

## **Decisiones didácticas e imaginarios sociales sobre la enseñanza de la lengua**

Karen Jhoana Villegas Marulanda

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1713-2137>

Mónica Beatriz Arango Muriel

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2823-8362>

Universidad Católica de Oriente, Maestría en Educación, Facultad de  
Ciencias de la Educación.

Asesora: Catalina M. Sepúlveda Zapata

### **Resumen**

La enseñanza de la lectura y la escritura se ha visto mediada por multiplicidad de metodologías y enfoques pedagógicos que son adoptados por los docentes de acuerdo a sus imaginarios sociales sobre la enseñanza de la lengua. A partir de esta premisa, y sustentado en la investigación cualitativa, se abordó el problema de investigación alrededor de la comprensión de los imaginarios sociales relacionados con la enseñanza, que determinan las decisiones didácticas de los docentes de los grados primero y segundo de dos instituciones de carácter oficial del Municipio de Bello. Identificar las estrategias didácticas y caracterizar los imaginarios sociales de las docentes, permitió analizar la trazabilidad de los imaginarios sociales como asuntos constitutivos y decisivos del quehacer docente.

Los resultados de la investigación dieron cuenta de la heterogeneidad de imaginarios sociales que transitan, determinan, significan y constituyen los procesos de enseñanza y

aprendizaje en la escuela. Se identificaron múltiples desfases entre los imaginarios de las docentes respecto a su práctica educativa; desencuentros que responden a contradicciones conceptuales, metodológicas y didácticas que tienen relación intrínseca con los imaginarios constituyentes y los imaginarios radicales, que atraviesan su quehacer.

**Palabras clave:** Decisiones didácticas, Discurso y práctica didáctica, Imaginarios sociales sobre la enseñanza, Enseñanza de la lectura y la escritura, Alfabetización, Básica primaria.

### **Abstract**

The teaching of reading and writing has been mediated by a multiplicity of methodologies and pedagogical approaches that are adopted by teachers according to their social imaginaries about language teaching. Starting from this premise, and supported by qualitative research, the research problem was addressed around the understanding of the social imaginaries related to teaching that determine the didactic decisions of the teachers of the first and second grades of two official institutions of the Municipality of Bello. Identifying the didactic strategies and characterizing the social imaginaries of the teachers made it possible to analyze the traceability of social imaginaries as constitutive and decisive issues of the teaching task.

The results of the research accounted for the multiplicity of social imaginaries of teachers about teaching that go through, determine, signify and constitute the teaching and learning processes at school. Multiple gaps were identified between the imaginaries of teachers regarding their educational practice, disagreements that respond to a number of conceptual, methodological and didactic contradictions that are intrinsically related to the constituent imaginaries and radical imaginaries, which go through the teaching task.

**Key words:** Didactic decisions, Discourse and didactic practice, Social imaginaries about teaching, Teaching reading and writing, Literacy, Primary school.

## **Introducción**

La investigación partió de la identificación de algunas problemáticas vinculadas a la didáctica de la lengua en dos instituciones del Municipio de Bello, Antioquia, a saber: la Institución Educativa La Camila y la Institución Educativa Andrés Bello. Entre ellas, la adquisición del código lectoescritor en términos de comprensión lectora; los niños y las niñas que cursan los grados primero y segundo presentan dificultades académicas referentes al área de lenguaje, lo que sugirió plantear el interrogante de investigación acerca de las prácticas de las docentes y sus decisiones didácticas referidas a la didáctica de la lengua.

En el marco del proceso de alfabetización de los niños y de las niñas, las docentes de ambas instituciones afirman implementar diferentes estrategias metodológicas y didácticas; algunas aseguran trabajar por proyectos de aula, contextos semánticos, y los métodos van desde el silábico hasta el global de alfabetización. Las metodologías desde el discurso de las docentes son diversas, lo que se evidencia en la implementación de estrategias didácticas correspondientes a estas y a otras no mencionadas, que al parecer no han favorecido el fortalecimiento del código lectoescritor de los niños y las niñas, puesto que el área con mayor número de estudiantes con desempeño académico bajo en los grados primero y segundo es Lengua Castellana.

El objetivo general de la investigación estuvo dirigido a comprender las concepciones de enseñanza de la lengua de los docentes que determinan sus decisiones didácticas respecto al fortalecimiento del código lectoescritor de los niños y de las niñas. Para alcanzarlo, se propuso identificar las estrategias didácticas usadas por las docentes para la enseñanza de la lengua, y a

su vez caracterizar sus imaginarios acerca de las formas en las que conciben el aprendizaje del código lectoescritor para lograr analizar sus concepciones de enseñanza.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se realizó una revisión bibliográfica de revistas indexadas y libros relacionados con el objeto de estudio de la misma, con el fin de identificar los antecedentes investigativos en el marco nacional e internacional sobre los procesos de alfabetización en la escuela; en particular, los relacionados con las tres categorías de análisis iniciales: la alfabetización y el código lectoescritor, la didáctica de la lengua y los imaginarios sobre la enseñanza.

Los antecedentes dan cuenta de los efectos de la implementación de metodologías de enseñanza de la lengua dirigidos al fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes. Las conclusiones más relevantes aluden a la necesidad de la cualificación docente respecto a las estrategias metodológicas de alfabetización como promoción y garantía de una práctica educativa alfabetizadora. (Mello Francatto y Porta, 2017).

Por otro lado, planteamientos como los de Elichiry (1991) invitan a la reflexión y comprensión de la alfabetización como responsabilidad de la escuela y su relación con la perpetuación de la exclusión y la desigualdad respecto a lo distante que se evidencian las metas educativas de la realidad de la educación; en el contexto de resignificar las conceptualizaciones sobre el maestro como sujeto del acto educativo, en un lugar de importancia semejante al del estudiante. Es así, como señala que los cambios de métodos, conceptos, estrategias o formación docente no determinan ni garantizan las transformaciones en el proceso de alfabetización, sino que para lograrlas es menester la reflexión continua sobre el quehacer diario del docente.(Elichiry, 1991).

Otros antecedentes hacen referencia a las discordancias entre los discursos, las prácticas y los sentires de los docentes respecto a su práctica y de la preeminencia de metodologías tradicionales en las aulas. (Basto-Torrado, 2011).

Los antecedentes investigativos permitieron poner en relación las tres categorías iniciales de análisis en torno al quehacer y el rol del docente como asuntos de problematización, no solo de las prácticas educativas, sino también de los discursos y metodologías que atraviesan y determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El horizonte teórico de la investigación, estuvo marcado por tres categorías iniciales: alfabetización y código lectoescritor, didáctica de la lengua e imaginarios sobre la enseñanza. En el marco de la presente investigación se parte del fundamento teórico de la Asociación Internacional de Lectura (2003), que alude a que la alfabetización al tener diversidad de significaciones, ya no se considera como un asunto que se encuentra estrictamente ligado a la adquisición de competencias comunicativas o a la potenciación de la habilidad comunicativa de la escritura, sino que se relaciona también con las diversas formas de ser, estar e interpretar la realidad y construir conocimiento. De manera que, como lo explica Braslavsky (2003) el concepto de alfabetización es complejo en tanto que, está íntimamente relacionado con asuntos políticos, académicos, sociales y económicos; de esta forma, también tiene multiplicidad de definiciones que dependen de dichos factores. Según lo anterior, es necesario resaltar que para la presente investigación fue esencial reconocer las etapas del proceso de alfabetización y analizar las condiciones ambientales, sociales, culturales y económicas que han determinado o influido en la adquisición del código lectoescritor de los niños y las niñas.

En este sentido, se consideró la necesidad de hacer especial énfasis en las concepciones que poseen los docentes sobre el concepto de alfabetización, como aspecto fundamental a la hora de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, puesto que “leer y escribir son, ante todo, prácticas sociales que traspasan el contexto educativo; por ello, enseñarlas es ofrecer una forma de ver y vivir el mundo que nos rodea”. Goyes (2012, pp. 3-4).

Los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979), sobre las premisas que se derivan de la teoría psicogenética de Piaget, en diálogo con el proceso de adquisición del código lectoescritor, resaltan la valoración de los conocimientos previos de los niños y las niñas y sus estilos de aprendizaje, más que de la utilización de un método determinado para la enseñanza del mismo. Esto fue relevante a la hora de pensar en los elementos a tener en cuenta en el análisis de los hallazgos, ya que existe un sinfín de condiciones que influyen en la adquisición de la lectura y la escritura, que van más allá del método, y que se enfocan en las condiciones del aula y las formas de interpretación de la lectura y la escritura en la escuela.

En concordancia con lo anterior, se aborda la didáctica de la lengua desde los postulados de Camps (2012) quien afirma que es una categoría desde el campo de conocimiento que se relaciona con los procesos de enseñanza- aprendizaje del lenguaje, que tiene como fin cualificar la praxis dentro de la dinámica escolar. La didáctica de la lengua como teorización frente a las prácticas escolares, constituye la base para conceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. La reflexión didáctica requiere tener en cuenta los actores dentro del proceso y la dinámica que permite que se construya el conocimiento; lo cual da lugar al proceso didáctico que enmarca una metodología para el aprendizaje. Para efectos del objeto de estudio, fue menester partir de la identificación de las estrategias didácticas y las metodologías de enseñanza de la lengua en las cuales se inscriben las prácticas de las docentes, puesto que “La

complejidad del sistema didáctico es también intrínseca al mismo sistema. Los participantes aportan a la interrelación didáctica sus conocimientos, sus representaciones del mundo, sus finalidades propias”. (Camps, 2012, p.28).

Por último, el imaginario social, como término polisémico, ha sido definido por diversos autores que abordan fenómenos sociales o el estudio de la sociedad misma, desde diferentes disciplinas como la sociología, la psicología, la filosofía, entre otros; a esto se debe, además, su compleja identidad epistemológica y teórica. Ahora bien, en la investigación, se retomó el abordaje conceptual desde Cornelius Castoriadis (1975) , quien plantea el concepto de imaginario social como un fenómeno constitutivo de lo social y de lo subjetivo. Es así, como se pretendió hacer un acercamiento a lo que se entiende como imaginarios sobre la enseñanza de la lengua, en sentido amplio y complejo, poniéndolo en diálogo con el discurso de docentes que enseñan a leer y a escribir en dos instituciones oficiales del municipio de Bello, Antioquia, Colombia.

En esta dirección, se planteó la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de enseñanza de la lengua de los docentes de los grados primero y segundo de las instituciones educativas Andrés Bello y La Camila del municipio de Bello, que determinan sus decisiones didácticas respecto al fortalecimiento del código lectoescritor de los niños y las niñas?

### **Método**

La investigación se desarrolló en el contexto de dos instituciones educativas oficiales del municipio de Bello, Antioquia, Colombia. Los participantes fueron las docentes de los grados primero y segundo de ambas instituciones y los estudiantes de ambos grados. Los participantes fueron 5 docentes de la Institución Educativa La Camila, 6 docentes de la Institución Educativa

Andrés Bello y 2 estudiantes por grupo y grado de cada institución, para un total de 11 docentes y 22 estudiantes. Los criterios de selección de las docentes participantes estuvieron relacionados con su experiencia y asignación académica, puesto que eran las directoras de grupo de primero y segundo, grados en los cuales se contempla la enseñanza y el aprendizaje del código lectoescritor. Por otro lado, los criterios de selección para los estudiantes fueron, además del grado que se encontraban cursando, su desempeño académico en el área de Lengua Castellana (un estudiante destacado en el área y otro que presentaba dificultades).

La investigación tuvo un enfoque cualitativo. Según Martínez (2010) y Ruíz (2012) mediante la investigación cualitativa se trata de identificar la naturaleza y estructura dinámica de la realidad social, aquella que da razón de su comportamiento y manifestaciones. Bajo las orientaciones metodológicas de la investigación acción (IA) (Kemmis citado por Latorre, 2003), el trabajo realizado cumple con las características de investigación acción, en la medida que facilitó a las investigadoras como miembros activos de las instituciones adelantar acciones como: observar, indagar, recoger información, evidencias y datos que posibilitaron identificar el problema y buscar alternativas que apuntaran a la comprensión de las decisiones didácticas de las docentes en torno a la enseñanza de la lengua.

Bajo el marco de la investigación cualitativa, el paradigma de investigación que permitió abordar comprensivamente el objeto de estudio fue el hermenéutico. (Mateos y Núñez, 2012)

Las técnicas que posibilitaron la recolección de información fueron la entrevista conversacional, el grupo focal y la historia de vida. El plan de análisis partió del ejercicio hermenéutico interpretativo a partir de la recolección de la información. En esta medida, luego de la elaboración y la aplicación de los instrumentos de generación de la información, se hizo

uso del diario de campo como estrategia de registro; en la cual se soportó la transcripción de los instrumentos, los apuntes relevantes de las investigadoras y los análisis preliminares de las mismas en torno a las categorías iniciales.

La codificación de la información se sustentó en el desarrollo de una matriz para el análisis en la cual se plasmaron los tres tipos de codificación: la codificación abierta (CA), la codificación axial (CAX) y la codificación selectiva (CSEL). La elaboración de dicha matriz permitió identificar las categorías de análisis emergentes de la investigación a partir del análisis de la información recogida y la generación de los datos desde un ejercicio hermenéutico interpretativo; las categorías centrales emergentes fueron: decisiones didácticas, discurso y práctica didáctica e imaginarios sociales.

A partir de la codificación, se realizó un ejercicio dialógico entre las categorías centrales emergentes y los referentes teóricos de la investigación para favorecer la construcción del sistema categorial y la triangulación entre las voces de los participantes, la teoría y la interpretación de las investigadoras. Con base a lo anterior, se establecieron las relaciones de las categorías centrales emergentes con el objeto de estudio y los hallazgos de la investigación.

El abordaje del objeto de estudio a partir de la metodología de investigación enunciada, favoreció el acercamiento a la realidad de los procesos de enseñanza de la lengua y la puesta en escena de los imaginarios sociales sobre la enseñanza de las docentes, la relación entre sus discursos y prácticas y aquello que efectivamente se vislumbra en el quehacer docente desde el discurso de los niños y las niñas.

## **Resultados y discusión**

La respuesta al objeto de estudio surge a partir del abordaje hermenéutico de las tres categorías centrales emergentes de la investigación. Se pretende responder desde una perspectiva pedagógica la pregunta: ¿Cuáles son las concepciones de enseñanza de la lengua de los docentes de los grados primero y segundo de las instituciones educativas Andrés Bello y la Institución Educativa La Camila del municipio de Bello, que determinan sus decisiones didácticas respecto al fortalecimiento del código lectoescritor de los niños y las niñas?

Los hallazgos y la discusión de los resultados se desarrollan a partir del abordaje hermenéutico de los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas e instrumentos propuestos para la investigación. Lo que se propone es generar una discusión que muestre aquellas relaciones y contribuciones al saber pedagógico en el que cada categoría ha realizado su aporte. Por lo anterior, se da cuenta del objeto de estudio a partir de las categorías centrales emergentes, que han permitido pensar las decisiones didácticas, las relaciones entre el discurso y la práctica didáctica y los imaginarios sociales sobre la enseñanza de la lengua.

### **Decisiones didácticas**

Las decisiones didácticas de las docentes referidas a sus imaginarios sociales sobre la enseñanza se relacionan de manera directa con las metodologías y estrategias didácticas que desde sus discursos y prácticas se desvelan. En esta medida, para comprender las decisiones didácticas es imprescindible aclarar que el abordaje teórico sobre los imaginarios sociales desde Castoriadis (1975) permite entender que estos operan sobre la realidad de manera que la constituyen, la significan y la resignifican, por ende, son dinámicos, y susceptibles de ser cambiados. Castoriadis (1975), plantea que subsisten el imaginario radical y el imaginario histórico-social que los sujetos habitan. Como lo explica Anzaldúa (2017).

El ser humano se encuentra en un entramado de dos órdenes que son inseparables, pero a la vez irreductibles entre sí (...) En ambos hay significaciones imaginarias que conforman un mundo para sí, solo que éstas son de naturaleza distinta: en la psique las significaciones se crean a través de la imaginación radical, que es un flujo incesante de representaciones, afectos y deseos. Mientras que en el orden histórico-social, las significaciones son creadas por lo imaginario social, que produce los significados y construcciones instituidas (que conforman el imaginario social efectivo), así como las significaciones instituyentes (que se crean por la acción de lo imaginario social radical). (p. 4).

A partir de esta aclaración, se aborda la comprensión de las decisiones didácticas de las docentes en torno a sus narrativas, prácticas y reflexiones que dilucidan los imaginarios sociales que transversalizan su quehacer. Las condiciones de las decisiones didácticas para la enseñanza de la lengua identificadas en la investigación, se retoman desde el análisis de las concepciones de alfabetización, las metodologías de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Las decisiones didácticas que se entretajan alrededor de la concepción de la alfabetización, responden a imaginarios sociales instituidos e instituyentes que determinan las prácticas de enseñanza. La concepción de la alfabetización en las dinámicas de la escuela, sugerida en la definición que hacen las docentes de la misma como: “*es cuando una persona, eeh, tiene conocimiento sobre lectura y escritura, donde una persona sabe escribir y leer y cuando una persona alfabetiza es cuando enseña o colabora a otra para que aprenda a leer ya escribir.*” (E1, D1,41-42), se puede enmarcar dentro de una mirada reduccionista sobre este concepto, ya que alude principalmente a la adquisición o el dominio de las habilidades comunicativas de la lectura y la escritura sin entrever el carácter transformador y polisémico de

la alfabetización dentro de su aplicabilidad en la didáctica de la lengua, lo cual dilucida un imaginario social hegemónico relacionado con el proceso de alfabetización como codificación y decodificación de símbolos.

En esta línea, cuando las docentes afirman; *“Creo fichas, donde van todas las letras y vocales, después también creo fichas donde van las consonantes y actividades para que ellos vayan reconociendo cómo suena o cómo se ve cada consonante, ya para el siguiente formo actividades y fichas y juegos con palabras para que ellos ya lean las palabras completas no por combinaciones sino por palabras completas ya que ellos después de que me aprendan a leer con palabras, inicio a hacer dictado de palabras y a colocar cierta oraciones para que ellos empiecen ya a soltar lectura con oraciones y así después sigo con textos.”* (E1,D1, 46-50) responden a imaginarios sociales instituidos, lo que da cuenta de una didáctica de la lengua enmarcada desde su postura respecto al concepto de alfabetización y el lugar que ocupa desde su propio discurso como profesional, puesto que sus decisiones didácticas se encuentran determinadas en gran medida por el abordaje del proceso de alfabetización como la adquisición del código lectoescritor.

Las estrategias didácticas situadas como predominantes en la planeación de las docentes, como lo son el diseño y la implementación de fichas de letras, se vinculan de manera directa a imaginarios asociados con la enseñanza de la lengua de manera fragmentada y secuencial (por letras, sílabas, palabras, oraciones y luego textos). Adicional, es menester resaltar que las decisiones didácticas, desde su complejidad, se relacionan con contenidos y métodos preestablecidos, que sugieren a su vez actividades que contribuyen a la creación de diversas características discursivas. Lo anterior se evidencia en acotaciones como: *“Para enseñar a leer y escribir a mis estudiantes trato de buscar estrategias donde ellos aprenden a partir de*

*producciones escritas sobre temas que les gustan y de interés para ellos y lo van haciendo a su ritmo.*” (E2,D2, 12-14). Es así como los imaginarios sobre la alfabetización, los contenidos y los métodos constituyen un punto álgido a la hora de comprender las decisiones didácticas de los docentes, debido a que las planeaciones de clase y estrategias evaluativas se relacionan de manera directa con los mismos.

En sus discursos, las docentes demuestran conocer desde las teorías didácticas, las metodologías propias de la enseñanza de la lengua, ya que establecen un diálogo de sus procesos de aprendizaje con lo conceptual, poniendo en escena reflexiones pedagógicas sobre sus memorias de aprendizaje: *“Aprendí con el método silábico. Con la cartilla de Coco como también la de Nacho. Eeeh... Palabras en el tablero, y pues nos mandaban a hacer en la casa como un tipo de fichas con cada una de las combinaciones y repasar lectura y en el colegio diferentes actividades”*. E1D1 (5-7). Sus afirmaciones denotan la trazabilidad de los imaginarios sobre el proceso de alfabetización en la escuela y su impacto sobre las prácticas didácticas, referidas a la enseñanza de la lengua en los primeros grados de escolaridad. Es por esto que, las estrategias didácticas escogidas como predilectas para la enseñanza y el aprendizaje del código lectoescritor, corresponden a la concepción de las docentes respecto al lugar que ocupa la alfabetización en la escuela y que tuvo desde sus experiencias de aprendizaje en su niñez.

También se resaltan algunos adjetivos usados por las docentes al hablar de los recursos con los que aprendieron a leer y a escribir; como ejemplo: *“Son buenos esos recursos, pero se deben mejorar; para que el estudiante tenga un mejor aprendizaje. Esa metodología es buena, pero es mejor hacer un cambio por otros más vigentes, a esa estructura y enseñar por el método global, donde el estudiante aprende más rápido al leer y tiene una fluidez en la lectura”*. E1D1 (10-12). Los calificativos “buenos” y “vigentes” usados al valorar los recursos con los que les

enseñaron a leer y a escribir, y las contrapropuestas que hacen sobre la metodología de enseñanza de la lengua, sugieren poner el análisis sobre su conocimiento conceptual, sus percepciones respecto al mismo en diálogo a su accionar como profesionales, debido a que si bien, dentro de sus narrativas expresan la necesidad de una metodología de enseñanza que propenda a la adquisición de fluidez de la lectura en los niños, en el diseño e implementación de las estrategias didácticas hacen mayor énfasis en la codificación y decodificación de los símbolos. Se denota que, a pesar del bagaje conceptual y metodológico que las docentes dilucidan en sus discursos, son pocas las estrategias didácticas que corresponden a ellos.

En este sentido, se demuestra que los imaginarios sobre la enseñanza se pueden desvelar, además del discurso de los docentes, en sus prácticas y en las reflexiones que hacen de las mismas: *“Yo pienso en darle paso y un protagonismo quizás, como el que se le debería dar a lo que siempre se nos ha hablado de la interdisciplinariedad. Yo pienso que es ahí donde de pronto podríamos generar un cambio importante. Por supuesto eso exige de parte de nosotros un trabajo extra... eso sí en la malla curricular se pudiera plasmar de una manera diferente, pues sería maravilloso”*. (GF1D5 (125-127). La propuesta que hacen las docentes de reestructurar el currículo, responde intrínsecamente a las concepciones propias sobre la enseñanza de la lengua, puesto que desde sus imaginarios radicales consideran que las mallas curriculares imposibilitan las prácticas de enseñanza que consideran adecuadas para el aprendizaje y fortalecimiento del código lectoescritor de los niños y de las niñas. De manera que, se evidencia que el accionar del docente en el aula también se suscribe bajo los contenidos preestablecidos para el grado y el área y no siempre corresponde a su discurso.

Por otro lado, y en contraposición a las afirmaciones de las docentes, se identifican algunas discordancias entre sus discursos y las narrativas de los estudiantes correspondientes a

las experiencias en el aula: *“La profe, a veces nos pone palabras en el tablero, para que las copiemos en el cuaderno de áreas integradas o cualquier cuaderno... en el que ella nos diga, nosotros los sacamos y hacemos lo que ella escribe en el tablero”*. (E1, Es1, 20-21). Lo expuesto por los estudiantes respecto a las prácticas didácticas de las docentes, dilucida que la percepción de la clase que tienen los niños dista de la manera en cómo las docentes la describen; en esta dirección, se desvelan las relaciones y tensiones entre los imaginarios de enseñanza de las docentes y la comprensión de las metodologías implementadas, desde la mirada de los estudiantes. Lo anterior debido a la acción transversalizada de los imaginarios que determinan el accionar docente. Es así como la práctica se torna confusa y contradictoria debido a que no se logra encontrar coherencia entre algunos imaginarios y narrativas de las docentes con lo que se hace efectivo en los ambientes de aprendizaje.

Respecto a los procesos vinculados a la evidencia del aprendizaje, acotaciones como *“Ellos empiezan a recibir dictado, a crear sus propios textos, a formar oraciones; entonces ahí evidencio que están aprendiendo a leer y a escribir porque las dos tienen una relación.”* (E1, D1, 20-22) ilustran algunos imaginarios relacionados con las prácticas evaluativas de la didáctica de la lengua. De acuerdo a las estrategias didácticas identificadas, las concepciones de las docentes apuntan a imaginarios instituidos sobre la evaluación como un proceso sumativo, progresivo y cuantitativo que da cuenta de un resultado de aprendizaje unívoco para todos los estudiantes.

La comprensión de las concepciones sociales sobre la enseñanza de los docentes se pone en evidencia en las prácticas educativas, la evaluación, el concepto de alfabetización, entre otros. Las decisiones didácticas se entretajan alrededor de prácticas, concepciones y discursos que trascienden el saber didáctico y la pedagogía, relacionados principalmente con imaginarios

instituidos como saberes hegemónicos sobre la didáctica de la lengua, lo cual se vislumbra en las estrategias didácticas planeadas e implementadas en el aula, en el marco predominante de lo tradicional.

### **Discurso y práctica didáctica**

Dentro de la didáctica de la lengua se han planteado diferentes perspectivas referentes a las dinámicas del aula, con el fin de establecer herramientas y metodologías que determinen cuáles son las estrategias adecuadas para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. En cuanto al abordaje metodológico de la enseñanza, las docentes hicieron afirmaciones como: *“Mis estudiantes aprenden con el método, eeh silábico porque es que el global no tenemos esos recursos para poder enseñar el global... Como libros, fichas, juegos, donde los niños puedan interactuar y aprendan más fácil... Eeh computadores también.”* E1D1 (15-16). A partir de lo expresado por las docentes, se puede hacer hincapié en que las decisiones didácticas respecto a su quehacer en el aula no necesariamente corresponden a su discurso pedagógico sobre la elección de las estrategias didácticas para determinada área.

Como hallazgos relacionados al discurso y la práctica didáctica de las docentes, se puede resaltar la problematización de la relación conceptual y práctica entre la didáctica de la lengua y la alfabetización. Para comprender dicha relación es importante aclarar que, aunque los acuerdos del lenguaje sean pocos a la hora de definir el concepto de alfabetización, en el contexto hispano se han realizado esfuerzos para darle lugar a este fenómeno desde el campo teórico y reflexivo, lo cual aporta a seguir actualizando y avanzando en las estrategias que permiten la transformación de la escuela como un espacio que se permea por los avances técnicos y las reflexiones pedagógicas en torno a este concepto. En concordancia con lo anterior, pensar en las

concepciones sobre la enseñanza de la lengua de los docentes remite a la reflexión sobre sus imaginarios acerca del concepto de alfabetización en la práctica docente.

El vínculo entre la didáctica de la lengua y la alfabetización se revela en el discurso de las docentes y estudiantes cuando hacen claridades respecto a la planeación y desarrollo de las clases. Declaraciones de los estudiantes respecto a la práctica docente como *“Nos enseña las vocales y las otras letras”*. (E4, Es6, 16), constatan desfases entre el discurso de las docentes y su práctica, exponiendo una didáctica basada en una concepción sobre la enseñanza de la lengua a partir del abordaje de las letras de manera segregada; lo anterior no corresponde a metodologías como el aprendizaje por descubrimiento, la pedagogía activa o el método global referidos en los discursos de las docentes como las metodologías implementadas.

Las discordancias entre el discurso y la práctica docente se constatan abordajes conceptuales confusos, como ejemplo: *“Desde el enfoque constructivista, que primero construirle la idea de que de que lo que él va a hacer en el año, de qué es lo que mire cómo se construye cada letra y dejar en su memoria, no lo de repetir...Que se debe de quedar con él para que él siempre que la vea la reconozca”*. (D3, E3, 29-31). El discurso pedagógico de las docentes desvela un desfase entre éste y la descripción que hace del enfoque pedagógico, en este caso, el constructivista. El constructivismo se basa en la premisa de la construcción del conocimiento, donde el docente acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante, quien es sujeto activo en su propio proceso. Sin embargo, la docente afirma que hay que “construirle” a los niños el aprendizaje del código escrito desde la apropiación de las letras, trayendo a colación metodologías de enseñanza de la lengua escrita que se suscriben en metodologías tradicionales, donde el docente es el sujeto alfabetizado que tiene como responsabilidad alfabetizar al que no lo está.

La relación entre discurso y práctica evidencia una didáctica permeada por diversidad de dinámicas en el escenario de lo institucional, lo curricular y lo imaginario que, posibilitan problematizar los abordajes conceptuales, reflexiones pedagógicas y experiencias en diálogo con el accionar del docente en el aula. Comentarios como: *“Lo de las planas, ya es de la época anterior, pero se utiliza ahorita porque hay muchos niños que a partir de las planas mejora la letra, entonces una estrategia que ya está pasada de moda pero se utiliza porque funciona”*. GF1D1 (213-215). Así pues, los imaginarios de enseñanza de las docentes tienen que ver tanto con aquellos saberes instituidos, como con aquellos que los sujetos constituyen para sí en el marco de lo instituyente a través del proceso de socialización. Desde este foco de análisis, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se significan de otros modos a partir de la reflexión pedagógica y didáctica sobre la alfabetización en sentido amplio, como dos procesos psicolingüísticos donde el sujeto interpela e interpreta diversidad de situaciones textuales y contextuales, pero que en la práctica educativa converge con otras formas de entenderla y abordarla en los procesos de enseñanza de la lengua.

En esta perspectiva, “los imaginarios remiten a sentidos. Es decir, a múltiples significaciones que en conjunto conforman un marco de referencia o campo semántico que sirve de esquema de interpretación para comprender y aprehender la realidad socialmente dada”. (Cegarra, 2012, p.13). Las tensiones entre el discurso y las prácticas de las docentes constituyen un marco semántico para el análisis de las determinaciones didácticas como un asunto intrínsecamente ligado a los imaginarios sociales efectivos y radicales.

Los contrasentidos entre discurso y práctica didáctica se vinculan con aquellos imaginarios sociales identificados como resultados de la investigación, que tienen que ver con las resignificaciones que de manera subjetiva han construido (Imaginario social radical) desde un

proceso de metacognición referido a la relación entre discurso pedagógico y la práctica didáctica de la enseñanza de la lengua. Las docentes de las dos instituciones manifiestan sus deseos de un cambio educativo relacionado con las metodologías de enseñanza y el currículo, puesto que ambas tienen contemplado en el PEI el enfoque constructivista como rector fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que sus prácticas educativas se suscriben en el mismo. Al hablar del enfoque pedagógico, exponen que implementan el “*Constructivista, pero para ser honesta me gusta más el aprendizaje por descubrimiento; o sea la exploración de ellos del saber y el uso de material concreto es muy importante*”. (E5, D5,48-49). Aquí, se destaca la reflexión que hacen las docentes respecto al enfoque y metodología que usan para la enseñanza de la lengua y su percepción frente a la elección o no de otra. Además, se demuestra que existe un desfase en sus imaginarios sobre la enseñanza de la lengua en cuanto al enfoque pedagógico, puesto que afirman emplear uno pero sus deseos se encuentran en otro. En este sentido, las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lengua se relacionan más con el deber o ideal ser desde lo conceptual, que desde su propia experiencia como docente. Es así como se vislumbran asuntos que tienen que ver con cuestionamientos filosóficos sobre el deber ser, el ideal ser y la reflexión sobre la propia práctica, lo cual al final las han constituido como sujetos sociales y profesionales.

La comprensión de las decisiones didácticas va más allá de los imaginarios instituyentes de las docentes, puesto que las estrategias didácticas identificadas en sus discursos distan de sus prácticas y reflexiones. El bagaje conceptual evidenciado en sus narrativas respecto al saber pedagógico y la didáctica de la lengua es amplio y plural; sin embargo, se identifica que muchos de los imaginarios que consideran como pertinentes o ideales para la enseñanza no son aplicados en el aula, por lo cual la trazabilidad de los imaginarios radicales respecto a la enseñanza es

nimia en la medida en que son desplazados por los imaginarios sociales-efectivos impuestos hegemonícamente por el sistema educativo y las exigencias curriculares y/o contextuales.

### **Imaginarios sociales sobre la enseñanza**

Los imaginarios sociales sobre la enseñanza caracterizados a partir de la información obtenida en el marco de la investigación, tienen que ver con tres asuntos determinantes de la práctica educativa, a saber: los discursos pedagógicos y didácticos traídos de la formación profesional de las docentes, sus concepciones sobre el currículo y las narrativas relacionadas con sus propias reflexiones acerca del aprendizaje, la enseñanza y el rol docente. En concreto, los imaginarios circundan tanto en el escenario de lo social-efectivo como en el del radical.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua son transversalizados por un sinfín de significaciones vivenciales, conceptuales y prácticas de las docentes que son susceptibles a transformaciones, como se evidencia en el discurso de las docentes: *“Considero que en el transcurso de los años he cambiado mucho las metodologías porque por ejemplo antes era cada una de las consonantes, los fonemas, muy silábico(...) Yo considero que he cambiado mucho las estrategias y he tratado de mejorar mucho y puedo evidenciar que ha traído muchísimos mejores resultados o sea el cambio también de paradigma de cada uno”*. (E4,D4,80 -83). El cambio de metodologías y determinaciones didácticas refieren a imaginarios sociales vinculados al cambio del sistema educativo y a la adopción en la práctica docente de conceptos como “innovación educativa”, traídos de discursos políticos aceptados hegemonícamente. Como lo afirma Acosta y Garibello (2018)

El ordenamiento gubernamental realiza cambios de estructuras futuras para cubrir estas nuevas necesidades de las cuales surgen nuevos imaginarios sociales. Los nuevos

imaginarios sociales se transforman haciendo que el ser indeterminado esté abierto a nuevas formas y políticas que construyen su mundo. (p.20)

En la narrativa de las docentes respecto a los aprendizajes académicos en su formación profesional, pone en el escenario de discusión asuntos como las transformaciones metodológicas en la enseñanza de la lengua correspondientes a cambios generacionales, y propuestas teóricas y contextuales. Declaraciones como *“Yo veo que muchas de las cosas aprendidas en mi formación sirven para toda la vida y no pasan de moda, otras toca descartarlas y cambiarlas de acuerdo a la época y forma de aprendizaje de cada alumno”*. HV3D3(4-5), vislumbran aquellos imaginarios que en palabras de las docentes: *“no pasan de moda”*; aquí se orienta la problematización del objeto de estudio hacia la tensión que existe entre las teorizaciones, discursos, prácticas e imaginarios instituidos sobre el proceso de enseñanza como *“innovador”*, *“en tendencia”*, y su relación con la experiencia y reflexiones de los docentes.

Las determinaciones didácticas de las docentes responden, además de la reflexión pedagógica y la experiencia de vida, a prácticas impuestas como *“moda”* o innovadoras, siendo aceptadas y acogidas por las instituciones y docentes desde una mirada normalizadora, desplazando a segundo plano los posibles imaginarios radicales de los docentes respecto a su praxis.

En esta dirección, las definiciones dadas por las docentes sobre el docente *“ideal”* para los primeros años de escolaridad se relacionan de manera intrínseca con la acción docente desde la reflexión pedagógica. Expresiones como *“Un docente de primero debe ser abierto a la escucha, a la comunicación con las familias, optimista de los procesos, activo, dinámico. Un docente que transforme el aula con su quehacer cumpliendo las metas propuestas para el grado,*

*creando ambientes apropiados para los aprendizajes*”. HV4D4(17-20). Aluden, a imaginarios radicales de las docentes alrededor de las funciones y cualidades que han construido y constituido como ideales de “ser” maestro. Este tipo de acotaciones permiten pensar en términos de la presente investigación que las determinaciones didácticas respecto a la enseñanza de la lengua no apuntan necesariamente a los imaginarios sociales que tienen los docentes como deseos para su praxis, puesto que existen otro tipo de factores que inciden o determinan sus prácticas didácticas, como lo es el enfoque pedagógico con el que se trabaja en la institución educativa. De esta manera, existen asuntos que se contraponen a los imaginarios de los docentes respecto a la enseñanza pero que también son determinantes de su quehacer.

Otro hallazgo se relaciona con los criterios de selección, planeación y práctica de estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua; es decir, con aquellos imaginarios sociales que significan las actividades teórico-prácticas de los docentes. *“Los criterios...La población que tengo, Eemm, el nivel social de las familias, las (Pausa), los recursos con que cuenta la institución, y los padres de familia para así crear una buena estrategia de enseñanza de la lectura y escritura con los niños*”. (E1, D1, 18-19). En efecto, la discordancia entre el discurso del saber pedagógico acerca de la didáctica de la lengua y sus criterios de selección para la enseñanza de esta, sugieren problematizar el desfase que existe entre los saberes pedagógico y didáctico de los docentes y sus prácticas.

Esta discordancia entre el discurso, las decisiones didácticas de las docentes y la práctica, se suscribe alrededor de un sinnúmero de significaciones que cobran sentido en la práctica y autoevaluación que hacen las docentes de su propio quehacer, lo cual se evidencia en expresiones como: *“para que la lectura comience como silábica entonces la m con la a cómo suena, la m con la e cómo suena, cierto como todos los ejercicios tradicionales son los que*

*normalmente se hace, se supone que no se deberían hacer cierto que debería ser, pero en ocasiones es el que más funciona más rápido, más efectivo”.* ( E5, D5,68-70 ). “La efectividad” del método tradicional para la enseñanza de la lengua es una razón que se dilucida en el discurso de las docentes como punto de partida para comprender los contrasentidos entre sus imaginarios y sus prácticas, puesto que el pragmatismo relacionado con el tiempo supera al imaginario sobre metodologías que para las docentes pueden ser más lentas pero más efectivas en términos de aprendizaje, relacionados con la comprensión y la alfabetización en sentido amplio.

Otros imaginarios sobre la enseñanza de la lengua que se hallaron, son aquellos que determinan las concepciones sobre el currículo y las prácticas que se entretajan alrededor de la aplicabilidad o no del mismo. Las docentes de manera reiterativa resaltan el carácter determinante que tiene el currículo en su quehacer, evidenciado en narrativas como: *“Yo creo que también partiendo de las exigencias de todo lo de las mallas, de todo lo que le indica a una institución, porque de institución a institución varía mucho como eso, porque hay instituciones donde los niños desde los tres años están aprendiendo a leer. Y considero que el sistema no piensa mucho en el niño con un individuo, o sea como algo personalizado porque realmente ni el tiempo da, las condiciones, la instalación”* (GF1, D4, 43-46). Respecto a los criterios de selección de las estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua, el discurso de las docentes denota la necesaria discusión alrededor de la tensión que existe entre los imaginarios sociales que tienen los docentes respecto a las metodologías de enseñanza, sobre el deber ser de su quehacer y el currículo institucional planteado en el PEI. En consecuencia, el foco de análisis sobre los imaginarios sociales posibilita problematizar estas tensiones desde la perspectiva del rol del docente a la hora de ejercer autonomía sobre las determinaciones didácticas que respondan de manera coherente a sus imaginarios sobre la enseñanza.

La alusión al diseño curricular y a los contenidos contemplados en los planes de estudio del área de lengua castellana para los grados primero y segundo en las dos instituciones educativas aluden a significaciones sobre el mismo desde la coerción, que para las docentes tiene en su quehacer respecto a la enseñanza de la lengua, como ejemplo: *“Yo pensaba en qué momento nosotros reconstruimos estas, o sea como la manera de planear y no sé si le pase a las profesoras de primero este año pero entonces se ven todas las consonantes; y eso es como una cosa contrarreloj...discrepo como ahí porque me parece que los contenidos en primero deberían ser más, o sea menos centrados en eso, en las letras y más a partir como del arte, del movimiento, de la estética, hay muchas maneras de enseñar a partir de eso, y ellos despegan”*. (GF1, D5, 72-75). El currículo desde la postura de las docentes y desde los imaginarios que permiten entrever sus discursos, demuestra otro tipo de discordancia que determina las decisiones didácticas a la hora de enseñar la lengua, que es el tema de los desacuerdos de lo que el docente considera pertinente o no enseñar en el proceso de alfabetización en la escuela y lo que efectivamente se aborda por estar contemplado en el plan de estudio.

Las concepciones de docente, currículo, enseñanza y aprendizaje determinan la construcción y deconstrucción de la realidad educativa, puesto que los imaginarios transversalizan, significan, constituyen y transforman las realidades, en la medida en que son inherentes e imperantes a la formación de las subjetividades y del tejido social. El discurso de las docentes que vislumbran sus concepciones sociales sobre la enseñanza carece de coherencia con las estrategias didácticas y la práctica, debido a la complejidad de los imaginarios y las contraposiciones de los sociales-efectivos con los radicales. Por lo tanto, las concepciones de enseñanza determinantes para las decisiones didácticas de los docentes tienen que ver sobre todo con imaginarios sociales-efectivos traídos de discursos tradicionales sobre la enseñanza, pero que

son susceptibles de ser cambiados por los imaginarios radicales construidos desde una práctica docente consciente, crítica y opositora a la reproducción de metodologías; por la misma razón: el carácter transformador y constituyente de lo imaginario.

## **Conclusiones**

Las decisiones didácticas sobre la enseñanza de la lengua no solo se centran en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y en la promoción de la participación activa de los estudiantes en contextos comunicativos, sino que aluden también a un esfuerzo del docente como profesional de la educación de identificar y armonizar en sus prácticas una multiplicidad de discursos que distan entre sí, pero que confluyen a diario en la realidad educativa, delimitando su quehacer, lugar y rol que ocupa en la escuela. La naturaleza de estas decisiones es compleja, puesto que son determinadas por contrasentidos discursivos de los docentes, relacionados con sus experiencias educativas, subjetividades, teorías curriculares y prácticas didácticas.

Las concepciones que determinan las decisiones didácticas acerca de la enseñanza y el fortalecimiento del código lectoescritor, se presentan en la praxis educativa de manera disarmónica respecto a las prácticas y los imaginarios radicales de los docentes relacionados a su quehacer. Pues bien, las concepciones referidas a imaginarios sociales radicales/instituyentes se manifiestan en los discursos y reflexiones pedagógicas, principalmente como ideales que tienen sobre su rol. Sin embargo, son limitados por imaginarios sociales efectivos instituidos como hegemónicos acerca de la práctica didáctica, relacionados con factores condicionantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje como lo son el currículo, las políticas educativas, las teorías sobre la didáctica de la lengua, la evaluación y los metarrelatos sobre la educación. De esta manera, las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura derivan a

confusiones conceptuales y prácticas de los docentes, procedentes del diálogo de sus imaginarios radicales con los imaginarios sociales efectivos.

Se evidencia la implementación simultánea de estrategias enmarcadas en diferentes métodos de enseñanza del código lectoescritor, lo cual corresponde a una práctica incongruente que, a pesar de que en el discurso de los docentes se hace consciente, siguen latentes en la escuela. Un ejemplo de estas, son las relacionadas con prácticas tradicionales de enseñanza de la lengua, las cuales influyen significativamente, a pesar de los planteamientos teóricos dentro de los discursos respecto a los modelos pedagógicos trabajados por los docentes. Estos discursos correspondientes a los imaginarios radicales de las docentes aún no trascienden hacia la práctica, sino que se quedan plasmadas en la planeación de clase, la cual es determinada principalmente por ideas hegemónicas sobre la enseñanza de la lengua en la escuela. Entre ellas, se encuentran las vinculadas con concepciones acerca del currículo, el aprendizaje y la evaluación, suscritas desde planteamientos metodológicos de la didáctica de la lengua o fundamentos legislativos y políticos; pero también desde el lugar que como sujetos del acto educativo y desde sus experiencias y transitar de vida han constituido como válidos. Es fehaciente que los desfases demostrados entre discurso y práctica docente, se deben a la autoevaluación realizada sobre sus propias prácticas que corresponde a sus percepciones subjetivas y a una mirada ecléctica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se torna confusa e indefinida sobre algún paradigma o metodología específica.

Esta investigación pone en evidencia que la comprensión de las concepciones sociales sobre la enseñanza que determinan las decisiones didácticas de los docentes, problematiza el lugar que desde los discursos educativos se le otorga al docente como profesional de la educación. Se hace necesario que el rol docente trascienda de la posición de reproductor de

metodologías, intereses y discursos, y que se le reconozca como profesional crítico y transformador de la realidad educativa. Es desde la reflexión pedagógica y la resignificación sobre la propia práctica, donde se posibilita la transformación de los imaginarios y las prácticas de enseñanza, entendiendo al docente como profesional autónomo y productor de saber pedagógico y no como reproductor de discursos hegemónicos sobre su quehacer.

En este sentido, la comprensión de los imaginarios sociales sobre la enseñanza debe ser abordada desde un puente analítico que permita desde la trazabilidad un diálogo entre el discurso, la práctica y lo imaginario que subyacen en el acto educativo. Esto debido a que los imaginarios sobre la enseñanza no son mutuamente excluyentes, sino que confluyen y se evidencian en la cotidianidad de la praxis educativa.

### **Referencias Bibliográficas**

Acosta, G y Garibello, L. (2018). Análisis de imaginarios en el campo de la educación en artículos de revistas indexadas.

Arráez, M., Calles, J., y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista Universitaria de Investigación*, 7, (2), 171-181.

Asociación Internacional de Lectura. (2003). Nuevas orientaciones para la enseñanza de la lectura. *Lectura y Vida*, (24), 1-5.

Basto-Torrado, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, (6), 393-412.

Bisquerra R. (1989). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial. España: CEAC.

Bogdan, S.K. y Biklen R. C. (2007). *Qualitative Research for Education An Introduction To Teories And Methods*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Braslavsky, B. (junio, 2003). ¿Qué se entiende por Alfabetización? *Lectura y Vida*, (24), 2-17.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (2007). El saber didáctico. (Cuestiones de educación; 54).

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de educación*, (59). 23-41.

Cardona, C. (2002): *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. EOS. Madrid.

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*.

Cegarra (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta moebio*, (43). 1-13.

Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de Educación*.3 (1), 102-115.

Elichiry, N. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*.

Einer, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización Teoría y Práctica*: Siglo Veintiuno editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México. Siglo XXI editores.

Fontana, A. y Frey, James. H (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). Manual de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa.

Goyes, A. (2012). Comprensión y producción de textos. Procesos y estrategias de lectura y escritura. Documento N° 8.

Girola, L (2020). Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos. *Revista de Psicología*, (23).

Latorre, A. (2003). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa.

Martínez, M. (2010). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Mateos, T., y Núñez, L. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2).

De Mello Francatto, R., y Porta, M. (2017). Estrategias pedagógicas de alfabetización y su efecto en el aprendizaje Inicial de la lecto-escritura. *Revista de Orientación Educativa*.

Montealegre, R., y Forero, L. (2006). Desarrollo de la Lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 25 - 40.

Negret, J. (2005). La escritura antes de la escritura. Historia del desarrollo individual del lenguaje escrito. Bogotá D.C., Colombia. Editorial HyG.

Ruiz, J. (2012) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto