

Representações sociais de professores primários em relação ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita

Social representations of primary teachers in relation to the teaching and learning process of reading and writing

Representaciones sociales de las docentes de primaria en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura

Recibido: 25/02/2020 | Revisado: 03/03/2020 | Aceito: 11/03/2020 | Publicado: 20/03/2020

Dra. Adriana Gabriela Sequera Morales

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5779-900X>

Universidad Nacional de Tumbes, Perú /
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Venezuela

E-mail: adrianasequera3@gmail.com

Dr. Víctor Manuel Reyes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8336-0444>

Universidad Nacional de Tumbes, Perú

E-mail: vreyes@untumbes.edu.pe

Dra. Lilette del Carmen Villavicencio Palacios

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-7951>

Universidad César Vallejo, Perú

E-mail: lilyvp12@hotmail.com

Dra. Cecilia Eugenia Mendoza Alva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3640-2779>

Universidad César Vallejo, Perú

E-mail: ceci.mend73@hotmail.com

Dra. Teresita del Rosario Merino Salazar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8700-1441>

Universidad César Vallejo, Perú

E-mail: techymerinos@hotmail.com

Dra. Jelly Katherine Lugo Bustillos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0108-3771>

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar as representações sociais em professores do ensino fundamental em relação ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita presentes no IEE. N ° 80819 Francisco Lizarzaburu - El Porvenir. A pesquisa foi mista. Utilizou-se o método interpretativo, sob modalidade de campo e descritiva. As técnicas de coleta foram a entrevista e a análise de conteúdo. Contamos com a análise quantitativa para calcular os dados da análise estrutural com base na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1979). Os informantes-chave foram seis professores de nível primário e o diretor do campus. O núcleo da representação social dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem é revelado como um conjunto de elementos complexos cuja prática tem implicações formativas e introspectivas de um importante nível de dificuldade. Isso destaca as limitações metodológicas e experimentais dentro da organização educacional à qual eles pertencem que afetam diretamente sua inventividade e criatividade.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Representações Sociais; Ensino Fundamental; Prática de Ensino.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the social representations in primary school teachers in relation to the teaching and learning process of reading and writing present in the I.E. N ° 80819 Francisco Lizarzaburu - El Porvenir. The research was mixed. The interpretive method was used, under a field and descriptive modality. The collection techniques were the interview and the content analysis. We rely on the quantitative analysis to calculate the data of the structural analysis based on the Theory of Social Representations of Moscovici (1979). The key informants were six primary level teachers and the principal of the campus. The core of social representation in teachers about the teaching and learning process is revealed as a set of complex elements whose practice has formative and introspective implications of an important level of difficulty. This highlights methodological and experiential limitations within the educational organization to which they belong that directly affects their inventiveness and creativity.

Keywords: Reading and Writing; Social Representations; Primary Education; teaching practice.

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar las representaciones sociales en las docentes de educación primaria en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura presente en la I.E. N° 80819 Francisco Lizarzaburu - El Porvenir. La investigación fue mixta. Se utilizó el método interpretativo, bajo una modalidad de campo y descriptiva. Las técnicas de recolección fueron la entrevista y el análisis de contenido. Nos apoyamos en el análisis cuantitativo para calcular los datos del análisis estructural basado en la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1979). Los informantes claves fueron seis docentes del nivel primario y la directora del plantel. El núcleo de la representación social en las docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se revela como un conjunto de elementos complejos cuya práctica tiene implicaciones formativas e introspectivas de un importante nivel de dificultad. Esto pone de relieve limitaciones metodológicas y experienciales dentro de la organización educativa a la que pertenecen que afecta directamente su inventiva y creatividad.

Palabras clave: Lectura y escritura; Representaciones Sociales; Educación Primaria; Práctica Docente.

1. Introducción

La calidad educativa en el mundo de hoy viene precedida por docentes capacitados, actitud comprometida y creativa. Estos serían los docentes del siglo XXI. Díaz (2015) los describe como aquellos docentes que actualmente poseen competencias y habilidades para atender la diversidad, facilitar y orientar los aprendizajes en los estudiantes de forma individual o colaborativa, utilizan variedad de recursos técnicos avanzados, forman en el aprender a aprender, son emprendedores y se adaptan rápidamente a los cambios del entorno. La innovación educativa, los cambios y la calidad dependerán de aquello que logren reflexionar sobre el conocimiento los maestros en su experiencia docente (Gómez, 2008. pág. 1022).

Los avances tecnológicos que han ido permeando el sistema educativo consiguen que se vayan configurando nuevas formas comunicativas y de aprendizaje. En virtud de ello se hace

necesario agregar a la dinámica del docente un enfoque donde éste sea un agente capaz de "formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos" (UNESCO, 2016. Pág. 13).

Conseguir la calidad educativa es una necesidad. Es perentorio crear nuevas formas de enseñar. Es momento de aprender a escoger aquellas formas de enseñanza que nos permitan ser mejores profesionales, pero también saber elegir aquello que hemos de desechar y no replicar porque nos dejó una experiencia negativa en la formación. Para eso hace falta conocer cómo es la representación de ese proceso en nuestra mente. Este sentir es el que nos llevó a analizar las representaciones sociales en las docentes de educación primaria en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura presente en la I.E. N° 80819 Francisco Lizarzaburu - El Porvenir.

Partimos de la concepción de que en las escuelas se conforman los primeros escenarios formales del proceso académico y de vida, aunque algunas críticas han surgido al respecto sobre ellas. Manning, Taborda y Polo (2016) señalan que la escuela actual no se ha ocupado de vincular los contenidos académicos con la realidad del estudiante. Csikszentmihalyi (1997) escribe con preocupación que muchas de las mentes más creativas del mundo *no* han sido influidas por la escuela (sistema al que se le ha dado mucho peso en el proceso de aprendizaje y enseñanza), sino que estas han sido motivadas por algún maestro o mentor.

Sin embargo, creemos que en el docente es sobre quien recae el papel protagónico en el aprendizaje de la lectura y escritura. Por ello el énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura debe ser en el docente. Un buen docente es capaz de replicar su legado a través de experiencias positivas frente a situaciones de aprendizaje de la lectura y escritura. El docente que actúa en forma consciente lo hace con profundo autoconocimiento de sus fortalezas y limitaciones. Manning *et. al.* (2016) lo ven como un repensarse a sí mismo.

Dubois (2011) reflexiona sobre esta situación y repara en el hecho de que es viable unir la enseñanza de la lectura y escritura a los intereses de la escuela y de los docentes. Acota la importancia y relevancia de la lectoescritura para todos los profesionales, y más aún para los docentes de estas áreas. Para Doria (2000), el docente no está libre de fallas, por eso la necesidad de involucrarlo en el proceso como parte del eslabón que conecta con el interés que desarrolle el estudiante; y que se genere en él la misma motivación que desea inspirar en los demás.

Lerner (2001) nos invita a deliberar con la pregunta: “¿Qué se aprende cuando se escucha leer al maestro?”. La respuesta nos conduce a pensar en un aprendizaje vinculante con las experiencias de este docente lector, facultado para transmitir lo esencial del proceso en forma significativa. Pero además de un docente relacionado emocionalmente con lo que implican estos procesos. No se puede transmitir lo que no se lleva dentro. En apoyo, la escuela se alza como el espacio donde es posible generar y consolidar ambientes de lectura y escritura coherentes con las experiencias de vida posibles que han de tener los niños y los adultos.

La UNESCO (*ob.cit.*) señala que para mejorar el proceso se debe partir de que el lector sea un ser activo en la construcción del significado del texto, en el que su conocimiento del lenguaje le ayude a captar directamente el significado a través del uso de una serie de claves dadas en el texto. También manifiesta UNESCO que la capacitación docente debe poner énfasis en los programas de formación, con el propósito de que los maestros enseñen a los estudiantes no solo a reconocer palabras sino a construir sentido de lo que leen. Buscar la comprensión que surge como resultado de una compleja interacción entre los conocimientos previos y la información presente en los textos, no es un simple acto de reconstrucción memorística (Sánchez, 1988, pág.54).

El proceso es complejo y requiere de diversos elementos motivacionales, actitudinales y conceptuales que han de ser manejados hábilmente por el docente (Manning, et. al., pág. 221). Para lograrlo, Lerner (ob.cit.) menciona que el proceso pase de lo meramente alfabético se requiere un uso eficaz de las estrategias pedagógicas por parte de los docentes. El docente debe estar capacitado didáctica y tecnológicamente en herramientas que le permitan generar espacios de aprendizajes significativos y de interés a los estudiantes, según su realidad y contexto.

La discusión sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y la oralidad es un punto que ha mantenido interés de números estudiosos a nivel mundial (Díaz, 2011; Dubois, 2011; Lerner, 2001; González, Hernández & Márquez, 2013; Manning, *et. al.* 2016). La razón estriba en lo esencial de su aprendizaje para el desarrollo cognitivo y comunicacional del ser humano.

El cambio hacia este proceso viene también representado a nivel motivacional. Guthrie y Wigfield (2000) afirman que la motivación por la lectura desde el docente conlleva a que este realice un mayor esfuerzo cognitivo por comprender y dedicarle el tiempo necesario para organizar la información, procesarla y en consecuencia entenderla para poder trasmitirla. Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser & Schiefele (2015) exponen otra situación del docente frente a la lectura y es aquella que produce desmotivación, en estos casos el docente ha tenido experiencias desagradables con el proceso lector.

Doria (2012), expresa que las experiencias negativas hacen que posteriormente se desarrollen sentimientos de rechazo ante la lectura. El docente en estas circunstancias es considerado poco eficiente para enseñar, debido a que se ha convertido en un lector funcional que utiliza la lectura como un instrumento de decodificación de signos, pero no busca de ella

comprender el mundo que le rodea. Señala que a los docentes les falla la creatividad, la inventiva y responden al proceso con igual desmotivación que algunos de sus alumnos.

La idea planteada por Gómez (1988) expresa que el conocimiento en los profesores se produce a raíz de las experiencias que van generándose a nivel profesional, en los ambientes institucionales y a través de la práctica pedagógica; y esta resulta una verdad que se evidencia en la cotidiana de la vida académica. La discusión que se presenta en este estudio está más relacionado a lo personal del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, ya que el saber se complementa con proceso reflexivo y de profundización del conocimiento (Dewey, 1989. pág. 25).

Por ello coinciden varios autores en que los docentes no están realmente capacitados para desarrollar y potenciar la competencia lectora, debido a la precaria formación obtenida (Peña & Barboza, 2009; Carlino, 2005; Dubois, 2011), debido a que en la práctica aún muchos docentes ofrecen una enseñanza de corte tradicional, en la que se considera al aprendizaje como un proceso de asociación, donde existe la relación estímulo – respuesta. Razón que apunta a lo señalado por Lenner, (*ob.cit.*) cuando dice que el aprendizaje sigue estando supeditado a la enseñanza y de allí sus formas poco avanzadas.

Para lograr el éxito en la enseñanza de la lectura y escritura, Dubois (*ob. cit.*) señala que existe la necesidad de formar al docente en su *ser* como lector, como posición esencial de su hacer pedagógico en el área de la lectura y la escritura. Un docente formado como buen lector aporta una enseñanza significativa a sus estudiantes. El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para comprender los demás cursos y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. Por eso el inequívoco llamado de UNESCO (*ob.cit.*) a establecer mecanismos efectivos que mejoren la formación en el docente.

La adquisición de la lectura y escritura y sus usos en el mundo profesional vienen precedidos por manifestaciones culturales y experienciales presentes en la vida del docente. Por tal razón se escogió la Teoría de las Representaciones Sociales para indagar sobre los conceptos constituidos en los docentes a partir de su práctica permite conocer cuáles son aquellas concepciones que representan un elemento especial en el docente lector.

La Teoría de las Representaciones Sociales (RS) es concebida por Moscovici (1979) como aquella habilidad social que permite a los sujetos comprenderse entre sí y entender el mundo que les rodea. Esta comprensión surge desde un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones que se dan en el proceso de interrelación diario, cuya representación final se visualiza en una idea que viene a configurar su percepción sobre el mundo. Para Villarroel (2007) esta forma de llegar al conocimiento es un reconocimiento a la intervención activa del sujeto frente a su comprensión del mundo que le rodea y convergen entre lo psicológico y lo social.

Bajo esta teoría una palabra cotidiana se convierte en una reproducción social cuando se usa como instrumento para comunicarse con el otro para darle sentido a lo que expresa y es incluso para ubicarlo dentro de la estructura social; y es entonces, cuando finalmente se convierte en una categoría de sentido común (Jodelet, 1986. Pág. 4). Por ello Wolter (2018) afirma que las representaciones sociales son una forma conclusiva para relacionar un conjunto de ideas unas con otras, pensadas por un grupo determinado sobre un objeto, situación o fenómeno.

Las representaciones sociales parten de tres componentes: actitudes, contenidos y campo de representación (Moscovici, ob. cit.). Como es una manera de acomodar cognitivamente ideas y conceptos que resulten abstractos a la comprensión del individuo, este buscará adaptarlos a sus conocimientos iniciales para llegar a entenderlos y crear una

conceptualización propia del mismo. A estos procesos donde se ven reflejados la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales se les conoce como: la objetivación y el anclaje (VILLARROEL, ob. cit. Pág. 437).

Explica Jodelet (*ob.cit.*) que estos procesos van desde el punto de contacto y significado emergente que tiene una palabra para un sujeto en un momento dado, hasta la internalización consciente y de sentido que genera conceptualmente esa palabra para el individuo. El anclaje posteriormente le conducirá a comprender los otros fenómenos de su vida, a través de lo que ya se fijó como núcleo central en su mente.

Para alcanzar a comprender la teoría de las representaciones sociales en los individuos, Moscovici (*ob. cit.*) plantea identificar tres dimensiones: a) *Dimensión informativa*, es la que reúne aquellos elementos que caracterizan la información una situación o fenómeno en particular. Esta dimensión es de tipo empírica y no está constituida por comprobaciones teóricas; forma parte de la percepción *a priori* del colectivo sobre un hecho u objeto social. b) *Dimensión del campo de la representación*, es la información percibida del objeto pero en forma ordenada y jerárquica. Representa los diversos niveles que pueden encontrarse en los grupos de individuos, incluso dentro del mismo grupo. Es en esta dimensión en donde se identifica el núcleo figurativo de la representación social (RS). c) *Dimensión de la actitud*, considera la posición emocional que tiene la persona frente a un determinado fenómeno u objeto de estudio. Esta postura implica una especie de motivación activa hacia la situación o fenómeno y puede inclinar al individuo a considerar su concepto en función a lo que siente al respecto sobre el objeto de estudio.

Abrieu (1996) sistematiza el propósito intrínseco de las representaciones sociales y le atribuye cuatro funciones esenciales: (a) promueven la comprensión y explicación de la realidad a través de la adquisición de conceptos que van siendo integrados en un cuadro

entendible, coherentemente con la función cognitiva y social-moral del individuo; (b) establecen una delimitación en la identidad preservando lo específico de cada grupo; (c) encausan las prácticas y los comportamientos; y (d) argumentan comportamientos y decisiones.

El conocimiento y aplicación de la Teoría de Representaciones Sociales han dado sus frutos en diversos campos de las ciencias sociales. En tal sentido, ha sido utilizada por el investigador para conocer con más amplitud el objeto de estudio. Bruno y Barreiro (2015) se valieron de las representaciones sociales en el campo de la política, para describir cómo era percibida la democracia en los adolescentes argentinos. Los resultados de la investigación indicaron que el núcleo social estaba representado por varios conceptos: “voto, libertad, igualdad, derechos, pueblo, libertad de expresión, participación y opinión”. Concluyen las autoras que los adolescentes argentinos (16 a 18 años), tenían un concepto representativo de la democracia como sistema político, pero que no necesariamente este concepto estaba ligado a la política o alguna institución de gobierno.

Esta metodología ha resultado útil en el ámbito de la educación. En el campo educativo la Teoría de las Representaciones Sociales ha contribuido a conocer comportamientos sociales de los docentes y alumnos en relación a un fenómeno de interés colectivo. La investigación de Bacilio (2015) sobre las RS en docentes de primaria sobre el proceso de lectura permitió analizar datos de relación a partir de los ámbitos internos de la vida del docentes y cómo estas concepciones le hacen interpretar el proceso de lectura como una actividad íntima, terapéutica y recreativa; pero también como herramienta fundamental en su trabajo como docente.

Otro ejemplo se encuentra en la investigación de Tineo y Ponte (2017), quienes indagaron la representación social existente en miembros de la comunidad educativa de una universidad sobre la enfermedad de Chagas. Las investigadoras concluyen en su estudio que la

representación más significativa circunda alrededor del núcleo central y lo conforma la noción del chipo (insecto vector). Esta representación social las hace comprender las razones del abordaje empírico de las personas cuando son picadas por este insecto, cuyas consecuencias pueden ser mortales si son mal tratadas y les permite planificar una culturización a la comunidad sobre la enfermedad de Chagas. Nunes y Gonçalves (2017), utilizaron el método de exploración de representaciones sociales de los docentes en el campo de la educación cinematográfica y la formación de educadores en una universidad de Sergipe, Brasil. Identificaron múltiples enfoques sobre cine y educación que supera la intención inicial del contenido de las películas, promoviendo los procesos de percepción y reflexión sobre conocimientos y praxis diarias de los patrones mentales y el proceso de construcción y valoración de subjetividades asociadas al lenguaje cinematográfico en las instituciones educativas. Silva (2017) utilizó el método para indagar los valores sociales que comparten los maestros de educación básica en su práctica pedagógica y profesional. Revelaron como elementos estructurales de la formación docente y la vida cotidiana, valores asociados al rendimiento, la fuerza, la seguridad y la autodeterminación, aspectos estos que marchan a la par de la vocación, la búsqueda del bien común y la tradición.

Otro caso donde fue utilizada la teoría de representaciones sociales es el estudio de Romero y Reyes (2018), quienes identificaron en los docentes de matemática de la UNEFM sus representaciones sociales sobre el proceso de enseñanza en esta área. Al respecto evidenciaron el arraigo de los docentes a su núcleo central (RS) configurado alrededor del uso de *estrategias de enseñanza*, que en el caso de su estudio perjudicaban el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

Aunque en los estudios sobre RS parecieran predominar los métodos basados en evocaciones (RONDÓN, 2014; TINEO y PONTE, 2017; ROMERO y REYES, 2018), otros autores han validado el método de construcción de RS a partir de encuestas (Brazão y

Mendonça, 2019). Estos últimos revelaron las RS sobre Arte que tienen los estudiantes de postgrado en dos maestrías en pedagogía, encontrando que las RS de los participantes son valoradas pero que dependen de la formación inicial, registrándose diferencias en las representaciones identificadas en ambos grupos, y en las formas de integrarlas en su práctica profesional.

Las investigaciones sobre el campo de las representaciones sociales han contribuido a indagar sobre la relación, concepción, interacción y sentir que tienen los individuos frente a un determinado fenómeno. Mirar la forma en que entendemos un asunto, situación, hecho o concepto, nos permite también ahondar sobre las maneras de intervenirlo en búsqueda de dar respuestas a las necesidades que emergen del contexto donde se presenta el fenómeno.

2. Metodología

La investigación fue de tipo mixta. El método cualitativo utilizado fue el interpretativo, bajo una modalidad de campo y descriptiva. Las técnicas de recolección de la información fueron la entrevista y el análisis de contenido, a fin de conocer los procesos de comunicación que emergían de los diversos contextos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). El instrumento fue un guión de entrevista semiestructurado que persigue captar la evocación de los sujetos sobre el objeto de estudio. El grupo de informantes estuvo constituido por seis docentes del nivel primario y la directora del plantel.

Para llegar a las RS de los individuos, se consideraron las dimensiones descritas por Moscovici (ob.cit.) iniciando con la *dimensión informativa* en la que se construyó una codificación axial que reunió los términos evocados, coincidentes y similares en significado y descripción. Para la *dimensión del campo de la representación*, se identificó el núcleo figurativo de la RS tomando las evocaciones más frecuentes dadas por los informantes y por último, para la *dimensión de actitudes*, se tomó en cuenta la posición actitudinal o de ánimo

manifiesto por las docentes del I.E. N° 80819 Francisco Lizarzaburu - El Porvenir, hacia los procesos de lectura y escritura.

La estrategia metodológica estuvo enmarcada en función a los planteamientos de la teoría de las RS. Se llevó a cabo la aplicación de entrevistas en forma individual a cada docente. La primera etapa de recolección de la información fue a partir de los términos evocados, coincidentes y similares en significado y descripción de la concepción de la realidad de cada sujeto (*dimensión informativa*). Luego se construyó una codificación axial que reunió las primeras ideas sobre el objeto, proceso definido por la teoría como *dimensión del campo de la representación*.

Finalmente para llegar a la *dimensión actitudinal* se volvió a entrevistar a los informantes, pero en esta oportunidad se hizo uso de la matriz de doble entrada construida a raíz de las ideas preconcebidas por los sujetos entrevistados. Las preguntas cambiaron el sentido en función ahora de conocer lo que sentían acerca del fenómeno y cuáles eran sus posturas frente a él. Esta última estrategia metodológica es el tercer paso dentro de la teoría de las representaciones sociales y configura la parte emocional del sujeto ante el objeto de estudio. En esta última fase se realizó una cuantificación de los datos de la matriz para calcular los datos del análisis estructural basado en la teoría de RS de Moscovici (*ob. cit.*).

3. Resultados y Discusión

La teoría de las representaciones sociales plantea que la primera dimensión es informativa (Moscovici, *ob. cit.*), por esta razón emerge en el acercamiento inicial con los entrevistados un número de veinte (20) palabras relacionadas con la frase: *proceso de lectura y escritura*.

Estas palabras fueron evocadas al realizar la pregunta: ¿Qué palabras relacionas con el proceso de lectura y escritura? Para organizar la información se reorientaron las palabras evocadas en función a colocar cada una por única vez en la tabla de matriz de evocación (*ver tabla 1*), aunque hayan sido evocadas por más de un entrevistado.

Tabla 1- *Matriz de Evocación. Proceso de Lectura y Escritura*

Hábito	Fastidio	Aprender	Apatía	Investigación
Léxico	Cuento	Analizar	Procesamiento	Recreación
Imaginación	Reflexionar	Creatividad	Ortografía	Análisis
Cansancio	Pensar	Redacción	Interpretación	Comprender

Autor: julio, 2019.

Tabla 2 - *Categorización de palabras evocadas con descripción de su significado para los entrevistados.*

Palabra Significativa	Descripción
Comprensión lectora	Consiste en analizar, comprender e interpretar la información obtenida.
Procesos mentales	Consiste en el procesamiento de la información obtenida a través del pensamiento.
Desmotivación	Es el sentimiento que causa fastidio, cansancio y apatía en quien promueve el proceso de lectura y escritura.
Nuevas ideas	Son aquellas que se producen partiendo de la imaginación y creatividad.
Conocimientos	Es el aprendizaje que se obtiene mediante la reflexión.
Habilidades lingüísticas	Consiste en la capacidad de escribir oraciones con sentido de acuerdo a lo que se quiere expresar.
Hábito	Consiste en hacer algo constantemente para fortalecerlo.
Léxico	Recopilar palabras y darle significados de acuerdo a diversos contextos.
Cuento	Historia escrita que relata o narra sucesos reales o imaginarios.
Recreación	Es aquello que produce diversión.
Investigación	Es la búsqueda de información sobre alguna cosa.

Autor: julio, 2019.

La segunda tabla construida (*ver tabla 2*) responde a un proceso de codificación axial para identificar relaciones entre los términos evocados y crear así una categoría según las propiedades que presentaban las palabras.

Tabla 3 - *Matriz de implicación para las metas asociadas con la expresión “Proceso de lectura y escritura”*

METAS	Comprensión lectora	Procesos mentales	Desmotivación	Nuevas ideas	Conocimientos	Habilidades lingüísticas	Hábito	Léxico	Cuento	Recreación	Investigación	Grados de salida
Comprensión lectora		6	1	7	7	7	6	7	7	6	7	61
Procesos mentales	7		0	7	7	6	6	7	5	5	7	57
Desmotivación	1	2		2	3	2	2	1	1	1	3	18
Nuevas ideas	6	7	2		7	7	5	4	5	5	7	55
Conocimientos	7	7	1	7		6	7	7	5	5	7	59
Habilidades lingüísticas	7	6	0	6	7		6	7	4	5	7	55
Hábito	5	6	2	5	7	4		6	7	6	7	55
Léxico	6	6	1	6	7	6	6		6	2	6	52
Cuento	7	7	1	6	6	4	7	7		6	7	58
Recreación	5	6	0	5	6	5	5	4	7		5	48
Investigación	7	7	2	7	7	6	7	7	6	5		61
Grados de entrada	58	60	10	58	64	53	57	57	53	46	63	579

Autor: julio, 2019.

Se consideró lo planteado por Strauss y Corbin (2002) quienes refieren que “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (p. 137).

La categorización de palabras evocadas con descripción de su significado para los entrevistados sirvió para crear una matriz de implicación para las metas asociadas con la expresión: *proceso de lectura y escritura* (ver tabla 3).

En la matriz se recogieron, por segunda vez, las impresiones de los entrevistados pero en esta oportunidad debían responder a la siguiente pregunta: ¿Qué meta (categoría) está asociada a la otra meta (categoría)? La suma de los resultados obtenidos sirvió para conocer los índices de abstracción, prestigio y centralidad en relación al proceso de lectura y escritura.

El cálculo de los índices para conocer los procesos de objetivización y anclaje presentes en los individuos sobre el proceso de lectura y escritura, condujo a generar un conjunto de resultados que permitieron visualizar y comprender cómo se estaba comportando el fenómeno en las docentes de la I.E. N° 80819 Francisco Lizarzaburu - El Porvenir.

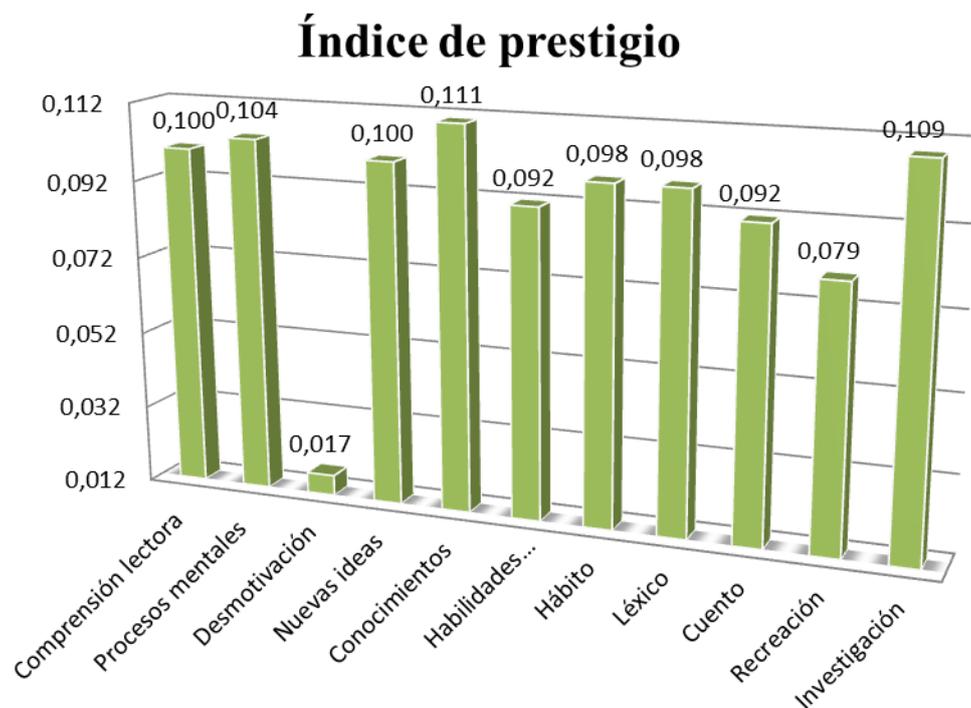
En la matriz por cada meta se definen dos medidas: en “grados de entrada” y “grados de salida. La primera indica la frecuencia de la meta al final de la relación entre las metas. Los grados de salida indican la frecuencia de la meta en el medio (Rondón, 2014. Pág. 96).

Dimensión actitudinal

Esta dimensión se refiere a la zona periférica del campo de representación social. Se encuentra alejada del núcleo. Deriva del proceso de *objetivación* y tiene que ver el ***índice de prestigio***. La configuran aquellas metas que aspira el individuo, es decir, la razón más profunda por la cual es de interés para él el objeto de estudio. Su relación con las aspiraciones viene a representar el sentir hacia el proceso de enseñanza de la lectura y escritura. En este

caso, el índice de prestigio muestra como aspiraciones de las docentes los términos: *conocimientos* (0,111), *investigación* (0,109), *procesos mentales* (0,104) (ver figura 1). La actitud mostrada de las docentes hacia estas evocaciones demuestra un profundo interés por alcanzar los niveles de profundización del conocimiento que se requiere para enseñar según lo indicado por Dewey (ob.cit.), lo que descarta la posibilidad de que estas docentes hayan tenido tiempo de pensar reflexivamente en las experiencias formativas que han tenido en su desempeño profesional.

Figura 1. Índice de Prestigio.



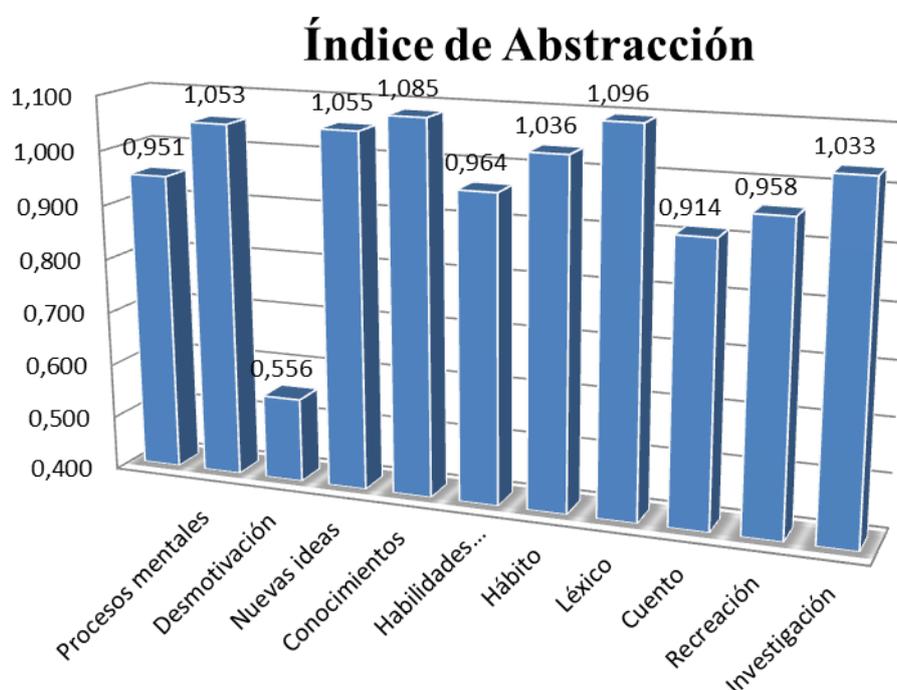
A las primeras categorías le siguieron, según los resultados, el *hábito* (0,098), el *léxico* (0,098), *las nuevas ideas* (0,100) y *la comprensión lectora* (0,100). El índice de prestigio se encuentra más alejado del núcleo central (anclaje). En consecuencia se interpreta que las docentes consideran complejo llegar a incorporarlos al proceso de lectura y escritura, debido a

que en su experiencia es difícil conseguir que se desarrollen. Este resultado reafirma lo expresado por Dubois (*ob. cit.*) sobre la necesidad de formar, en primera instancia, el hábito lector en el docente. Aun así, esa dificultad no les disminuye el interés de superar las debilidades presentes.

Dimensión informativa

El *índice de abstracción* es considerado como la relación de una meta con otra en función a las experiencias concretas del sujeto, por tanto está condicionado por la *objetivización*. Se encuentra en la zona próxima del núcleo, en consecuencia son experiencias frecuentes que el docente ha tenido con el proceso de enseñanza de lectura y escritura. Se reveló en este índice que las experiencias concretas más relacionadas a la vida de las docentes entrevistadas eran *el léxico* (1,096), *el conocimiento* (1,085) y *las nuevas ideas* (1,055).

Figura 2. Índice de abstracción



Los datos indican que sus experiencias con el proceso de enseñanza de la lectura y escritura se basan en el método silábico y constituyen un proceso de alfabetización descontextualizado. Esto es contrario a lo planteado por Lerner (*ob.cit.*) sobre la necesidad de la contextualización para que se creen nuevas estrategias pedagógicas por parte del docente.

Seguidas a estas experiencias se ubican *la investigación* (1,033) y *el hábito* (1,036), ambos elementos necesarios en el afianzamiento de la competencia lectora y de escritura. La posición en los datos indican que su intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje es medianamente utilizado por las docentes. Estos resultados coinciden por lo expresado por Sánchez (*ob.cit.*) al advertir sobre situaciones que intervienen en el momento pedagógico de las docentes donde se incorporan en forma conflictiva construcciones teórico-didácticas, producto de lo aprendido en la carrera docente y las experiencias previas propias del aprendizaje que ellas tuvieron. Pero también estos resultados indican la presencia de presiones institucionales hacia las docentes, a quienes se les hace cumplir con contenidos que no se ajustan al momento pedagógico real existente en sus aulas.

Sin embargo, se puede afirmar que el proceso de lectura y escritura para estas docentes está muy lejos de producir *desmotivación* (0,556), elemento que deja entrever un compromiso por parte de ellas hacia el proceso (*ver figura 2*).

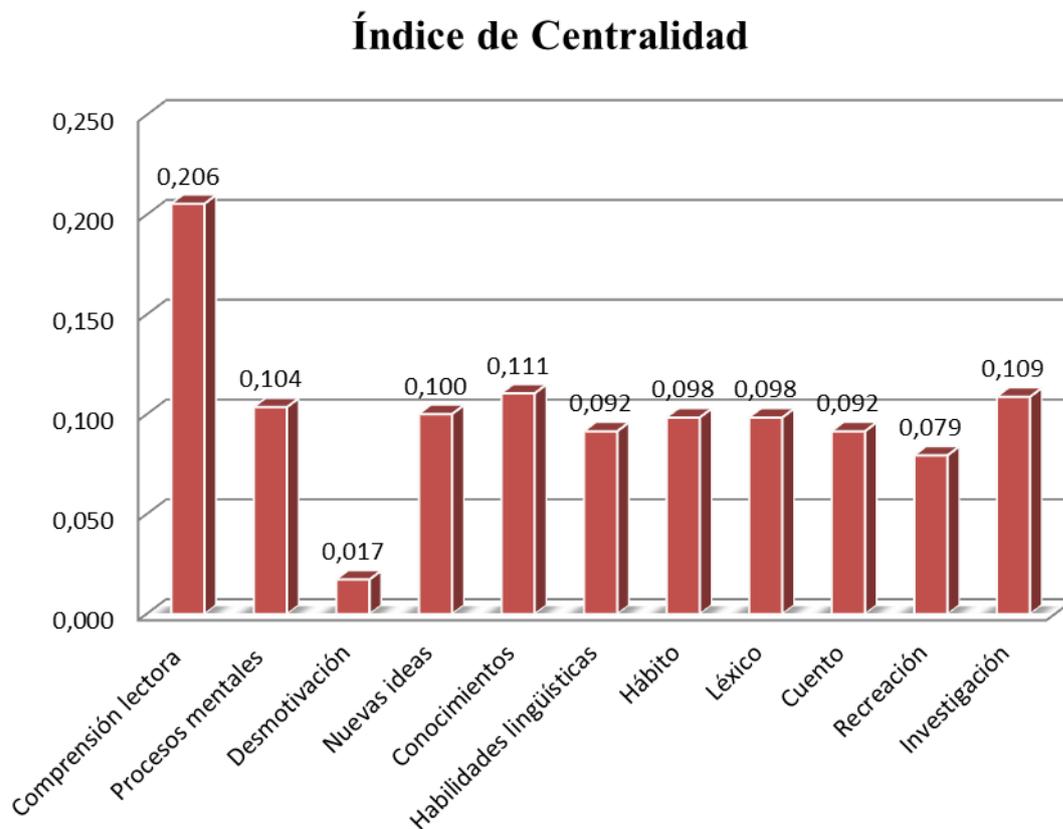
Campo de representación

El último resultado es el constituido por el *núcleo central*, en el cual se encuentra el campo de representación social en las docentes pero ya en forma de *anclaje*. Los datos calculados para este índice revelaron que los conceptos anclados en las docentes son la comprensión

lectora (0,206) y la investigación (0,109) (*ver figura 3*). Se interpreta que para las docentes el proceso de lectura y escritura implica tener buena comprensión lectora a partir del saber analizar, comprender e interpretar la información obtenida.

Sin embargo, para darle significado a este resultado, se hace alusión al planteamiento de Dewey (*ob.cit.*) quien señalaba que una experiencia exitosa en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura se debía a una reflexión profunda del conocimiento del docente; y eso, según los datos que emergen en la *dimensión actitudinal* sobre sus aspiraciones (conocimientos e investigación) son metas que no han logrado concretar las docentes. En este sentido se coincide con Sánchez (*ob.cit.*) en que la comprensión surge como resultado de una compleja interacción entre los conocimientos previos y la información presente en los textos y los datos revelados en la *dimensión informativa* indican que las docentes tienen limitaciones metodológicas y experienciales dentro de la organización educativa a la que pertenecen. Esto a su vez afecta su creatividad e innovación.

Figura 3. Índice de centralidad.

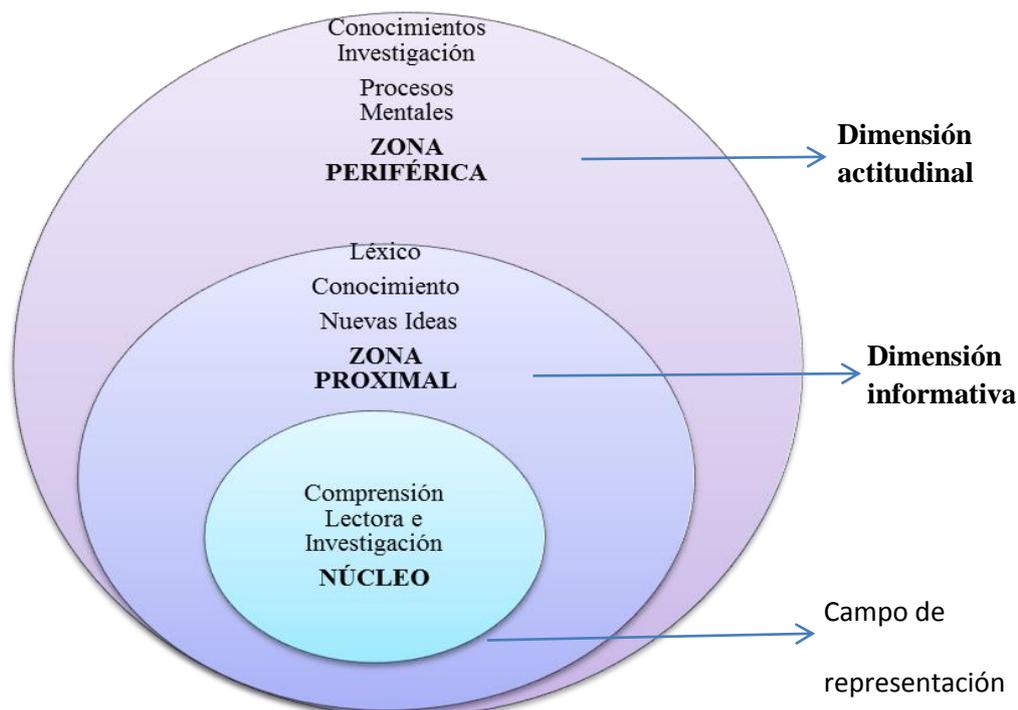


Este último resultado indica qué meta está más involucrada con otra, por tanto son difíciles de modificar. Solo es posible cambiar el campo de representación una vez que las docentes hayan tenido otras experiencias con el proceso.

La representación social del proceso de lectura y escritura en las docentes de la I.E. N° 80819 Francisco Lizarzaburu - El Porvenir (ver figura 4) manifiesta la concreción de algunos aspectos formales contenidos en la enseñanza y aprendizaje del proceso objeto de estudio. Los resultados indican que el **núcleo central**, que conforma el campo de la representación, lo constituyen la *comprensión lectora* y la *investigación*. La *zona proximal* la constituyeron las *nuevas ideas*, el *conocimiento* y el *léxico*, estas palabras en términos conceptuales han representado las experiencias vividas de las docentes con el proceso. Se repiten

constantemente en su interrelación con las actividades de enseñanza de la lectura y escritura pero no están relacionadas a una profundización del conocimiento. La experiencia de las docentes ha estado condicionada a su praxis pedagógica y esta a su vez es producto de lineamientos institucionales que presionan su accionar a la utilización de un solo método de enseñanza de la lectura y la escritura. Esto se confirma en los resultados de la *zona periférica*, que guarda relación con el sentir de las docentes hacia el fenómeno, donde se ubicaron las palabras *procesos mentales, investigación y conocimientos*. Estas representan aspiraciones de las docentes hacia lo que ellas visualizan como mejoras en el proceso. Sin embargo ven estos términos como de difícil incorporación al proceso de enseñanza de lectura y escritura, lo que permite interpretar que el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en las docentes mantiene, culturalmente, el método tradicional de enseñanza y es distante a planteamientos actuales sobre el docente como agente lector como lo señalan Sánchez (1988), Dewey (1989), Lerner (2001) y Manning, et. al., (2016).

Figura 4. Representación social en las docentes de primaria de la I.E. N° 80819 Francisco Lizarzaburu - El Porvenir en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura.



Las carencias detectadas en los docentes requieren de intervenciones de tipo formativo tal como señala Castillo (2012) al indicar la necesidad de facilitar talleres de actualización para el profesorado como una forma de fortalecer el componente pedagógico y cognitivo de los docentes de manera de poder “romper” con el paradigma de la enseñanza silábica.

Se concuerda con Cardona (2014) en que los problemas de aprendizaje de la lectoescritura que se presentan en los estudiantes tienen su génesis en la forma en que erróneamente se conciben los procesos de la lectura y la escritura en los docentes. En tal sentido, percepciones negativas alrededor de estos procesos de enseñanza y aprendizaje propician en los ambientes de aprendizaje ejercicios reproductivos monótonos que limitan la formación de jóvenes lectores.

Estas debilidades iniciales podrían conducir a establecer fallas estructurales en el sistema que según Pereira y Di Stefano (2007), se pueden extender hasta el postgrado. En este tipo de situaciones Bacilio (2015) ha recomendado dar otro sentido al proceso de lectura y escritura en los docentes para que puedan establecer una conexión personal con la lectura. Esta conexión contribuiría a cambiar el uso y significado del proceso de lectura y escritura en los docentes, y se convertiría en un tipo de experiencia positiva que les incitaría a recrear en los demás su sentir por la lectura.

En este mismo proceso de resignificación, García (2009) sugiere hacer cambios en las formas de evaluación de los textos, que no se trate solamente de evaluar una información. Por el contrario la prioridad estaría en el “manejo del género” y que puedan comunicarse efectivamente con sus colegas.

4. Consideraciones finales

Las representaciones sociales dirigen la visión psicológica y social en el ser humano. Estas permiten evidenciar cuáles son los conceptos que configuran su vida, a través de sus experiencias, percepciones y actitudes frente a los hechos o fenómenos que se le han presentado y ha llegado a comprender. Del análisis de las representaciones surge que el proceso de lectura y escritura es rígido, aunque valorado por el docente y con tendencia a trabajar de acuerdo al método tradicional de enseñanza (silábico). Esto se debe a exigencias institucionales, situación que podría limitarles su accionar en la producción creativa e innovadora de las estrategias utilizadas en la enseñanza del proceso de lectura y escritura. Por ello la necesidad de desarrollar talleres de actualización docente que contribuyan a que amplíen sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Actitudinalmente surge la *búsqueda de conocimientos y lograr hacer uso de la investigación* como una aspiración en las docentes, lo cual es la razón más profunda por la que comparten una actitud positiva hacia este proceso. Sin embargo, no se evidencia alguna conexión íntima de las docentes con el proceso de lectura y escritura, hecho que no les permite dar una significancia adecuada para establecer una mejor comunicación con sus colegas y hacia los estudiantes.

La dimensión informativa mostró que las experiencias concretas de las docentes en su práctica pedagógica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura eran el léxico, el conocimiento y las nuevas ideas. Estas evocaciones estaban relacionadas con la imagen de incorporar nuevas palabras al vocabulario de los niños. Los conceptos anclados conceptualmente en las docentes son la *comprensión lectora y la investigación*. El primero implica el entender a través de los sentidos lo que quieren decirnos los signos para asignarles el significado que corresponde, mientras que la *investigación*, el conocer con mayor

profundidad los conceptos implicados en cada una de las palabras que se buscan comprender. Estos datos muestran la existencia de una representación social que afecta directamente su inventiva y creatividad. La reflexión profunda del conocimiento aún no forma parte de su praxis. Como consecuencia de esto, las fallas en la concepción del proceso de lectura y escritura son reproducidas inevitablemente por sus estudiantes. Conviene planificar un cambio de paradigma que resuelva las debilidades con las que vienen desarrollando su práctica profesional.

Finalmente emerge de los datos que el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en las docentes representa un proceso complejo donde están involucrados elementos conceptuales de un alto nivel de conocimiento y comprensión. Sin embargo tienen aspiraciones de incorporar métodos, pasos y estrategias que mejoren y faciliten su enseñanza. Esto indica que son conscientes de la necesidad de formarse como lectoras. Este trabajo evidencia la necesidad de sistematizar acciones orientadas a monitorear estos procesos de indagación profunda de las concepciones y el accionar docente, lo cual no es una práctica recurrente debido a la mayor relevancia dada a procesos de control de corte burocratista propios de la pedagogía administrativa.

5. Referencias

- Abric, J. (1996). Specific Processes of Social Representations. *Papers on Social Representations*. 5, 77-80. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/284667199_Specific_Processes_of_Social_Representations/link/57aa9cab08ae3765c3b4f584/download.
- Bacilio, J. (2015) Representaciones sociales de la lectura en docentes de nivel primaria. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11),. ISSN: 2007 - 7467. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4981/498150319014>.

Brazão, J; Mendonça, A. (2019). Conceito e representação no contexto profissional dos professores de dois cursos: educação física e ensino fundamental. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Lado direito, p. 25-40, jun. 2019. ISSN 2358-1425. Recuperado de: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/10617>.

Bruno, D. & Barreiro, A. (2015). La representación social de la democracia de adolescentes argentinos. *Escritos de Psicología* (Internet), 8(3), 33-40. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1506>.

Cardona, S. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista Institucional Adelante Head*. 5 (2),. Recuperado de: <http://www.unicolombo.edu.co/ojs/index.php/adelante-ahead/article/view/82>.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización academia. Buenos Aires, *Fondo de Cultura Económica*. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2598586&pid=S0798-9792201000010000200007&lng=es.

Castillo, M. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: Aprendizaje y Evaluación. *Legenda*, [S.l.], 16 (14) p. 43-62, mayo 2012. ISSN PPI201502ME4607. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3919>.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Creativity. New York: *Harper Perennial*.

Dewey, J. (1989). Democracia y educación, Madrid: *Morata*.

Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú Realidades y tendencias. Fundación Santillana. ISBN: 978-612-01-0221-3. Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2015-04687 Primera edición: abril, 2015. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Doria, R. (2000). Aproximación al ensayo literario en la escuela, enfoques metodológicos. Montería: *Ediciones Paloma*.

Doria, R (2012). Dinámicas de investigación-acción participativa en la generación de experiencias de lectura y escritura en la escuela. Montería: Universidad de Córdoba.

Dubois, M. (2011). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. *Portal de revistas ULA*. [Revista en línea], 15. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/733>.

García, M. (2009). Proceso de producción de géneros profesionales: la propuesta pedagógica y la experiencia didáctica en la carrera de educación. *Legenda*, 13 (10).

Gómez, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima: Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. *RMIE*, México, 13 (39) p. 1017-1053, dic. 2008. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400002&lng=es&nrm=iso>.

González, E.; Hernández, M.; Marquez, J. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje: Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Contad. Adm*, México, 58 (2) p. 261-278, jun. 2013. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422013000200011&lng=es&nrm=iso>.

Guthrie, J. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp. 403-424). Recuperado de:
[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2030728](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2030728).

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. *MCGRAW-HILL*. México.

Jodelet, D. (1986). La representación social, fenómenos, conceptos y teorías. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teorias/link/5d04bde3a6fdcc39f11be9fd/download.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: *Fondo de Cultura Económica*. Recuperado de: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script>.

Manning, L.; Taborda, O. & Polo, M. (2016). Lectura y escritura como objeto de reflexión e intervención constante en el aula. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación*. No. 16. Agosto de 2016. ISSN 1657-0111. Universidad de Cartagena. Recuperado de: <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/1437/1323>.

Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis su imagen y su público. Buenos Aires.

Nunes, R. y Gonçalves De Á., É. (2017). Cinema e educação para além do conteúdo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Lado direito, 10 (21) p. 89-100, mar. 2017. ISSN 2358-1425. DOI:<https://doi.org/10.20952/revtee.v10i21.6335>.

Peña, J. y Barboza, F. (2009). La formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/29563/articulo6.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Pereira, C. y Stéfano Di, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), pp. 4 0 5 - 4 3 0. DOI: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013771007>

Romero, L. y Reyes, V. (2018). Representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de los contenidos de Matemática en los programas de Ingeniería de la UNEFM. 3 (1) (32-58) Enero-Junio 2018. ISSN: 2539-1518. Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1920/2302>.

Rondón, A. (2014). Representaciones Sociales que poseen los estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez – Extensión Nueva Cúa sobre las plantas medicinales. *Revista de Investigación* 81(38) Enero –Abril, 2014. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732380>.

Sánchez, E.. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48315>.

Silva, N. (2017). Representações e valores sociais da profissão do professor que atua na educação básica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Lado direito, 10 (22) p. 133-144, maio 2017. ISSN 2358-1425. doi:<https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6445>.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>.

Tineo, E. & Ponte, C. (2013). Representaciones Sociales de la enfermedad de Chagas: dimensiones y estructura. *Revista de Investigación* 78 (37). Enero-Abril 2013. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414138>.

UNESCO (2016). TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura, Santiago de Chile, *OREALC/ UNESCO*, Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>.

Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum*. ISSN 0798-3069. AÑO 17 N° 49. Mayo - Agosto 2007. 434-454. Mérida – Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>.

Wigfield, A., Eccles, J., Fredricks, J., Simpkins, S., Roeser, R., & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement Handbook of Child Psychology and Developmental Science: *John Wiley & Sons, Inc*. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2015-15586-016>.

Wolter, R. (2018). The Structural Approach to Social Representations: Bridges between Theory and Methods. *Psico-USF*, 23 (4), 621-631. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230403>.

Porcentaje de contribución de cada autor en el manuscrito

Adriana Gabriela Sequera Morales - 24%

Víctor Manuel Reyes - 19%

Lillette del Carmen Villavicencio Palacios - 15%

Cecilia Eugenia Mendoza Alva - 15%

Teresita del Rosario Merino Salazar - 15%

Jelly Katherine Lugo Bustillos - 12%