el Registro Nacional de Trabajos de Investigación, se encontró un número reducido de investigaciones referentes al desarrollo de la escritura emergente [RENATI, 2022]. En este sentido, el presente estudio aporta al conocimiento de las estrategias para el desarrollo de la escritura emergente que se emplean en un aula de nivel inicial y las concepciones que tiene una docente respecto a la escritura, lo cual, permite comprender su accionar en el aula.

Seguidamente, en la realización de este estudio se enfrentaron principalmente dos limitaciones referentes al orden de aplicación de los instrumentos y el no observar una sesión en la que se desarrolle la competencia de escritura. Por un lado, se aplicó la entrevista semiestructurada previo a las observaciones, debido a la premura del tiempo. Lo cual, no permitió emplear la entrevista para conocer mejor las estrategias utilizadas por la docente durante las observaciones. Por otro lado, se le mencionó a la informante que era necesario observar tres sesiones, entre ellas una en la que se desarrolle la competencia de escritura. Durante los días de observación se presenciaron una sesión de comunicación, otra de ciencia y una de matemática. A pesar de no observar una sesión enfocada en el desarrollo de la escritura, se recogieron estrategias para el desarrollo de la escritura emergente en distintos momentos de la sesión. De este modo, se logró obtener la información necesaria para la realización del estudio.

En cuanto a la organización de la investigación se ha considerado su división en tres partes para una mayor comprensión. En la primera parte, se presenta el marco teórico, donde se encuentran todos los términos y conceptos utilizados en el posterior análisis. En la segunda parte, se describe la metodología empleada en el estudio. Mientras que, en la tercera parte se presenta el análisis de la información recogida. Finalmente, se dan a conocer las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones, así como los anexos en los que se visualizan los instrumentos, matrices y evidencia fotográfica de las estrategias observadas.

PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1 Concepciones docentes de la escritura emergente en el nivel inicial

1.1. Concepciones docentes y su influencia en la labor pedagógica

Las concepciones que tienen las personas sobre el mundo influyen en su forma de actuar. En el caso de los docentes su percepción sobre un determinado tema influye en su práctica pedagógica, específicamente en las estrategias que emplean. Dichas estrategias en ocasiones pueden ser innovadoras y en otros casos más tradicionales, dependiendo las concepciones del docente. En los siguientes párrafos se presentará el tema a mayor profundidad para un mejor estudio y comprensión de este complejo proceso.

1.1.1. ¿Qué son las concepciones?

Las concepciones son definidas como una estructura mental que abarca creencias, conceptos, proposiciones, reglas e imágenes mentales que configuran la forma como las personas se enfrentan a distintas situaciones (Thomsom como se citó en Hidalgo y Murillo, 2017). En otras palabras, las concepciones que tiene una persona sobre un determinado tema guían sus acciones. En el caso de un docente dichas ideas preconcebidas guían su práctica pedagógica, la forma en la que interactúa con sus estudiantes y la toma de decisiones frente a nuevas ideas. A modo de ejemplo, aquellos docentes que consideran que sus estudiantes no pueden escribir en el nivel inicial, no alentarán su desarrollo, ya que, conciben la escritura de forma convencional (Dennis & Votteler, 2013). Tomando en cuenta los aportes de Thomsom, Dennis & Votteler, en la presente investigación se entenderá a las concepciones del docente como un conjunto de distintas ideas o definiciones respecto al desarrollo de la escritura, las cuales influyen en su práctica pedagógica. Asimismo, frente al gran impacto que tienen las concepciones en los maestros y las estrategias que aplican en sus aulas es importante analizar cómo surgen dichas concepciones. En el siguiente apartado se mencionarán y explicarán aquellos factores que influyen en la formación de las concepciones de un docente.

1.1.2. Factores que influyen en la concepción docente.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, las concepciones son la base de la práctica pedagógica de los docentes, por lo cual, es relevante tomar en cuenta

qué factores o elementos influyen en la formación de dicho grupo de ideas o creencias.

Según Balslev et al. (como se citó en Gerardo, 2019) se pueden considerar los siguientes:

- **Conocimientos académicos:** se refiere a los saberes adquiridos por el docente en su formación profesional.
- **Saber institucional:** son aquellos conocimientos que orientan su labor en la escuela como los objetivos de la escuela, los proyectos planteados, etc.
- **Saber de la práctica de enseñanza:** los docentes en base a su experiencia con distintos grupos de niños o diferentes escuelas, adquieren un bagaje de estrategias y recursos que aplican año tras año en sus aulas adaptándolas a su nuevo grupo de estudiantes.
- **Experiencia personal:** son aquellos saberes que se han formado en el docente a lo largo de su vida ya sea como hijo, estudiante, padre, entre otros. Esto se relaciona con el entorno en el que ha vivido.

En adición a lo antes mencionado, el Ministerio de Educación (2020), señala que existen dos elementos que influyen en la concepción del docente y por ende en su práctica pedagógica, los cuales son los siguientes:

- ✓ **La experiencia escolar del docente:** en la etapa escolar el docente aprendió a escribir y leer de determinada forma según el contexto y el maestro que le enseñó, ello tiene un gran impacto en su vida y en las estrategias que empleará en su práctica pedagógica.
- ✓ **La imagen que tiene de niño:** si el docente concibe a los estudiantes como seres pasivos, sin ideas preconcebidas sobre el código escrito, entonces no recogerá estos saberes y buscará brindarle toda la información. Mientras que, si considera que son capaces de explorar, actuar, experimentar entonces propiciará actividades en las que se desarrollen dichas acciones.

Balsev y el Ministerio de Educación muestran los factores que influyen en la formación de la concepción docente desde distintos ángulos. Mientras Balsev menciona factores externos que incluyen al docente como la formación profesional, el Ministerio de Educación coloca un mayor énfasis en factores más internos o propios del docente. A pesar de ello, ambos aportes se complementan brindando

una visión mucho más amplia acerca de la formación de las concepciones, coincidiendo en la relevancia de la experiencia escolar del docente en su práctica en el aula.

1.1.3. Influencia de la concepción docente en el desarrollo de la escritura emergente de sus estudiantes.

En el año 2013, el Ministerio de Educación realizó una investigación para conocer el aprendizaje de los niños y niñas de 5 años en relación a la escritura. Para ello, se presentaron dos actividades, en la primera los estudiantes debían identificar palabras en dos láminas referentes al aula y al mercado. Asimismo, la segunda actividad consistió en realizar una tarjeta en la que los estudiantes debían dibujar y escribir para otros niños sobre lo que más les había gustado hacer durante el estudio. Los resultados mostraron que los estudiantes en su mayoría fueron capaces de señalar palabras en las láminas, sin embargo, al realizar la actividad de la tarjeta solo el 16% logró dibujar, realizar escritos y escribir su nombre, mientras que el 46.8 % al menos logró escribir su nombre (Minedu,2013a).

En base a los resultados los investigadores mencionaron que esto se debería a que los docentes refuerzan mucho más el aprendizaje del nombre, ya que, se relaciona con la identidad del niño. Otra razón, sería que los docentes se están enfocando en el desarrollo de una escritura alfabética, en lugar de apreciar la escritura como un proceso en el que se debe tomar en cuenta las hipótesis de los niños sobre el código escrito.

Por otro lado, un suceso opuesto ocurre con otro grupo de docentes quienes prefieren no desarrollar la escritura. Según Bradfor & Wyse (2022), hablar sobre escritura en el nivel inicial es una idea que causa ansiedad entre la plana docente, ya que, temen forzar a los niños a escribir demasiado temprano. Según los investigadores, este pensamiento se debería a que consideran la escritura en su forma convencional, es decir, la producción de letras. Dicha concepción, influye en las actividades que se realizan en el aula.

Las fuentes mencionadas, muestran claramente como las concepciones del docente influyen en el desarrollo de la escritura de los estudiantes, llegando a limitar su producción textual a la escritura del nombre o simplemente no desarrollarla. Según Bradford & Wyse (2022), es fundamental que un docente conozca el desarrollo de la escritura de los niños para responder adecuadamente a este

proceso en su práctica pedagógica. En tal sentido, en los siguientes párrafos se explicará a detalle este proceso.

1.2. Escritura emergente

La escritura emergente nace del término literacidad emergente, el cual, surge para evidenciar el proceso previo que desarrollan los niños antes de aprender a escribir y leer de forma convencional. Como parte de este concepto se hace referencia a un conjunto de habilidades y actitudes fundamentales para que el niño pueda dominar con éxito ambas capacidades. Entre algunas de las habilidades se encuentran el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y el conocimiento del vocabulario (Panel Nacional de Alfabetización Temprana como se citó en Piasta et al. 2018). En la presente investigación las habilidades que permiten el desarrollo de la escritura serán consideradas como parte de grupos llamados dominios, los cuales serán abordados más adelante.

1.2.1. Concepto de escritura emergente.

Continuando con la escritura emergente, este nuevo término ha tenido una gran acogida en el nivel inicial, sin embargo, las prácticas relacionadas al desarrollo de la literacidad emergente se ha enfocado mayoritariamente en actividades que benefician la lectura dejando de lado la escritura (Puranik & Lonigan, 2014). Una situación que también es evidente en nuestro país, puesto que, la promoción de la lectura es alentada en las aulas de nivel inicial. Ante ello, es importante conocer que es la escritura emergente y sus distintos elementos para poder promoverla en el aula de clase.

Según Lily, Cheng & Chan (2008), definen la escritura emergente como una etapa en la que los niños aprenden a registrar información y expresar sus ideas mediante símbolos, iniciando con dibujos, garabatos y eventualmente empleando letras. Asimismo, los autores mencionan que el término emergente hace referencia a la escritura temprana que surge del interés y exploración del niño, diferenciándose de la alfabetización convencional en la que se espera que los estudiantes inicien escribiendo las letras.

En concordancia con lo anterior, la Fundación Educacional Oportunidad (2018), define la escritura emergente como un proceso que comienza con los primeros trazos, lo cual se presenta antes de ingresar a la educación formal, y

concluye con la escritura convencional. Asimismo, durante esta etapa los niños aprenden aspectos gráficos de la escritura, así como sus diversos propósitos y formatos a través de la observación a los adultos.

Tomando en cuenta los aportes de la Fundación Educacional Oportunidad y Lily, Cheng & Chan, se puede comprender que los autores definen la escritura emergente como una etapa o proceso, en el cual los niños aprenden diversos aspectos sobre la funcionalidad del código escrito y su trazo tiene una gran evolución, ya que, inician usando dibujos o garabatos, concluyendo con formas similares a las letras. En la presente investigación se utilizará el término proceso, debido a que permite comprender el cambio y evolución constante del trazo de los niños y su comprensión de la funcionalidad del código escrito a lo largo del tiempo.

1.2.2. Enfoques didácticos relacionados al desarrollo de la escritura emergente.

Los enfoques, están compuestos por un aspecto teórico y otro metodológico que orientan al docente en su labor de enseñanza (Minedu, 2016a). En otras palabras, son similares a una guía que ayuda al docente en su práctica pedagógica. En la presente investigación se considerará a los enfoques como un referente teórico que permite comprender la dimensión observable de las concepciones, las cuales son las estrategias aplicadas en clase. A continuación, se presentarán algunos de los enfoques que permiten comprender la enseñanza de la escritura emergente.

Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo considera el texto como un elemento de uso social y como la unidad básica en el aprendizaje de la escritura (Montenegro, 2010). Por ello, Rivera (sf.), señala que el proceso de enseñanza aprendizaje del código escrito se basa en la interacción con textos de uso cotidiano, tales como periódicos, libros, recetarios, etc. Además, este enfoque busca el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes destacando la importancia de escribir con sentido y funcionalidad (Guevara, Giraldo y Pérez, 2020). En otras palabras, se busca que los niños sean capaces de escribir pensando en el mensaje que quieren transmitir, de esta forma, emplean el código escrito funcionalmente para comunicarse y transmitir sus ideas en lugar de solo realizar planas como en métodos tradicionales. Desde el punto de vista del Programa curricular de nivel inicial, el enfoque

comunicativo orienta el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el desarrollo de competencias comunicativas, de esta forma los niños aprenderán a utilizar el lenguaje funcionalmente (Minedu, 2016a).

Enfoque socio-constructivista

El enfoque socio-constructivista posee aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky, por lo cual se toma en cuenta el aprendizaje como un proceso social, es decir se da en la interacción con los demás y el entorno (Tirado y Peralta, 2021) Llevando este concepto al desarrollo de la escritura se considera que los niños pueden aprender a escribir de forma natural si los docentes les permiten interactuar con instrumentos culturales, es decir herramientas de escritura que se usan cotidianamente (Luna et al., 2019). Un claro ejemplo son los lápices y el papel que se utilizan al escribir una lista de compras o el cartel de menú y las tizas que se emplean en los restaurantes para escribir los platos del día. Ante ello, desde el enfoque socio-constructivista se espera que los docentes planifiquen experiencias de aprendizaje en las que los niños puedan interactuar con la cultura letrada de su comunidad (Castro, 2013).

Ambos enfoques enfatizan el componente social del aprendizaje de la escritura. Lo cual, es importante, ya que, cotidianamente la escritura es utilizada como un elemento para comunicarnos con los otros. Dichas ideas, generarían un impacto en las concepciones de los docentes, debido a que, durante muchos años la enseñanza del código escrito se ha brindado desde una perspectiva de repetición Asimismo, el enfoque comunicativo y socio constructivista, enfatizan en el rol del docente como mediador y facilitador de los elementos necesarios para que los estudiantes puedan interactuar con textos reales. Bajo esta mirada, se requiere que los docentes tengan conocimiento sobre aspectos básicos del desarrollo de la escritura emergente como los dominios que se proponen desarrollar, los cuales, se presentarán en los siguientes párrafos.

1.2.3. Dominios de la escritura emergente.

Al abordar el tema de escritura emergente es probable que se espere la presentación de las habilidades predictivas, sin embargo, ellas son mayormente referidas al desarrollo de la lectura. Ante ello, se recurrirá al término de dominios, los cuales agrupan los conocimientos básicos sobre la escritura que los niños y niñas

deben apropiarse. Según Puranik & Lonigan (2014), se deben considerar tres dominios que desarrollan los niños durante la escritura emergente:

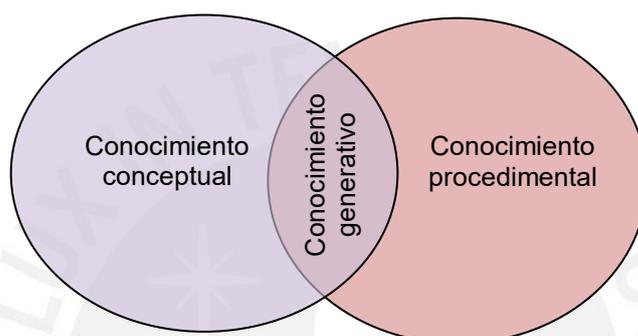
- **Conocimiento conceptual:** los conocimientos que se agrupan en este primer dominio son los principios universales, funciones de los recursos impresos y conceptos sobre la escritura. En primer lugar, los principios universales se relacionan a la forma de escribir, es decir, la direccionalidad y la linealidad. En segundo lugar, conocer las funciones de los recursos impresos se refiere a entender cómo y para qué se utilizan los periódicos, las revistas, entre otros medios en el que se encuentra la escritura. En tercer lugar, los conceptos que se tienen sobre escritura están ligados a la letra impresa como transmisora de información y mensajes.
- **Conocimiento procedimental:** las habilidades relacionadas a este dominio son todas aquellas referidas al conocimiento del código escrito, tales como: el conocimiento del alfabeto, la habilidad para escribir nombres, letras y palabras. En primer lugar, el conocimiento del alfabeto es la capacidad para identificar las letras por su sonido y nombre. En segundo lugar, se encuentra la habilidad para escribir letras y palabras, la cual evoluciona a través de etapas hasta ser similar a lo convencional. En tercer lugar, se encuentra la habilidad para escribir sus nombres, según Puranik & Lonigan (2014) las letras de los nombres de cada niño son una referencia para sus escritos.
- **Conocimiento generativo:** este dominio representa al grupo de habilidades necesarias para que los niños puedan escribir frases y oraciones. Asimismo, los autores resaltan la importancia de que los niños puedan comprender que las letras sirven para transmitir un mensaje como punto de partida para generar textos sin importar su nivel de escritura. En otras palabras, para que los niños escriban, primero deben haber adquirido en cierto grado el conocimiento conceptual. En base a lo menciona Bayington & Kin (2017), sugieren a los docentes implementar actividades en las que promuevan que sus niños realicen distintas representaciones escritas, como una invitación, una lista de compras, etc.

En base a lo propuesto por Puranik & Lonigan se identifica un vínculo entre los tres dominios. En otras palabras, el conocimiento generativo, relacionado a producir textos desde su propio nivel de escritura, necesita de los conocimientos

conceptual y procedimental, ya que, estos proveen al niño de la información básica del código escrito para que luego pueda proceder a implementarlo en su vida diaria. De ello, se desprende que, a medida que el estudiante tenga un mayor dominio de los conocimientos conceptual o procedimental, el generativo, también se verá beneficiado.

Figura 1

Dominios de la escritura emergente



Nota: La figura muestra la relación entre los dominios de la escritura emergente propuestos por Puranik & Lonigan (2014). Elaboración propia.

En la figura 1 se puede comprender mejor la interacción entre los tres dominios, sin embargo, ello no significa que deban priorizarse unos sobre otros, sino que deben ser trabajados simultáneamente, puesto que la escritura es la integración de todos ellos. Así mismo, los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje deben tomar en cuenta que la producción textual no se ve limitada por el nivel de escritura del niño. Por ello, en los siguientes párrafos se presentará el progreso de los niños y sus logros en cada etapa hacia el aprendizaje de la escritura convencional.

1.2.4. Etapas de la escritura emergente.

La escritura emergente aparece aproximadamente a los 2 años de edad y concluye a los 6 años que es cuando la mayoría de niños ingresan al primer grado. El progreso de la escritura infantil desde formas no tan legibles hasta escritos similares a las letras, es organizada en etapas presentadas por distintos autores, como: Bayington & kin, Head Start y Ferreiro y Teberosky las cuales, varían en términos y número.

Bayington & Kin (2017); Head Start (sf.) establecen las siguientes etapas:

- **Etapa 0 pre-dibujo:** los niños exploran materiales de escritura realizando marcas aleatorias en el papel. Dichas marcas aun no tienen significado.
- **Etapa 1 dibujo:** los niños utilizan dibujos para representar la escritura.
- **Etapa 2 garabatos:** en esta etapa los niños intentan escribir mediante marcas o garabatos mediante el cual transmiten un significado.
- **Etapa 3 garabatos ondulados/ escritura simulada:** en esta etapa los niños imitan la letra cursiva dirigiendo su escritura de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo.
- **Etapa 4 formas similares a las letras:** en sus escritos los niños incluyen letras aleatorias o formas similares a las letras que son creadas por ellos mismos.
- **Etapa 5 cadenas de letras:** en esta etapa los niños comprenden que las letras son importantes en la escritura, pero aun no comprenden que estas están relacionadas al sonido. Por ello, realizan cadenas de letras en las que combinan letras mayúsculas y minúsculas.
- **Etapa 6 escritura transicional:** aún no comprenden la correspondencia de las letras con el sonido por lo que incluyen más letras o escriben al revés. En suma a ello, comienzan a incluir espacios entre las palabras que inventan y copian las palabras que se encuentran en el aula.
- **Etapa 7 ortografía inventada:** en esta etapa los niños comienzan a representar el sonido de las palabras en aquello que escriben, usualmente emplean solo la letra inicial o la letra inicial y final para representar el sonido de toda la palabra.
- **Etapa 8 escritura inicial de palabras y frases:** los niños incluyen sonidos intermedios a las palabras. Además, inician con la escritura de pequeñas frases o que han visto en los libros e inventan otras.
- **Etapa 9 ortografía convencional y escritura de oraciones:** en esta etapa los niños comienzan a utilizar la escritura convencional de algunas palabras que son fáciles y conocidas para ellos, como sus propios nombres o el de sus familiares. También, pueden llegar a escribir oraciones completas, pero sencillas.

Las seis etapas presentadas por Bayington & Kin y Head Start permiten visibilizar la evolución de los niños en el aprendizaje del código escrito, sin embargo, los nombres que se presentan pueden no ser muy familiares. Puesto que, la

clasificación planteada por Ferreiro y Teberosky (como se citó en Briceño y Niño, 2010) es mucho más difundida en los países de América Latina como el Perú, por ello, a continuación se presentarán los niveles propuestos por ambas autoras.

- **Nivel pre-silábico:** en este nivel los niños escriben realizando grafías que no se conectan a los sonidos que representan.
 - Escritura con grafismos no convencionales: realizan grafismos que no corresponden a las letras convencionales.
 - Escritura con control de cantidad: los niños toman conciencia de que palabras y las frases tienen diferentes extensiones.
 - Escritura con control de variedad: de acuerdo a los distintos sonidos de las palabras varían sus grafías.
- **Nivel silábico:** los niños inician con el uso de la escritura fonética por lo que corresponden las palabras o letras al sonido.
 - Escrituras silábicas iniciales: escriben sin valor sonoro convencional, pero se aprecian algunas letras.
 - Escrituras silábicas estrictas: al escribir asignan a cada sílaba una letra.
- **Nivel silábico alfabético:** Los niños y las niñas empiezan a descubrir que también la sílaba se puede partir en sonidos elementales. Empiezan entonces a representar sílabas con algunas grafías y sonidos elementales con otras.
- **Nivel alfabético:** en esta etapa llegan a escribir de forma alfabética o convencional aplicando la correspondencia fonográfica.

Para la presente investigación se tomará en cuenta las etapas de escritura emergente propuestas por Bayington & Kin y Head Start al momento de realizar las preguntas. A pesar de ello, es importante tomar en cuenta las etapas propuestas por Ferreiro y Teberosky, debido a su presencia en el Programa curricular (Minedu, 2016a). Por consiguiente, en la siguiente página se presentará un cuadro en el que se compara ambas categorizaciones siendo de ayuda para el posterior análisis.

Tabla 1*Etapas de la escritura emergente y no convencional*

Etapas de la escritura emergente ¹	Etapas de la escritura no convencional ²
Etapa 0 pre-dibujo	
Etapa 1 dibujo	
Etapa 2 garabatos	Nivel pre-silábico
Etapa 3 garabatos ondulados / escritura simulada	
Etapa 4 formas similares a las letras	
Etapa 5 cadenas de letras	
Etapa 6 escritura transicional	
Etapa 7 ortografía inventada	Nivel silábico
Etapa 8 escritura inicial de palabras y frases	Nivel silábico alfabético
Etapa 9 ortografía convencional y escritura de oraciones	Nivel alfabético

Nota: en la tabla se presentan las etapas de escritura emergente propuestas por Bayington & Kin (2017); Head Start (sf.) y las etapas de escritura no convencional propuestas por Ferreiro y Teberosky (como se citó en Briceño y Niño, 2010). Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 1, las etapas de la escritura emergente propuestas por Bayington & Kin; Head Start guardan relación con los niveles planteados por Ferreiro y Teberosky, por lo cual si la docente refiere que sus estudiantes están en su mayoría en un nivel silábico ello equivaldría a la etapa 7 de la escritura emergente. Tomando en cuenta la importancia de la familiaridad de los términos para la docente, en los siguientes párrafos se presentará la escritura desde

¹ Bayington & Kin (2017); Head Start (sf.)

² Ferreiro y Teberosky como se citó en Briceño y Niño (2010)

un punto de vista muy conocido por los docentes a partir del Programa curricular de educación inicial.

1.3 La escritura en el Programa curricular de educación inicial

La enseñanza en la educación estatal se basa principalmente en lo que establece el Programa curricular de educación inicial, el cual, ha sido modificado durante los últimos años para mejorar la calidad de la educación siendo las últimas versiones las de 2005, 2009 y 2016. En la versión del año 2005 en el área de comunicación se buscaba principalmente que los niños desarrollaran competencias comunicativas y lingüísticas, es decir, que aprendan a comunicarse de forma oral en su respectiva lengua. A pesar de ello, se contaba con un componente relacionado a la escritura denominado producción de textos, mediante el cual se pretendía que los estudiantes realicen trazos espontáneos o escriban dictando a la docente sus ideas (Minedu, 2005).

En la versión del año 2009 el Diseño Curricular Nacional incorpora al área de comunicación el enfoque comunicativo textual, mediante el cual se considera que la principal función del lenguaje es la expresión de las acciones que se realizan, los sentimientos e ideas. Esto se ve reflejado en las capacidades y conocimientos que los niños deben desarrollar al producir textos, por ejemplo, se indica que a la edad de 3 años el estudiante debe ser capaz de expresar sus sentimientos e ideas mediante el dibujo o trazo libre (Minedu, 2009).

En la versión vigente del currículo correspondiente al 2016, el área de comunicación cambia del enfoque comunicativo textual al enfoque comunicativo, el cual como se mencionó anteriormente busca desarrollar en los estudiantes competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje en contextos culturales distintos (Minedu, 2016a). Es decir, que los niños desarrollen la escritura desde el uso cotidiano, en el que escribir cumple el propósito de transmitir un mensaje.

El mencionado enfoque, también guía el concepto de escritura, el cual, se concibe de la siguiente forma, “escribir en este nivel se refiere a la escritura no convencional; es decir, los estudiantes producen textos en los que ponen en juego sus hipótesis de escritura” (Minedu, 2016a, p.130). Es notorio el énfasis en la producción textual que en esta edad temprana se basa en el descubrimiento del código escrito de una forma divertida y haciendo preguntas.

Precisamente, en relación al desarrollo de la escritura se menciona la competencia: “escribe diversos tipos de texto en su lengua materna” (Minedu, 2016a, p.126), la cual a diferencia de los anteriores currículos solo se dirige a niños de 4 y 5 años. Esta competencia tiene un único desempeño en la edad de 4 años, “escribe por propia iniciativa y a su manera sobre lo que le interesa. Utiliza trazos, grafismos u otras formas para expresar sus ideas y emociones a través de una nota, para relatar una vivencia o un cuento” (Minedu, 2016a, p.131). Siendo el logro del desempeño el elemento que se espera alcanzar en cada sesión, por lo tanto es fundamental que los docentes brinden espacios para la producción textual desde la exploración y el uso cotidiano.

Además, para demostrar que los niños están desarrollando dicho desempeño deberán poner en práctica las siguientes capacidades establecidas por el Programa curricular (Minedu, 2016b, p.77):

- **Adecuar el texto a la situación comunicativa:** al escribir el estudiante toma en cuenta al destinatario, el propósito, el tipo de texto, así como el contexto sociocultural en el que se escribe.
- **Organizar y desarrollar las ideas de forma coherente y cohesionada:** el estudiante ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y estableciendo relación entre ellas.
- **Utilizar convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente:** el estudiante usa de forma adecuada los recursos textuales.
- **Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto escrito:** el estudiante evalúa lo que ha escrito de manera permanente con la finalidad de mejorarlo.

Al revisar estas capacidades es probable que resulte difícil para los docentes comprender cómo pueden desarrollarlas desde el nivel inicial, cuando los niños aún no escriben de manera convencional. Ante esta situación, es necesario que conozcan a mayor profundidad las etapas de la escritura emergente y los dominios que implica, ya que, estos conocimientos teóricos son la base para comprender lo que establece el Programa curricular. A modo de ejemplo, el conocimiento conceptual y generativo presentado por Puranik & Lonigan, se ven reflejados en la

mayoría de las capacidades, puesto que se hace mención a que los niños produzcan sus propios escritos utilizando las convencionalidades del lenguaje.

Concluyendo este primer capítulo, a lo largo de su experiencia profesional y en la interacción con otros elementos del medio los docentes forman concepciones sobre cómo deben desarrollar la escritura en sus aulas ya sea desde una forma tradicional o más innovadora. En dichas concepciones, también influye el conocimiento teórico que en este caso abordamos mediante el término de escritura emergente, puesto que las ideas que presenta ayudan a comprender el desarrollo de las capacidades propuestas por el Programa curricular nacional. En el siguiente capítulo, se abordará el desarrollo de la escritura emergente de una forma aplicativa, brindando estrategias que los docentes pueden utilizar en sus aulas, así como algunos aspectos claves que deben tener en cuenta antes de aplicarlas.

CAPÍTULO 2 Estrategias para el desarrollo de la escritura emergente

2.1 Concepto de estrategias

Las estrategias son un grupo de acciones premeditadas, las cuales buscan el logro de un objetivo o fin específico. Según Montes de Oca y Machado (citado en Medina y Delgado, 2017), los docentes suelen utilizarlas para contribuir al logro de las competencias de aprendizaje en sus estudiantes. Además, las estrategias cuentan con dos dimensiones: reflexiva y acción (Anijovich y Mora, 2009). Por un lado, la parte reflexiva demanda al docente organizar previamente el tiempo, los recursos y el espacio en el que se aplicará la estrategia seleccionada. Por otro lado, la acción implica la aplicación de la estrategia con sus estudiantes y los materiales elaborados.

Tomando en cuenta los aportes de Montes de Oca, Machado, Anijovich y Mora, el uso de estrategias permiten el logro de objetivos como el desarrollo de determinadas competencias en sus estudiantes y requiere de un tiempo de preparación por parte del docente previo a su aplicación. Precisamente, en dicho tiempo de planificación es que los docentes deben tomar en cuenta algunos aspectos acordes a las habilidades de escritura que deseen desarrollar en sus estudiantes.

2.2. Recomendaciones para la aplicación de las estrategias

Las recomendaciones que se presentan en los siguientes párrafos contienen aspectos fundamentales de la parte teórica revisada anteriormente, así como, acciones que los docentes pueden aplicar para favorecer el desarrollo de la escritura emergente en sus aulas.

Gerde, Bingham & Waisk (2012) presentan las siguientes recomendaciones:

- **Acepte todas las formas de escritura:** en un aula los niños suelen encontrarse en diferentes etapas de escritura, ya que, cada uno aprende a su propio ritmo. Por lo cual, que es posible observar que algunos transmitan sus ideas mediante garabatos, mientras otro grupo realiza formas similares a las letras. Ante ello, es importante tomar en cuenta todas las formas de escritura y realizar actividades que lo ayuden a desarrollar sus habilidades como escritores activos. Además, según Rowe, Shimizu & Davis (2021), es fundamental que un docente considere a sus estudiantes como escritores y valore las marcas que producen. En consecuencia, si el docente considera que los niños son capaces de escribir, promoverá actividades para su desarrollo en el aula.
- **Presente actividades de escritura con un propósito significativo:**
Gerde, Bingham & Waisk (2012), sugieren a los docentes proponer a sus estudiantes situaciones de escritura con un propósito o finalidad significativa. A modo de ejemplo, motivar a los niños a escribir sus nombres con el objetivo de registrar su asistencia o firmar sus dibujos como lo hacen los artistas. Asimismo, presentar situaciones que motiven a los niños a emplear el código escrito para transmitir un mensaje, como: escribir una tarjeta con el objetivo de felicitar a uno de sus compañeros por sus cumpleaños. Este tipo de actividades les ayuda a comprender que la escritura sirve para comunicar sus propias ideas.
- **Fomente la escritura inventada:** consiste en motivar a los niños a representar los sonidos con las letras que conoce o en base a hipótesis. Al principio, es posible que los estudiantes solo coloquen los sonidos iniciales o finales. Durante este proceso, el docente puede ayudar recordándole la forma convencional de escritura, pero sin insistir en que escriba correctamente.

- **Haga de la escritura una forma de conectarse con las familias:** el desarrollo de la escritura emergente es una excelente oportunidad para que el docente se comunique con los padres y pueda conocer cómo se está reforzando este tema en casa. Es común, que en el hogar solo se trabaje la lectura de las letras o el escribir lo que los niños dicen, pero en pocas ocasiones se les motiva a escribir libremente cogiendo un lápiz o crayola. Ante ello, el maestro puede brindar estrategias y dar a conocer la perspectiva desde la que se viene trabajando en el colegio, de esta forma la escuela se conecta con la enseñanza en el hogar.
- **Incorpore la escritura a la rutina diaria:** consiste en brindar oportunidades para que los niños escriban durante las actividades permanentes. A modo de ejemplo, proponen que los niños escriban sus nombres en la asistencia o para realizar un trabajo en la tabla de responsabilidades. También, mencionan invitar a los estudiantes a realizar marcas gráficas como una X al completar la rutina diaria, colocar en el gráfico de tiempo la cantidad de días soleados y lluviosos, así como, encerrar una letra específica en el título de la clase. En suma ello, sugieren dar un tiempo diario de aproximadamente de 15 minutos a actividades de escritura, para complementar el tema de las sesiones.
- **Revise investigaciones recientes en escritura emergente:** Dennis & Votteler (2013), recomiendan a los docentes complementar su conocimiento teórico con los aportes de investigaciones recientes en el tema. De forma que, puedan emplear los nuevos conocimientos, estrategias e ideas de estos nuevos estudios en su práctica pedagógica.
- **Interactúe con los niños durante las actividades para motivarlos a escribir:** según Rowe, Shimizu & Davis (2021), es fundamental el acompañamiento y guía que puedan brindar a sus estudiantes durante las aplicaciones de las estrategias para alentarlos escribir. Ante ello, proponen una serie de ocho pasos:
 - ✓ **Paso 1 Desarrolle ideas y propósitos de escritura juntos:** los docentes deben fomentar momentos de conversación para conocer los intereses de sus estudiantes y experiencias vividas fuera de la escuela. De esta forma, pueden convertir dichas ideas en temas de escritura.

- ✓ **Paso 2 Invite a los niños a escribir:** según los autores, es importante tratar a los niños como escritores e invitarlos a escribir, sin importar que aun realicen garabatos o formas parecidas a las letras. Estas invitaciones por parte del docente, se pueden convertir en un primer paso para los proyectos de escritura de los estudiantes. Es probable que no todo el tiempo los niños acepten la invitación, pero no deben dejar de proponérselos.
- ✓ **Paso 3 Sugiera un mensaje o pregunte a los niños acerca de sus mensajes:** luego de invitar al niño a escribir, el docente puede brindarle una idea y en caso los niños ya se encuentren escribiendo puede acercarse y preguntarle que dice.
- ✓ **Paso 4 Apoye los procesos de escritura:** mientras los niños escriben el docente puede acercarse a cada uno individualmente para guiar sus composiciones según sea su etapa de escritura.
- ✓ **Paso 5 Acepte y valore las aproximaciones de escritura:** durante el proceso de escritura el docente debe aceptar y apoyar con entusiasmo las marcas de escritura que realizan sus estudiantes. En otras palabras, deben resaltar sus logros en lugar de las cosas que no pueden hacer.
- ✓ **Paso 6 Invite a los niños a leer sus textos:** debido a que los niños aun escriben mediante garabatos o formas similares las letras es común que los docentes no entiendan que están escribiendo. Por lo cual, es importante que inviten a sus estudiantes a leer sus escritos.
- ✓ **Paso 7 Responda al significado de textos infantiles:** cuando el niño mencione aquello que ha escrito, el docente debe responder al mensaje que brindó a sus marcas, ya que, ello es una forma de reconocerlos como escritores.
- ✓ **Paso 8 Comparta los textos infantiles con una audiencia:** comúnmente es el docente el único que lee los escritos de los niños, sin embargo, también es importante motivarlo a compartir lo que han escrito con sus compañeros e incluso personas fuera del aula. Mediante ello, se estará reconociendo y valorando su esfuerzo como escritores.

Aunque todas las recomendaciones mencionadas anteriormente son relevantes, una de ellas es fundamental, la cual es: aceptar todas las formas de

escritura. Si un docente considera una rayita o un círculo como forma de escritura, entonces realizará preguntas como ¿qué escribiste? ¿tu nombre o el de tu animal favorito?, alentando la idea en los niños que son capaces de escribir y ser partícipes en actividades de escritura donde puedan poner en práctica sus habilidades de creación textual sin preocuparse por el código alfabético.

2.3. Estrategias de escritura emergente

Algunas de las estrategias que los docentes pueden utilizar en clase para el desarrollo de la escritura emergente son las siguientes:

2.3.1. Bitácora de escritura en clase: según Fundación Educacional Oportunidad (2018), esta estrategia permite que los niños puedan escribir todos los días. La bitácora consiste en un cuaderno donde los estudiantes pueden escribir en cualquier momento y acorde a su nivel de escritura. Además, puede ser usada de forma libre por los niños en base a sus propios intereses, pero también en base a temas planteados por el docente.

2.3.2. Ambiente letrado: según el Minedu (2013b), esta estrategia consiste en letrar el aula con diversos recursos en los cuales los estudiantes puedan encontrar el sistema escrito, como libros, periódicos, afiches, carteles, etc. Asimismo, menciona que estos recursos letrados deben ser funcionales, es decir que sean utilizados por los niños, por lo tanto, deben ser renovados a lo largo del año para que continúen llamando la atención de los estudiantes. Además, esta estrategia permite que los niños puedan darse cuenta que aquello que se encuentra escrito transmite un mensaje, fortaleciendo el conocimiento conceptual (Neumann, Hood y Ford citado en Bayington & Kin, 2017). Es decir, los niños pueden mirar los carteles e identificar que las letras en ellos transmiten un mensaje y usarlos como modelos para crear sus propias versiones.

2.3.3. Escritura compartida: Según Fountas y Pinnell (como se citó en Fundación Educacional Oportunidad, 2018) la escritura compartida consiste en la creación de textos junto a los niños, es decir mientras ellos dictan sus ideas, palabras u oraciones verbalmente, el maestro escribe. La aplicación de esta estrategia permite el desarrollo del conocimiento generativo de la escritura emergente, cuyo objetivo es que los niños puedan generar sus propios textos (Puranik & Lonigan, 2014). En este caso con la ayuda de su docente.

Gerde, Bingham & Wasik (2012), presentan otras estrategias que se pueden complementar con las anteriormente mencionadas:

2.3.4. Interacción con materiales de escritura: la estrategia consiste en colocar materiales relacionados con la escritura en los espacios de juego, tales como lápices, plumones, crayolas, hojas, tarjetas, etc. En los preescolares de Estados Unidos es común contar en las aulas con un centro de juego dramático, en el cual se recrean espacios como la pizzería, el hospital, etc. (Ihmeideh, 2015). Es precisamente en estos espacios en los que colocar elementos de escritura incentiva a los niños a escribir de forma espontánea y en situaciones similares al mundo real.

2.3.5 Uso de palabras relacionadas al tema de la sesión: esta estrategia consiste en colocar en el aula palabras relacionadas a la experiencia de aprendizaje. A modo de ejemplo, si se está trabajando el tema de la primavera se podrían colocar palabras como flor, mariposa, abejas, etc. Mediante el programa de Aprendo en Casa se ha propuesto una estrategia similar llamada la pizarra palabrera, en la que los niños forman palabras con las letras móviles en base al tema tratado (Minedu, 2021). Aunque, dicha estrategia se utiliza en los primeros grados de primaria, también, puede ser utilizada en el nivel inicial.

Entre las estrategias presentadas, destaca la bitácora de escritura, ya que, su implementación en el aula brinda al niño la libertad para que pueda escribir de temas libres, de lo que observa a su alrededor es un gran avance. Otra estrategia que también destaca, es la interacción con materiales de escritura, ello se debe a que dichos elementos incentivan la curiosidad del niño por utilizarlos motivándolos a escribir.

Tal como se ha presentado en este capítulo, existen diversas estrategias que se pueden implementar en las aulas de nivel inicial para desarrollar la escritura emergente. Algunas de ellas se promueven la producción textual como la escritura compartida o el uso de la bitácora. Mientras que otras, permiten la familiarización con el código escrito como el ambiente letrado o el uso de palabras relacionadas a un tema. Asimismo, diversos autores brindan sugerencias con el fin de guiar a los docentes en la aplicación de dichas estrategias, como incorporar la escritura a la rutina diaria o fomentar la escritura inventada.

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se presenta el diseño metodológico, en el cual se ha planteado como problema ¿Cuáles son las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en un aula de 4 años de una institución educativa del distrito de Carabaylo?

2.1 Objetivos y Categorías

Los objetivos que guían la investigación son los siguientes:

Objetivo general:

-Analizar las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en un aula de 4 años de una institución educativa del distrito de Carabaylo.

Objetivos específicos:

-Describir las concepciones que posee la docente del aula de 4 años sobre el desarrollo de la escritura emergente.

-Describir las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en el aula de 4 años

2.2 Enfoque y tipo

La realización de una investigación cualitativa tiene como finalidad analizar una situación o contexto determinado buscando comprender la naturaleza del fenómeno (Moreira citado en PUCP, 2022). Lo cual, concuerda con el interés del estudio en el que se busca analizar las estrategias aplicadas por una docente en el contexto específico de su aula. Además, este enfoque investigativo permite comprender e interpretar los significados que los informantes brindan a sus acciones (PUCP, 2022). En tal sentido, posibilita conocer las estrategias de la docente y sus concepciones sobre la escritura emergente que sustentan su accionar, respondiendo así al primer objetivo específico.

En cuanto al tipo la investigación es descriptiva, la cual, se caracteriza por dar a conocer una situación o costumbre a través de la descripción exacta de los objetos, procesos o personas (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020). En tal sentido, permite registrar y describir las estrategias aplicadas por la docente respondiendo así al segundo objetivo específico. Asimismo, según Question Pro (citado en Guevara, Verdesoto y Castro, 2020), este tipo de investigación al realizarse en el

entorno natural brinda mayor confianza al informante, de modo que, la recopilación de información se desarrolle en un entorno confiable y seguro para la docente.

2.3 Categorías y subcategorías

Tabla 2

Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías
<p>Concepciones respecto a la escritura emergente</p> <p>Esta categoría se centra en conocer las concepciones del docente respecto a la escritura emergente. Dichas concepciones se forman como una estructura mental que abarca creencias, conceptos, proposiciones, reglas e imágenes mentales que configuran la forma como las personas se enfrentan a distintas situaciones (Thomsom como se citó en Hidalgo y Murillo, 2017).</p>	<p>Concepto escritura emergente</p> <p>La escritura emergente es un proceso en el que los niños aprenden, en base a su propia motivación, a usar código escrito para registrar información y expresar sus ideas, en suma a ello sus trazos evolucionan hasta convertirse en formas similares a las letras(Fundación Educacional Oportunidad, 2018; Lily, Cheng & Chan, 2008).</p>
	<p>Etapas de la escritura emergente</p> <p>Etapa 0 pre-dibujo: los niños exploran utilizar materiales de escritura realizando marcas aleatorias en el papel. Dichas marcas aun no tienen significado.</p> <p>Etapa 1 dibujo: los estudiantes utilizan dibujos para representar la escritura.</p> <p>Etapa 2 garabatos: en esta etapa los niños intentan escribir realizando marcas o garabatos, mediante el cual transmiten un significado.</p> <p>Etapa 3 garabatos ondulados/ escritura simulada: en esta etapa los niños imitan la letra cursiva dirigiendo su escritura de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo.</p> <p>Etapa 4 formas similares a las letras: en sus escritos los niños incluyen letras aleatorias o formas similares a las letras que son creadas por ellos mismos.</p> <p>Etapa 5 cadenas de letras: en esta etapa los niños comprenden que las letras son importantes en la escritura, pero aun no comprenden que estas están relacionadas al sonido. Por ello, realizan cadenas de letras en las que combinan letras mayúsculas y minúsculas.</p> <p>Etapa 6 escritura transicional: aún no comprenden la correspondencia de las letras con el sonido por lo que incluyen más letras o escriben al revés. Sin embargo, comienzan a incluir</p>

	<p>espacios entre las palabras que inventan, copian las palabras que se encuentran en el aula.</p> <p>Etapa 7 ortografía inventada: en esta etapa los niños comienzan a representar el sonido de las palabras en aquello que escriben, usualmente solo la letra inicial o la letra inicial y final representan el sonido de toda la palabra.</p> <p>Etapa 8 escritura inicial de palabras y frases: los estudiantes incluyen sonidos intermedios a las palabras. Además, inician a escribir pequeñas frases o que han visto en los libros e inventan otras.</p> <p>Etapa 9 ortografía convencional y escritura de oraciones: en esta etapa los niños comienzan a utilizar la escritura convencional de algunas palabras que son fáciles y conocidas para ellos, como sus propios nombres o el de sus familiares. También, pueden llegar a escribir oraciones completas, pero sencillas.</p> <p>(Bayington & Kin 2017; Head Start, sf.)</p>
	<p>Coherencia con el currículo nacional</p> <p>El Currículo Nacional actual establece que el enfoque que sustenta el área de comunicación es el comunicativo, por lo cual desarrollo de la escritura en los niños debe centrarse en el uso de la escritura para transmitir un mensaje (Minedu, 2016a).j</p>
	<p>Factores que influyen en su concepción de escritura</p> <p>Esta subcategoría se centra en conocer la base de las ideas que el docente manifiesta respecto a la escritura emergente. Asimismo, comprender cómo surgieron a lo largo de su experiencia de vida como profesional (Balslev et al. citado en Gerardo, 2019; Minedu, 2020).</p>
<p>Estrategias docentes</p> <p>Esta categoría se enfoca en conocer las estrategias que son usadas por el docente durante las clases. Por lo cual, se tomará en cuenta que dichas estrategias son una serie de acciones o pasos que buscan el logro de un objetivo, en este caso el desarrollo de la escritura</p>	<p>Estrategias para fomentar la escritura emergente</p> <p>En esta subcategoría se registran las estrategias que utiliza la docente para el desarrollo de la escritura emergente tomando en cuenta los materiales y las acciones que realice junto a los niños. Como posibles estrategias se puede mencionar el permitir a los niños interactuar con distintos materiales de escritura, brindarles oportunidades para escribir, etc. (Fundación Educacional oportunidad, 2018; Gerde, Bingham & Wasik, 2012).</p>

emergente. (Montes de Oca y Machado citado en Medina y Delgado, 2017).	
---	--

Nota: La presente tabla organiza las categorías y subcategorías que fundamentan el presente estudio. Elaboración propia.

2.4 Informantes

Para la presente investigación se seleccionó como informante a una docente que labora en una institución educativa pública del nivel inicial en el distrito de Carabaylo. Ella se encuentra a cargo de un aula de 4 años que cuenta con la asistencia de 22 niños.

Tabla 3

Datos del informante

Datos del informante	
Sexo:	Femenino
Especialidad:	Educación inicial
Años de experiencia en la institución:	11 años
Ciclo en el que labora:	Ciclo II- 4 años

Nota: la tabla muestra de forma organizada los datos de la informante del presente estudio. Elaboración propia.

Para seleccionar a la docente mencionada se han seguido los siguientes criterios:

Criterios de inclusión

Se considera que sea una docente del nivel inicial a tiempo completo y que se encuentre a cargo de un aula de 4 o 5 años, edades en las cuales según el currículo se debe desarrollar la escritura. Asimismo, que brinde accesibilidad al investigador para realizar el presente estudio.

Criterios de exclusión

Maestras de 3 años, que sean del nivel primario o secundario. Asimismo, docentes que trabajen a tiempo parcial o que no tengan disponibilidad para participar de la presente investigación.

2.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Como parte de una investigación descriptiva cualitativa se emplearon dos técnicas las cuales son: la entrevista y la observación. En primer lugar, se escogió aplicar una entrevista puesto que busca “extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante” (Abero, citado en PUCP, 2022). En tal sentido, la aplicación de una entrevista permite conocer las concepciones de la docente sobre la escritura emergente y las estrategias que aplica. Las preguntas a ser empleadas fueron registradas en una guía de entrevista (Anexo 2), puesto que es importante que estas sean diseñadas cuidadosamente para recoger la información necesaria (PUCP, 2022). En esta línea, se escogió aplicar una entrevista de tipo semiestructurada debido a la flexibilidad de su modelo, ya que, permite incorporar nuevas preguntas que surgen en el momento en base a las respuestas de la entrevistada (Díaz et al., 2013). Esta característica es beneficiosa para la investigación, ya que, permite recoger información importante que no había sido considerada al momento de establecer las preguntas en la guía de entrevista.

En segundo lugar, se escogió utilizar la técnica de observación, puesto que, permite tomar nota de las acciones y materiales que usa el docente y situarlos en un contexto (Guerra, 1999). De esta forma, permite el registro detallado de las estrategias de escritura emergente aplicadas por la docente tomando en cuenta otros factores del ambiente. En suma a ello, se buscó realizar una observación de tipo no participante, debido a que se desea observar a la docente en un día de trabajo lo más semejante a su quehacer diario. Ante ello, este tipo de observación se ajusta al objetivo evitando que el investigador altere la realidad a observar y solo se dedique a registrar la situación (Arias, 2020).

Además, se consideró realizar la observación de tres sesiones, la primera correspondiente al desarrollo de la competencia de escritura, la segunda a otra competencia del área de comunicación y la tercera a otra área. El objetivo fue observar las estrategias que la docente utilizó en diferentes momentos. Ello, se

debe a que las estrategias para el desarrollo de la escritura emergente no se limitan a una sesión específica, sino que pueden ser parte de la dinámica diaria. Como presentan Gerde, Bingham & Wasik (2012), la escritura puede formar parte de las actividades permanentes cuando el docente invita al niño a escribir su nombre en el cartel de asistencia. De este modo, aunque no se logró observar la sesión correspondiente a la competencia de escritura, igualmente se identificó la interacción con el código escrito como parte de las actividades permanentes. Asimismo, se empleó una guía de observación (Anexo 4), ya que, este instrumento permite al investigador registrar la información enfocándose en el tema del estudio y brinda una mejor comprensión de la realidad observada (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014).

2.6 Diseño y validación de instrumentos

Para diseñar la guía de observación y de entrevista se tomaron en cuenta las categorías y subcategorías presentadas en la tabla 2. De esta forma, tanto las preguntas planteadas para la entrevista como los criterios de observación brindarán la información necesaria para responder a los objetivos planteados. Además, para asegurar la validez de los instrumentos, estos fueron evaluados y aprobados por una experta en el tema, a quien se le entregó una carta presentando la investigación junto con la matriz de validación (Anexo 1 y 3). Luego de la evaluación, la experta sugirió modificar los ítems de observación referentes a la ambientación de aula y las acciones de la docente para fomentar la escritura. Asimismo, se replantearon varias preguntas de la entrevista tomando en cuenta sus sugerencias. Al realizar los cambios respectivos (Anexo 2 y 4), se asegura que los instrumentos lograron cumplir los criterios de validez y confianza. Por lo cual, se procedió a su aplicación en las fechas correspondientes.

2.7 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis

La información obtenida de la docente, por los diferentes medios, fue organizada, procesada y analizada principalmente en base a tres de los pasos presentados en la Guía de Investigación (Díaz, Suárez y Flores, 2016). Los cuales son: recolección de la información, organización y procesamiento de los datos, análisis y consolidación de la información. Como primer paso, se realizó el recojo de información empleando la guía de entrevista y de observación. En el segundo paso,

la información recolectada fue transcrita y organizada en matrices (Anexos 5 y 6). En dichos organizadores la información fue codificada y segmentada en categorías que facilitan el posterior análisis (Escudero y Cortes, 2018).

Finalmente, en el tercer paso, se procedió a realizar el análisis de la categoría 1 y 2. Por un lado, para el análisis de la primera categoría se empleó la información obtenida de la entrevista y la literatura investigada. Por otro lado, en cuanto a la categoría 2 se emplearon tres fuentes: la información recogida en las observaciones, la entrevista y el marco de investigación. En el análisis de la segunda categoría se empleó la técnica de la triangulación junto a una matriz (Anexo 7), la cual permite identificar si la información de las fuentes guarda relación o se contradicen, favoreciendo la interpretación del fenómeno. En este caso, la aplicación de esta técnica ayudó a analizar la coherencia entre las estrategias y las concepciones que maneja la docente.

2.8 Principios de la ética de la investigación

En otro punto, es necesario añadir que toda la información recogida fue utilizada solo con un fin académico y tomando en cuenta los principios de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, los cuales son: “respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad” (Díaz, Suárez y Flores, 2016, p.124). En cuanto al respeto por las personas, se siguieron las recomendaciones que indican brindar la oportunidad a informante de tomar decisiones sobre su participación en la investigación. Ello, mediante la comunicación oral y mediante documento escrito, en el que se le dio a conocer las acciones a realizar. En base a esta información, la docente decidió participar del estudio al firmar el consentimiento informado.

Del mismo modo, se reconoce que en el desarrollo de la presente investigación se respetará la protección de la identidad de los menores ocultando sus rostros, cuando sea necesario colocar fotos como anexos. Asimismo, el nombre real de los niños no es utilizado como parte de la redacción, con el objetivo de respetar la identidad del niño y evitar posibles daños, tanto a ellos como a sus familias al momento de la publicación (Alderson et al. como se citó en Moscoso y Díaz, 2018). De igual modo, no se menciona el nombre de la docente informante, la directora o la institución en la que se desarrolló la investigación.

PARTE III: ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Categoría 1: Concepciones respecto a la escritura emergente

Para obtener información sobre la categoría concepciones respecto a la escritura emergente se realizó una entrevista semiestructurada. Por lo cual, en los siguientes párrafos se procederá a presentar el análisis realizado en base a las respuestas de la docente y el fundamento teórico.

3.1.1 Subcategoría: Concepto de escritura emergente

La escritura emergente, es el proceso mediante el cual los niños van conociendo y usando el código escrito para comunicar sus ideas. Este proceso, está compuesto por etapas y dominios que los docentes de nivel inicial deben conocer para planificar sus sesiones acordes a las necesidades de los niños. En los siguientes párrafos, se analizarán las nociones que tiene la docente entrevistada sobre el tema mencionado.

Durante la entrevista, la docente brindó los siguientes conceptos sobre la escritura:

“La escritura es la manera de comunicarse de tantas cosas, te ayuda a analizar, pensar por medio de la escritura. Tú piensas y lo plasmas” (R1).³

“La escritura para mi es algo primordial en un niño para poderse comunicar, es un hecho” (R4).⁴

En las respuestas brindadas, se aprecia que la docente concibe la escritura como un elemento útil de comunicación. Lo cual, guarda relación con el enfoque comunicativo, puesto que desde este se destaca la importancia de escribir con sentido y funcionalidad, es decir emplear el código escrito para transmitir un mensaje o como la docente menciona plasmar sus pensamientos (Guevara, Giraldo y Pérez, 2020). El mismo enfoque, es promovido por el Programa curricular en función de desarrollar competencias comunicativas en los niños, es decir, que sean capaces de emplear el lenguaje escrito para expresarse en diversas situaciones (Minedu, 2016a). Por ende, la concepción de la docente estaría alineada con la propuesta curricular.

³ Respuesta a la pregunta 1 de la entrevista.

⁴ Respuesta a la pregunta 4 de la entrevista.

Por otro lado, al preguntarle a la informante sobre lo que comprende respecto al término escritura emergente, ella respondió:

“Ya me agarraste, (...), a veces ni agarramos el cuaderno. Solamente lo que hacemos es comenzar a programar a tratar de realizar nuestro trabajo diario” (R2).

Mediante la expresión ¡ya me agarraste!, la docente denota sorpresa ante la pregunta y no brinda un concepto. Lo cual, podría deberse a que en el Programa curricular se emplea el término escritura no convencional (Minedu, 2016a).

Asimismo, la docente da a entender que la cotidianidad de su labor en la escuela la ha llevado a dejar de consultar fuentes teóricas. En contraste Dennis & Votteler (2013), recomiendan a los docentes actualizarse constantemente revisando investigaciones sobre el desarrollo de la escritura emergente, con la finalidad, que puedan emplear los nuevos conocimientos, estrategias e ideas de estos estudios en su práctica pedagógica. En tal sentido, las fuentes teóricas representan una gran oportunidad para la formación continua de los docentes.

Continuando con el análisis, la informante intentó brindar algunos ejemplos sobre el desarrollo de la escritura en su aula.

“A un niño (...) no le puedo enseñar de frente (...) la “A” o la “O” (...) primero van a empezar con sus garabatos (...) primero que dibujen, porque por medio del dibujo recién ellos van a poder escribir” (R2).

En su respuesta menciona que el desarrollo de la escritura no debe iniciar con las letras. Lo cual, guarda relación con la escritura emergente, puesto que, es un proceso en el que el trazo de los niños evoluciona desde los dibujos y los garabatos hasta convertirse en letras, aprendiendo a la par a utilizar la escritura como un medio para registrar sus ideas (Fundación Educacional Oportunidad, 2018; Lily, Cheng & Chan, 2008).

En función de comprender mejor su concepción sobre la escritura en los siguientes párrafos se analizarán los factores influyentes.

3.1.2 Subcategoría: Factores que influyen en su concepción de escritura

La forma en la que la docente considera la escritura se ha ido formando a lo largo del tiempo influido por diversos factores, tales como: los conocimientos académicos, saber de la práctica de enseñanza, la experiencia personal, la

experiencia escolar y la imagen que tiene de niño. A continuación, se analizará la respuesta de la docente en relación a los factores mencionados:

Conocimiento académico: Según Balslev et al. (citado en Gerardo, 2019), corresponde a los saberes adquiridos por la docente durante su formación profesional, ya sea, en un instituto pedagógico, universidad u otra modalidad educativa. Al preguntarle respecto a las estrategias para el desarrollo de la escritura que le enseñaron en esta etapa de su formación como docente, ella mencionó lo siguiente:

“En el curso de comunicación, hacíamos juego de palabras, trabalenguas, adivinanzas, entonces nos enseñaban las estrategias como llegar al niño por medio de eso” (R7).

En base a la respuesta de la docente, se entiende que durante su formación profesional le enseñaron a utilizar diversos recursos enfocados en la estimulación del lenguaje. Lo cual, va acorde con el desempeño de comunicación oral propuesto por el Programa curricular (Minedu, 2016a). En contraste, estrategias como el uso de una bitácora en clase se enfocan directamente en el desarrollo de la escritura, ya que busca que cada niño escriba de forma libre sus ideas a lo largo del día (Fundación Educacional Oportunidad, 2018). Al igual que la bitácora de escritura, existen gran variedad de estrategias para fomentar la escritura infantil, sin embargo, en la institución en que se formó la informante solo le brindaron recursos generales para el desarrollo de la escritura. Precisamente, al preguntarle a la docente si durante su formación académica había llevado un curso enfocado en el desarrollo de la escritura emergente, ella respondió lo siguiente:

“No llevé un curso de escritura en especial, sino en general lectoescritura” (R7).

En base a lo anterior, se identifica un problema común que surge al abordar el tema de la lectoescritura. Según Puranik y Lonigan (2014), al igual que con otros términos como literacidad emergente, se enfoca el estudio y el desarrollo de actividades principalmente hacia la lectura dejando de lado la escritura. Lo cual, se evidencia en los recursos que le brindaron a la docente en su formación profesional, tales como las adivinanzas, trabalenguas o el juego de palabras. Asimismo, las estrategias que le enseñaron debían responder al Programa curricular de aquel tiempo probablemente correspondiente al 2005, en el cual se hacía mayor énfasis en la expresión oral y se proponía desarrollar la escritura desde los tres años

mediante la realización de trazos espontáneos, dictado a la docente, entre otros (Minedu, 2005). Actualmente, depende de la docente enriquecer y actualizar sus conocimientos mediante capacitaciones o cursos de formación continua.

Saber de la práctica de enseñanza: Según Balslev et al. (como se citó en Gerardo, 2019), se refiere al conocimiento que ha adquirido la docente en su experiencia laboral, trabajando con distintos grupos de niños o incluso distintas escuelas. En la entrevista manifestó que antes ella no tenía una buena letra, pero que ello mejoró cuando aplicó actividades de aprestamiento junto a un grupo de niños:

(...) el embolillado que hacía con los niños me ayudó a mejorar mi letra. Entonces, la experiencia me enseñó, que si tú no juegas con los dedos no le das trabajo a los dedos nunca te va a salir una buena escritura, no vas a dibujar la letra. Para que dibujes la letra, tienes que hacerlo como jugando, porque si te dicen haz igual, copia igual no lo vas a hacer entonces tú vas a hacer primero el embolillado, rasgado, haciendo todo lo que pueda hacer con los dedos moverlos, para que por medio de eso puedas escribir. (R7)

Analizando la respuesta de la docente, se comprende que, su experiencia positiva con el aprestamiento, en particular el embolillado, y la mejora de su caligrafía la ha llevado a concebir este tipo de actividades como fundamentales en el desarrollo de la escritura. Lo cual, también se refleja en el siguiente fragmento de la entrevista:

(...) en la experiencia a mí me quedo que el embolillado el trabajar con la masita les ayuda bastante al trabajo de los dedos que no se les cansen porque no sé si escuchaste a uno de los niños decir miss ya me cansé, ya no quiero ya me cansé. Entonces, es porque no tiene movimiento en los dedos no pudo con la mano. Para mí es importante que rasguen, hagan embolillado, para que así, ellos puedan recién agarrar el lápiz y puedan hacer su grafismo. (R7)

En esta ocasión, la informante menciona que su experiencia docente le enseñó que las actividades de aprestamiento, como el embolillado, el rasgado y la interacción con masas, permite que los niños puedan coger mejor el lápiz y así no se cansen al escribir. La realización de actividades de aprestamiento no se aborda desde la escritura emergente, ya que, según Lily, Cheng & Chan (2008), desde este concepto se busca que los niños aprendan a usar la escritura para transmitir sus ideas. Ello, no significa que no se puedan desarrollar actividades motrices, la idea es que sean parte del proceso previo a la escritura. Por ejemplo, Gerde, Bingham & Wasik (2012), recomiendan brindar a los niños diferentes herramientas de escritura

como lápices, crayones, plumones, en espacios de juego. Lo cual, los invita a escribir de forma espontánea, pero también los reta a coger elementos de distintos grosores.

Por otro lado, en este punto es importante retomar el concepto de escritura que posee la docente. En los primeros párrafos de este capítulo se mencionó que la docente concebía la escritura desde su función comunicativa y como un proceso que inicia con los garabatos y el dibujo. A ello, ahora se suma una idea paralela en la que la docente concibe la escritura emergente desde los beneficios del aprestamiento para lograr la adecuada prensión de la mano y mejorar la caligrafía.

Experiencia personal: Según Balslev et al (2010 citado en Gerardo, 2019), este factor consiste en el conocimiento empírico que se ha formado en la docente a lo largo de su vida desde su rol como hija, madre, hermana, entre otros. En este caso, la informante comentó cómo su madre y sus hermanos le enseñaron a escribir en las siguientes líneas:

A mí me agarraban la mano mi mamá, mis hermanos, ellos me agarraban las manos para escribir. Era gracioso, porque yo tengo un hermano mayor, yo era más pequeña y yo tengo eso hasta ahora presente, que yo de pequeña no sé porque (sabía que) ahí su nombre decía Edgar y yo quería escribir su nombre, pero si me acuerdo que mi mamá me llevaba o mi hermano me llevaba la mano. (R6)

En su respuesta la docente señala que sus familiares le cogían la mano para escribir. Evidentemente, lo que esperaban los adultos era que dominara el trazo de las letras sin tomar en cuenta los propios intereses de la niña. Por ello Gerde, Bingham & Wasik, (2012), sugieren incluir a las familias en el desarrollo de la escritura, compartiendo con ellas las estrategias que se emplean en la escuela y conociendo aquellas se usan en casa para poder brindar el acompañamiento necesario.

Asimismo, la informante recordó una experiencia curiosa, mencionó que cuando era pequeña le sorprendía cómo podía reconocer que estaba escrito el nombre de su hermano y quería escribirlo. En esta experiencia, la conexión con un ambiente letrado permitió que la docente en su infancia desarrollara el conocimiento conceptual. Este conocimiento, es uno de los dominios de la escritura emergente, el cual busca que los niños sean conscientes que las letras transmiten un significado (Puranik & Lonigan, 2014). En el desarrollo de la escritura este hecho es el primer paso para incentivar a que los niños escriban, puesto que han comprendido que las

letras les permiten transmitir un mensaje. Dependerá de los padres generar espacios en casa para que sus hijos sigan explorando el código escrito, misión en la que los docentes deben aportar.

Experiencia escolar: Según el Minedu (2020), corresponde a la etapa en la que la docente aprendió a escribir en la escuela, ya sea en el nivel inicial o primario. En base a ello, se le pidió a la docente que recordara cómo aprendió a escribir en el nivel inicial o los primeros años de primaria, ella mencionó lo siguiente:

En la escuela, era mayormente copiar de la pizarra, porque en transición hacíamos embolillado, rasgado y jugábamos bastante (...) En el aula tenía que sentarme a escribir, ya que los profesores te sientan y no dejan que te pares hasta que no termines y eso te crea fastidio, no le agarras gusto a escribir. (R6)

En la respuesta de la docente, se observa que en el nivel inicial realizaba ejercicios de motricidad fina, mientras que en el nivel primario frecuentemente copiaba lo escrito de la pizarra. Ambos tipos de actividades propuestas por sus docentes no le permitieron conocer la escritura como un medio de comunicación, sino como transcripción del código. Lo cual, se diferencia de la propuesta curricular actual, en la que se busca que los niños aprendan a escribir desde un enfoque comunicativo (Minedu, 2016a).

Tomando en cuenta los comentarios de la docente, se le preguntó directamente si creía que su formación escolar influyó en que no le guste escribir actualmente, a lo cual respondió lo siguiente:

“Puede ser, porque los profesores siempre me decían ¡escribe, escribe! ¡escribe tu tarea! ¡escribe esto!”(R6).

De su respuesta se puede rescatar, que las constantes indicaciones de sus docentes la hacían sentirse incomoda o fastidiada, por tanto, la actividad de escritura terminó relacionándose a un sentimiento negativo que no le permitió desarrollar un interés por escribir. Sin pensarlo, la entrevistada reflexionó sobre la importancia del rol del docente en la perspectiva de sus estudiantes hacia la escritura. Lo cual, es un punto importante a reflexionar, ya que, actualmente muchos maestros siguen priorizando la escritura alfabética, en lugar de considerar que escribir es una habilidad que se desarrolla a través de etapas y las hipótesis de los niños sobre el código escrito (Minedu, 2013a). De esta forma, se ha podido conocer

cómo la actitud de un docente y las estrategias que emplea tienen gran impacto en la vida de sus estudiantes.

La imagen que tiene de niño: Según el Minedu (2020), se refiere a las capacidades y características que la docente considera que tienen sus estudiantes.

En este caso, se le preguntó a la docente a qué edad creía que un niño era capaz de escribir una nota, receta o una lista de compras. La informante respondió evocando un recuerdo sobre una clase en la que pidió a sus estudiantes de 5 años escribir una receta y detalló la situación de esta manera:

“Copiaban la receta del papelote a su cuaderno, claro no la escribían en orden, ellos podían escribir bien echado o bien parado, cruzado, para arriba, abajo, pero escribían” (R10).

En su respuesta, la docente señala que los niños a los 5 años son capaces de copiar aquello que está escrito en un papelote. Asimismo, menciona que aún no tienen la noción de linealidad, es decir, escribir en una línea horizontal. Según Puranik & Lonigan (2014), como parte del dominio conceptual de la escritura emergente los niños deben aprender los principios universales de la escritura, entre los que se encuentran: la linealidad y la direccionalidad. En este caso, los niños estarían en proceso de dominar los principios universales. En suma a ello, aunque la docente menciona que los niños escriben, no brinda mayores detalles si lo hacían de forma convencional o no.

Seguidamente se le preguntó si los niños de 4 años eran capaces de escribir una nota ella respondió lo siguiente:

“Hacen su grafismo, pero no escriben. El grafismo tiene un significado para el niño, para mí es un grafismo, pero para él dice mamá, aunque haya hecho una raya hacia arriba o hacia abajo” (R10).

La docente menciona que los niños hacen grafismos con un significado más no escriben, por ende, las considera como actividades diferentes. Desde la escritura emergente los trazos con significado son considerados como parte de la primera etapa (Bayington & Kin, 2017). Sin embargo, la informante estaría considerando la escritura como realizar letras o palabras, por lo que, hacer grafismos o rayas, no ingresa en ese concepto. Respecto a ello Rowe, Shimizu & Davis (2021), señalan que es importante que un docente considere a sus estudiantes como escritores y valore las marcas que producen. En este caso, la docente valora las marcas pero no llega a considerar a sus estudiantes como escritores.

3.1.3 Subcategoría: Etapas de la escritura emergente

La escritura emergente se encuentra dividida en etapas, lo cual, permite observar y evidenciar la evolución del trazo de los niños hacia la escritura alfabética.

Al responder a una pregunta anterior la docente menciona algunos rasgos de las etapas como se evidencia en el siguiente fragmento:

“Los niños (...) primero van a empezar con sus garabatos (...) primero que dibujen, porque por medio del dibujo recién ellos van a poder escribir” (R2).

En el fragmento presentado, la informante menciona que los niños inician a escribir usando garabatos y dibujos. Lo cual, coincide con dos de las primeras etapas de escritura emergente denominadas con el mismo nombre Head Start (sf.).

Seguidamente, al preguntarle en qué etapa de escritura se encuentran sus estudiantes ella menciona lo siguiente:

“Inicio, tengo dos. Los identifico por medio de sus grafismos, ellos hacen sus letras, no escriben perfectamente su nombre” (R3).

La docente emplea el término “inicio” para referirse a un grupo de sus estudiantes que escriben sus nombres con grafismos no convencionales. El término mencionado no coincide con los nombres de las etapas de escritura emergente propuestas por Bayington & Kin (2017); Head Start, (sf). Sin embargo, la descripción que realiza sobre el trazo de sus estudiantes si guarda relación con la etapa de escritura emergente denominada por los autores antes mencionados como: formas similares a las letras, en la cual los niños emplean al escribir letras aleatorias o inventadas por ellos mismos. Asimismo, coincide con la descripción nivel pre-silábico, en el cual los niños realizan grafismos no convencionales, tal como lo proponen Ferreiro y Teberosky (como se citó en Briceño y Niño, 2010).

En este punto es importante retomar la imagen de niño que posee la docente, ya que en líneas anteriores refirió que los niños de 4 años eran capaces de realizar marcas con significado, pero no los consideraba como escritores. En contraste, al referirse a las etapas de escritura menciona que sus estudiantes escriben a través de garabatos y dibujos. Por lo tanto, se identifica una contradicción en sus afirmaciones.

3.1.4 Subcategoría: Coherencia con el currículo

En el Programa curricular de educación inicial se establecen los aspectos teóricos básicos y los lineamientos que deben guiar la práctica de los docentes en el desarrollo de la escritura, por lo tanto, es fundamental que dicha información sea de su conocimiento y manejo. Al preguntarle a la docente sobre la presencia de la escritura emergente en el Programa curricular, se observó que no comprendía el término emergente, lo cual limitó su respuesta:

“Ahora no he leído el currículo, pero creo que primero necesito recordar que es emergente” (R4).

“La palabra emergente es la que no...” (R5).

Según la respuesta de la docente no se evidencia un concepto de escritura emergente, lo cual representó una dificultad para continuar con la entrevista. Frente a esta situación, se consideró añadir una pregunta, de modo que, la informante pueda recordar los aspectos teóricos del currículo y así ella responda con mayor claridad. La pregunta adicional fue cuáles son las competencias del área de comunicación, siendo su respuesta:

“Las competencias son expresión corporal, gestual, verbal, expresión oral, al momento de leer libros es visual, porque el niño no lee (...) hay entre ocho, creo que entre 6 a 8 competencias” (R4).

Aunque los nombres que utiliza para las competencias no son literalmente los que se mencionan en el Programa curricular, se pueden encontrar algunas similitudes. Por ejemplo, la expresión corporal y gestual puede referirse a la competencia “crea proyectos desde los lenguajes artísticos”; la expresión gestual, verbal y oral guarda relación con la competencia “se comunica oralmente en su lengua materna” y lo visual haría referencia a la competencia “lee diversos tipos de textos en su lengua materna” (Minedu, 2016a).

Seguidamente, ante la pregunta sobre las dificultades que ha enfrentado al vincular las capacidades y el desempeño en la planificación de sus sesiones, la docente no concluyó la idea con claridad:

“Dice que el niño debe, porque supuestamente según su edad cada niño debe aprender su forma de escritura a cual llegar (...)” (R5).

La entrevistada no brinda mayor información sobre las capacidades y no fue posible realizar alguna repregunta, ya que la docente deseaba terminar con la

entrevista. En su lugar, se decidió continuar con las siguientes preguntas respecto a las estrategias para el desarrollo de la escritura emergente que aplica en su aula, cuyas respuestas serán analizadas en los siguientes párrafos.

3.2 Categoría 2: Estrategias docentes

En la presente categoría se analizará mediante la triangulación la información recogida mediante la entrevista, las tres observaciones y la literatura revisada.

3.2.1 Subcategoría: Estrategias para fomentar la escritura emergente.

La presente subcategoría recoge la información relacionada a las estrategias para el desarrollo de la escritura emergente. Durante la entrevista, se le preguntó a la docente qué estrategias emplea para el desarrollo de la escritura, respondiendo lo siguiente:

“Ahorita todavía ninguna, pero estoy en el plan de hacerles la escritura por medio de un juego” (R11).

En su respuesta, la docente manifiesta que aún no ha implementado ninguna estrategia. A pesar de ello, se lograron registrar dos estrategias para el desarrollo de la escritura emergente, entre las cuales se encuentran el ambiente letrado y la interacción con materiales de escritura.

- **Ambiente letrado**

En la observación se registró que la docente había colocado como parte de la ambientación de su aula diversos recursos letrados, como se presenta a continuación:

En los sectores del aula se observan carteles con frases, por ejemplo: en el sector de arte ¡Vamos a pintar!, en el de construcción ¡Por favor! ¡Gracias! y ¡Pienso y construyo! También, se observa un cartel de responsabilidades en una de las columnas, que lleva por título todos ayudamos en el aula y los roles respectivos como repartir los controles, repartir la goma, repartir el papel toalla, etc. En el lado izquierdo del aula se encuentra una pequeña biblioteca de tres niveles con muchos libros de diversos tamaños y en su mayoría brindados por el Ministerio de Educación. Asimismo, en ambos lados se encuentran afiches referentes a las normas de bioseguridad como lavarse las manos o mantener la distancia. Además, se encuentran papelotes con adivinanzas y poesías pegados uno sobre otro. Mientras que, en la parte delantera se encuentran a los lados un cartel de asistencia y un cartel para la fecha. El primer cartel, se encuentra al lado izquierdo tiene por título ¿Quién vino hoy?, junto a él se observan unos carteles pequeños con el nombre y foto de los niños. El segundo cartel, se encuentra al lado izquierdo, tiene recuadros para colocar los números del mes, así como, espacios para colocar el número de la fecha y el nombre del mes. (O1)

Como se presenta en el fragmento el aula contaba con gran variedad de recursos letrados desde afiches, carteles con frases y una biblioteca (Anexo 9). De los mencionados recursos se logró observar que la docente y los estudiantes hacían uso práctico de algunos de ellos, tales como: el cartel de asistencia, el calendario y los libros de la biblioteca.

Libros de la biblioteca

Como se mencionó anteriormente, en el aula se contaba con una pequeña biblioteca, la cual fue utilizada por los niños, como se detalla en las siguientes líneas:

Durante las primeras horas de la mañana los estudiantes cuentan con un momento de lectura. Un grupo de niños cogen algunos libros y pasan sus páginas (...) Asimismo, se observa que uno de ellos comienza a nombrar algunos alimentos, como aceite de oliva, papa, etc. Imágenes que se encuentran en la portada del recetario. (O1)

En este fragmento, los libros colocados por la docente son empleados por los niños quienes tienen la libertad de explorarlos (Anexo 10). Lo cual, guarda relación con el enfoque comunicativo y socio-constructivista, ya que, ambos proponen que los estudiantes interactúen con diversos textos, en los que se encuentre el código escrito y que formen parte de la cultura letrada de su comunidad (Castro, 2013; Rivera, s.f.). En tal sentido, la docente puede agregar a la biblioteca revistas, periódicos e incluso volantes, los cuales son textos de uso social. Asimismo, uno de los niños logra identificar algunos alimentos de la portada de un libro. Ello, es un primer paso para descubrir que aquel recurso es una fuente de información.

Cartel de asistencia

Asimismo, como parte del ambiente letrado se contaba con un cartel de asistencia (Anexo 14) el cual fue empleado por los niños y la informante, como se detalla a continuación:

La docente se acerca a la lista de asistencia y llama uno a uno a los niños que han colocado el cartel de sus nombres, para que digan presente. Además, nombra a los niños que no han asistido y coloca sus carteles en la parte superior de la pizarra. (O3)

En esta situación la docente al interactuar con la asistencia (Anexo 13) les muestra a sus estudiantes que es una fuente de información, ya que, el cartel indica quienes llegaron y quienes se quedaron en casa. De esta forma, el recurso letrado cumple una función en el aula y contribuyen a la familiarización con el código escrito. Ello, guarda relación con lo mencionado por el Minedu (2013b), el cual indica que los recursos letrados deben ser funcionales, es decir, deben ser empleados por los niños. Además, el cartel de asistencia es empleado en una acción colectiva como la asamblea de la mañana, lo cual permite desarrollar la escritura como parte de un proceso social, tal como lo plantea el enfoque socio-constructivista (Luna, et al., 2019).

Respecto al uso de los carteles de asistencia la informante manifestó lo siguiente:

“Las fotos a la hora de la asistencia les ayuda a la escritura, porque relacionan su foto con su nombre y ya saben que ahí está su nombre (...)” (R11).

La docente menciona que los recursos gráficos como las fotos (Anexo 12) permiten a los niños entender que las letras que lo acompañan dicen sus nombres, de esta forma, el uso de este recurso letrado ayuda a que los niños comprendan que aquellos grupos de letras dicen algo, en este caso sus nombres. Según Wu (como se citó en Byington & Kin, 2017), como parte del conocimiento conceptual de la escritura emergente se espera que los niños logren comprender que la letra impresa expresa ideas, hechos e historias.

Calendario

El calendario (Anexo 11) es el tercer y último recurso letrado que fue empleado por la docente, como se describe en el siguiente fragmento:

“La docente llama a una niña para que escriba el número en el calendario. Nataly se levanta de su asiento con una sonrisa en el rostro y coge el plumón de la pizarra para escribir el número de la fecha” (O2).

“Luego, llama a una niña para que escriba el número seis en el calendario. Mónica va corriendo hacia el frente y con el plumón de pizarra escribe el número cuatro en lugar de 6” (O3).

La docente mediante el uso del calendario promueve que sus estudiantes escriban los números con el propósito de indicar la fecha del día. Por lo cual, la

estrategia empleada por la informante cumple con el factor de funcionalidad mencionado por el Ministerio de educación y a su vez guarda relación con la propuesta de Gerde, Bingham & Wasik, (2012) quienes sugieren a los docentes fomentar situaciones de escritura con un propósito o finalidad significativa.

Los tres recursos letrados empleados por la docente permiten la familiarización de los estudiantes con el código escrito. Entre ellos, el calendario sobresale, ya que, posibilita que los niños escriban con un propósito. En cuanto a los otros recursos letrados presentes en el aula, no se observó que fueran utilizados por la docente durante los días de investigación, por lo tanto no se puede asegurar su funcionalidad.

- **Interacción con materiales de escritura**

La siguiente estrategia fue empleada por la docente en momentos para desarrollar la escritura emergente y en otros para el aprestamiento en particular la realización del trazo. Durante los días de observación la docente brindó a los niños materiales de escritura con diferentes objetivos.

Crayolas

A continuación, se presenta lo que se observó respecto a la interacción con las crayolas:

“Tras finalizar la historia, (...) la docente brinda a los niños hojas blancas y crayolas, para que dibujen un cartel que ayude a evitar que las personas boten basura en el piso” (O1).

“La docente dibuja un tacho de reciclaje en la pizarra con dos niños a los costados, luego de ello, les brinda crayolas y hojas bond indicando que dibujen siguiendo el modelo” (O2).

“Tras preguntar a los niños qué color es la bandera, la dibuja en la pizarra y la pinta con sus respectivos colores. Luego, procede a entregarles una hoja con el dibujo de la bandera y una crayola roja” (O3).

En la primera observación, la docente brinda crayolas y hojas bond en una actividad de dibujo con el propósito de crear un cartel que transmita un mensaje (Anexo 15), lo cual, guarda relación con el enfoque comunicativo y el desarrollo de la etapa de dibujo de la escritura emergente, en la que los niños escriben por medio de dibujos (Bayington & Kin 2017; Guevara, Giraldo y Pérez, 2020). En contraste, en

la segunda observación la docente brinda los mismos materiales para la realización del dibujo (Anexo 16), pero esta vez como una actividad de copiado o réplica que no permite a los niños expresar sus ideas (Anexo 17). Incluso, en la tercera observación los materiales son brindados para realizar el pintado de la bandera (Anexo 18), lo cual no guarda relación con el desarrollo de la escritura.

Plumones de pizarra

En cuanto a los plumones de pizarra, la maestra brindó este recurso para que sus estudiantes escribieran la fecha del día durante las actividades permanentes, cómo se registra en las siguientes líneas:

“Nataly se levanta de su asiento con una sonrisa en el rostro y coge el plumón de la pizarra para escribir el número de la fecha” (O2).

“Mónica va corriendo hacia el frente y con el plumón de pizarra escribe el número cuatro en el calendario” (O3).

En ambas situaciones, la docente brindó a las niñas plumones de pizarra (Anexo 19), una herramienta de escritura que es usada comúnmente por los maestros, y que en estas situaciones las estudiantes tienen la oportunidad de usar como parte de una actividad permanente. Ello, guarda relación con lo sugerido por Gerde, Bingham & Wasik (2012), quienes proponen incorporar la escritura en la rutina diaria, lo cual, en esta situación permite el uso de plumones de pizarra.

Plumones gruesos para papel

Por otro lado, la docente luego de desarrollar las sesiones del día brindó un espacio para que los niños empleen los plumones para el desarrollo de una hoja de aplicación:

Los niños salen tras la maestra y comienzan a caminar en fila por las líneas del patio (...) Al regresar al salón, la docente dibuja en la pizarra el recorrido realizado trazando líneas y círculos. Tras ello, les brindó plumones y una hoja de aplicación en la que los niños trazaron por las líneas punteadas el camino para que el perro llegue a su comida. (O1)

“La maestra le entrega un plumón a cada niño para que dibujen los cuadrados, trazando sobre formas de color amarillo, cuando terminan les entrega una hoja en blanco para que realicen cuadrados de forma libre” (O2).

En ambas situaciones la docente brinda los plumones para actividades de trazo. En la primera situación se puede evidenciar que se siguen una serie de pasos antes de brindar los plumones. Al inicio, permite que los niños exploren las líneas

con su cuerpo caminando sobre ellas (Anexo 20), luego, representa en las líneas de forma gráfica en la pizarra (Anexo 21) y finalmente les brinda los plumones y hojas de aplicación (Anexo 22). En la segunda situación, la docente brindó una hoja de aplicación para reforzar el trazo de los cuadrados (Anexo 23) y en esta ocasión no se desarrolló algún paso previo.

Si bien durante el proceso de escritura los niños emplean los trazos, es fundamental que puedan hacerlo para transmitir sus ideas y crear sus propios textos como se propone desde la escritura emergente (Lily, Cheng & Chan, 2008). Asimismo, la importancia de la exploración con el cuerpo previo al trazo responde a un proceso distinto al de la escritura emergente. A pesar de ello, no se descarta que ambas propuestas puedan complementarse para brindar aprendizaje integral a los estudiantes.

El uso de las hojas de aplicación también fue mencionado por la docente cuando nombraba las estrategias que aplicaría en su aula:

“Planeo (...) hacer trazos por medio digamos del método antiguo por hojas de aplicación” (R11).

La informante considera las hojas de aplicación como una estrategia que forma parte de un método antiguo o tradicional, cuya aplicación fue evidenciada en las observaciones. En este caso, solo la realización de trazos en hojas no responde al enfoque comunicativo, el cual busca que los estudiantes utilicen la escritura desde su uso cotidiano (Minedu, 2016a). Es por ello que, se sugiere complementar el uso de hojas de aplicación con estrategias en las que los niños puedan practicar el uso de los trazos para expresar sus ideas.

En conclusión de esta categoría, se identifica que la docente aplica dos tipos de estrategias: el ambiente letrado y la interacción con materiales de escritura. Por un lado, mediante el uso de recursos letrados, como los libros de la biblioteca, el cartel de asistencia y el calendario promueve la familiarización con el código escrito. Por el otro, la docente provee diversas herramientas de escritura, como: crayolas, plumones de pizarra y plumones de papel. Sin embargo, el objetivo con el que las brinda no responde en todos los casos al desarrollo de la escritura emergente. En ambas estrategias la oportunidad para la producción textual es limitada, ante ello, es importante recordar que la escritura emergente también busca el desarrollo del conocimiento generativo, en el cual los niños ponen en práctica todo lo aprendido

para crear sus propios textos desde la etapa de escritura en la que se encuentren (Puranik & Lonigan,2014).

3.2.1.1 Otras acciones realizadas por la docente para el desarrollo de la escritura.

- **Motivación a los estudiantes**

Esta acción se refiere a brindar aliento a los niños durante el proceso de escritura. Respecto a ello, la docente mencionó lo siguiente durante la entrevista:

“Visualizo con ellos lo que escriben y trato de alentarlos diciendo ¡tú puedes!” (R13)

La docente hace mención que alienta verbalmente a los niños a escribir con la frase ¡tú puedes! Sin embargo, en las observaciones se identificó que utilizó otras frases y no precisamente al inicio de la actividad, sino al final de esta como se evidencia a continuación:

“Franco se acerca a la docente para mostrarle su dibujo y le dice ¡muy bien Franco!” (O1)

“María escribe el número dos en el calendario y la docente le dice ¡muy bien María!” (O2)

En ambas situaciones se observa que la docente alienta a los estudiantes, la única diferencia es que utiliza una frase distinta a la mencionada en la entrevista.

- **Coger la mano de los niños**

Esta acción se refiere a coger la mano del niño para guiar su escritura. Respecto a ello, la docente mencionó lo siguiente en la entrevista:

“(.) muy raro es que les lleve la mano muy raro, pero si le digo tú puedes (...) le jalo el bracito y ya él lo va avanzando hasta que le agarre el gustito” (R13).

En su respuesta, la docente duda respecto a si coger la mano a sus estudiantes es una acción adecuada. Esto se debe, a que primero menciona que no suele hacerlo y luego se rectifica diciendo que, si lo practica, pero cogiéndolos del brazo. En contraste a lo mencionado, en las observaciones se registró lo siguiente:

“María estaba dibujando cuadrados juntos, entonces la docente se acerca y cogiéndole la mano la guía para dibujar mientras le dice: ¡cuadraditos así separados! ¡has otro cuadrado!” (O2).

“La docente le dice ese es el cuatro, este es el seis mira, dibuja en la pizarra el número 6. Seguidamente, coge la mano Mónica y para que escriba el seis en la parte inferior y superior del calendario” (O3).

En ambas situaciones, se observa que la docente coge la mano a las niñas a modo de corrección, es decir, para guiarlas hacia aquello que deben escribir o trazar (Anexo 24). Aunque, en la entrevista mencionó que dicha acción no era una práctica común esta fue evidenciada en dos de los tres días de observación.

3.2.1.2 Obstáculos para la implementación de estrategias que desarrollen la escritura emergente

Durante la entrevista la docente mencionó en dos ocasiones aspectos que desde su punto de vista representan un obstáculo para el desarrollo de la escritura emergente en sus estudiantes, tal como se presenta a continuación:

(...) nosotros tenemos proyectos, pero (...) no me está ayudando (...) entra comunicación, matemática, pero no entra nada de pre escritura (...) Con los proyectos más se está trabajando temas, pero no habilidades para que los niños puedan tener una buena escritura. (R12)

Tendría que comprar o hacer mis propios materiales porque el estado nos da algo que a veces no compete para el niño y no me da la facilidad, pero si crear mis propios materiales para el aula, para que ellos lo puedan trabajar. (R16)

En la primera respuesta, la docente manifiesta que los proyectos que se proponen en la escuela no brindan la oportunidad para el desarrollo de la escritura emergente. Puesto que, la presente investigación no se basa en un análisis documental, no es posible conocer la organización o la temática de los proyectos. A pesar de ello, las estrategias para el desarrollo de la escritura emergente pueden adaptarse a las diversas temáticas que se desarrollen en los proyectos. Por ejemplo, mediante la bitácora de escritura los niños pueden escribir las ideas que más le llaman la atención sobre el tema del proyecto (Fundación Educacional Oportunidad, 2018).

En la segunda respuesta, la docente menciona que los recursos brindados por el Ministerio de Educación no son los más adecuados para los niños y en su lugar ella debe comprar o elaborar sus propios materiales. Desde el Ministerio de Educación, se espera que los estudiantes desarrollen la escritura en base a los usos y prácticas sociales del lenguaje, es decir, empleando materiales que se usan

cotidianamente (Minedu, 2016a). En la presente investigación no se busca evaluar los materiales del estado, sin embargo, sería una dificultad si estos no contribuyen a desarrollar la escritura, como lo establece el currículo. Un tema que podría ser desarrollado en una investigación futura, al igual que la implementación de estrategias de escritura emergente como parte de los proyectos de aprendizaje.



CONCLUSIONES

1. La docente manifestó no conocer el término de escritura emergente. A pesar de ello, logró definirlo desde sus propias palabras como un proceso que inicia con los garabatos y el dibujo, concepto que guarda relación con el término. Adicional a ello, surge una nueva concepción de escritura emergente como una capacidad que necesita del aprestamiento para la adecuada prensión de la mano y mejorar la caligrafía, la cual no se alinea a la literatura revisada, pero guarda gran relevancia para la docente.
2. El conocimiento de la informante respecto al desarrollo de la escritura a través de la propuesta del programa curricular es muy limitado. La docente desconocía el desempeño relacionado a la escritura y las capacidades que lo acompañan. Un hecho que resulta preocupante, ya que, el Programa curricular es un documento que guía a los docentes hacia el desarrollo de capacidades comunicativas, lo cual podría afectar la aplicación de estrategias para favorecer el proceso de escritura emergente y con un fin comunicativo.
3. En cuanto a la imagen de niño y etapas de escritura, se identificó algunas inconsistencias en el discurso de la docente. Por una parte, señaló que los niños de 4 años realizan grafismos con significado, pero ello no es escritura. Por otra parte, mencionó que sus estudiantes, quienes escriben sus nombres con grafías no convencionales, se encontraban en la etapa de inicio, lo cual no concuerda en terminología con la literatura revisada. Ante esta situación, es importante que la maestra conozca las etapas de escritura, ya que ellas visibilizan a los niños como escritores desde una edad temprana. Asimismo, este aspecto teórico permite a la docente identificar la etapa en la que se encuentra cada uno de sus estudiantes y así contar con información base para la implementación de nuevas estrategias.
4. En la presente investigación, también se evidenció que la docente emplea un grupo de acciones previas al trazo, tal como: la exploración de las líneas mediante el cuerpo y observar el recorrido realizado. Si bien dicha acciones poseen una perspectiva diferente sobre el aprendizaje del código escrito, es posible adaptarla al desarrollo de la escritura emergente, tomando en cuenta la base teórica de ambas propuestas.

5. Finalmente, empleó la estrategia de interacción con materiales de escritura y entregó a los estudiantes diversos recursos como: crayolas, plumones de pizarra y plumones de papel. Sin embargo, el objetivo con el que los brindó no responde en todos los casos al desarrollo de la escritura emergente, ya que mientras los plumones de pizarra fueron brindados para la escritura de un número en una situación comunicativa, los plumones de papel en su lugar fueron brindados para una actividad de aprestamiento. Lo cual, refleja la doble concepción de la docente sobre la escritura emergente.



RECOMENDACIONES

Se recomienda a los lectores y en especial a las docentes de nivel inicial realizar una revisión del Programa curricular con el objetivo de reflexionar si su práctica pedagógica guarda relación con los enfoques que guían cada área. Asimismo, participar de capacitaciones y leer investigaciones respecto al desarrollo de la escritura emergente, de modo que, puedan mantenerse actualizados en el tema, conocer nuevas estrategias e incluso metodologías innovadoras que brinden nuevas ideas para aplicar en sus aulas.

En particular, a la docente del presente estudio se le recomienda complementar las estrategias de familiarización del código escrito con otras alternativas que permitan a los niños emplearlo para transmitir sus ideas. Con dicho fin es importante que la docente considere a sus estudiantes como escritores y tener mayor claridad en cuanto a las etapas o niveles de escritura, ya que ello le brindará mayor seguridad para proponer actividades de producción textual.

Con base en las conclusiones de la investigación, se recomienda a la Institución Educativa promover espacios de diálogo que permitan a los docentes compartir sus dudas frente al desarrollo de la escritura, así como las estrategias que aplican. De esta forma podrán, planificar capacitaciones, proyectos de aprendizaje, entre otras actividades que les permitan mantenerse actualizados y bajo un mismo objetivo.

Se invita a los interesados en el tema a continuar con el desarrollo de una investigación experimental que permita obtener nueva información respecto a las dificultades y dudas que pueden surgir en los docentes al aplicar estrategias de escritura emergente, así como analizar el impacto de ellas en la actitud de los niños hacia el código escrito.

En otro punto, se recomienda realizar una investigación con un grupo más amplio de docentes de nivel inicial referente al conocimiento y desarrollo de la competencia “escribe diversos tipos de textos” propuesta en el Programa curricular. Desde la presente investigación se identificó que la maestra no conocía la competencia mencionada, sin embargo, este hallazgo no se puede generalizar. Es por ello, que al realizar una nueva investigación con un grupo numeroso de docentes se podrá registrar información sobre qué dificultades enfrentan para el desarrollo de esa competencia e incluso saber si la conocen. Además, es importante

porque el Programa curricular es la guía que orienta a los docentes y por ello deben tener claridad frente a los términos que en él se establece.



REFERENCIAS

- Al-Maadadi F. & Ihmeideh F. (2016). Early writing development: kindergarten teachers' beliefs about emergent writing in Qatari preschool settings. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 435-447. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1244047>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique educación. <http://terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238>
- Bayington, T & Kin, Y. (2017). Promoting Preschoolers' Emergent Writing. *YC Young Children*, 72(5), 74-82. <https://www.jstor.org/stable/90015861>
- Bradford H. & Wyse D. (2022). Two-year-old and three-year-old children's writing: the contradictions of children's and adults' conceptualisations, *Early Years*, 42 (3), 293-309. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1736519>
- Briceño, L. y Niño, M. (2010). *Alfabetismo emergente: una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en el nivel preescolar*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/911>
- Castro C. (2013). *La enseñanza actual de la lectoescritura en educación parvularia, en contraste con sus bases curriculares* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/117632/tesis%20editada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cifuentes, E., Gonzales, J. y Morales, D. (2013). El reto de formar lectores y escritores desde la primera infancia: una realidad que ve más allá del aula. *Praxis Pedagógica*, 14, 129-137. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/987/927>
- Dennis, L. & Votteler, N. (2013). Preschool Teachers and Children's Emergent Writing: Supporting Diverse Learners. *Early Childhood Educ* 41, 439-446. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0563-4>
- Díaz, C. y Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 215-233. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art13.pdf>
- Díaz, C., Suárez, G. y Flores, E. (2016). *Guía de investigación: En educación*. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/133219>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ediciones UTMACH
- Fundación Educacional Oportunidad, (2018) *Guía para apoyar la escritura emergente en NT1 y NT2: proyecto un buen comienzo*. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/04/DOC2-GUIA-ESCRITURA.pdf>
- Gallardo, M. (2018). *Producción textual para el desarrollo de la escritura inicial, IIEE 001 – Piura 2017* [Tesis de Maestría, Universidad San Pedro] Repositorio institucional de la universidad de San Pedro. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/12255>
- Gerardo, E. (2019). Alfabetización inicial: conocimientos y creencias de docentes mexicanos de educación primaria. *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, 93-102. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/05/Parad11.pdf>
- Guerra, S. (1999). La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de salud. *Atención primaria práctica*, 24(7), 425-430. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-observacion-investigacion-cualitativa-una-13384#:~:text=La%20observaci%C3%B3n%20es%20la%20pie%C3%B1era,educar%20los%20ojos%20para%20ver.>
- Guevara, L., Giraldo, C. y Pérez, M. (2020). Lectoescritura: Más allá de una construcción escolar. En: L. Giraldo y L. Guevara (Eds.). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 75-88). Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/view/224/253/4656>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Gerde, J., Bingham, G. & Wasik, B. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40, 351–359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Head Start. (sf.). *Emergent Writing*. [Video]. Early Childhood Learning & Knowledge Center. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/video/emergent-writing>

- Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/6965/7290>
- Ihmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (2), 250-263. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970848>
- Lily, C., Cheng, J. & Chan, F (2008). Chinese preschool children's literacy development: from emergent to conventional writing. *Early Years*, 28(2), 135-148. <https://doi.org/10.1080/09575140801945304>
- Luna, M., Fortich, E., Pinto, L. y Silva, A. (2019). La lengua escrita en preescolar: una propuesta socio-constructivista con apoyo de recursos informáticos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-25. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34584/34200>
- Medina, N. y Delgado, J. (2017). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de Ingeniería. *Rastros Rostros*, 19(34), 31-43. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2147>
- Ministerio de educación. (2005). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
- Ministerio de educación. (2009). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. <https://www.slideshare.net/tellinos/diseo-curricular-nacional-2009-presentation>
- Ministerio de educación. (2013a). *Aproximación al conocimiento de la escritura de los niños y las niñas de cinco años*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3563/Aproximaci%C3%B3n%20de%20la%20escritura%20de%20las%20ni%C3%B1as%20y%20los%20ni%C3%B1os%20de%20cinco%20a%C3%B1os.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de educación (2013b). *¿Qué y cómo aprende nuestros niños y niñas? Prácticas para la alfabetización inicial en aulas multigrado*. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/46-practicas-letradas-aulas-multigrado.pdf>
- Ministerio de educación. (2016a). *Programa curricular de educación inicial*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

- Ministerio de educación. (2016b). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de educación (2020). Leer en el nivel inicial un acercamiento a la competencia de la lectura. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/inicial/transversal/leer-nivel-inicial.pdf>
- Ministerio de educación (2021). Leemos juntos, 1° y 2° grado: Pizarra palabra. <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aecregular/2021/modality/ebr/level/primaria/sub-level/primaria-regular/grade/1-2/category/seguimos-aprendiendo/speciality/leemos-juntos/experiences/exp1-primaria-1y2-seguimosapren-leemosjuntos-recursopizarrapalabrera.pdf>
- Montenegro, L. (2010). Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. En Coordinación General de Investigación y Desarrollo de Modelos Educativos del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (Eds.). *Aprendizaje efectivo de la escuela: una experiencia regional exitosa* (pp.43-61). ILCE. <http://biblioteca.red-lei.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=9954>
- Montero, A. (2021). *Estrategias docentes para generar experiencias de escritura no convencional con niños y niñas de 5 años en el contexto de la educación a distancia en una institución Educativa Inicial pública del distrito de Cercado de Lima*. (Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú) Repositorio de tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20602>
- Moscoso, L. y Díaz, L. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18 (1), 51-67. Doi: <https://doi.org/10.18359/rbi.2955>
- Piasta S., Groom L., Kham K., Skibbe L. & Bowles, R. (2018). Young children's narrative skill: concurrent and predictive associations with emergent literacy and early word reading skills. *Reading and Writing*, 31, 1479–1498. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9844-7>
- Pontificia Universidad Católica de Perú [PUCP].(2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*.
- Puranik, C. & Lonigan, C. (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly*, 49 (4), 453-467. <https://doi.org/10.1002/rrq.79>
- Registro Nacional de Trabajo de Investigación [RENATI]. (2022, 28 de setiembre). *Escritura emergente*. https://renati.sunedu.gob.pe/simple-search?location=%2F&query=%22escritura+emergente%22&rpp=10&sort_by=score&order=desc

Rekalde,I., Vizacarra,M. y Macazaga,A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación* XX1, 17(1),201-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009>

Rivera, R. (sf). Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. *Cuadernos de educación*, 13-15.

Rowe,D. Shimizu,A. & Davis,Z. (2021). Essential Practices for Engaging Young Children as Writers: Lessons from Expert Early Writing Teachers. *The reading teacher*, 7(4), 485-494. <https://doi.org/10.1002/trtr.2066>

Tirado, F. y Peralta, J. (2021). Desarrollo de diseños educativos dinámicos. Una alternativa socioconstructivista. *Perfiles educativos* 43,(172), 60-77. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982021000200060&script=sci_arttext



ANEXOS

➤ Reporte de validación de los instrumentos de la investigación

Validación de la guía de entrevista (ANEXO 1)

1. Coherencia: El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
2. Relevancia: El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
3. Claridad: El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.

Número de Ítems		Coherencia		Relevancia		Claridad		Calidad del Ítem	Comentario y/o sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
Concepto escritura emergente o no convencional	1. ¿Qué es para usted escribir?	X		X		X			Revisar todas las preguntas de la entrevista y reajustar de acuerdo a lo solicitado.
	2. ¿Conoce el término escritura emergente? ¿En qué consiste?	X		X		X			

Niveles de escritura no convencional	3. ¿En qué etapa cree que se encuentran sus estudiantes?	X		X		X			
Coherencia con el currículo nacional	4. ¿Considera que la escritura emergente se desarrolla desde la propuesta del currículo nacional? ¿De qué manera?	X		X		X			
	5. ¿Qué dificultades ha experimentado al vincular las capacidades de la competencia de escritura con el desempeño?	X		X		X			
Factores que influyen en su concepción de escritura	6. ¿Cómo le enseñaron a escribir en la escuela?	X		X		X			
	7. ¿Qué estrategias le enseñaron para el desarrollo de escritura en la institución donde cursó estudios superiores?	X		X		X			
	8. ¿En la escuela se ha implementado algún proyecto para fomentar la escritura en los niños?	X		X		X			
	9. ¿Ha llevado algún curso o capacitación sobre escritura infantil?	X		X		X			
	10. ¿En qué año inició su labor docente?		X		X		X		Retirar
	11. ¿En cuántos colegios ha enseñado y a qué edades?		X		X		X		Retirar
	12. ¿Qué estrategias ha aprendido durante su trabajo como docente en relación a la escritura? (ya sea desde su propia iniciativa u	X		X			X		

	observando a otros docentes)								
	13. ¿Qué estrategia utilizó usted para desarrollar la escritura en sus hijas?		X		X		X		Retirar
	14. ¿A qué edad cree que es capaz un niño de escribir una receta, una nota o una lista de compras? ¿Por qué?	X		X		X			
Estrategias para fomentar la escritura	15. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la escritura en sus niños?		X		X		X		Retirar
	16. ¿De qué forma acompaña a los niños durante la actividad de escritura? (Ejm. Deja que escriban de forma autónoma, se acerca a cada uno para alentarlos o corregirlos, etc)	X		X		X			

Versión final de la guía de entrevista (ANEXO 2)

Categoría	Subcategoría	Preguntas
Concepciones respecto a la escritura emergente	Concepto escritura emergente o no convencional	1. ¿Qué es para usted la escritura? 2. ¿Qué comprende usted por la escritura emergente? ¿Podría brindarme un ejemplo?
	Etapas de escritura emergente	3. ¿Podría explicarme, de acuerdo a su experiencia en qué etapa de escritura considera que se encuentran sus estudiantes?
	Coherencia con el currículo nacional	4. ¿Considera que la escritura emergente se desarrolla desde la propuesta del currículo nacional? ¿De qué manera? 5. ¿Qué dificultades ha experimentado al vincular las capacidades de la competencia de escritura con el desempeño?

	Factores que influyen en su concepción de escritura	6. ¿Cómo le enseñaron a escribir en la escuela? ¿Podría brindarme un ejemplo?
		7. ¿Qué estrategias le enseñaron para el desarrollo de escritura en la institución donde cursó estudios superiores?
		8. ¿En la escuela se ha implementado algún proyecto para fomentar la escritura emergente en los niños?
		9. ¿Ha llevado algún curso o capacitación sobre el desarrollo de la escritura infantil?
		10. ¿A qué edad cree que es capaz un niño de escribir una receta, una nota o una lista de compras? ¿Por qué?
Estrategias docentes	Estrategias para fomentar la escritura	11. ¿Qué estrategias utiliza usted para promover el desarrollo de la escritura emergente en los niños?
		12. ¿Podría contarme cómo aprendió esas estrategias?
		13. ¿Cómo acompaña a los niños durante la actividad de escritura? ¿Podría brindarme un ejemplo?
	Desafíos al fomentar la escritura emergente	14. ¿Qué dificultades ha enfrentado al desarrollar actividades que fomenten la escritura en el aula?

Validación de la guía de observación (ANEXO 3)

Ítems	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente	Comentario y/o sugerencias
Pertinencia de los indicadores de observación con los objetivos de la investigación:		X		En general, tener en cuenta lo recomendado en la revisión de los instrumentos.
Claridad en la redacción de los indicadores de observación		X		
Claridad en la redacción de la descripción del indicador con respecto a las subcategorías de la observación	X			

Suficiencia de los ítems para obtener la información requerida.	X			
---	---	--	--	--

Versión final de la guía de observación (ANEXO 4)

Categoría	Subcategoría	Ítems	Anotaciones
Estrategias docentes	Estrategias para fomentar la escritura	Ambientación letrada del aula que permite la exploración de la escritura emergente.	
		Acciones que promueve la docente para favorecer el acercamiento del niño a la escritura emergente y la producción de textos sociales	
		Recursos (materiales utilizados durante la sesión)	
		Actitud del docente ante la escritura de los niños (palabras, acciones, o gestos que realiza la docente al ver a los niños escribir)	
		Observaciones generales	
	Desafíos al fomentar la escritura emergente	Actitud de los niños ante la actividad de escritura (gestos, palabras, etc)	
		Propósito de la escritura en la actividad desarrollada (comunicar, conocer las letras, repetir)	

Matriz de consistencia de la entrevista (ANEXO 5)

Subcategorías	Preguntas	Respuestas
Categoría 1 Concepciones respecto a la escritura emergente		
Objetivo: Describir las concepciones que posee la docente del aula de 4 años sobre el desarrollo de la escritura emergente.		
Concepto escritura emergente	1. ¿Qué es para usted escribir?	(R1)
	2. ¿Conoce el término escritura emergente? ¿En qué consiste?	(R2)

Niveles de escritura no convencional	3. ¿En qué etapa cree que se encuentran sus estudiantes?	(R3)
Coherencia con el currículo nacional	4. ¿Considera que la escritura emergente se desarrolla desde la propuesta del currículo nacional? ¿De qué manera? ¿Cuáles son las competencias del área de comunicación (Pregunta emergente)	(R4)
	5. ¿Qué dificultades ha experimentado al vincular las capacidades de la competencia de escritura con el desempeño?	(R5)
Factores que influyen en su concepción de escritura	6. ¿Cómo le enseñaron a escribir en la escuela? ¿Cree que la forma en la que le enseñaron a escribir influyó en que no le guste escribir?	(R6)
	7. ¿Qué estrategias le enseñaron para el desarrollo de escritura en la institución donde cursó estudios superiores? ¿En el pedagógico había algún curso donde se tocara ese tema de la escritura?	(R7)
	8. ¿En la escuela se ha implementado algún proyecto para fomentar la escritura en los niños? ¿Proyectos de lectura?	(R8)
	9. ¿Ha llevado algún curso o capacitación sobre escritura infantil? ¿curso de lectura?	(R9)

	10. ¿A qué edad cree que es capaz un niño de escribir una receta, una nota o una lista de compras? ¿Por qué?	(R10)
<p>Categoría 2 Estrategias docentes</p> <p>Objetivo: Describir las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en el aula de 4 años</p>		
Estrategias para fomentar la escritura	11. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la escritura en sus niños?	(R11)
	12. ¿De qué forma acompaña a los niños durante la actividad de escritura? (Ejm. Deja que escriban de forma autónoma, se acerca a cada uno para alentarlos o corregirlos, etc)	(R12)
	13. ¿Cómo acompaña a los niños durante la actividad de escritura? ¿Podría brindarme un ejemplo?	(R13)
Desafíos al fomentar la escritura emergente	14. ¿Qué dificultades ha enfrentado al desarrollar actividades que fomenten la escritura en el aula?	(R14)

Matriz de consistencia de la observación (ANEXO 6)

<p>Categoría 2: Estrategias docentes</p> <p>Objetivo: Describir las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura en el aula de 4 años</p>			
Subcategoría: Estrategias para fomentar la escritura	Primera observación	Segunda Observación	Tercera Observación
Ambientación letrada del aula que permite la exploración de la escritura emergente.	(O1)	(O2)	(O3)

Acciones que promueve la docente para favorecer el acercamiento del niño a la escritura emergente y la producción de textos sociales	(O1).	(O2)	(O3)
Recursos (materiales utilizados durante la sesión)	(O1)	(O2)	(O3)
Actitud del docente ante la escritura de los niños (palabras, acciones, o gestos que realiza la docente al ver a los niños escribir)	(O1)	(O2)	(O3)
Observaciones generales	(O1)	(O2)	(O3)
Subcategoría: Desafíos al fomentar la escritura emergente	Primera observación	Segunda Observación	Tercera Observación
Actitud de los niños ante la actividad de escritura (gestos, palabras, etc)	(O1)	(O2)	(O3)
Propósito de la escritura en la actividad desarrollada (comunicar, conocer las letras)	O1	O2	O3

Matriz de triangulación (Anexo 7)

Categoría 2: Estrategias docentes				
Objetivo: Describir las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura en el aula de 4 años				
Subcategorías	Ítems	Entrevista	Observaciones	Fundamento teórico
Estrategias para fomentar la escritura	Ambientación letrada del aula que permite la exploración de la escritura emergente.	R1	O1 O2	
	Acciones que promueve la docente para favorecer el acercamiento del niño a la escritura emergente y la producción de textos sociales			
	Recursos (materiales utilizados durante la sesión)			
	Actitud del docente ante la escritura			

	de los niños (palabras, acciones, o gestos que realiza la docente al ver a los niños escribir)			
	Observaciones generales			
Dificultades al fomentar la escritura emergente	Actitud de los niños ante la actividad de escritura (gestos, palabras, etc)			
	Propósito de la escritura en la actividad desarrollada			

Anexo 8 Matriz de consistencia

NOMBRE DEL INVESTIGADOR	Ana Lucia Taipicuri Mamani
TEMA DE LA INVESTIGACIÓN	Desarrollo de la escritura emergente
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Currículo y didáctica
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Estrategias docentes para el desarrollo de la escritura emergente en un aula de 4 años de una institución educativa de Carabayllo.

Problema	Objetivo general de la investigación	Objetivo específicos
¿Cuáles son las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en un aula de 4 años de una institución educativa del distrito de Carabayllo?	Analizar las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en un aula de 4 años de una institución educativa del distrito de Carabayllo.	-Describir las concepciones que posee la docente del aula de 4 años sobre el desarrollo de la escritura emergente. -Describir las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en el aula de 4 años.

DISEÑO METODOLÓGICO:

Enfoque	Tipo	Fuentes e informantes o Población y muestra de estudio
Cualitativo	Descriptivo	Docente de nivel inicial de una escuela nacional que se encuentra laborando en un aula de 4 años. Trabaja a tiempo completo en el aula y cuenta con 11 años de experiencia en la institución.

Objetivo específicos	Categorías o Variables	Sub-Categorías o Sub-variables	Técnica e instrumento para recojo de información
Describir las concepciones que posee la docente del aula de 4 años sobre el desarrollo de la escritura emergente.	Concepciones respecto a la escritura emergente	-Concepto escritura emergente -Etapas de la escritura la escritura emergente -Coherencia con el currículo nacional -Factores que influyen en su concepción de escritura	Entrevista- guía de entrevista
Describir las estrategias que utiliza la docente para promover el desarrollo de la escritura emergente en el aula de 4 años.	Estrategias docentes	-Estrategias para fomentar la escritura	Entrevista- guía de entrevista Observación no participante - guía de observación

Anexo 9



Biblioteca del aula

Fuente: Elaboración propia

Anexo 10



Niños interactuando con los libros de la biblioteca

Fuente: Elaboración propia

Anexo 11



Calendario

Fuente: Elaboración propia

Anexo 12



Nombres del cartel de asistencia

Fuente: Elaboración propia

Anexo 13



Toma de asistencia durante las actividades permanentes

Fuente: Elaboración propia

Anexo 14



Cartel de asistencia

Fuente: Elaboración propia

Anexo 15



Niños usando las crayolas para dibujar en el día de observación 1

Fuente: Elaboración propia

Anexo 16



Dibujo realizado por la docente para que los niños lo repliquen

Fuente: Elaboración propia

Anexo 17



Dibujo de un estudiante en el que se replica el dibujo de la maestra (Anexo 16)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 18



La docente mostrando el dibujo de la bandera pintado con crayolas

Fuente: Elaboración propia

Anexo 19



N escribiendo la fecha en el calendario

Fuente: Elaboración propia

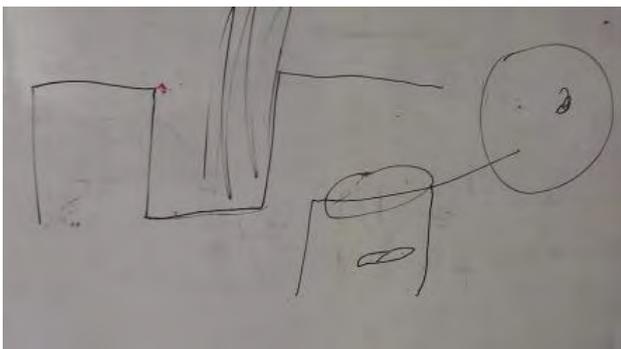
Anexo 20



Los niños y la maestra caminan por las líneas del patio

Fuente: Elaboración propia

Anexo 21



Representación gráfica del recorrido realizado en el patio elaborada por la maestra

Fuente: Elaboración propia

Anexo 22



Los niños realizando el trazo en una hoja de aplicación

Fuente: Elaboración propia

Anexo 23



Niños realizando el trazo de cuadrados en la hoja de aplicación brindada por la docente

Fuente: Elaboración propia

Anexo 24



La docente coge la mano de M para guiarla en el trazo

Fuente: Elaboración propia

