

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Facultad De Educación

Escuela de Educación

Percepciones pedagógicas en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflor.

Profesor guía: (C) Carolina Cabezas Reveco0

Hugo Quintana Quintana

Autores:

Maricela Rodríguez

Claudio Venegas

12 de noviembre, 2025

Agradecimientos

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, por acompañarnos con paciencia y por creer en nosotros en cada etapa de este camino. A nuestras parejas e hijos, por su comprensión, aliento y presencia constante, incluso en los momentos más exigentes, recordándonos siempre el valor del esfuerzo y la perseverancia.

A la profesora Carolina Cabezas y al profesor Hugo Quintana, por su guía, compromiso y orientación a lo largo de este proceso. Su acompañamiento académico y humano fue fundamental para el desarrollo y la culminación de esta investigación.

Expresamos también nuestro agradecimiento a las docentes colaboradoras, quienes con disposición, apertura y generosidad compartieron sus experiencias, enriqueciendo el sentido y la profundidad de este trabajo.

Finalmente, agradecemos a Dios, por darnos la claridad, la fortaleza y la perseverancia necesarias para concluir con éxito esta etapa tan significativa de nuestras vidas¹.

¹ En esta fuente de trabajo se ha empleado inteligencia artificial como herramienta de apoyo para garantizar coherencia, fluidez y calidad de la escritura académica.

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Resumen.....	5
Abstract	6
Introducción	7
CAPÍTULO I	10
Planteamiento del problema:	10
1.1 Justificación del planteamiento del problema.....	11
1.2 La viabilidad	13
1.3 Fundamentación del planteamiento del problema.....	14
1.4 Pregunta General.....	16
1.4.1 Preguntas específicas de investigación.....	17
1.5 Objetivo de Investigación.....	17
1.5.1 Objetivos Específicos	17
1.6 Síntesis del Planteamiento del Problema	18
CAPÍTULO II	19
Marco Teórico	19
2.1 Definición y propósito del marco teórico	19
2.2 Justificación de los temas del marco teórico.....	20
2.3 La enseñanza de la escritura en el primer ciclo básico.....	23
2.4 La letra ligada: definición, características y usos tradicionales.....	25
2.5 Normativa curricular chilena y libertad metodológica.....	28
2.6 Inclusión y diversidad en la enseñanza de la escritura.....	30
2.7 El enfoque sociocultural de la escritura	33
2.8 Percepciones y decisiones pedagógicas en torno a la letra ligada.....	35
2.9 Percepciones pedagógicas: definición e implicancias.....	38
2.10 Docencia reflexiva y transformación de prácticas.....	41
2.11 Síntesis conceptual.....	44
CAPÍTULO III:	47
Marco Metodológico	47
3.1 Tipo y diseño de la investigación.....	47
3.2 Población.....	48
3.3 Tipo de muestra.....	48
3.4 Muestreo.....	49
3.5 Instrumento de recogida de datos	49
3.6 Procedimiento de análisis de datos	53
3.7 Confidencialidad y anonimato	55
CAPÍTULO IV:	57
Análisis y resultados de la investigación	57
4.1 Introducción al análisis	57
4.2 Procedimiento de análisis	58
4.3 Categorías emergentes del análisis	62
4.4 Síntesis interpretativa.....	68
4.5 Conclusión del capítulo	69
CAPÍTULO V:	71
Conclusiones, limitaciones y proyecciones	71
5.1 Síntesis de los resultados	71
5.2 Cumplimiento de los objetivos	72

5.3 Interpretación de los hallazgos	73
5.3.1 Dimensión pedagógica	74
5.3.2 Dimensión sociocultural.....	74
5.3.3 Dimensión ética-emocional.....	75
5.4 Aportes del estudio	75
5.4.1 Aportes teóricos	75
5.4.2 Aportes metodológicos	76
5.4.3 Aportes prácticos	78
5.5 Limitaciones del estudio	78
5.6 Proyecciones y futuras líneas de investigación	79
5.7 Cierre reflexivo	80
Referencias	82
Anexos:	84
Anexo 1: Carta Gantt	84
Anexo 2: Cartas de consentimiento informado	85
Anexo 3: Entrevistas semi estructuradas	93
Anexo 4: Validación de instrumento de recolección de datos	100

Resumen

La presente investigación describe las percepciones pedagógicas que subyacen en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primer año básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores. Desde un enfoque cualitativo y con un diseño fenomenológico interpretativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cuatro profesoras, con el propósito de comprender las creencias, experiencias e influencias institucionales que orientan sus decisiones didácticas.

El análisis de los datos, realizado mediante el software Atlas.ti, permitió construir categorías emergentes que evidencian tensiones entre tradición y reflexión docente. Los resultados muestran que la elección de la letra ligada se mantiene principalmente por costumbre y cultura escolar, más que por fundamentos pedagógicos actualizados. Sin embargo, también se observa una disposición creciente hacia la flexibilidad metodológica y la docencia reflexiva, que busca responder a la diversidad del alumnado y promover una enseñanza más inclusiva.

Se concluye que las percepciones docentes, lejos de ser neutras, actúan como marcos de sentido que configuran la práctica pedagógica y que, al ser visibilizadas, permiten avanzar hacia una alfabetización inicial más equitativa, contextualizada y consciente de la diversidad escolar.

Palabras clave: letra ligada, percepciones pedagógicas, docencia reflexiva, alfabetización inicial, prácticas docentes.

Abstract

This research describes the pedagogical perceptions underlying the exclusive teaching of cursive handwriting by first-grade teachers in a private subsidized school in the commune of Peñaflor, Chile. Using a qualitative approach and a phenomenological interpretative design, semi-structured interviews were conducted with four teachers to understand the beliefs, experiences, and institutional influences that shape their teaching decisions. Data analysis was performed with Atlas.ti, leading to the emergence of categories that reveal a tension between tradition and pedagogical reflection. The findings indicate that the preference for cursive writing persists mainly due to school culture and tradition, rather than evidence-based pedagogical reasoning. Nevertheless, teachers also display an openness toward methodological flexibility and reflective teaching, aiming to address student diversity and foster more inclusive literacy practices. The study concludes that pedagogical perceptions, rather than being neutral, act as frameworks of meaning that shape teaching practices. Making them visible allows educators to move toward a more equitable, contextualized, and inclusive approach to early writing instruction.

Keywords: cursive handwriting, pedagogical perceptions, reflective teaching, early literacy, teaching practices.

Introducción

La enseñanza de la escritura en la educación inicial constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo, permitiendo que las y los estudiantes desarrollen habilidades esenciales para su formación integral. Según las Bases Curriculares de primer año básico del Ministerio de Educación de Chile, uno de los objetivos de aprendizaje es que los estudiantes "escriban con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad" (MINEDUC, 2019). Esta normativa otorga a los docentes la libertad de elegir entre la letra imprenta o ligada, siempre que no se mezclen estilos, lo que puede dar lugar a diversas interpretaciones y prácticas en el aula.

En este contexto, es importante precisar que la letra ligada es un estilo de escritura manuscrita en el cual las letras se conectan entre sí dentro de una palabra, generando un trazo fluido y continuo. Se caracteriza por favorecer el ritmo escritural y la motricidad fina, especialmente en los primeros niveles escolares (Del Canto, 2017).

En este escenario, la enseñanza de la letra ligada ha sido motivo de discusión tanto en espacios escolares como académicos, debido a las tensiones que emergen entre los lineamientos curriculares, las creencias personales de los docentes y las exigencias institucionales. Diversas investigaciones han demostrado que la persistencia en el uso exclusivo de la letra ligada se asocia a tradiciones escolares, presiones institucionales o la propia experiencia de los docentes durante su formación inicial (Contreras & Salas, 2021). Estas influencias, muchas veces implícitas, dan origen a sesgos pedagógicos que pueden incidir en la toma de decisiones respecto a los métodos de enseñanza de la escritura.

La presente investigación busca indagar en los sesgos que presentan docentes que imparten clases en primer año básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflor, respecto a la enseñanza de la letra ligada. Para ello, se utilizará un enfoque cualitativo y método fenomenológico basado en entrevistas semiestructuradas, con el fin de conocer las creencias, percepciones y experiencias presentes en sus prácticas pedagógicas. Tal como señalan Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), en investigaciones de tipo cualitativo el investigador se adentra en el ambiente de los entrevistados para comprender su realidad en la práctica, realizando grabaciones, anotando observaciones, etc. Todo esto para que la información y el análisis resulte congruente y/o coherente (p. 486). En este caso, comprender las decisiones pedagógicas relacionadas con la letra ligada en primer año básico permitirá aportar a la reflexión crítica sobre la formación docente, la autonomía profesional y los lineamientos curriculares en el primer ciclo de enseñanza básica.

Estas decisiones pueden estar marcadas por conocimientos, pero también por ideas personales, sesgos o exigencias del colegio en el que se desempeñan como docentes. Entender estas percepciones permitirá reconocer qué factores influyen en sus prácticas y abrir espacios de reflexión sobre cómo se enseña a escribir en una etapa inicial.

Pese a la existencia de lineamientos curriculares claros que otorgan libertad metodológica en la enseñanza de la escritura, y a la abundante literatura que aborda la alfabetización inicial, persiste un vacío investigativo respecto de las percepciones pedagógicas que sostienen la enseñanza exclusiva de la letra ligada en contextos escolares específicos. En particular, resulta escasamente explorado cómo las

creencias, experiencias y presiones institucionales influyen en la toma de decisiones docentes en primer año básico. En este marco, la presente investigación adquiere relevancia al visibilizar dichos supuestos pedagógicos, aportando a la reflexión crítica sobre las prácticas de alfabetización inicial y promoviendo una enseñanza de la escritura más inclusiva, contextualizada y consciente de la diversidad del estudiantado.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema:

La escritura es una habilidad básica y transversal que permite el acceso al conocimiento, ya que forma parte de las competencias lingüísticas necesarias para interpretar, producir y construir sentido dentro del contexto educativo. Tal como señalan Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), “las habilidades lingüísticas, entre ellas la escritura, son fundamentales para acceder, interpretar y producir conocimiento dentro de contextos educativos y sociales” (p. 90). También permite la expresión de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico. En la etapa escolar inicial, aprender a escribir no solo es un objetivo curricular, sino una herramienta que acompaña toda la trayectoria educativa del niño/a. Sin embargo, el modo en que se enseña esta habilidad ha generado debates tanto en el ámbito académico como en el escolar, especialmente respecto a la elección del tipo de letra a utilizar, ya sea en letra imprenta, también conocida como script, o en letra ligada.

En el caso chileno, el currículum nacional permite el uso de ambos tipos de letra, siempre que no se mezclen estos mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2019). A pesar de ello, en muchas aulas de primero básico persiste la enseñanza exclusiva de la letra ligada. Según Chávez Delgado et al. (2021), un 84% de los docentes en sus aulas enseñan a escribir con letra ligada, manteniéndola como la forma principal, incluso cuando el currículum no lo establece como obligatorio. Esta elección, aparentemente técnica, está en realidad influenciada por múltiples factores, dentro de los cuales podemos encontrar: costumbres escolares, presiones de los equipos directivos, formación inicial docente, además de los sesgos y creencias personales sobre “lo que se considera correcto” en la enseñanza de la escritura que

tiene cada uno de los docentes.

Lo anterior ha sido abordado en investigaciones recientes. Por ejemplo, Contreras y Salas (2021) sostienen que “la elección del tipo de letra está más relacionada con la tradición que con decisiones pedagógicas conscientes basadas en la evidencia” (p. 48). Asimismo, Chávez Delgado et al. (2021) advierten que el uso de letra ligada se mantiene en un alto porcentaje de aulas sin que exista una evaluación crítica de su pertinencia. A esto se suma lo planteado por Figueroa y Espinosa (2025), los cuales afirman que muchas decisiones didácticas en el aula inicial responden más a la reproducción de esquemas aprendidos que a una reflexión situada.

Por eso resulta importante investigar en la literatura existente si es que estos sesgos pueden tener consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en aquellos con dificultades motrices, con procesos de aprendizaje más lentos o con experiencias educativas diversas. Enseñar a escribir solo con letra ligada, sin considerar otras posibilidades o adaptaciones, puede transformarse en una barrera pedagógica que afecte el desarrollo de la escritura en los primeros años.

1.1 Justificación del planteamiento del problema

Analizar las percepciones pedagógicas presentes en la enseñanza de la letra ligada en primero básico en la comuna de Peñaflor constituye un aporte significativo para el campo educativo por diversas razones. En primer lugar, se trata de una práctica ampliamente extendida en el sistema escolar chileno, pero que ha sido escasamente analizada desde una perspectiva crítica. En este sentido, investigar un fenómeno educativo no solo permite comprenderlo, sino también generar posibilidades de cambio y mejora. Tal como afirman Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), “investigar un problema en el ámbito educativo no sólo permite

describir o comprender un fenómeno, sino también abrir posibilidades de transformación, cuando se profundiza en su naturaleza, sus significados y sus implicancias en contextos específicos” (p. 492). En segundo lugar, porque esta práctica docente incide directamente en un proceso fundamental de la vida escolar: el aprendizaje de la escritura. Y en tercer lugar, porque visibilizar estos sesgos permite aportar a una mejora en la calidad de la enseñanza desde un enfoque reflexivo, contextualizado y centrado en las reales necesidades de los y las estudiantes. En este sentido, como afirman Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), “el propósito de la investigación cualitativa es comprender a los participantes desde su propio marco de referencia y, a partir de esa comprensión, aportar a la mejora de los procesos sociales y educativos en los que están involucrados” (p. 484).

El MINEDUC (2022), a través de los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes, ha identificado dificultades significativas en el desarrollo de la escritura en los niveles iniciales. Estos datos sugieren que no basta con enseñar a escribir; es necesario revisar cómo se enseña, qué decisiones se toman y por qué. Figueroa y Espinosa (2025) insisten en que “la práctica docente no puede estar guiada por la costumbre, sino por una reflexión pedagógica situada y crítica” (p. 40).

Desde la formación inicial docente, este estudio también resulta pertinente, ya que invita a las y los futuros profesores a cuestionar sus propias creencias y sesgos, a conocer otras experiencias y a formarse desde una mirada abierta y reflexiva. Además, puede servir como insumo para equipos directivos, formadores de docentes y comunidades escolares que estén interesados en mejorar sus prácticas de alfabetización inicial.

1.2 La viabilidad

La presente investigación es viable tanto en términos académicos como prácticos, ya que cuenta con las condiciones necesarias para su desarrollo adecuado. En primer lugar, se contempla el acceso directo a un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores, donde se encuentran los docentes de primer año básico que participarán del estudio. La comunidad educativa ha mostrado una buena disposición para colaborar, lo que facilita el acercamiento y la recolección de información.

Por otro lado, los recursos necesarios para llevar a cabo la investigación son accesibles y están disponibles. Al tratarse de un estudio cualitativo y dentro de el cual la recogida de datos considerará instrumentos como entrevistas, no se requiere equipamiento complejo ni costoso. La recolección de datos podrá realizarse con grabadoras de audio, materiales de apoyo para las entrevistas, y el uso de software de procesamiento de texto y análisis cualitativo, los cuales se encuentran al alcance del equipo investigador.

En cuanto a la gestión del tiempo, el presente estudio se ha organizado utilizando una Carta Gantt, que permitirá considerar los tiempos necesarios para desarrollar el trabajo de campo, realizar el análisis de datos y redactar los resultados necesarios para levantar la problemática. Dado que el número de docentes entrevistados será acotado, la carga de trabajo será adecuada para cumplir con los plazos establecidos en el semestre.

Finalmente, se reconoce que el tema abordado “los sesgos de los docentes en la enseñanza de la letra ligada” representa un aporte relevante tanto para la comunidad escolar como para la formación docente. Al tratarse de un aspecto poco investigado en el contexto chileno, esta propuesta puede generar reflexiones importantes sobre

las decisiones pedagógicas en los primeros años de enseñanza, lo cual refuerza su pertinencia y valor académico.

1.3 Fundamentación del planteamiento del problema

La elección metodológica en la enseñanza de la escritura ha sido abordada por diversas investigaciones que coinciden en la necesidad de repensar prácticas arraigadas que, aunque instaladas culturalmente en las escuelas, no siempre responden a criterios pedagógicos actualizados ni a las reales necesidades del estudiantado. Esta situación se observa con claridad en la persistencia de la enseñanza de la letra ligada como práctica dominante en primer año básico, aun cuando no existe una obligación curricular explícita para ello.

Contreras y Salas (2021) afirman que, en muchos casos, la enseñanza de la letra ligada se reproduce de forma automática, sin una revisión crítica de su impacto en el aprendizaje ni una reflexión contextualizada que considere la diversidad del aula. Esta decisión, más que una elección técnica sustentada en evidencias obedece a un fenómeno de transmisión cultural dentro del sistema escolar. Tal como lo señalan Chávez Delgado et al. (2021), la decisión de utilizar letra ligada responde en un 84% de los casos a tradiciones escolares, rutinas heredadas de la formación inicial docente o exigencias internas del establecimiento, más que a una reflexión profesional deliberada. Esto genera una naturalización de la práctica, donde se enseña la letra ligada “porque siempre se ha hecho así”, sin necesariamente considerar si es la mejor opción para todos los y las estudiantes.

En el contexto del establecimiento educacional en el que se desarrolla este estudio, se han observado dificultades persistentes en el proceso de adquisición de la escritura en estudiantes de primer año básico, especialmente en aquellos que presentan

rezago en el desarrollo lectoescritor, dificultades motrices o trayectorias educativas diversas. Estas situaciones, identificadas a partir de la experiencia profesional y de los procesos de acompañamiento pedagógico, refuerzan la necesidad de revisar críticamente las decisiones metodológicas asociadas al tipo de letra enseñado. La enseñanza exclusiva de la letra ligada, cuando no se ajusta a las características del grupo curso, puede transformarse en una barrera pedagógica que incide negativamente en la motivación, la autonomía y el progreso de algunos estudiantes en contextos de aula heterogéneos (MINEDUC, 2022).

Tal como lo advierten Kaufman y Castedo (2018), esta tendencia a mantener prácticas tradicionales sin cuestionarlas impide avanzar hacia una enseñanza más equitativa y situada:

En muchas aulas aún persisten prácticas de enseñanza de la lengua escrita que no dialogan con las condiciones reales del aprendizaje. Se enseñan formas, no sentidos; se privilegian rutinas sobre procesos comprensivos. A menudo, estas prácticas no son revisadas críticamente porque forman parte de un saber instalado, que se reproduce más por costumbre que por elección pedagógica fundada. (p. 47)

En este contexto, cobra relevancia el concepto de sesgo pedagógico, entendido como una creencia, actitud o convicción que orienta la práctica docente sin ser explícitamente reconocida ni evaluada por quien la ejerce. Bisquerra (2020) plantea que los sesgos pedagógicos son uno de los factores más difíciles de identificar en el ejercicio docente, ya que operan de forma implícita y naturalizada. Esto significa que muchas de las decisiones que toman los y las docentes no se basan en evidencias pedagógicas actualizadas, sino en esquemas de pensamiento que han sido

interiorizados a lo largo de su trayectoria profesional o incluso personal. Aunque estos sesgos no siempre derivan en consecuencias negativas, su invisibilidad puede transformarlos en barreras que impidan el ajuste de la práctica a los nuevos desafíos de la educación, afectando así la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica, reconocer y problematizar estos sesgos es un paso necesario para avanzar hacia una docencia más reflexiva, situada y comprometida con la equidad educativa. En esta línea, Figueroa y Espinosa (2025) sostienen que la escritura debe enseñarse con base en decisiones pedagógicas conscientes, que respondan al contexto y a la diversidad del estudiantado. Para ello, proponen el desarrollo de una actitud profesional reflexiva, donde “el docente reflexivo es aquel que se pregunta por qué enseña de una manera y no de otra, y que es capaz de ajustar su práctica sin perder de vista el sentido educativo de su labor” (p. 55).

La presente investigación se fundamenta en ese marco crítico y transformador: el de la necesidad de reconocer, visibilizar y cuestionar los sesgos pedagógicos que influyen en la enseñanza de la escritura en primero básico, con el fin de aportar a una mejora continua de las prácticas pedagógicas y promover comunidades escolares más inclusivas. Al abrir este espacio de reflexión, se busca no solo describir lo que ocurre en el aula, sino también contribuir a un cambio de paradigma que permita al profesorado actuar con mayor conciencia, autonomía y compromiso pedagógico en su labor educativa.

1.4 Pregunta Genera0l

¿Qué percepciones pedagógicas tienen los docentes de primero básico respecto a la enseñanza de la letra ligada en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores respecto a la enseñanza?

1.4.1 Preguntas específicas de investigación

- ¿Qué creencias y percepciones tienen los docentes de primero básico respecto a la enseñanza de la letra ligada en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores?
- ¿De qué manera las experiencias personales y profesionales influyen en las decisiones pedagógicas que toman los docentes al enseñar con letra ligada en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores?
- ¿Qué factores institucionales o aspectos de su formación inicial reconocen los docentes en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores como influyentes en su elección del tipo de letra para la enseñanza de la escritura?

1.5 Objetivo de Investigación

Describir las percepciones pedagógicas de los docentes de primero básico respecto a la enseñanza de la letra ligada en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores.

1.5.1 Objetivos Específicos

- Identificar las creencias y percepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de la letra ligada en primero básico.
- Reconocer las experiencias personales y profesionales que influyen en las decisiones pedagógicas de los docentes respecto al uso de la letra ligada.
- Describir las posibles influencias institucionales o formativas que condicionan la elección del tipo de letra en la enseñanza de la escritura.

1.6 Síntesis del Planteamiento del Problema

El propósito de este estudio fenomenológico interpretativo de enfoque cualitativo es describir las percepciones pedagógicas presentes en la enseñanza de la letra ligada en docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflor. Como instrumento de recolección de los datos se utilizará la entrevista semiestructurada, aplicada directamente a los docentes que imparten clases en este nivel escolar.

El problema estudiado puede definirse como el conjunto de percepciones, experiencias previas y decisiones no siempre reflexivas que influyen en la elección metodológica del tipo de letra con la que se enseña a escribir, lo cual puede limitar el aprendizaje de los y las estudiantes si no se adapta a sus características y contextos.

Esta investigación es relevante porque ofrece una contribución práctica al promover la reflexión docente sobre las decisiones metodológicas que afectan directamente el proceso de alfabetización inicial. Su valor teórico radica en aportar a la comprensión de los sesgos pedagógicos desde una perspectiva contextualizada, revelando cómo estos influyen en la enseñanza cotidiana. Asimismo, posee un alto valor metodológico, ya que se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, el cual permite explorar con profundidad la experiencia vivida de los docentes, dándoles voz como protagonistas de su práctica. Tal como señalan Reyes y Ríos (2023), “la investigación fenomenológica en educación permite acceder a las interpretaciones que los propios actores otorgan a sus vivencias, convirtiéndose en una herramienta potente para la transformación de prácticas pedagógicas tradicionales” (p. 84).

CAPÍTULO II

Marco Teórico

2.1 Definición y propósito del marco teórico en la investigación

El marco teórico es un componente esencial en toda investigación, ya que permite sustentar y contextualizar el problema de estudio desde una base conceptual sólida. Su función principal es ofrecer una visión integral del fenómeno investigado, basada en teorías, conceptos y antecedentes empíricos previamente desarrollados. A través de este, se articulan los saberes existentes con la mirada del investigador, permitiendo comprender y explicar el objeto de estudio de manera rigurosa y argumentada.

En palabras de Hernández Sampieri, Collado y Lucio (2021), “el marco teórico cumple con la función de respaldar conceptualmente el estudio, situándolo en una tradición de pensamiento científico, lo que a su vez da mayor validez y claridad al planteamiento del problema” (p. 95). Así, lejos de ser una simple recopilación de antecedentes, el marco teórico representa una construcción argumentativa que permite identificar enfoques pertinentes, revisar investigaciones previas y delimitar el campo de análisis.

Entre los principales propósitos del marco teórico se encuentra el de fundamentar la investigación en conocimiento acumulado, evitando duplicaciones innecesarias y permitiendo detectar vacíos que justifiquen el estudio. Además, orienta la definición de conceptos clave, apoya la formulación de objetivos e hipótesis y guía la selección de metodologías coherentes con el enfoque teórico asumido. Tal como afirman Bisquerra y Pérez Escoda (2017), “el marco teórico da coherencia al trabajo

investigativo, ya que actúa como el eje articulador entre la teoría y la práctica” (p. 78).

Asimismo, el marco teórico ayuda al investigador a posicionarse frente a su objeto de estudio, ya que la elección de determinados enfoques implica también una postura epistemológica. Por ello, este apartado debe elaborarse con profundidad, pertinencia y sentido crítico, considerando la diversidad de miradas existentes en torno al tema. Al respecto, Ander-Egg (2003) indica que “toda investigación parte de una base teórica previa, ya que el conocimiento no se construye desde el vacío, sino a partir de la problematización de lo ya sabido” (p. 46).

En síntesis, el marco teórico cumple una doble función: por un lado, permite comprender el fenómeno estudiado en relación con un entramado conceptual amplio; y por otro, orienta el diseño, la ejecución y el análisis del estudio, dotándolo de coherencia, sentido y profundidad académica.

2.2 Justificación de los temas del marco teórico

El desarrollo del marco teórico de esta investigación se sustenta en la necesidad de comprender de manera integral el fenómeno de la enseñanza de la letra ligada en el primer ciclo básico, especialmente desde una perspectiva crítica, inclusiva y situada. Los temas abordados fueron seleccionados por su relevancia en la comprensión del problema y por su capacidad para aportar fundamentos conceptuales, normativos y pedagógicos que orienten tanto el análisis como la interpretación de los hallazgos.

En primer lugar, se consideró fundamental abordar la enseñanza de la escritura en el primer ciclo básico, ya que esta etapa constituye un momento clave en la alfabetización inicial de los niños y niñas. Comprender cómo se produce este proceso permite contextualizar la importancia del tipo de letra enseñado. Según Ferreiro y

Teberosky (1979), los estudiantes construyen significados sobre el lenguaje escrito desde edades tempranas, lo que exige prácticas pedagógicas que integren tanto el desarrollo cognitivo como las experiencias previas del niño.

En segundo lugar, se incluye un análisis específico sobre la letra ligada, sus características y su uso tradicional en el sistema escolar chileno. Este apartado permite entender por qué esta modalidad de escritura ha sido históricamente promovida, así como las razones que hoy permiten cuestionarla críticamente. Del Canto (2017) sostiene que esta forma de grafía ha sido valorada por su potencial para desarrollar la motricidad fina y la fluidez escritural; sin embargo, su imposición puede convertirse en una barrera cuando no se ajusta a la diversidad de capacidades del estudiantado.

El tercer eje temático aborda la normativa curricular chilena respecto a la enseñanza de la escritura. Esto es clave para establecer los márgenes de autonomía profesional del docente, y para evidenciar que no existe una exigencia oficial que imponga la letra ligada como única opción válida. Tal como indica MINEDUC (2019), el currículum exige claridad y coherencia en la escritura, sin definir un único tipo de letra, lo que otorga a los docentes un margen metodológico que muchas veces se desconoce o no se utiliza plenamente.

La inclusión del apartado sobre diversidad e inclusión en la enseñanza de la escritura responde a la necesidad de analizar las consecuencias que puede tener una práctica rígida en contextos de aula heterogéneos. Salas y Rivera (2021) destacan que imponer un único estilo escritural puede excluir a estudiantes con dificultades motrices o trastornos del neurodesarrollo, contrariando los principios de equidad y justicia educativa.

Asimismo, se consideró pertinente desarrollar un eje en torno al enfoque sociocultural de la escritura, que entiende esta práctica no solo como una técnica, sino como una construcción social situada. Vygotsky (1979) y otros autores han demostrado que los aprendizajes significativos se producen en contextos reales de interacción, lo cual desafía las metodologías tradicionales centradas únicamente en la reproducción gráfica. En esta misma línea, Cassany (2019) reafirma que escribir es una práctica social compleja, mediada por el contexto, los propósitos y los interlocutores, por lo que su enseñanza debe superar el enfoque mecánico y centrarse en la producción de textos con sentido en situaciones reales de comunicación “aprender a escribir no consiste solo en dominar un código gráfico, sino en participar activamente en prácticas sociales que dan sentido a los textos” (Cassany, 2019, p. 31).

Por otra parte, se incluyó el tema de las creencias pedagógicas y las decisiones metodológicas del profesorado, con el fin de evidenciar que muchas veces la preferencia por la letra ligada no se basa en fundamentos pedagógicos actualizados, sino en hábitos, experiencias personales o presiones institucionales. Contreras y Salas (2021) plantean que estas decisiones muchas veces responden más a costumbres heredadas que a un análisis reflexivo de las necesidades del aula.

El desarrollo del concepto de sesgos pedagógicos permite profundizar en esta idea, destacando cómo ciertas prácticas educativas se mantienen por inercia, sin que los docentes sean plenamente conscientes de su origen o impacto. Bisquerra (2020) advierte que estos sesgos pueden ser difíciles de identificar precisamente porque están naturalizados en la cultura profesional docente.

Finalmente, se integró el tema de la docencia reflexiva, en tanto se considera que la transformación de prácticas pedagógicas requiere procesos conscientes de revisión,

análisis y mejora continua. Figueroa (2022) señala que solo el docente que reflexiona críticamente sobre su quehacer puede ajustar sus estrategias a los contextos reales de aprendizaje, promoviendo así una educación más equitativa, pertinente y significativa.

En conjunto, todos estos temas permiten construir una base teórica coherente, articulada y pertinente, que no solo enmarca el problema de estudio, sino que también orienta su análisis desde una perspectiva crítica, situada e inclusiva, en sintonía con los desafíos actuales de la educación.

2.3 La enseñanza de la escritura en el primer ciclo básico

La enseñanza de la escritura constituye uno de los pilares fundamentales del proceso de alfabetización en los primeros años de escolaridad. En el contexto educativo actual, su relevancia va más allá de la mera adquisición de un código lingüístico, ya que se vincula directamente con el desarrollo del pensamiento, la comunicación, la creatividad y la integración social del estudiantado. Aprender a escribir implica no solo aprender a formar letras o a respetar convenciones ortográficas, sino también apropiarse de una herramienta cognitiva y expresiva que transforma la relación del sujeto con el conocimiento.

La escritura permite a los estudiantes organizar su pensamiento, sistematizar el conocimiento y participar en prácticas sociales más complejas, como argumentar, informar o crear. En palabras de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), “las habilidades lingüísticas, entre ellas la escritura, son fundamentales para acceder, interpretar y producir conocimiento dentro de contextos educativos y sociales” (p. 90). Por tanto, enseñar a escribir no es un proceso mecánico, sino una actividad situada que involucra dimensiones cognitivas, culturales, afectivas y

sociales.

Además, la enseñanza de la escritura en el primer ciclo básico debe promover el placer por la escritura, favoreciendo la expresión de ideas, emociones, historias y opiniones desde una perspectiva significativa y motivadora. Esto implica, por ejemplo, incorporar la escritura creativa, los diarios personales, la correspondencia, los cuentos colectivos y otros géneros que les permitan a los estudiantes encontrar sentido en lo que escriben. La retroalimentación constante del docente, en este marco, cumple un rol esencial, ya que orienta, valora el esfuerzo y guía el desarrollo progresivo de las habilidades escriturales.

La evaluación de la escritura, por otro lado, debe ser formativa, centrada en los procesos más que en los productos. Evaluar cómo el niño planifica, redacta, revisa y mejora sus escritos permite una comprensión más profunda de su aprendizaje. Esta mirada exige abandonar enfoques exclusivamente normativos y centrarse en el acompañamiento del desarrollo progresivo de competencias comunicativas.

En esta línea, Bajour (2019) enfatiza que la escritura debe enseñarse como una práctica con sentido, vinculada a contextos reales, emociones y propósitos comunicativos:

No se trata solo de que los niños aprendan a escribir bien desde el punto de vista normativo, sino de que puedan encontrarle sentido a lo que escriben, que la escritura forme parte de su vida, que exprese sus emociones, sus ideas, sus historias. La alfabetización inicial debe promover la apropiación cultural del lenguaje escrito y no su mera reproducción técnica (p. 78).

En definitiva, enseñar a escribir en el primer ciclo básico es una tarea compleja y desafiante, que requiere estrategias didácticas claras, conocimiento del desarrollo infantil, sensibilidad pedagógica y compromiso con la formación integral del estudiante. Es en estos primeros años donde se sientan las bases para una relación positiva con la escritura, que acompañará a los niños y niñas a lo largo de toda su trayectoria educativa y vital.

2.4 La letra ligada: definición, características y usos tradicionales

La letra ligada, también llamada letra cursiva o manuscrita, es una forma de escritura que se caracteriza por la unión continua de las letras dentro de una palabra. Esta modalidad ha sido históricamente privilegiada en el sistema escolar, especialmente en los primeros años, como forma estándar de enseñanza de la escritura. Se ha sostenido que favorece el desarrollo de la motricidad fina, la fluidez del trazo y la velocidad escritural, además de fomentar la concentración, la coordinación visomotriz y el orden (Del Canto, 2017). Estos aspectos han sido considerados fundamentales en el proceso de iniciación a la lectoescritura, especialmente en el primer ciclo básico, donde los niños y niñas están desarrollando habilidades psicomotoras esenciales para el aprendizaje.

Durante gran parte del siglo XX, la letra ligada fue considerada un indicador de buena caligrafía, asociada a la pulcritud, al cumplimiento de normas escolares y al esfuerzo individual. Esta preferencia se reflejaba tanto en los cuadernos escolares como en los textos de caligrafía y en los criterios de evaluación utilizados por docentes, quienes premiaban la prolijidad, la uniformidad del trazo y la presentación ordenada del trabajo escrito. En ese contexto, la enseñanza de la letra ligada no solo era una estrategia metodológica, sino también un símbolo de disciplina y rendimiento escolar, en sintonía

con las concepciones tradicionales de la educación.

Incluso hoy, en muchos contextos escolares, la enseñanza de la letra ligada continúa siendo la práctica predominante, aunque no siempre exista una fundamentación pedagógica explícita para su uso exclusivo. En ocasiones, se convierte en una costumbre más que en una elección informada por evidencia o por las necesidades particulares del estudiantado. Este arraigo cultural ha mantenido la letra ligada como un estándar, a pesar de los cambios en las prácticas de alfabetización y en el acceso a diversas tecnologías de escritura.

No obstante, la literatura especializada ha comenzado a cuestionar la obligatoriedad de esta modalidad gráfica, especialmente en contextos diversos donde las condiciones individuales del estudiantado pueden hacer que dicha exigencia resulte excluyente. Cuetos Vega (2018) advierte que, “aunque la letra cursiva promueve ciertos aspectos motores, su enseñanza exclusiva puede entorpecer el proceso de adquisición de la escritura en niños con dificultades, convirtiéndose en una barrera más que en un facilitador” (p. 117). Este señalamiento pone en evidencia la necesidad de flexibilizar las metodologías de enseñanza de la escritura, considerando la diversidad de estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje y necesidades educativas especiales.

Además, diversos estudios contemporáneos han sugerido que no existe una única forma correcta de enseñar a escribir, y que permitir la elección entre letra ligada e imprenta puede favorecer la autonomía, la motivación y la autoestima del estudiante. En este sentido, el enfoque inclusivo propone adaptar la enseñanza a las particularidades de cada grupo, sin imponer modelos únicos que puedan limitar el desarrollo de las competencias escriturales.

Esta visión crítica también es compartida por Kaufman y Castedo (2018), quienes advierten sobre el uso automático de ciertos formatos gráficos sin atender al contexto real del aprendizaje:

La enseñanza de la caligrafía no puede basarse en moldes únicos ni en criterios estéticos descontextualizados. Exigir un tipo de letra sin considerar la diversidad del aula y los propósitos comunicativos de la escritura es una práctica que, lejos de favorecer el aprendizaje, puede restringirlo. Es necesario recuperar el sentido de la escritura como herramienta expresiva, más que como demostración de prolijidad o uniformidad. (p. 52).

Por otra parte, el uso creciente de dispositivos digitales desde edades tempranas ha provocado transformaciones en las prácticas de escritura, restando centralidad a la caligrafía como habilidad primordial. Aunque esto no implica eliminar la enseñanza de la escritura manual, sí invita a repensar su enfoque, dando mayor valor a la funcionalidad, la legibilidad y la expresión escrita por sobre la forma gráfica específica.

En conclusión, la letra ligada posee un valor histórico y cultural significativo dentro del sistema educativo chileno y latinoamericano, pero su enseñanza debe ser comprendida desde una perspectiva crítica, inclusiva y contextualizada. Más que imponer una forma única de escritura, el desafío actual consiste en garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprender a escribir de manera significativa, eficaz y adaptada a sus necesidades. Esto requiere que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas, se actualicen con base en la evidencia pedagógica y promuevan ambientes donde escribir sea una experiencia accesible, motivadora y transformadora.

Desde una perspectiva crítica, la letra ligada no puede comprenderse únicamente como una herramienta técnica para el desarrollo de la motricidad fina, sino como una práctica pedagógica cargada de significados culturales e históricos. Su uso exclusivo, cuando no se fundamenta en criterios pedagógicos actualizados ni considera la diversidad del aula, puede reproducir esquemas tradicionales que limitan el acceso equitativo a la escritura. En este sentido, se hace necesario repensar el lugar que ocupa la letra ligada en la alfabetización inicial, desplazando el énfasis desde la forma gráfica hacia la funcionalidad comunicativa y el sentido de la escritura.

2.5 Normativa curricular chilena y libertad metodológica

En el contexto chileno, el currículo nacional establece que los estudiantes deben escribir con claridad, coherencia y adecuación al propósito comunicativo, pero no exige el uso exclusivo de una modalidad gráfica determinada (MINEDUC, 2019). Este planteamiento abre la posibilidad para que el profesorado ejerza su criterio profesional y escoja entre letra imprenta o ligada, siempre y cuando se garantice consistencia dentro del texto y comprensión por parte del lector. La normativa curricular, en este sentido, entrega un marco general que prioriza los aprendizajes funcionales y significativos por sobre la adhesión rígida a una forma específica de caligrafía.

Esta libertad metodológica es coherente con los principios de autonomía profesional docente y permite adaptar las estrategias de enseñanza a las características de cada curso. En efecto, reconocer la diversidad del alumnado, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades motoras y su contexto sociocultural, implica tomar decisiones pedagógicas informadas y flexibles. Al no existir una imposición oficial sobre el tipo de letra, los y las docentes tienen la posibilidad de elegir la modalidad que mejor se ajuste a las necesidades de sus estudiantes, promoviendo así procesos de

enseñanza más inclusivos y personalizados.

Esta necesidad de interpretar el currículo con una mirada inclusiva es destacada por Salas y Rivera (2021), quienes advierten que la libertad metodológica requiere responsabilidad pedagógica para no convertirse en rutina:

La libertad que entrega el currículum no debe ser entendida como una carta blanca para reproducir lo que siempre se ha hecho. Por el contrario, implica un compromiso ético del docente con las decisiones que toma, considerando las particularidades del grupo curso, las barreras que pudieran surgir y las oportunidades reales de aprendizaje para todos los estudiantes. (p. 44).

Sin embargo, esta libertad también conlleva ciertos desafíos. Uno de ellos es que las decisiones pedagógicas no siempre se fundamentan en evidencia, sino que pueden estar motivadas por tradiciones escolares, creencias personales o presiones externas. En este contexto, la presión por cumplir con estándares de evaluación y demostrar avances visibles puede llevar a priorizar formas de escritura que “se vean bien” en lugar de aquellas que realmente favorezcan el aprendizaje.

A pesar de la apertura curricular, en muchas escuelas se continúa enseñando exclusivamente la letra ligada, en parte por la inercia de prácticas tradicionales que no han sido suficientemente revisadas o debatidas dentro de las comunidades educativas. Este apego a lo conocido responde, en muchos casos, a una falta de actualización docente o al temor de que la innovación en los métodos sea mal interpretada como una pérdida de control sobre el proceso educativo. Es necesario, entonces, generar espacios de reflexión pedagógica donde las prácticas puedan ser analizadas, cuestionadas y transformadas en función del bienestar y el aprendizaje

de los estudiantes.

Además, es importante considerar que la libertad metodológica no significa ausencia de criterios. La elección entre letra imprenta o ligada debe estar guiada por propósitos claros, considerando aspectos como la etapa de desarrollo del grupo, las dificultades específicas de ciertos estudiantes, la progresión de los aprendizajes y la coherencia con los objetivos de la planificación. Esta decisión requiere, por tanto, una mirada profesional que combine conocimiento técnico, sensibilidad pedagógica y capacidad de innovación.

En conclusión, la normativa curricular chilena no impone un tipo de letra determinado para la enseñanza de la escritura, lo que constituye una oportunidad para ejercer una docencia más contextualizada, inclusiva y centrada en el estudiante. No obstante, esta libertad debe estar acompañada de formación continua, espacios de diálogo profesional y una cultura escolar que valore la reflexión crítica sobre las prácticas. Solo así será posible avanzar hacia una enseñanza de la escritura que no solo cumpla con los estándares del currículo, sino que también responda a las verdaderas necesidades de quienes aprenden.

2.6 Inclusión y diversidad en la enseñanza de la escritura

Uno de los principios fundamentales de la educación actual es la inclusión, entendida como la capacidad del sistema educativo para atender, valorar y adaptarse a la diversidad de sus estudiantes. Esto implica reconocer que cada estudiante aprende de forma distinta, y que el rol del docente es ofrecer condiciones pedagógicas que permitan el aprendizaje efectivo de todos y todas, más allá de sus habilidades, ritmos,

contextos culturales o condiciones físicas y cognitivas. En este marco, la enseñanza de la escritura no puede ser abordada como una práctica única y homogénea, sino como un proceso dinámico que se adecúa a las necesidades particulares de cada alumno o alumna.

En el ámbito de la enseñanza de la escritura, la inclusión exige superar la lógica de la homogeneidad. Imponer el uso exclusivo de la letra ligada puede derivar en obstáculos innecesarios para estudiantes con dislexia, dispraxia, TDAH, trastornos motores u otras condiciones que afectan la motricidad fina o la percepción visual. Si bien esta modalidad gráfica ha sido tradicionalmente valorada por sus beneficios en el desarrollo de la coordinación visomotriz, no todos los estudiantes logran adquirirla con la misma facilidad ni en los mismos tiempos. Salas y Rivera (2021) sostienen que “la preferencia rígida por la letra cursiva puede obstaculizar la adquisición de la escritura en estudiantes con dificultades, limitando su autonomía y confianza en el proceso de alfabetización” (p. 62). Esto pone de manifiesto la necesidad de flexibilizar las prácticas pedagógicas en función de los principios de equidad y justicia educativa.

En este sentido, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) resulta especialmente pertinente, el DUA propone diseñar entornos de aprendizaje flexibles desde el inicio, proporcionando múltiples medios de representación, expresión y participación. Aplicado a la escritura, esto implica permitir que los estudiantes elijan entre letra imprenta o ligada según sus posibilidades, sin que una forma sea jerárquicamente superior a la otra. Este enfoque busca eliminar las barreras estructurales del aprendizaje, anticipándose a las diversas necesidades del estudiantado en lugar de adaptar retroactivamente.

Asimismo, promover una enseñanza inclusiva de la escritura requiere que el

profesorado conozca y aplique estrategias diferenciadas, tales como el uso de apoyos visuales, tecnología asistida, pautas caligráficas ampliadas, tiempos extendidos o espacios tranquilos para la escritura. Estas adaptaciones no deben verse como concesiones, sino como herramientas legítimas para garantizar la participación plena de todos los estudiantes en el proceso educativo. En consecuencia, el docente debe estar preparado para identificar necesidades, planificar con flexibilidad y evaluar con criterios justos y variados que valoren los avances individuales más que la estandarización de los resultados.

La inclusión también implica una dimensión afectiva y motivacional. Para muchos niños y niñas, enfrentarse a una letra que no dominan puede generar frustración, ansiedad o desmotivación, especialmente cuando sienten que sus producciones son constantemente comparadas con las de sus pares. Ofrecer opciones, respetar ritmos y reconocer el esfuerzo como parte del proceso son prácticas que fortalecen la autoestima y favorecen una relación positiva con la escritura. En este sentido, la enseñanza de la escritura se convierte no solo en una actividad técnica, sino también en un acto ético que reconoce la dignidad y el potencial de cada estudiante.

Finalmente, es importante señalar que la educación inclusiva no solo beneficia a quienes presentan necesidades educativas especiales, sino que enriquece a todo el curso al promover una cultura de respeto, colaboración y reconocimiento de la diferencia. Enseñar a escribir desde una perspectiva inclusiva es, por tanto, un desafío y una oportunidad para transformar las aulas en espacios más justos, humanos y significativos.

La enseñanza de la escritura desde un enfoque inclusivo exige superar prácticas homogéneas que no reconocen las distintas formas de aprender. Imponer un único

tipo de letra, sin considerar las necesidades educativas especiales o los ritmos individuales, contradice los principios de equidad y justicia educativa. Por ello, la flexibilización metodológica no debe entenderse como una excepción, sino como una condición necesaria para garantizar que todos los estudiantes puedan participar de manera significativa en la cultura escrita.

2.7 El enfoque sociocultural de la escritura

Desde una mirada sociocultural, la escritura se concibe como una práctica social situada, en la que los sujetos construyen sentido a partir de sus experiencias y relaciones con los otros. El aprendizaje de la escritura, en este marco, no es un proceso lineal ni exclusivamente individual, sino un fenómeno que ocurre en contextos reales, mediados por la cultura, el lenguaje, las herramientas y las interacciones sociales. Esta perspectiva se aleja de las concepciones tradicionales que entienden la escritura como un conjunto de habilidades técnicas que deben adquirirse de forma aislada, proponiendo en cambio una visión integral que considera el entorno como un factor clave en el desarrollo de esta competencia.

Vygotsky (1979) plantea que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el plano social y, después, en el plano individual” (p. 61). Esta afirmación destaca la importancia del contexto en la formación de habilidades cognitivas complejas, como la escritura. En este sentido, enseñar a escribir no se reduce a la repetición de letras o a la memorización de reglas ortográficas, sino que implica generar experiencias significativas donde el estudiante pueda expresarse, interactuar y construir conocimiento en colaboración con otros. Las prácticas de escritura deben responder a necesidades comunicativas auténticas, vinculadas con situaciones reales que tengan sentido para quienes aprenden.

Así, el aula se transforma en una comunidad de práctica en la que se escribe para contar, argumentar, registrar, reflexionar, compartir o transformar realidades. En este espacio, los estudiantes no solo aprenden a escribir escribiendo, sino que también participan activamente en la construcción de textos que responden a sus intereses, experiencias y motivaciones personales. La escritura adquiere así un propósito claro, una audiencia definida y una función social concreta, lo que fortalece el compromiso y la implicación del alumnado en el proceso. Por ello, actividades como escribir cartas, relatos, diarios personales, afiches, instrucciones, blogs o pequeños libros resultan más efectivas que los ejercicios descontextualizados de copia o caligrafía mecánica, ya que promueven la participación significativa y conectan genuinamente con los intereses del estudiantado.

Este enfoque también permite cuestionar la enseñanza acrítica de la letra ligada. Si la escritura es una herramienta para expresarse y participar en la vida social, entonces debe ser enseñada de manera que potencie esa función. El tipo de letra no debería convertirse en un obstáculo para participar en la cultura escrita, sino en un medio para hacerlo. Por tanto, imponer una única forma de escritura, sin considerar la diversidad de contextos, capacidades e intereses de los estudiantes, puede generar una desconexión entre la escuela y el mundo real, limitando el acceso equitativo a la cultura escrita.

Además, desde la perspectiva sociocultural, se reconoce el valor del andamiaje como estrategia clave para el aprendizaje. Esto implica que el docente actúa como mediador entre el estudiante y el conocimiento, brindando apoyos temporales que se retiran progresivamente a medida que el alumno gana autonomía. En el caso de la escritura, este acompañamiento puede expresarse en la co-construcción de textos, el

modelamiento de procesos, la escritura colaborativa y la retroalimentación constante. Todo ello favorece que el estudiante comprenda no sólo cómo se escribe, sino por qué se escribe y para qué se escribe.

Por último, este enfoque promueve una visión democrática del aprendizaje de la escritura, en la que todos los estudiantes tienen derecho a desarrollar sus habilidades comunicativas, independientemente del tipo de letra que utilicen. La prioridad no debe estar en la forma gráfica, sino en la capacidad de producir textos con sentido, adecuación y coherencia, en función de distintos propósitos y contextos. Esto implica valorar la voz de cada estudiante, su experiencia, su cultura y su manera de relacionarse con el lenguaje escrito.

En conclusión, el enfoque sociocultural de la escritura invita a repensar profundamente las prácticas docentes asociadas a su enseñanza. Más que entrenar en caligrafía, el desafío es formar sujetos capaces de usar la escritura como herramienta de expresión, comunicación y transformación social. Para lograrlo, es necesario crear espacios de aprendizaje que reconozcan la diversidad, promuevan la participación activa y brinden oportunidades reales para escribir con sentido.

2.8 Percepciones y decisiones pedagógicas en torno a la letra ligada

Las decisiones metodológicas del profesorado no siempre responden a criterios racionales o evidencia empírica. Muchas veces, estas decisiones están mediadas por creencias personales, experiencias escolares pasadas, formación inicial y cultura institucional. En relación con la letra ligada, numerosos docentes continúan enseñándola como única forma válida de escritura, no por convicción pedagógica, sino porque así lo aprendieron o porque “siempre se ha hecho así”. Esta continuidad no necesariamente responde a una evaluación crítica de su efectividad, sino que

suele estar influida por la reproducción de prácticas asumidas como “correctas” en el imaginario escolar.

Estas percepciones, que muchas veces permanecen invisibles o no se cuestionan, actúan como filtros que determinan la manera en que se enseña. Según Contreras y Salas (2021), “la elección metodológica en torno a la escritura responde más a costumbres heredadas que a decisiones pedagógicas basadas en evidencia” (p. 50). Esto revela la necesidad urgente de fomentar espacios de reflexión profesional donde se puedan analizar críticamente estas prácticas, contrastarlas con la normativa actual y, sobre todo, con las necesidades concretas del estudiantado. La práctica docente, para ser transformadora, debe sustentarse en una constante revisión de sus fundamentos, en lugar de descansar sobre la tradición o la inercia institucional.

En muchas escuelas, además, estas creencias se refuerzan por una cultura institucional tradicionalista, en la que innovar puede ser percibido como un riesgo. Cambiar la manera en que se enseña a escribir puede generar resistencias tanto en los docentes como en los equipos directivos, e incluso entre las familias, que muchas veces esperan que la enseñanza se mantenga igual a la que ellos vivieron. Este fenómeno refleja cómo las prácticas pedagógicas no solo son técnicas, sino también sociales y culturales. En este contexto, la letra ligada no es solo un método, sino también un símbolo de orden, disciplina y “buena enseñanza”, que puede ser difícil de resignificar sin un proceso colectivo de reflexión y cambio.

Por esta razón, resulta fundamental generar instancias de diálogo pedagógico al interior de las comunidades escolares. Estas instancias permiten poner en común experiencias, revisar supuestos, compartir investigaciones actuales y tomar decisiones más informadas. La formación continua del profesorado, junto con el

liderazgo pedagógico, tiene un papel clave en este proceso. Cuando los equipos docentes cuentan con información actualizada y espacios de trabajo colaborativo, es más probable que puedan cuestionar prácticas tradicionales y abrirse a nuevas formas de enseñanza que respondan a la diversidad y a los desafíos contemporáneos de la educación.

Por otro lado, es importante considerar que la persistencia de ciertas prácticas no siempre es consecuencia de una falta de voluntad o interés, sino también de la escasa formación inicial en temas como neurodiversidad, inclusión o enfoques metodológicos actualizados. Muchos docentes enfrentan la realidad del aula con herramientas limitadas y con escaso apoyo institucional para innovar. En ese sentido, la toma de decisiones metodológicas en torno a la escritura debería estar acompañada de políticas escolares claras, recursos didácticos pertinentes y asesoramiento profesional que faciliten el tránsito hacia prácticas más inclusivas y efectivas.

Finalmente, resignificar la enseñanza de la escritura, y en particular el lugar que ocupa la letra ligada, implica reconocer que las creencias pedagógicas tienen un impacto directo en la experiencia escolar del estudiantado. Si bien toda práctica educativa está atravesada por convicciones personales, estas deben ser confrontadas con la realidad del aula y con el principio ético de garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje para todos y todas. La enseñanza no puede descansar únicamente en lo que se ha hecho siempre, sino que debe construirse desde una mirada crítica, reflexiva y comprometida con el desarrollo integral del alumnado.

En conclusión, las decisiones pedagógicas en torno a la letra ligada no pueden ser tomadas a la ligera ni basadas exclusivamente en la tradición. Requieren de un ejercicio consciente de revisión, diálogo y actualización profesional. Solo así será

posible avanzar hacia una enseñanza de la escritura que, lejos de imponer un modelo único, abrace la diversidad y responda con sentido pedagógico a las verdaderas necesidades del aula.

Las percepciones pedagógicas que orientan la enseñanza de la letra ligada operan muchas veces de manera implícita, dificultando su cuestionamiento. Esta naturalización de la práctica refuerza decisiones metodológicas basadas en la tradición más que en la reflexión profesional. Reconocer la influencia de estas percepciones constituye un paso fundamental para avanzar hacia una docencia más consciente, capaz de revisar críticamente sus fundamentos y de ajustar sus prácticas a las necesidades reales del estudiantado.

2.9 Percepciones pedagógicas: definición e implicancias

Las percepciones pedagógicas son creencias o supuestos inconscientes que influyen en la toma de decisiones del profesorado sin que estas pasen por una reflexión crítica. Pueden estar vinculados a la formación docente, a las experiencias escolares previas o a normas institucionales internalizadas. Bisquerra (2020) afirma que “los sesgos pedagógicos son uno de los factores más difíciles de identificar en el ejercicio docente, ya que operan de forma implícita y naturalizada” (p. 97). Esta afirmación pone de relieve el desafío que implica reconocer y cuestionar aquellas prácticas que, aunque se presentan como neutras o “naturales”, responden en realidad a una visión parcial del proceso educativo.

En la práctica cotidiana, las percepciones pedagógicas pueden manifestarse en múltiples aspectos, desde la forma en que se organiza la clase hasta la manera en que se evalúa el aprendizaje. Uno de los ejemplos más comunes se da en la enseñanza de la escritura, cuando se impone la letra ligada como única forma válida

sin considerar que dicha elección puede ser una barrera para muchos estudiantes. Esta imposición no suele responder a una reflexión sobre los beneficios reales de la letra ligada frente a otras formas gráficas, sino más bien a una costumbre institucionalizada o a una creencia no cuestionada sobre lo que significa “escribir bien”.

Este tipo de decisiones pedagógicas, aunque bien intencionadas, pueden tener efectos excluyentes y perpetuar inequidades en el aula. Cuando un docente asume, por ejemplo, que todos los estudiantes deben alcanzar el mismo nivel caligráfico al mismo tiempo y mediante el mismo método, se invisibilizan las distintas formas de aprender y las necesidades particulares del alumnado. En lugar de favorecer la inclusión, estas prácticas refuerzan la idea de que existe una única forma correcta de aprender, dejando fuera a quienes no encajan en ese molde.

Las percepciones también pueden estar relacionadas con expectativas diferenciadas hacia los estudiantes según su comportamiento, su desempeño académico, su contexto socioeconómico o sus habilidades. Estas expectativas influyen, muchas veces sin que el docente lo note, en la manera en que se ofrece retroalimentación, se distribuyen las oportunidades de participación o se interpretan los errores. Así, una percepción no solo afecta a las decisiones metodológicas, sino también a la relación educativa en su conjunto.

Superar las percepciones pedagógicas arraigadas requiere, en primer lugar, hacerlas visibles y reconocer su influencia en la práctica docente. Esto implica asumir que todas las personas, incluidos los docentes, poseen creencias y supuestos que orientan su actuar. La diferencia radica en si esas creencias permanecen ocultas o si se llevan al plano de la reflexión crítica. En este proceso, los espacios de desarrollo

profesional colaborativo resultan esenciales, ya que el diálogo entre docentes, la revisión de prácticas y el análisis de casos concretos permiten desnaturalizar decisiones y abrirse a nuevas formas de enseñanza más equitativas.

Además, la formación continua debe incluir contenidos orientados a la comprensión de la diversidad, la equidad y la inclusión, así como herramientas para la autoevaluación y la reflexión crítica. Las instituciones educativas, por su parte, deben generar condiciones que favorezcan la innovación pedagógica y el cuestionamiento de las prácticas tradicionales, sin que ello signifique enfrentar sanciones o resistencias desproporcionadas. La cultura escolar debe evolucionar hacia una mirada más flexible y abierta al cambio, en la que los errores no se oculten, sino que se asuman como oportunidades de aprendizaje profesional.

La percepción puede entenderse como un proceso mental mediante el cual el sujeto elabora, organiza e interpreta la información proveniente de su entorno, otorgándole sentido a la realidad que observa. En el ámbito educativo, esta implica la forma en que docentes y estudiantes construyen significados a partir de sus experiencias, emociones y contextos socioculturales (Aguilar, 2010). Desde esta perspectiva, las percepciones pedagógicas corresponden a las interpretaciones, creencias o juicios que los docentes elaboran sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales orientan su práctica cotidiana, muchas veces sin ser plenamente conscientes de ello. En conclusión, estas percepciones constituyen una dimensión inevitable del quehacer docente, pero no por ello deben ser ignoradas. Reconocer su existencia y analizar críticamente su influencia es el primer paso para avanzar hacia una enseñanza más justa, consciente y centrada en las reales necesidades de los estudiantes. Una pedagogía crítica y reflexiva, comprometida con la equidad, es aquella que se atreve

a revisar sus supuestos y a construir nuevas formas de educar desde la comprensión, la apertura y el respeto por la diversidad.

2.10 Docencia reflexiva y transformación de prácticas

El concepto de docencia reflexiva ha cobrado relevancia en las últimas décadas como una vía para mejorar la calidad de la educación. Ser docente reflexivo implica cuestionar las propias prácticas, confrontar las creencias pedagógicas, analizar los efectos de lo que se enseña y cómo se enseña, y estar dispuesto a modificar lo que no resulta efectivo o justo. Esta forma de ejercer la profesión se aleja de una docencia automática o rutinaria, y propone un compromiso constante con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reflexión, en este sentido, se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo profesional y para la construcción de una pedagogía situada, contextualizada y significativa.

Zeichner (2003) distingue entre la reflexión técnica, centrada en la eficacia de los métodos, y la reflexión crítica, orientada a cuestionar los fundamentos ideológicos y sociales de la enseñanza. Mientras la primera busca optimizar las estrategias pedagógicas, la segunda interpela el sentido profundo de lo que se hace en el aula, preguntándose a quién beneficia, a quién excluye y qué valores están en juego. En contextos educativos marcados por la diversidad, como ocurre en la mayoría de las aulas chilenas, esta dimensión crítica resulta especialmente relevante. No basta con que una práctica sea eficiente si no contribuye a la equidad, la inclusión y el respeto por la diversidad del estudiantado.

Figuroa (2022) señala que “el docente reflexivo es aquel que se interroga sobre sus decisiones metodológicas y es capaz de adaptarlas sin perder de vista el sentido formativo de su labor” (p. 133). Esta afirmación pone en el centro de la práctica

docente la capacidad de adaptabilidad con sentido. Desde esta perspectiva, enseñar solo letra ligada porque “así se ha hecho siempre” no constituye una práctica reflexiva, sino una reproducción acrítica de normas internalizadas. Este tipo de decisiones, aunque parezcan menores, pueden tener un impacto significativo en el proceso de alfabetización de algunos estudiantes, en especial de aquellos que presentan necesidades educativas especiales o estilos de aprendizaje diversos.

Avanzar hacia una docencia más consciente exige revisar incluso aquellas decisiones que parecen menores, pero que pueden tener grandes implicancias en la inclusión y el aprendizaje. La elección de los materiales, el tipo de letra, la disposición del aula, los tiempos asignados a las actividades o la forma de retroalimentar a los estudiantes, son aspectos que pueden marcar la diferencia entre una educación que reproduce desigualdades y otra que se orienta a superarlas. Una práctica pedagógica transformadora nace del análisis constante de sus efectos reales, más allá de sus intenciones.

Para que la reflexión docente sea efectiva, no puede quedar restringida al ámbito individual. Requiere ser promovida y sostenida en espacios institucionales colaborativos, donde se fomente el diálogo entre colegas, la observación compartida de clases, el análisis de casos y la revisión conjunta de las planificaciones. La cultura escolar debe ofrecer las condiciones necesarias para que los docentes se sientan respaldados en sus procesos de cambio, y no juzgados o aislados por intentar innovar. La transformación de prácticas no puede ser responsabilidad exclusiva del docente como individuo, sino que debe ser asumida como un compromiso colectivo.

Asimismo, la formación inicial y continua del profesorado debe incorporar el desarrollo de habilidades reflexivas como eje central. Aprender a mirar críticamente la propia

práctica, a cuestionar las tradiciones escolares, a usar la evidencia para mejorar y a escuchar las voces del estudiantado, son competencias indispensables para formar docentes capaces de responder a los desafíos del siglo XXI. La enseñanza de la escritura, por ejemplo, no puede seguir reproduciendo modelos únicos que excluyen, sino que debe abrirse a enfoques diversos, integradores y flexibles, como resultado de procesos reflexivos y bien fundamentados.

En este marco, la docencia reflexiva se presenta como una condición indispensable para la transformación de las prácticas de alfabetización inicial. Cuestionar decisiones aparentemente menores, como el tipo de letra utilizado, permite develar tensiones más profundas entre tradición, inclusión y autonomía profesional. Tal como señala Figueroa, “la reflexión pedagógica permite al docente revisar críticamente sus decisiones y transformar aquellas prácticas que ya no responden a las necesidades reales del estudiantado” (Figueroa, 2022, p. 133). Solo a través de procesos reflexivos sostenidos es posible construir prácticas pedagógicas coherentes con los desafíos actuales de la educación y con el principio ético de garantizar oportunidades de aprendizaje para todos y todas.

En síntesis, la docencia reflexiva no es una opción más dentro del repertorio docente, sino una actitud ética y profesional frente a la tarea de enseñar. Solo mediante la reflexión crítica es posible transformar aquellas prácticas que, aunque arraigadas, ya no responden a las necesidades actuales de los estudiantes. La enseñanza, entendida como un acto intencionado y significativo, debe renovarse constantemente a la luz del análisis, la experiencia y el compromiso con una educación más justa, inclusiva y humana.

2.11 Síntesis conceptual

A lo largo de este marco teórico se han presentado distintos enfoques que permiten comprender de forma crítica la problemática de la enseñanza de la letra ligada en el primer ciclo básico. Desde una mirada curricular, se evidencia que no existe una prescripción normativa que obligue a usar este tipo de letra; desde la perspectiva de la inclusión, se problematiza su uso exclusivo por sus posibles efectos excluyentes; y desde un enfoque sociocultural y reflexivo, se invita a reconsiderar esta práctica a la luz de los contextos, necesidades y experiencias del estudiantado. Estos enfoques, aunque distintos, convergen en la idea de que las prácticas docentes deben responder a criterios pedagógicos fundamentados, y no solo a tradiciones o creencias no revisadas.

En este sentido, el debate en torno a la letra ligada trasciende lo meramente técnico o caligráfico y se instala en el terreno de la justicia educativa. Enseñar a escribir con un único modelo, sin considerar la diversidad presente en el aula, puede convertirse en una práctica excluyente que afecta la autoestima, el acceso al aprendizaje y la participación plena de algunos estudiantes. De ahí la importancia de analizar críticamente las decisiones pedagógicas y de promover una enseñanza más flexible, inclusiva y centrada en los sujetos concretos que habitan el espacio escolar.

Zabala y Arnau (2015) sintetizan esta necesidad de transformación al señalar: “una práctica educativa no se puede cambiar de forma efectiva si no se modifican también las creencias y supuestos que la sustentan, los cuales, muchas veces, operan de manera inconsciente en el docente” (p. 34). Esta afirmación es especialmente relevante cuando se aborda una práctica tan arraigada como la enseñanza de la letra ligada. Muchas veces, su implementación responde a una lógica de repetición

institucional que no ha sido suficientemente cuestionada, y que se transmite de generación en generación sin una revisión crítica de su pertinencia ni de su impacto en los aprendizajes.

Por otro lado, el análisis realizado a lo largo de este marco teórico ha evidenciado cómo las decisiones docentes están influidas por múltiples factores: desde la normativa curricular y la formación inicial, hasta las expectativas institucionales, los sesgos personales y la cultura escolar predominante. Reconocer esta complejidad es clave para entender que el cambio pedagógico no depende solo de la voluntad individual, sino también de las condiciones estructurales y culturales que lo posibilitan o dificultan. Por ello, transformar la enseñanza de la escritura no implica únicamente modificar una técnica, sino repensar de forma integral las concepciones, los objetivos y las prácticas que sustentan el proceso de alfabetización.

Asimismo, se ha planteado la necesidad de avanzar hacia una docencia reflexiva, que sea capaz de analizar críticamente sus propias decisiones, de reconocer los efectos que estas tienen en el aprendizaje, y de adaptar su enseñanza a las características reales de sus estudiantes. En este contexto, la reflexión crítica se convierte en una herramienta fundamental para desnaturalizar aquellas prácticas que, aunque comunes, pueden estar generando barreras para el aprendizaje. Este enfoque promueve un cambio no solo metodológico, sino también ético y profesional, que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo.

Finalmente, esta investigación busca aportar a una comprensión situada del fenómeno, visibilizando la relación entre las decisiones docentes, los sesgos pedagógicos y los aprendizajes reales de los estudiantes. Al poner en diálogo distintas perspectivas teóricas, se pretende enriquecer el análisis y abrir caminos hacia una

enseñanza de la escritura más justa, inclusiva y contextualizada. Solo mediante una mirada crítica y comprometida con la equidad será posible transformar las prácticas escolares tradicionales en experiencias de aprendizaje significativas para todos y todas.

CAPÍTULO III:

Marco Metodológico

3.1 Tipo y diseño de la investigación

Este estudio se inscribe dentro del paradigma cualitativo, caracterizado por centrarse en la comprensión de fenómenos humanos desde la perspectiva de los participantes. A diferencia del enfoque cuantitativo, que busca generalizar resultados mediante la medición, el cualitativo se orienta a la exploración en profundidad de significados, procesos y contextos. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), “el enfoque cualitativo busca entender la realidad social desde las interpretaciones de los sujetos que participan en ella, generando conocimiento situado y contextualizado” (p. 385).

En coherencia con ello, se adopta un diseño de tipo fenomenológico interpretativo, cuyo propósito es describir y comprender la esencia de un fenómeno tal como lo viven y experimentan los sujetos. En este caso, el fenómeno investigado es la decisión de enseñar con letra ligada por parte de docentes de primero básico. Este diseño resulta pertinente para captar los significados profundos que subyacen a prácticas naturalizadas en la escuela, como el uso exclusivo de la letra ligada, sin someterlas a revisión crítica. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2021), “la fenomenología permite acceder al mundo de la vida tal como es vivido por las personas, con énfasis en sus significados y estructuras subyacentes” (p. 392).

Este tipo de estudio no pretende establecer verdades absolutas ni elaborar teorías universales, sino comprender cómo los actores educativos construyen su realidad, a

partir de sus experiencias formativas, creencias profesionales y presiones institucionales. La elección metodológica responde, entonces, a la necesidad de visibilizar los procesos subjetivos que inciden en las decisiones pedagógicas relacionadas con la alfabetización inicial.

3.2 Población

La población objetiva de esta investigación está compuesta por las 4 docentes que se desempeñan en primer año básico realizando la asignatura de lenguaje y comunicación en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores. Este grupo representa un actor clave dentro del proceso de alfabetización inicial, ya que sus decisiones metodológicas inciden directamente en cómo los estudiantes aprenden a escribir. En particular, son estos docentes quienes definen, en su práctica pedagógica, qué tipo de letra se utilizará como modelo en el aula, lo que hace fundamental comprender las razones, creencias y fundamentos que sustentan dicha elección.

3.3 Tipo de muestra

La muestra estará conformada por entre tres y cinco docentes, número adecuado para investigaciones de tipo cualitativo fenomenológico, donde se privilegia la profundidad de la información por sobre la representatividad estadística.

Los criterios de inclusión para formar parte de la muestra serán los siguientes:

- a) Desempeñarse como docente de primer año básico.
- b) Tener una experiencia laboral mínima de tres años en primer ciclo.
- c) Haber utilizado la letra ligada como método principal de enseñanza de la escritura.
- d) Manifestar disposición voluntaria para participar en el estudio.

Este número de participantes permitirá obtener narrativas ricas, variadas y significativas que aporten a la comprensión del fenómeno desde la experiencia real de quienes lo vivencian cotidianamente.

3.4 Muestreo

El procedimiento de selección de los participantes se realizará mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, característico del enfoque cualitativo. Esta estrategia metodológica se basa en la elección consciente y fundamentada de sujetos que puedan proporcionar información profunda y significativa para el problema de investigación.

Tal como indican Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), “el muestreo intencional busca seleccionar a los participantes que poseen la información más relevante y rica para el fenómeno que se investiga” (p. 396). Por lo tanto, la selección no se hará al azar, sino que responderá a la pertinencia del perfil del docente en relación con los objetivos del estudio.

3.5 Instrumento de recogida de datos

El instrumento principal para la recolección de datos será la entrevista semiestructurada, ampliamente reconocida en el enfoque cualitativo por su capacidad para recoger narrativas ricas, profundas y contextualizadas. Esta técnica permite al investigador indagar en temas específicos mediante preguntas orientadoras, sin limitar el discurso del participante, lo que resulta fundamental para explorar experiencias subjetivas y significados personales. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2021), “la entrevista semiestructurada permite al investigador profundizar en aspectos del fenómeno que emergen

espontáneamente durante la interacción, manteniendo una guía flexible que orienta la conversación” (p. 466).

La guía de entrevista estará organizada en cuatro ejes temáticos: (1) creencias y percepciones sobre la letra ligada, (2) experiencias formativas y profesionales, (3) influencias institucionales y culturales, y (4) reflexiones sobre la enseñanza de la escritura. Las entrevistas se realizarán de forma presencial o remota, según disponibilidad, y tendrán una duración estimada de 30 a 45 minutos. Todas las sesiones serán grabadas con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcritas para su análisis.

En esta línea, es fundamental considerar cinco conceptos claves que guían esta investigación y permiten articular el marco teórico con la realidad observada en la práctica educativa.

El primero es el de decisiones metodológicas: Este concepto hace referencia a las acciones concretas que los docentes adoptan al momento de seleccionar estrategias para la enseñanza de la escritura. Estas decisiones no se toman en el vacío, sino que están mediadas por un entramado de influencias institucionales, culturales, formativas y personales. Como advierten Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), las decisiones pedagógicas están fuertemente contextualizadas, y en muchos casos, son reproducciones de modelos que han sido interiorizados a lo largo del tiempo. En el caso de la letra ligada, esta decisión metodológica puede surgir no de una reflexión consciente sobre su pertinencia, sino de una costumbre instalada en el colectivo docente o de una tradición educativa institucionalizada. Además, estas decisiones suelen verse reforzadas por la falta de espacios para la discusión metodológica dentro de los equipos docentes, por la escasez de formación continua

específica en alfabetización inicial, y por la presión de lograr resultados visibles en corto plazo. Por ello, es indispensable entender que las decisiones metodológicas deben ser vistas como construcciones complejas y cambiantes, y no como respuestas fijas o universales.

El segundo concepto clave son las percepciones pedagógicas. Estas no sólo influyen en la forma en que los docentes enseñan, sino también en cómo interpretan los resultados del aprendizaje. Las percepciones son construcciones mentales que funcionan como marcos de interpretación, muchas veces inconscientes, sobre lo que se considera una 'buena enseñanza' o un 'buen aprendizaje'. Como plantea Bisquerra (2020), estas percepciones suelen estar tan arraigadas que resulta difícil reconocerlas como tales, pues operan desde un lugar de naturalización. En el contexto de esta investigación, las creencias en torno a la letra ligada como signo de prolijidad, buena presentación o de alfabetización exitosa pueden estar sustentando prácticas que, aunque bien intencionadas, no siempre responden a los contextos actuales ni a la evidencia pedagógica más reciente. Estas creencias, además, suelen reforzarse entre pares en espacios informales, como salas de profesores, y se transmiten incluso a nuevas generaciones de docentes en formación. De ahí la importancia de problematizar dichas creencias a la luz de nuevas demandas sociales y de las evidencias empíricas que ofrece la investigación educativa contemporánea.

El tercer concepto fundamental es el de trayectoria profesional. Esta abarca el conjunto de experiencias acumuladas por el docente a lo largo de su vida laboral, incluyendo tanto las instancias formativas como la práctica cotidiana. La trayectoria profesional moldea la percepción del docente sobre su rol, así como también sus estrategias y preferencias metodológicas. En muchos casos, los docentes replican

metodologías que vivieron como estudiantes o que aprendieron durante su formación inicial, sin tener necesariamente espacios de reflexión crítica sobre su efectividad. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2021), la práctica educativa debe ser constantemente revisada y ajustada en función de los cambios sociales, tecnológicos y culturales del entorno educativo. Por ejemplo, un docente con más de veinte años de experiencia puede tener una gran capacidad de gestión de aula, pero también puede tener mayor resistencia al cambio si no ha sido acompañado en procesos de actualización profesional. Por ello, la trayectoria profesional debe analizarse tanto como una fuente de conocimiento como una dimensión que puede generar tensiones con las nuevas prácticas educativas.

El cuarto concepto tiene que ver con los factores institucionales. Estos aluden a todas aquellas normativas, estructuras y presiones que provienen del entorno organizacional del docente. Dentro de estos factores se incluyen las orientaciones del equipo directivo, los planes de mejoramiento educativo, las exigencias de las familias y las políticas internas del colegio. En muchos casos, como ocurre en el establecimiento de Peñaflores objeto de este estudio, los factores institucionales determinan de forma explícita o implícita que se debe enseñar con letra ligada, lo que restringe la autonomía profesional del docente. Además, las instituciones escolares pueden adoptar ciertas decisiones por tradición, por exigencias administrativas o incluso por una imagen de orden que desean proyectar. Sin embargo, estas decisiones pueden colisionar con los principios de inclusión y adecuación pedagógica, sobre todo cuando no contemplan la realidad del estudiantado. Por esta razón, los factores institucionales deben ser visibilizados y debatidos, con el fin de garantizar que no se conviertan en barreras para el aprendizaje.

Finalmente, el concepto de sesgos pedagógicos adquiere una función articuladora dentro del marco teórico. Este concepto permite entender cómo las distintas influencias —metodológicas, institucionales, biográficas y culturales— se entrelazan para formar estructuras de pensamiento que afectan la toma de decisiones pedagógicas. Tal como señala Bisquerra (2020), los sesgos son difíciles de identificar porque operan desde la naturalización de las prácticas. Los sesgos pueden manifestarse en afirmaciones como 'así lo aprendí yo' o 'los niños escriben más bonito en cursiva', sin mayor análisis de la evidencia o sin considerar las necesidades particulares de cada estudiante. El estudio de los sesgos pedagógicos no busca culpabilizar a los docentes, sino ofrecerles herramientas para tomar decisiones más informadas, más críticas y sensibles a la diversidad. En definitiva, este concepto invita a un ejercicio reflexivo, coherente con una pedagogía transformadora que no se limita a la reproducción de patrones, sino que busca entenderlos y, si es necesario, modificarlos para el bienestar del estudiantado.

3.6 Procedimiento de análisis de datos

El análisis de la información se realizará mediante un enfoque inductivo, empleando el método de análisis temático en el marco de una investigación cualitativa de corte fenomenológico. Esta metodología permite identificar, organizar e interpretar significados desde las propias voces de los participantes, poniendo énfasis en la construcción subjetiva de las experiencias, tal como lo propone la fenomenología.

Siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2021), “el análisis cualitativo no es lineal ni mecánico, sino un proceso reflexivo, cíclico y creativo en el cual se interpretan significados, patrones y estructuras desde los datos recolectados” (p. 498). En este sentido, el procedimiento adoptado se articula en distintas fases, orientadas a

garantizar la rigurosidad del análisis:

a) Familiarización con los datos: se efectuará una lectura exhaustiva de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas, buscando una comprensión profunda de los discursos de los participantes.

b) Codificación abierta: se subrayarán y etiquetarán unidades de sentido significativas, utilizando la plataforma Atlas.ti. Esta etapa implica una lectura detallada que permite aislar ideas clave, conceptos relevantes y expresiones reveladoras, directamente desde el lenguaje de los docentes entrevistados.

c) Categorización inductiva: los códigos generados serán agrupados por afinidad temática en categorías emergentes, en un proceso propio de la codificación abierta. Posteriormente, mediante la codificación axial, se establecerán las relaciones entre esas categorías como causas, condiciones, interacciones y consecuencias— con el fin de construir una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Este proceso inductivo es fundamental en el análisis cualitativo, ya que permite que las categorías y sus vínculos surjan desde los datos y no desde marcos teóricos preestablecidos.

d) Revisión y validación de categorías: se contrastarán las categorías preliminares para refinar su definición, evaluar su coherencia interna y establecer relaciones entre ellas, identificando patrones comunes y divergencias significativas.

e) Elaboración de la narrativa interpretativa: finalmente, se construirá una narrativa que articule los hallazgos, evidenciando cómo los docentes construyen sus representaciones sobre la evaluación de la letra ligada y qué elementos las sustentan. Esta narrativa incluirá citas textuales representativas, respetando la integridad del discurso de los participantes y su contexto, como lo sugiere Hernández Sampieri et

al. (2021), quienes destacan que el análisis debe ser “una reconstrucción comprensiva de la perspectiva del actor social, respetando el lenguaje y los significados propios del sujeto investigado” (p. 499).

Este procedimiento busca revelar no sólo qué piensan los docentes sobre la enseñanza y evaluación de la letra ligada, sino también cómo construyen esos pensamientos y desde qué experiencias, prácticas o creencias lo hacen, permitiendo una comprensión profunda de los significados atribuidos a esta dimensión pedagógica.

3.7 Confidencialidad y anonimato

La investigación se desarrollará con estricto respeto a los principios éticos que regulan la producción académica y la interacción con personas en contextos educativos. Se garantizará la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante el uso de pseudónimos, la encriptación de archivos de audio y la protección de los datos recolectados.

Previamente a la entrevista, cada docente recibirá una carta de consentimiento informado que explicará de forma clara y accesible los objetivos del estudio, los derechos que le asisten como participante, y las condiciones bajo las cuales se resguardará su identidad. Como lo destaca Hernández Sampieri et al. (2021), “la ética en investigación cualitativa requiere del compromiso del investigador por proteger la dignidad, el bienestar y la autonomía de las personas que participan en su estudio” (p. 528).

La participación será completamente voluntaria y cada docente podrá desistir en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión. La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos, dentro del marco del seminario

de grado, y no será difundida fuera del ámbito universitario.

Con el fin de resguardar el rigor metodológico del estudio, se consideraron criterios de coherencia interna y trazabilidad del análisis cualitativo. Las categorías emergentes fueron revisadas de manera reiterada, contrastándolas con los objetivos de investigación y con el marco teórico, lo que permitió asegurar consistencia interpretativa. Asimismo, el uso sistemático del software Atlas.ti favoreció la organización y transparencia del proceso analítico, fortaleciendo la credibilidad de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV:

Análisis y resultados de la investigación.

4.1 Introducción al análisis

El presente capítulo expone los resultados del análisis cualitativo de los datos recogidos a partir de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cuatro docentes de primer año básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflor. El propósito fundamental fue describir las percepciones pedagógicas y las estrategias vinculadas al uso de la letra ligada en la enseñanza de la escritura, considerando las creencias, experiencias y decisiones que influyen en la práctica docente.

El análisis de la información se realizó utilizando el software Atlas.ti, herramienta que permitió gestionar, codificar y categorizar las unidades de significado extraídas de los discursos de las participantes. Este programa favoreció una lectura sistemática de los datos, permitiendo registrar y organizar los fragmentos de texto que reflejaban ideas, opiniones o valoraciones relevantes en torno al fenómeno investigado. Se siguió un procedimiento de carácter inductivo, fundamentado en los principios del análisis cualitativo propuestos por Bisquerra (2009), el cual se desarrolló en diversas etapas: (a) lectura y segmentación de las transcripciones, (b) codificación abierta de las unidades de significado, (c) codificación axial para establecer relaciones entre las familias de códigos y (d) construcción de categorías y subcategorías que dieran cuenta de los sentidos atribuidos por las docentes a la enseñanza de la letra ligada.

El proceso permitió identificar patrones de sentido y construir un libro de códigos que reúne los significados centrales, criterios de inclusión y exclusión, así como las citas

ancla que sustentan cada categoría. La utilización de Atlas.ti facilitó el registro ordenado de las decisiones analíticas y otorgó mayor trazabilidad al proceso de interpretación, asegurando la coherencia y la validez interna de los resultados obtenidos.

En coherencia con lo planteado por Domínguez et al. (2009), los resultados se presentan de manera organizada, explicando “a qué se llegó en la tarea de investigación y detallando los hallazgos según las categorías construidas” (p. 48). Cada categoría se acompaña de citas representativas que ilustran las percepciones, creencias y experiencias más relevantes de las participantes, resguardando su anonimato mediante el uso de pseudónimos. De este modo, el análisis busca reflejar la riqueza y diversidad de las voces docentes, reconociendo que la enseñanza de la letra ligada no sólo responde a lineamientos institucionales, sino también a la interpretación personal que cada profesora realiza de su propio quehacer pedagógico.

4.2 Procedimiento de análisis

El análisis de los datos cualitativos obtenidos en esta investigación se llevó a cabo a través de un proceso sistemático, riguroso y reflexivo, orientado a identificar los significados, creencias y valoraciones que las docentes atribuyen a la enseñanza de la letra ligada en primer año básico. Tal como lo señala Bisquerra (2009), el análisis cualitativo busca “comprender en profundidad el sentido que las personas otorgan a sus propias experiencias” (p. 241), por lo que exige una actitud interpretativa y constante revisión de los datos hasta lograr la saturación teórica.

El procedimiento se estructuró en cuatro fases sucesivas, que permitieron avanzar desde la lectura exploratoria del material hasta la construcción de las categorías

interpretativas que sustentan los resultados de este estudio. Estas fases se realizaron con el apoyo del software Atlas.ti, herramienta que permitió organizar los fragmentos textuales, agrupar los códigos, generar familias temáticas y establecer vínculos entre las unidades de significado emergentes.

a) Fase 1: Familiarización y lectura comprensiva

Una vez transcritas las entrevistas, se efectuó una lectura intensiva y reiterada de cada texto, con el propósito de sumergirse en los discursos y reconocer las ideas recurrentes y los matices propios de cada participante. Este momento permitió al investigador acercarse empáticamente a las experiencias docentes, identificando las primeras impresiones, emociones, repeticiones léxicas y metáforas significativas que anticipaban posibles ejes de análisis. Durante esta fase se elaboraron memos analíticos en Atlas.ti, donde se registraron observaciones preliminares, intuiciones y notas reflexivas sobre las posibles relaciones entre los discursos y los objetivos de la investigación. Según Domínguez et al. (2009), este acercamiento inicial “favorece la construcción de un mapa mental del fenómeno estudiado y orienta las decisiones posteriores de codificación” (p. 49).

b) Fase 2: Codificación abierta

En esta segunda etapa se inició el proceso de fragmentación del texto en unidades de significado. Cada segmento que representaba una idea relevante o una percepción sobre la enseñanza de la letra ligada fue etiquetado con un código que resumía su contenido de manera sintética. Esta fase, denominada codificación abierta (Bisquerra, 2009), consistió en asignar nombres o frases breves a los fragmentos seleccionados, tales como tradición

escolar, desarrollo motriz, frustración inicial, presión institucional, flexibilidad metodológica o docencia reflexiva. En total, se generaron 27 códigos iniciales, que posteriormente fueron depurados y reorganizados para evitar redundancias y superposiciones semánticas.

El proceso fue altamente inductivo, es decir, los códigos emergieron directamente del discurso de las docentes y no de categorías teóricas predefinidas, respetando el principio de apertura propio de la metodología cualitativa.

c) Fase 3: Codificación axial

Posteriormente, los códigos generados fueron agrupados en familias o conjuntos temáticos, estableciendo relaciones entre ellos a partir de su afinidad conceptual. Este procedimiento, denominado codificación axial, permitió identificar las conexiones causales, contextuales y consecuenciales entre los distintos significados expresados por las participantes.

Por ejemplo, los códigos tradición escolar y presión institucional se vincularon bajo el eje “condiciones contextuales de la práctica”, mientras que los códigos frustración inicial y flexibilización se integraron en el eje “ajustes metodológicos frente a la diversidad”.

Este nivel de análisis favoreció una comprensión más profunda del fenómeno, ya que permitió observar cómo las docentes relacionan sus creencias, emociones y decisiones pedagógicas dentro de un entramado coherente. Como señala Bisquerra (2009), la codificación axial “no se limita a describir datos, sino que busca descubrir los vínculos estructurales que configuran el sentido de la experiencia” (p. 245).

d) Fase 4: Construcción de categorías y subcategorías

Finalmente, a partir de las relaciones establecidas entre las familias de códigos, se construyeron las categorías analíticas principales y sus respectivas subcategorías, que constituyen el eje organizador de los resultados. Las categorías fueron definidas con base en su relevancia teórica y empírica, procurando mantener una correspondencia directa con los objetivos de investigación. De este modo, se identificó la categoría central “Percepciones docentes sobre el uso de la letra ligada (estrategias)”, subdividida en dos subcategorías:

1. Profesores que usan la letra ligada.
2. Profesores que no usan la letra ligada.

Cada categoría fue descrita en términos de su contenido conceptual, delimitación operacional y citas textuales asociadas. Esta organización permitió generar un libro de códigos (anexo), donde se sistematizan los significados, criterios de inclusión y exclusión, y ejemplos representativos extraídos del discurso de las docentes.

Durante esta fase se buscó alcanzar la saturación teórica, entendida como el punto en que la incorporación de nuevas unidades de análisis no aporta información adicional al desarrollo conceptual. En coherencia con el Manual de Procedimientos del Seminario de Grado (UDLA, 2023), se garantizó la trazabilidad y transparencia del proceso, manteniendo registros claros de las decisiones tomadas en cada etapa y resguardando la fidelidad de los datos frente a la voz original de las participantes.

e) Validación del proceso analítico

Para fortalecer la credibilidad y rigor metodológico, se aplicaron los criterios de calidad propuestos por Bisquerra (2009):

- Credibilidad: se utilizaron citas textuales para asegurar la fidelidad del discurso

de las participantes.

- Dependencia: se documentó cada fase del proceso analítico en Atlas.ti mediante memos y vínculos entre códigos y citas.
- Confirmabilidad: las interpretaciones se basaron en evidencia empírica verificable, evitando inferencias sin respaldo en los datos.
- Transferibilidad: la descripción detallada del contexto (tipo de establecimiento, nivel, comuna) permite que otros investigadores valoren la aplicabilidad de los resultados en escenarios similares.

El proceso de análisis no se concibió como una tarea lineal, sino cíclica y reflexiva, en la que el investigador avanzó y retrocedió entre los niveles de codificación y categorización, ajustando continuamente la interpretación de los datos. Esta dinámica, propia del enfoque fenomenológico, favoreció la emergencia del sentido desde los discursos docentes, más que la imposición de una teoría previa.

En síntesis, el procedimiento de análisis permitió transformar las experiencias y percepciones individuales de las docentes en un sistema estructurado de significados, que se presenta en las secciones siguientes a través de categorías y subcategorías respaldadas por fragmentos textuales. Este proceso, guiado por una lógica inductiva y apoyado tecnológicamente por Atlas.ti, asegura la coherencia interna entre la metodología empleada y los resultados que se exponen a continuación.

4.3 Categorías emergentes del análisis

A partir del proceso de codificación abierta y axial realizado con apoyo del software Atlas.ti, emergieron cuatro categorías centrales que organizan los resultados de este estudio. Estas categorías representan los significados más recurrentes en los

discursos de las docentes, y permiten comprender cómo se configuran las percepciones pedagógicas sobre la enseñanza de la letra ligada en primer año básico.

Siguiendo la orientación de Domínguez et al. (2009), las categorías se presentan de forma secuencial, integrando citas textuales que ejemplifican las interpretaciones y manteniendo el anonimato de las participantes. Cada categoría se interpreta a la luz de los referentes teóricos revisados, particularmente los aportes de Bisquerra (2009, 2020) sobre el análisis cualitativo y la tensión pedagógica en las decisiones docentes, así como los planteamientos de Figueroa (2022) respecto de la docencia reflexiva.

Categoría 1: La letra ligada como tradición pedagógica

Las docentes coincidieron en considerar la enseñanza de la letra ligada como una práctica “instalada” en el primer ciclo básico, asociada a la historia escolar, a la identidad docente y a la noción de “etapa de madurez” del estudiante. En sus discursos se percibe que esta práctica se mantiene más por continuidad cultural e institucional que por una evaluación didáctica actualizada. “Es casi una tradición en primero básico... una forma de decir que ya son grandes.” (Docente A, entrevista de elaboración propia), “En el colegio siempre se ha hecho así, entonces uno sigue la línea.” (Docente B, entrevista de elaboración propia).

Estas expresiones reflejan lo que Contreras y Salas (2021) denominan tradición escolar: la transmisión de prácticas que se perpetúan por costumbre y por la fuerza simbólica del hábito docente, más que por evidencia pedagógica. Tal como plantea Bisquerra (2009), en los contextos educativos muchas prácticas se naturalizan al punto de volverse “invisibles”, generando una aparente neutralidad metodológica que encubre la ausencia de reflexión crítica (p. 252).

El análisis axial de los discursos muestra que esta categoría se construye a partir de tres dimensiones interrelacionadas:

1. La tradición escolar, que asocia la letra ligada con el “paso a la formalidad” en el aprendizaje.
2. La continuidad institucional, que consolida la práctica como una norma no escrita.
3. La reproducción cultural, que refuerza la idea de que enseñar con letra ligada es “lo correcto” o “lo esperado”.

En consecuencia, la letra ligada se presenta como un símbolo de progreso escolar, más que como una estrategia intencionada. Las docentes reconocen su valor afectivo y social, pero no siempre problematizan su pertinencia pedagógica en el contexto actual de alfabetización inicial.

Categoría 2: Percepciones sobre la utilidad y dificultad de la letra ligada

Las entrevistadas atribuyen a la letra ligada un valor funcional en el desarrollo de habilidades psicomotoras, la concentración y la coordinación visomotriz. La perciben como un instrumento que fortalece la disciplina y el sentido de logro de los estudiantes. No obstante, también reconocen que su aprendizaje puede ser un proceso complejo y emocionalmente demandante, especialmente para aquellos niños con rezago motor o con dificultades específicas de aprendizaje. “Me gusta porque los ayuda con la motricidad, pero a algunos les cuesta y se desmotivan.” (Docente C, entrevista de elaboración propia), “Estimula la coordinación, pero al principio los niños se estresan porque no les resulta.” (Docente D, entrevista de elaboración propia)

Estas afirmaciones evidencian una ambivalencia pedagógica que Bisquerra (2020) conceptualiza como tensión pedagógica: la coexistencia entre la valoración de un método por sus beneficios y la conciencia de sus limitaciones. Por un lado, las docentes destacan la contribución de la letra ligada al desarrollo de la motricidad fina y la continuidad gráfica, aspectos que consideran esenciales en la formación inicial. Por otro lado, reconocen que su enseñanza puede generar frustración y desmotivación cuando no se ajusta al ritmo o a las características del grupo.

El análisis con Atlas.ti permitió observar que los códigos asociados a esta categoría como “motricidad y fluidez”, “orgullo por aprender”, “frustración inicial” y “desmotivación” concurren frecuentemente en los discursos. Esta relación indica que la percepción de utilidad y la percepción de dificultad no se oponen, sino que forman parte de una misma experiencia docente, donde la enseñanza de la letra ligada se entiende como un proceso de logro progresivo, pero emocionalmente desafiante.

Las participantes asumen que la motivación del estudiante depende en gran medida de la retroalimentación afectiva del docente, quien debe acompañar el proceso para que el aprendizaje de la letra ligada no se transforme en un factor de ansiedad. En consecuencia, la categoría revela que las docentes reconocen tanto el valor formativo como las limitaciones adaptativas de esta estrategia, lo cual constituye una base importante para reflexionar sobre su pertinencia en aulas diversas.

Categoría 3: Influencias institucionales y socioculturales

Todas las docentes señalaron que el colegio donde trabajan promueve el uso de la letra ligada como parte del sello institucional, estableciendo lineamientos que orientan la práctica docente. Sin embargo, este mandato se combina con expectativas

familiares que presionan para mantener dicha práctica, reforzando el carácter normativo de la decisión. “El colegio pide enseñar con letra ligada, aunque uno igual muestra las otras.” (Docente B, entrevista de elaboración propia), “A veces la presión viene más de los papás, porque quieren que sus hijos aprendan igual que antes.” (Docente C, entrevista de elaboración propia).

Estas declaraciones reflejan lo que Bisquerra (2009) denomina determinantes contextuales de la práctica docente, es decir, aquellos factores estructurales, institucionales y culturales que condicionan la autonomía profesional. Las docentes no solo responden a criterios pedagógicos, sino también a demandas externas que moldean su quehacer cotidiano.

En la codificación axial, esta categoría se estructuró en torno a dos polos de influencia:

- Presión institucional: el colegio establece la enseñanza de la letra ligada como parte de su identidad pedagógica, asociada al “sello formativo” del primer ciclo.
- Presión sociocultural: las familias esperan que sus hijos aprendan a escribir “como antes”, reforzando una visión tradicional del aprendizaje.

Esta doble presión genera una zona de tensión entre la fidelidad institucional y la libertad pedagógica. Aunque las docentes reconocen la importancia de mantener coherencia con el proyecto educativo, también manifiestan incomodidad ante la falta de flexibilidad para adaptar la enseñanza a las características del grupo. Tal como sugiere el Manual de Procedimientos de Seminario de Grado (UDLA, 2023), esta tensión evidencia “la interacción constante entre los factores contextuales y las decisiones profesionales del docente”, lo que convierte el aula en un espacio donde confluyen lo prescriptivo y lo adaptativo.

Categoría 4: Reflexión pedagógica y apertura al cambio

Pese a reconocer la fuerza de la tradición y la presión institucional, las docentes manifiestan una actitud reflexiva y autocrítica, cuestionando el uso exclusivo de la letra ligada y proponiendo mayor flexibilidad metodológica en la enseñanza de la escritura. Esta categoría representa el tránsito desde una práctica heredada hacia una docencia reflexiva, orientada al bienestar y la inclusión de los estudiantes. “Sí, me lo he cuestionado... hay niños que se frustran y quizás otra letra sería más fácil.” (Docente A, entrevista de elaboración propia), “No todos aprenden igual. Lo importante es que disfruten escribir.” (Docente D, entrevista de elaboración propia)

El análisis de coocurrencias realizado con Atlas.ti muestra que los códigos “cuestionamiento metodológico”, “flexibilización” y “docencia reflexiva” aparecen vinculados a situaciones donde las docentes identifican dificultades emocionales o motrices en sus estudiantes. Este vínculo evidencia una toma de conciencia sobre la necesidad de ajustar la práctica pedagógica a las particularidades del grupo, lo que concuerda con lo planteado por Figueroa (2022), quien define la docencia reflexiva como la “capacidad de revisar críticamente las propias prácticas para ajustarlas al contexto y a la diversidad del alumnado” (p. 55).

Las participantes destacan que enseñar con empatía y sentido es más relevante que mantener un formato rígido de escritura. Así, algunas incorporan estrategias como permitir el uso temporal de la imprenta, centrarse en el contenido de los textos más que en la forma y fomentar el disfrute por escribir. Estas decisiones reflejan un cambio de paradigma: de una enseñanza centrada en la técnica hacia una enseñanza centrada en el sujeto.

Esta categoría, por tanto, simboliza la posibilidad de superar los sesgos pedagógicos

naturalizados mediante la reflexión y el diálogo profesional. En palabras de Bisquerra (2009), el docente que reflexiona “transforma la experiencia en conocimiento práctico”, generando cambios que benefician tanto su desarrollo profesional como el aprendizaje de sus estudiantes (p. 260).

Síntesis del análisis categorial

El conjunto de las cuatro categorías permite comprender que las percepciones docentes sobre la letra ligada se sitúan en un eje que va desde la tradición y la continuidad institucional hacia la reflexión y apertura al cambio. Las docentes se mueven entre prácticas heredadas y nuevas comprensiones que surgen de su experiencia cotidiana.

El análisis apoyado en Atlas.ti muestra que las dimensiones tradición, utilidad, presión institucional y reflexión no se presentan de manera aislada, sino interconectadas: la tradición se mantiene porque está institucionalizada, pero la reflexión emerge como una respuesta a las dificultades observadas en el aula. En este sentido, el proceso de enseñanza de la letra ligada se configura como un campo de tensiones pedagógicas, donde coexisten la estabilidad de las costumbres escolares y la búsqueda de estrategias más inclusivas y significativas.

4.4 Síntesis interpretativa

El análisis apoyado con Atlas.ti permitió identificar que la enseñanza de la letra ligada en primer año básico se sostiene principalmente en factores culturales e institucionales, más que en fundamentos pedagógicos actualizados. Las docentes entrevistadas mantienen la práctica por tradición y por expectativas externas, aunque reconocen sus limitaciones y expresan disposición al cambio.

La construcción de categorías evidenció la coexistencia de dos discursos: uno conservador, que valora la continuidad y la estética de la letra ligada, y otro reflexivo, que busca adaptar la enseñanza a las características y motivaciones de los estudiantes. Esta dualidad confirma la presencia de lo que Bisquerra (2020) denomina sesgos pedagógicos naturalizados, que influyen de forma implícita en las decisiones docentes.

De este modo, las percepciones analizadas evidencian que la enseñanza de la letra ligada sigue siendo una práctica culturalmente arraigada en el sistema escolar chileno, aunque se encuentra en un proceso de revisión. Reconocer estas tensiones abre la posibilidad de reflexionar sobre la autonomía docente, la inclusión y la actualización de las estrategias de alfabetización inicial.

Los hallazgos evidencian una tensión constante entre la reproducción de prácticas tradicionales y la emergencia de una reflexión pedagógica incipiente. Si bien las docentes reconocen la diversidad del estudiantado y la necesidad de flexibilizar la enseñanza, persiste una fuerte influencia de la cultura escolar y de las exigencias institucionales que sostiene el uso exclusivo de la letra ligada. Esta contradicción confirma lo planteado por la literatura, en tanto las decisiones metodológicas no siempre responden a una reflexión consciente, sino a presiones históricas y normativas internalizadas.

4.5 Conclusión del capítulo

El proceso de análisis cualitativo, sustentado en la codificación abierta y axial mediante Atlas.ti, permitió comprender las percepciones pedagógicas de las docentes desde una mirada profunda y situada. Las categorías emergentes evidencian la

coexistencia de tradición, reflexión y búsqueda de cambio en la enseñanza de la letra ligada.

Estos resultados responden al objetivo general de la investigación, al describir cómo las creencias, experiencias e influencias institucionales configuran las decisiones pedagógicas en el aula inicial. Asimismo, aportan evidencia para futuras reflexiones sobre la necesidad de promover una formación docente más crítica y contextualizada, capaz de cuestionar los supuestos que orientan la práctica cotidiana.

CAPÍTULO V:

Conclusiones, limitaciones y proyecciones

5.1 Síntesis de los resultados

Este estudio tuvo como propósito describir e interpretar las percepciones pedagógicas que subyacen en la enseñanza de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de Peñaflor, considerando las creencias, experiencias y decisiones que orientan su práctica. A partir del análisis cualitativo (codificación abierta y axial) realizado con Atlas.ti, los hallazgos evidencian cuatro núcleos:

1. La letra ligada como tradición pedagógica: se sostiene como práctica “instalada” en el ciclo inicial y vinculada a la identidad escolar.
2. Utilidad y dificultad: las docentes valoran la ligada por su aporte a la motricidad fina, concentración y continuidad del trazo, pero reconocen frustración inicial y mayores exigencias de tiempo para ciertos estudiantes.
3. Influencias institucionales y socioculturales: el sello del establecimiento y las expectativas familiares inciden en mantener la ligada como modalidad dominante.
4. Reflexión y apertura al cambio: coexiste una docencia reflexiva que propone flexibilizar (p. ej., permitir imprenta transicional o coexistente) para responder a la diversidad y resguardar la motivación.

Los resultados de esta investigación invitan a las comunidades escolares a revisar críticamente las prácticas de enseñanza de la escritura, promoviendo espacios de reflexión pedagógica que permitan cuestionar decisiones naturalizadas. En particular,

se releva la importancia de avanzar hacia una alfabetización inicial más flexible, que priorice la inclusión y el bienestar del estudiantado por sobre la reproducción de modelos tradicionales.

En conjunto, los resultados muestran una tensión productiva entre tradición y adaptación, donde la práctica se legitima culturalmente, pero, al mismo tiempo, es revisada y ajustada desde criterios pedagógicos situados. Tal como plantea Cassany (2006), enseñar a escribir no puede reducirse a reproducir un formato gráfico: “La enseñanza de la escritura implica enseñar a pensar, a organizar las ideas y a darles forma visible, no solo a copiar letras” (p. 41). Desde esta mirada, la enseñanza de la letra ligada se comprende como un proceso que debe equilibrar lo técnico, lo cognitivo y lo afectivo.

5.2 Cumplimiento de los objetivos

Objetivo general: Describir las percepciones docentes y sus estrategias asociadas al uso de la letra ligada en 1.º básico.

Cumplimiento: Se logró identificar y caracterizar los sentidos atribuidos a la ligada (tradición, utilidad/dificultad, presiones contextuales y reflexión), junto con las estrategias más habituales: enseñanza sistémica de la ligada, presentación de las cuatro formas desde temprano y flexibilización para casos específicos.

Objetivo específico 1: Reconocer creencias y valoraciones docentes sobre la letra ligada.

Cumplimiento: Se evidenció una valoración psicomotora y simbólica (continuidad, “ser grandes”), junto a la conciencia de costos emocionales (frustración, comparación).

Objetivo específico 2: Analizar factores institucionales y socioculturales que influyen

en la decisión.

Cumplimiento: Se constató el alineamiento al sello del colegio y la presión de familias como determinantes de la elección metodológica.

Objetivo específico 3: Describir estrategias y márgenes de flexibilidad en la implementación.

Cumplimiento: Aunque la ligada se mantiene como modalidad base, emergen ajustes situados: uso transitorio de imprenta, énfasis en disfrute y bienestar, y acompañamiento emocional para sostener la motivación.

En palabras de Bruner (1997), “el docente no solo transmite conocimientos, sino que ofrece marcos de interpretación del mundo, ayudando al estudiante a construir significados a partir de su experiencia” (p. 45). Esta cita cobra sentido en el contexto del presente estudio, pues las profesoras de primer año básico no solo enseñan una técnica de escritura, sino que median una forma de comprender el aprendizaje como experiencia personal y colectiva.

5.3 Interpretación de los hallazgos

Los resultados permiten comprender la ligada como un artefacto cultural y corporal del aula inicial: una práctica con valor formativo (motricidad, continuidad de la expresión) y, a la vez, con exigencias que requieren andamiaje emocional y ajustes metodológicos. La tradición no opera solo como norma; está encarnada en gestos, modelos de trazo y expectativas compartidas. En esa trama, la docencia reflexiva funciona como bisagra entre el hábito y la equidad: mantiene la coherencia institucional, pero habilita alternancias cuando el progreso o el bienestar del estudiante lo requieren.

“El cuerpo no es un objeto en el mundo, sino nuestro medio de comunicación con él. A través del cuerpo percibimos, comprendemos y nos expresamos. Enseñar o aprender son, antes que nada, actos corporales que revelan nuestra forma de estar en el mundo” (Merleau-Ponty, 1993, p. 95).

En esta línea, la enseñanza de la letra ligada puede entenderse, a la luz de Merleau-Ponty, como un encuentro corporal y simbólico, donde la experiencia de escribir se convierte en una manera de construir conocimiento y pertenencia en la escuela.

5.3.1 Dimensión pedagógica

Se confirma que la ligada organiza la enseñanza del trazo y da sentido de continuidad al acto de escribir; sin embargo, su exigencia técnica demanda tiempos diferenciados, retroalimentación cercana y objetivos intermedios que reduzcan la frustración.

5.3.2 Dimensión sociocultural

El sello institucional y las familias consolidan la letra ligada como estándar. Ello otorga coherencia al ciclo, pero puede restringir la autonomía docente si no se acompaña de espacios de deliberación profesional.

Como advierte Cassany (2021), “la alfabetización es un proceso social, cultural y político; aprender a escribir significa participar en una comunidad que usa la escritura para construir significados y valores compartidos” (p. 27).

Desde esta perspectiva, las percepciones docentes reflejan cómo las decisiones sobre la escritura están influidas por contextos culturales, tradiciones y creencias sobre lo que significa “aprender bien”.

5.3.3 Dimensión ética-emocional

Las docentes asumen la necesidad de cuidar la motivación, entendiendo que la escritura es también una experiencia afectiva. La flexibilización (permitir imprenta en tránsito o coexistencia controlada) se vuelve una estrategia de equidad. En esta línea, Bruner (1996) recuerda que “enseñar es provocar el deseo de aprender, no solo transmitir lo que se sabe” (p. 21), enfatizando el vínculo emocional como base del aprendizaje significativo.

5.4 Aportes del estudio

El presente estudio ofrece contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas que permiten ampliar la comprensión del fenómeno investigado: las percepciones docentes sobre la enseñanza de la letra ligada en la alfabetización inicial. Estos aportes surgen del análisis fenomenológico de las entrevistas, que posibilitó reconstruir el sentido que las profesoras atribuyen a su práctica desde su experiencia vivida, revelando la articulación entre cuerpo, emoción y cultura en el acto de enseñar a escribir.

5.4.1 Aportes teóricos

En el plano teórico, la investigación revaloriza la enseñanza de la escritura como una práctica cultural encarnada, en la que las creencias docentes, los hábitos escolares y las experiencias corporales configuran modos particulares de relación con el conocimiento. Los hallazgos confirman que la letra ligada persiste como un símbolo de identidad escolar, pero también como un campo en revisión que refleja tensiones entre tradición y cambio pedagógico.

Desde la perspectiva fenomenológica, Merleau-Ponty (1993) sostiene que “*el cuerpo*

es nuestro medio general de tener un mundo” (p. 203); por tanto, toda práctica educativa, incluida la enseñanza de la escritura, se comprende como una forma de habitar ese mundo. En coherencia con esta idea, el presente estudio aporta una visión encarnada del acto educativo, en la cual el cuerpo del docente y del estudiante son mediadores del aprendizaje y de la construcción de sentido. A su vez, Bruner (1997) subraya que *“enseñar no es solo transmitir información, sino ofrecer formas de representar la experiencia y organizar el pensamiento”* (p. 54). Esta noción dialoga directamente con las percepciones analizadas, donde las docentes reconocen que la letra ligada no solo transmite técnica, sino también forma parte de una experiencia de significación que involucra identidad, pertenencia y emoción.

Por otra parte, el estudio amplía la comprensión de las percepciones pedagógicas como un componente clave del quehacer docente. Lejos de ser opiniones aisladas, estas se constituyen en marcos interpretativos que guían las decisiones didácticas y reflejan el modo en que los profesores viven y comprenden su práctica. En esta línea, Cassany (2006) recuerda que *“aprender a escribir no consiste en copiar letras o palabras, sino en apropiarse de una forma de pensar y de construir significado en sociedad”* (p. 40), lo cual reafirma el carácter social y cultural de la alfabetización inicial.

Por lo tanto, este aporte teórico radica en reconocer que enseñar la letra ligada no es solo un acto técnico, sino una práctica simbólica y relacional, donde el cuerpo, la percepción y la cultura convergen en la formación de los primeros escritores.

5.4.2 Aportes metodológicos

Este estudio confirma la pertinencia del enfoque cualitativo interpretativo y

fenomenológico para comprender las percepciones docentes sobre la enseñanza de la letra ligada. Como señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2021), la investigación cualitativa “busca comprender los fenómenos en su ambiente natural y desde la perspectiva de los participantes, profundizando en los significados que las personas atribuyen a sus experiencias” (p. 7). Esta aproximación permitió acceder a las vivencias, creencias y decisiones que las profesoras construyen en su práctica cotidiana.

El uso del software ATLAS.ti facilitó la codificación y categorización del discurso, asegurando la trazabilidad del proceso analítico. De acuerdo con Suárez (2001), la investigación cualitativa en educación “permite explorar la complejidad de los fenómenos pedagógicos, valorando la subjetividad y la interacción humana como componentes esenciales del conocimiento educativo” (p. 6).

La fenomenología como sustento epistemológico orientó la interpretación de los datos. Según Husserl (2012), “el propósito de la fenomenología es volver a las cosas mismas, a la experiencia originaria en la que el conocimiento se da en su forma más pura” (p. 23). Este principio guió la comprensión del sentido vivido que las docentes atribuyen a la enseñanza de la escritura.

Finalmente, la metodología empleada se alinea con las *Bases curriculares de 1.º a 6.º básico* del Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018), que promueven una docencia reflexiva y contextualizada. Desde esta mirada, la investigación aporta una comprensión integral de la práctica docente y demuestra que el análisis cualitativo constituye una herramienta valiosa para visibilizar el saber profesional del profesorado.

5.4.3 Aportes prácticos

En el plano práctico, los hallazgos de esta investigación permiten comprender cómo las docentes significan y valoran su propia práctica al enseñar la letra ligada en el primer ciclo básico. Las percepciones recogidas revelan una preocupación por equilibrar las demandas institucionales con las necesidades del estudiantado, mostrando sensibilidad frente a la diversidad y al acompañamiento afectivo del aprendizaje.

Más que proponer transformaciones, este estudio visibiliza las formas en que las profesoras interpretan su labor y las tensiones que experimentan entre la tradición y la adaptación pedagógica. En este sentido, los resultados aportan una mirada reflexiva que contribuye a reconocer el saber práctico docente y su papel en la construcción cotidiana de la enseñanza de la escritura.

5.5 Limitaciones del estudio

Como toda investigación de carácter cualitativo e interpretativo, este estudio presenta ciertas limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, la muestra reducida —cuatro docentes de un mismo establecimiento— permitió una comprensión profunda y situada del fenómeno, pero restringe la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos educativos. No obstante, el propósito de la investigación no fue generalizar, sino describir e interpretar las percepciones de las participantes dentro de su entorno particular.

En segundo lugar, el análisis se basó exclusivamente en entrevistas semiestructuradas, sin incorporar observaciones de aula ni registros escritos que pudieran complementar la información obtenida. Esto implica que la comprensión del

fenómeno se construye a partir del discurso docente, y no desde la triangulación de diversas fuentes.

Además, el estudio se desarrolló en un contexto institucional específico, donde factores como la cultura escolar, las políticas internas y la relación con las familias pudieron influir en las percepciones expresadas. Tales condiciones limitan la transferibilidad empírica, aunque enriquecen la interpretación contextual.

Por último, debe considerarse que la mirada del investigador forma parte del proceso interpretativo, lo que puede influir en la construcción de significados. Sin embargo, se procuró mantener la rigurosidad y transparencia del análisis mediante la codificación sistemática y la descripción detallada de las categorías, siguiendo los principios de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), quienes plantean que la credibilidad en la investigación cualitativa se logra a través de la reflexividad y la coherencia interpretativa.

5.6 Proyecciones y futuras líneas de investigación

Los resultados de esta investigación permiten proyectar nuevas rutas de exploración en torno a la enseñanza de la escritura y a las percepciones docentes sobre la letra ligada en el primer ciclo básico. Profundizar en este tema contribuiría a ampliar la comprensión del modo en que las tradiciones pedagógicas, las creencias y las experiencias personales configuran las prácticas de alfabetización inicial.

Ampliar el estudio a diferentes contextos y tipos de establecimientos podría revelar cómo los factores institucionales y socioculturales influyen en las decisiones didácticas y en la permanencia de la letra ligada como práctica arraigada en la cultura escolar. Del mismo modo, incluir la voz de otros actores —como estudiantes, familias

o equipos directivos— permitiría construir una mirada más integral sobre los significados asociados a la escritura en los primeros años.

El análisis de materiales de enseñanza, planificaciones y productos escritos de los alumnos abriría la posibilidad de observar la relación entre las percepciones declaradas y las acciones pedagógicas concretas. Este enfoque aportaría evidencia sobre cómo se vive y se transmite la experiencia de la escritura en el aula.

También se vislumbra la necesidad de investigar cómo los programas de formación docente abordan la enseñanza de la escritura y qué lugar otorgan a la reflexión sobre las propias creencias pedagógicas. Comprender esos procesos formativos podría aportar claves sobre la continuidad o transformación de las prácticas de alfabetización inicial.

Estas líneas de trabajo no buscan establecer recomendaciones ni intervenciones, sino profundizar el conocimiento sobre las percepciones y significados que sustentan las prácticas docentes, reconociendo la complejidad y riqueza de las experiencias que se desarrollan en el contexto escolar chileno.

Futuros estudios podrían ampliar la investigación a otros establecimientos y niveles educativos, así como incorporar la voz del estudiantado y de los equipos directivos, con el fin de profundizar en el impacto que tienen las decisiones metodológicas sobre la experiencia de alfabetización inicial. Asimismo, se sugiere explorar estrategias de formación docente orientadas a la reflexión crítica sobre los sesgos pedagógicos.

5.7 Cierre reflexivo

El propósito central de esta investigación fue comprender las percepciones docentes

sobre la enseñanza de la letra ligada, reconociendo el valor de su experiencia y el sentido que atribuyen a su práctica. Este proceso permitió acercarse al modo en que las maestras interpretan su labor cotidiana y a las significaciones que otorgan a la escritura en el contexto escolar.

El estudio alcanzó su objetivo de visibilizar las voces docentes y recuperar su perspectiva como fuente de conocimiento pedagógico. Al situar la experiencia como punto de partida para el análisis, se logró una comprensión más humana y contextualizada del fenómeno, coherente con el enfoque fenomenológico que lo sustenta.

En este marco, la investigación aporta a la reflexión sobre cómo se configuran las percepciones pedagógicas en torno a prácticas arraigadas en la cultura escolar, abriendo la posibilidad de seguir indagando en la relación entre las creencias, la formación docente y los procesos de enseñanza del lenguaje escrito.

Más que cerrar una discusión, este trabajo invita a continuar explorando la complejidad del pensamiento y la experiencia docente, reafirmando que toda investigación educativa que se propone escuchar a los profesores contribuye al desarrollo de una comprensión más profunda y significativa de la enseñanza.

Referencias

- Aguilar, F. (2010). Percepción y metacognición en la educación: una mirada desde América Latina. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (8), 147–196. Universidad Politécnica Salesiana.
- Ander-Egg, E. (2003). *Metodología de la investigación social* (15.ª ed.). Lumen
- Bajour, C. (2019). *Leer y escribir en la alfabetización inicial*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2020). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2017). *Emociones y bienestar en la educación*. Editorial Wolters Kluwer.
- Bruner, J. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender lo que leemos*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *Relecturas: 10 ensayos para pensar la lectura y la escritura*. Anagrama.
- Chávez Delgado, M., Espinoza Rodríguez, M., & Zambrano Arce, L. (2021). Prácticas docentes en la enseñanza de las habilidades inferiores de la escritura. *Páginas de Educación*, 14(2), 22–43. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2633>
- Contreras, A., & Salas, M. (2021). La letra ligada: Una tradición escolar en disputa. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 10(2), 45–60.
- Cuetos Vega, F. (2018). *Psicología de la lectura y la escritura*. Editorial Síntesis.
- Del Canto, M. (2017). *Didáctica de la escritura en la escuela inicial*. Editorial UCSH.
- Domínguez, C., Hernández, F., & Pérez, M. (2009). *Guía para elaborar informes de investigación*. Editorial Universitaria.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Figueroa, A. (2022). *Reflexividad docente: Claves para transformar la práctica pedagógica*. Editorial Universitaria.
- Figueroa, J., & Espinosa, M. J. (2025). *Escribir para transformar: Manual de escritura para la formación inicial docente*. Universidad Alberto Hurtado - Universidad

Diego Portales.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2021). Metodología de la investigación (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Husserl, E. (2012). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica

Kaufman, A. M., & Castedo, M. (2018). La alfabetización inicial hoy: debates y propuestas. Paidós.

Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción (J. Cabanes, Trad.). Planeta-Agostini.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2018). Bases curriculares de 1.º a 6.º básico. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Bases curriculares 1.º básico: Lenguaje y comunicación. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl>

Ministerio de Educación de Chile. (2022). Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2022. Agencia de Calidad de la Educación. <https://www.agenciaeducacion.cl>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2019). Bases curriculares de primero a sexto año básico. Unidad de Currículum y Evaluación.

Reyes, C., & Ríos, M. (2023). El método fenomenológico en la investigación educativa: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Educación*, 58(1), 77–95.

Salas, C., & Rivera, F. (2021). Escritura y diversidad: estrategias para la enseñanza inclusiva. Ediciones UC.

Suárez, D. (2001). Investigación cualitativa en educación. Editorial Santillana.

Universidad de Las Américas. (2023). Manual de procedimientos del Seminario de Grado. Facultad de Educación, Universidad de Las Américas.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Zabala, A., & Arnau, L. (2015). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Graó.

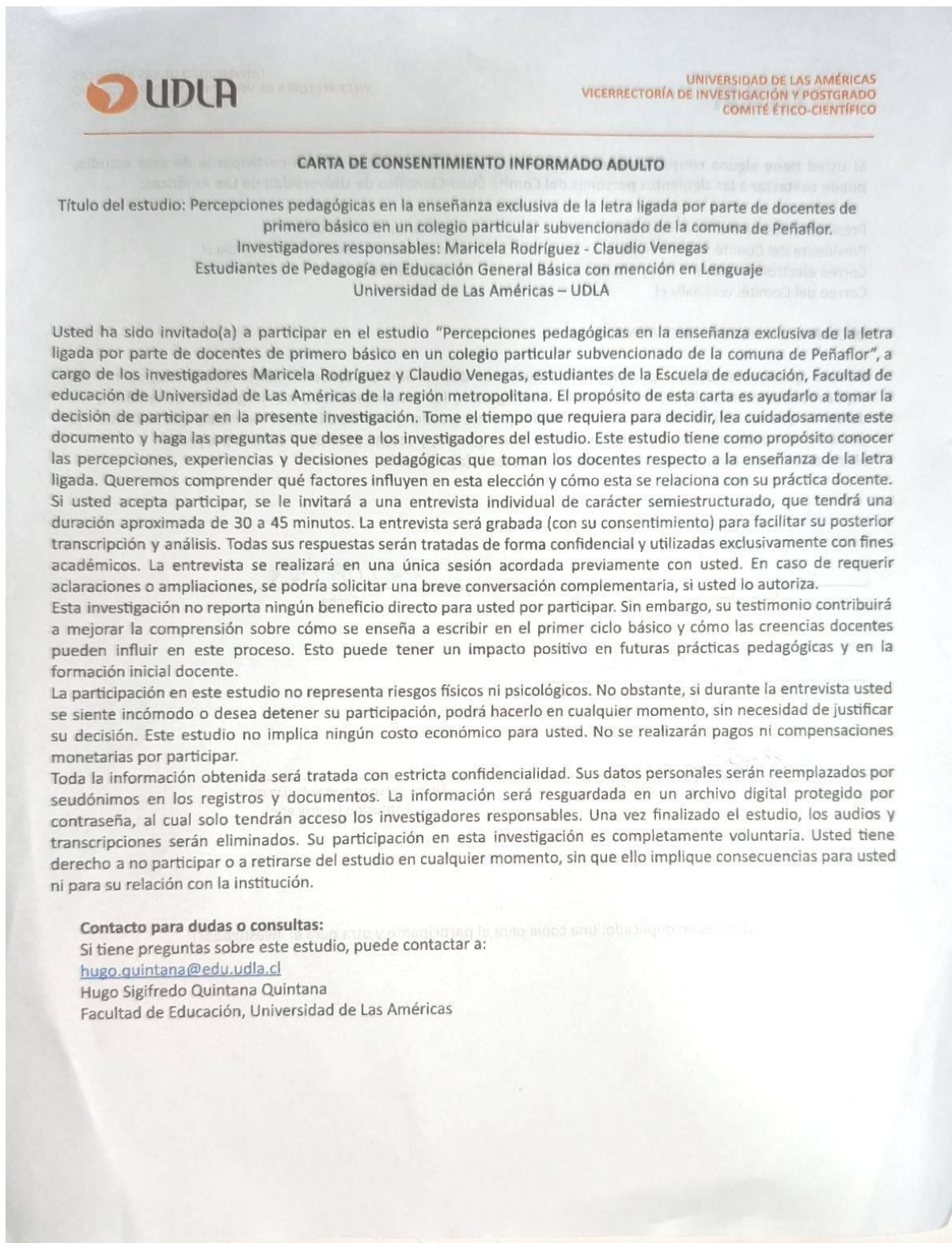
Zeichner, K. (2003). El pensamiento práctico y la formación del profesorado. Editorial Morata. Bisquerra, R. (2020). Métodos de investigación educativa. Editorial La Muralla.


Anexos:

Anexo 1: Carta Gantt

Seminaro especialidad de Lenguaje y Comunicación Dra. (c) Cabezas R. Carolina - Profesor Hugo Quintana.		Marzo							Abril							Mayo							Junio							Julio							Agosto							Septiembre							Octubre							Noviembre	
Mes	Semana	10/11	17/18	24/25	01/02	07/08	14/15	21/11	28/29	05/06	12/13	19/20	26/27	02/03	09/10	16/17	23/24	01/02	07/08	14/15	21/22	28/29	04/05	11/12	18/19	25/26	01/02	08/09	15/16	22/23	29/30	06/07	13/14	20/21	27/28	03/04	10/11																						
Actividades n° semanas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	34	34																						
1	Planteamiento del problema	■																																																									
2	Pregunta general de investigación	■																																																									
3	Objetivo general		■	■																																																							
4	Objetivos específicos de investigación				■	■	■																																																				
5	Avance de investigación 1					■	■	■																																																			
6	Síntesis del planteamiento del problema						■	■	■																																																		
7	Enfoque metodológico							■	■	■																																																	
8	Población y muestra								■	■	■																																																
9	Métodos e instrumentos									■	■	■																																															
10	Recolección de datos												■	■																																													
11	Avance de investigación 2														■	■																																											
12	Carta de consentimiento informado																								■	■	■																																
13	Calendarización (Carta Gantt)																																																										
14	Introducción	■	■																																																								
15	Selección y estructura del instrumento												■	■	■																																												
16	Selección de procesamiento y análisis de datos																■	■	■	■																																							
17	Entrega proyecto de investigación																																																										
18	Presentación oral proyecto de investigación (Examen)																																																										
19	Marco teórico																																																										
20	Marco metodológico																																																										
21	Análisis de documento																																																										
22	Procesamiento y análisis de datos																																																										
23	Avance de Tesis 1																																																										
24	Resultados de la investigación																																																										
25	Conclusión																																																										
26	Anexos																																																										
27	Avance de Tesis 2																																																										
28	Redacción final																																																										
29	Entrega de Tesis																																																										
30	Defensa de Tesis																																																										

Anexo 2: Cartas de consentimiento informado



 UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COMITÉ ÉTICO-CIENTÍFICO

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Título del estudio: Percepciones pedagógicas en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflo.

Investigadores responsables: Maricela Rodríguez - Claudio Venegas
Estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica con mención en Lenguaje
Universidad de Las Américas – UDLA

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "Percepciones pedagógicas en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflo", a cargo de los investigadores Maricela Rodríguez y Claudio Venegas, estudiantes de la Escuela de educación, Facultad de educación de Universidad de Las Américas de la región metropolitana. El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Tome el tiempo que requiera para decidir, lea cuidadosamente este documento y haga las preguntas que desee a los investigadores del estudio. Este estudio tiene como propósito conocer las percepciones, experiencias y decisiones pedagógicas que toman los docentes respecto a la enseñanza de la letra ligada. Queremos comprender qué factores influyen en esta elección y cómo esta se relaciona con su práctica docente. Si usted acepta participar, se le invitará a una entrevista individual de carácter semiestructurado, que tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos. La entrevista será grabada (con su consentimiento) para facilitar su posterior transcripción y análisis. Todas sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y utilizadas exclusivamente con fines académicos. La entrevista se realizará en una única sesión acordada previamente con usted. En caso de requerir aclaraciones o ampliaciones, se podría solicitar una breve conversación complementaria, si usted lo autoriza.

Esta investigación no reporta ningún beneficio directo para usted por participar. Sin embargo, su testimonio contribuirá a mejorar la comprensión sobre cómo se enseña a escribir en el primer ciclo básico y cómo las creencias docentes pueden influir en este proceso. Esto puede tener un impacto positivo en futuras prácticas pedagógicas y en la formación inicial docente.

La participación en este estudio no representa riesgos físicos ni psicológicos. No obstante, si durante la entrevista usted se siente incómodo o desea detener su participación, podrá hacerlo en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión. Este estudio no implica ningún costo económico para usted. No se realizarán pagos ni compensaciones monetarias por participar.

Toda la información obtenida será tratada con estricta confidencialidad. Sus datos personales serán reemplazados por seudónimos en los registros y documentos. La información será resguardada en un archivo digital protegido por contraseña, al cual solo tendrán acceso los investigadores responsables. Una vez finalizado el estudio, los audios y transcripciones serán eliminados. Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a no participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implique consecuencias para usted ni para su relación con la institución.

Contacto para dudas o consultas:
Si tiene preguntas sobre este estudio, puede contactar a:
hugo.quintana@edu.udla.cl
Hugo Sigifredo Quintana Quintana
Facultad de Educación, Universidad de Las Américas

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar a las siguientes personas del Comité Ético-Científico de Universidad de Las Américas:


Presidenta: María Mafalda Robledano.
Presidenta del Comité Ético-Científico
Correo electrónico: mrobledano@udla.cl
Correo del Comité: cec@udla.cl

Secretaría: Marcela Cabrera
Correo electrónico: mcabrerap@udla.cl
+56998224508

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO


Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto.

Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.


Firma del(la) participante

14/08/25
Fecha

Paola Fuentes Robleto
Nombre del(la) participante


Firma del(la) investigador(a)

Firma persona que autoriza en la institución (si procede)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Título del estudio: Percepciones pedagógicas en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores.
Investigadores responsables: Maricela Rodríguez - Claudio Venegas
Estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica con mención en Lenguaje
Universidad de Las Américas – UDLA

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "Percepciones pedagógicas en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores", a cargo de los investigadores Maricela Rodríguez y Claudio Venegas, estudiantes de la Escuela de educación, Facultad de educación de Universidad de Las Américas de la región metropolitana. El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Tome el tiempo que requiera para decidir, lea cuidadosamente este documento y haga las preguntas que desee a los investigadores del estudio. Este estudio tiene como propósito conocer las percepciones, experiencias y decisiones pedagógicas que toman los docentes respecto a la enseñanza de la letra ligada. Queremos comprender qué factores influyen en esta elección y cómo esta se relaciona con su práctica docente. Si usted acepta participar, se le invitará a una entrevista individual de carácter semiestructurado, que tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos. La entrevista será grabada (con su consentimiento) para facilitar su posterior transcripción y análisis. Todas sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y utilizadas exclusivamente con fines académicos. La entrevista se realizará en una única sesión acordada previamente con usted. En caso de requerir aclaraciones o ampliaciones, se podría solicitar una breve conversación complementaria, si usted lo autoriza. Esta investigación no reporta ningún beneficio directo para usted por participar. Sin embargo, su testimonio contribuirá a mejorar la comprensión sobre cómo se enseña a escribir en el primer ciclo básico y cómo las creencias docentes pueden influir en este proceso. Esto puede tener un impacto positivo en futuras prácticas pedagógicas y en la formación inicial docente.

La participación en este estudio no representa riesgos físicos ni psicológicos. No obstante, si durante la entrevista usted se siente incómodo o desea detener su participación, podrá hacerlo en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión. Este estudio no implica ningún costo económico para usted. No se realizarán pagos ni compensaciones monetarias por participar.

Toda la información obtenida será tratada con estricta confidencialidad. Sus datos personales serán reemplazados por seudónimos en los registros y documentos. La información será resguardada en un archivo digital protegido por contraseña, al cual solo tendrán acceso los investigadores responsables. Una vez finalizado el estudio, los audios y transcripciones serán eliminados. Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a no participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implique consecuencias para usted ni para su relación con la institución.

Contacto para dudas o consultas:

Si tiene preguntas sobre este estudio, puede contactar a:

hugo.quintana@edu.udla.cl

Hugo Sigifredo Quintana Quintana

Facultad de Educación, Universidad de Las Américas


Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar a las siguientes personas del Comité Ético-Científico de Universidad de Las Américas:

Presidenta: María Mafalda Robledano
Presidenta del Comité Ético-Científico
Correo electrónico: mrobledano@udla.cl
Correo del Comité: cec@udla.cl

Secretaría: Marcela Cabrera
Correo electrónico: mcabrerap@udla.cl
+56998224508

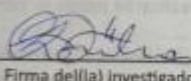
DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto. Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.


Firma del(la) participante

14 / 08 / 25
Fecha

Carolina Parote Priester
Nombre del(la) participante


Firma del(la) investigador(a)

Firma persona que autoriza en la institución (si procede)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Título del estudio: Percepciones pedagógicas en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñafiel.

Investigadores responsables: Maricela Rodríguez - Claudio Venegas

Estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica con mención en Lenguaje
Universidad de Las Américas – UDLA

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "Percepciones pedagógicas en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñafiel", a cargo de los investigadores Maricela Rodríguez y Claudio Venegas, estudiantes de la Escuela de educación, Facultad de educación de Universidad de Las Américas de la región metropolitana. El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Tome el tiempo que requiera para decidir, lea cuidadosamente este documento y haga las preguntas que desee a los investigadores del estudio. Este estudio tiene como propósito conocer las percepciones, experiencias y decisiones pedagógicas que toman los docentes respecto a la enseñanza de la letra ligada. Queremos comprender qué factores influyen en esta elección y cómo esta se relaciona con su práctica docente. Si usted acepta participar, se le invitará a una entrevista individual de carácter semiestructurado, que tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos. La entrevista será grabada (con su consentimiento) para facilitar su posterior transcripción y análisis. Todas sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y utilizadas exclusivamente con fines académicos. La entrevista se realizará en una única sesión acordada previamente con usted. En caso de requerir aclaraciones o ampliaciones, se podría solicitar una breve conversación complementaria, si usted lo autoriza.

Esta investigación no reporta ningún beneficio directo para usted por participar. Sin embargo, su testimonio contribuirá a mejorar la comprensión sobre cómo se enseña a escribir en el primer ciclo básico y cómo las creencias docentes pueden influir en este proceso. Esto puede tener un impacto positivo en futuras prácticas pedagógicas y en la formación inicial docente.

La participación en este estudio no representa riesgos físicos ni psicológicos. No obstante, si durante la entrevista usted se siente incómodo o desea detener su participación, podrá hacerlo en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión. Este estudio no implica ningún costo económico para usted. No se realizarán pagos ni compensaciones monetarias por participar.

Toda la información obtenida será tratada con estricta confidencialidad. Sus datos personales serán reemplazados por pseudónimos en los registros y documentos. La información será resguardada en un archivo digital protegido por contraseña, al cual solo tendrán acceso los investigadores responsables. Una vez finalizado el estudio, los audios y transcripciones serán eliminados. Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a no participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implique consecuencias para usted ni para su relación con la institución.

Contacto para dudas o consultas:

Si tiene preguntas sobre este estudio, puede contactar a:

hugo.quintana@edu.udla.cl

Hugo Sigifredo Quintana Quintana

Facultad de Educación, Universidad de Las Américas

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar a las siguientes personas del Comité Ético-Científico de Universidad de Las Américas:

Presidenta: María Mafalda Robledano.
Presidenta del Comité Ético-Científico
Correo electrónico: mrobledano@udla.cl
Correo del Comité: cec@udla.cl

Secretaria: Marcela Cabrera
Correo electrónico: mcabrerap@udla.cl
+56998224508

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto. Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.



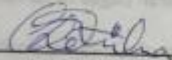
Firma del(la) participante

14-08-25

Fecha

FRANCISCA BRUNA R.

Nombre del(la) participante



Firma del(la) investigador(a)

Firma persona que autoriza en la
institución (si procede)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Título del estudio: Percepciones pedagógicas en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores.
Investigadores responsables: Maricela Rodríguez - Claudio Venegas
Estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica con mención en Lenguaje
Universidad de Las Américas – UDLA

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "Percepciones pedagógicas en la enseñanza exclusiva de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores", a cargo de los investigadores Maricela Rodríguez y Claudio Venegas, estudiantes de la Escuela de educación, Facultad de educación de Universidad de Las Américas de la región metropolitana. El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Tome el tiempo que requiera para decidir, lea cuidadosamente este documento y haga las preguntas que desee a los investigadores del estudio. Este estudio tiene como propósito conocer las percepciones, experiencias y decisiones pedagógicas que toman los docentes respecto a la enseñanza de la letra ligada. Queremos comprender qué factores influyen en esta elección y cómo esta se relaciona con su práctica docente. Si usted acepta participar, se le invitará a una entrevista individual de carácter semiestructurado, que tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos. La entrevista será grabada (con su consentimiento) para facilitar su posterior transcripción y análisis. Todas sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y utilizadas exclusivamente con fines académicos. La entrevista se realizará en una única sesión acordada previamente con usted. En caso de requerir aclaraciones o ampliaciones, se podría solicitar una breve conversación complementaria, si usted lo autoriza.

Esta investigación no reporta ningún beneficio directo para usted por participar. Sin embargo, su testimonio contribuirá a mejorar la comprensión sobre cómo se enseña a escribir en el primer ciclo básico y cómo las creencias docentes pueden influir en este proceso. Esto puede tener un impacto positivo en futuras prácticas pedagógicas y en la formación inicial docente.

La participación en este estudio no representa riesgos físicos ni psicológicos. No obstante, si durante la entrevista usted se siente incómodo o desea detener su participación, podrá hacerlo en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión. Este estudio no implica ningún costo económico para usted. No se realizarán pagos ni compensaciones monetarias por participar.

Toda la información obtenida será tratada con estricta confidencialidad. Sus datos personales serán reemplazados por seudónimos en los registros y documentos. La información será resguardada en un archivo digital protegido por contraseña, al cual solo tendrán acceso los investigadores responsables. Una vez finalizado el estudio, los audios y transcripciones serán eliminados. Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a no participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implique consecuencias para usted ni para su relación con la institución.

Contacto para dudas o consultas:

Si tiene preguntas sobre este estudio, puede contactar a:

hugo.quintana@edu.udla.cl

Hugo Sigifredo Quintana Quintana

Facultad de Educación, Universidad de Las Américas

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar a las siguientes personas del Comité Ético-Científico de Universidad de Las Américas:

Presidenta: María Mafalda Robledano.
Presidenta del Comité Ético-Científico
Correo electrónico: mrobledano@udla.cl
Correo del Comité: cec@udla.cl

Secretaria: Marcela Cabrera
Correo electrónico: mcabrerap@udla.cl
+56998224508

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto. Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.



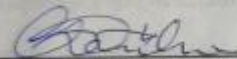
Firma del(la) participante

14/08/25

Fecha

Claudia Espinoza G

Nombre del(la) participante



Firma del(la) investigador(a)

Firma persona que autoriza en la
Institución (si procede)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Anexo 3: Entrevistas semi estructuradas

Entrevista 1: Docente A

1. Creencias y percepciones sobre la letra ligada

¿Qué significado tiene para usted la enseñanza de la escritura con letra ligada?

Mira, para mí enseñar con letra ligada es casi como una tradición en primero básico. Siento que es parte de ese proceso más “formal” de aprender a escribir, donde los niños pasan del dibujo a la palabra. Igual es bonito ver cómo van uniendo las letras y logran escribir sus primeras frases.

¿Considera que la letra ligada es la mejor opción para enseñar a escribir en primero básico? ¿Por qué?

No sé si “la mejor”, pero sí me ha resultado efectiva. Los niños logran una buena motricidad fina, y en general les gusta el desafío de unir las letras. Igual, yo les presento las cuatro formas para que las reconozcan, sobre todo porque en los textos escolares aparece la imprenta.

¿Qué ventajas o desventajas ve usted en el uso de la letra ligada frente a la letra imprenta?

Ventajas, varias: mejora la coordinación, les da sentido de continuidad al escribir, y los motiva cuando ven que pueden escribir “como los grandes”. Desventajas, tal vez que algunos se frustran porque cuesta más dominarla al principio, especialmente los que vienen con dificultades motrices.

2. Experiencias personales y profesionales

¿Cómo fue su propia experiencia como estudiante respecto a la escritura con letra ligada?

Yo aprendí con letra ligada, y me encantaba. Recuerdo que me sentía súper orgullosa cuando me salían “bonitas” las letras. Creo que eso también me marcó como profe.

Durante su formación docente, ¿recibió orientación específica sobre qué tipo de letra utilizar en la enseñanza?

No tanto, la verdad. En la universidad hablábamos de alfabetización inicial, pero no se profundizaba en el tipo de letra. Eso uno lo aprende más en la práctica y viendo cómo trabaja el colegio.

¿Qué experiencias positivas o negativas ha tenido enseñando la letra ligada a sus estudiantes?

Positivas, muchas. Cuando los niños logran escribir su primer texto completo, es emocionante. Negativas... que algunos se desmotivan rápido porque sienten que “no

les resulta” o porque comparan su letra con la de los compañeros.

3. Influencias institucionales o formativas

¿Existe alguna política o sugerencia institucional en su colegio respecto al tipo de letra que debe enseñarse?

Sí, el colegio sugiere partir con letra ligada, aunque deja a criterio del profesor mostrar también la imprenta. Igual es un acuerdo del ciclo.

¿Ha sentido presión por parte de directivos, apoderados u otros docentes para usar letra ligada?

De los directivos, no tanto. Pero de algunos apoderados, sí, porque dicen que sus hijos “deben aprender con ligada” porque así lo hicieron ellos.

¿Ha participado en capacitaciones o jornadas pedagógicas donde se haya abordado este tema?

Sí, en una jornada interna hace un par de años. Se habló de los distintos enfoques para enseñar a escribir y se recomendó mostrar las cuatro formas de letra desde temprano.

4. Reflexión pedagógica

¿Ha cuestionado alguna vez su decisión respecto al uso de la letra ligada? ¿Por qué?

Sí, varias veces. Sobre todo cuando veo que algunos niños se bloquean o se frustran. Me pregunto si no sería más fácil partir con imprenta y después pasar a la ligada.

¿Considera que debería permitirse mayor flexibilidad metodológica en la enseñanza de la escritura en primer año básico?

Totalmente. Cada grupo es distinto. Hay cursos donde la ligada resulta bien, pero otros donde cuesta más. Creo que lo importante es que el niño aprenda a escribir, más que la forma.

¿Qué cambios cree usted que podrían favorecer una mejor enseñanza de la escritura en los primeros años?

Menos rigidez. Que el currículo y las evaluaciones se ajusten más al ritmo de los niños. También incluir más acompañamiento y materiales diversos.

Entrevista 2: Docente B

1. Creencias y percepciones sobre la letra ligada

¿Qué significado tiene para usted la enseñanza de la escritura con letra ligada?

Para mí tiene mucho valor simbólico. Es como ese paso donde los niños “ya son grandes”. Además, me gusta porque los ayuda a desarrollar paciencia y orden al escribir.

¿Considera que la letra ligada es la mejor opción para enseñar a escribir en primero básico? ¿Por qué?

Depende. A mí me gusta, pero no creo que sea “la única forma”. Yo siempre les muestro las cuatro letras, porque si no después se confunden cuando leen libros o avisos.

¿Qué ventajas o desventajas ve usted en el uso de la letra ligada frente a la letra imprenta?

Ventajas, que mejora la motricidad fina y les da continuidad al pensamiento. Desventajas, que es más lenta y algunos niños con dislexia o disgrafía se complican más.

2. Experiencias personales y profesionales

¿Cómo fue su propia experiencia como estudiante respecto a la escritura con letra ligada?

Aprendí con letra ligada y me gustaba, pero me costó al principio. Recuerdo que la profesora era súper exigente con la forma de las letras.

Durante su formación docente, ¿recibió orientación específica sobre qué tipo de letra utilizar en la enseñanza?

No, nada muy concreto. En la práctica profesional recién me fui dando cuenta que cada colegio tiene su postura.

¿Qué experiencias positivas o negativas ha tenido enseñando la letra ligada a sus estudiantes?

Lo positivo es ver cómo se sienten orgullosos cuando logran escribir algo legible. Lo negativo es el tiempo que toma. Es más lento y hay presión por cumplir los objetivos curriculares.

3. Influencias institucionales o formativas

¿Existe alguna política o sugerencia institucional en su colegio respecto al tipo de letra que debe enseñarse?

Sí, nos piden enseñar con letra ligada.

¿Ha sentido presión por parte de directivos, apoderados u otros docentes para usar letra ligada?

Sí, sobre todo de colegas más antiguas. Hay como una tradición que cuesta cambiar.

¿Ha participado en capacitaciones o jornadas pedagógicas donde se haya abordado este tema?

Sí, pero siempre se habla de lo mismo, de la importancia de mantener la letra ligada. No se cuestiona mucho.

4. Reflexión pedagógica

¿Ha cuestionado alguna vez su decisión respecto al uso de la letra ligada? ¿Por qué?

Sí, porque siento que a algunos niños no les ayuda a disfrutar la escritura. Se enfocan más en la forma que en el contenido.

¿Considera que debería permitirse mayor flexibilidad metodológica en la enseñanza de la escritura en primer año básico?

Absolutamente. Cada niño tiene su ritmo, y obligarlos a todos a escribir igual es poco realista.

¿Qué cambios cree usted que podrían favorecer una mejor enseñanza de la escritura en los primeros años?

Que se valorará más el proceso que el producto. Y que las familias entendieran que escribir bien no es solo tener buena caligrafía.

Entrevista 3: Docente C

1. Creencias y percepciones sobre la letra ligada

¿Qué significado tiene para usted la enseñanza de la escritura con letra ligada?

La letra ligada es como la base del primero básico. Es el primer gran desafío que enfrentan los niños en lenguaje. Para mí simboliza esfuerzo y logro.

¿Considera que la letra ligada es la mejor opción para enseñar a escribir en primero básico? ¿Por qué?

Es buena, pero no la única. Yo enseño con ligada, pero también muestro imprenta para que sepan reconocer todo tipo de letras.

¿Qué ventajas o desventajas ve usted en el uso de la letra ligada frente a la letra imprenta?

Ventaja: ayuda a que los niños se concentren más. Desventaja: algunos se ponen ansiosos porque sienten que es difícil unir las letras.

2. Experiencias personales y profesionales

¿Cómo fue su propia experiencia como estudiante respecto a la escritura con letra ligada?

Me acuerdo que me gustaba escribir con ligada, pero mi letra era media fea al principio (ríe). Me sentía grande usando esa letra.

Durante su formación docente, ¿recibió orientación específica sobre qué tipo de letra utilizar en la enseñanza?

Muy poco. En la universidad se enfocaban más en la lectura, no tanto en el tipo de escritura.

¿Qué experiencias positivas o negativas ha tenido enseñando la letra ligada a sus estudiantes?

Positivas, ver cómo los niños se sienten felices cuando logran escribir su nombre completo. Negativas, que a veces se frustran y uno tiene que estar calmándolos todo el rato.

3. Influencias institucionales o formativas

¿Existe alguna política o sugerencia institucional en su colegio respecto al tipo de letra que debe enseñarse?

Sí, se espera que todos partamos con letra ligada. Pero igual hay flexibilidad si el curso lo necesita.

¿Ha sentido presión por parte de directivos, apoderados u otros docentes para usar letra ligada?

De los apoderados, sí. Algunos se asustan si uno cambia algo. “¿Cómo que no van a aprender la ligada?” te dicen.

¿Ha participado en capacitaciones o jornadas pedagógicas donde se haya abordado este tema?

Sí, pero más bien informales. Entre profes conversamos harto de eso, sobre qué resulta mejor.

4. Reflexión pedagógica

¿Ha cuestionado alguna vez su decisión respecto al uso de la letra ligada? ¿Por qué?

Sí, cuando veo a mis alumnos con dificultades motoras. A veces pienso que sería

más fácil partir con imprenta.

¿Considera que debería permitirse mayor flexibilidad metodológica en la enseñanza de la escritura en primer año básico?

Sí, totalmente. Uno conoce a sus alumnos y sabe qué les resulta.

¿Qué cambios cree usted que podrían favorecer una mejor enseñanza de la escritura en los primeros años?

Más apoyo en aula, sobre todo en motricidad fina. A veces uno está sola con treinta niños y cuesta avanzar.

Entrevista 4: Docente D

1. Creencias y percepciones sobre la letra ligada

¿Qué significado tiene para usted la enseñanza de la escritura con letra ligada?

Es un proceso clave. Yo lo veo como la puerta de entrada al mundo de la escritura formal. Los niños se sienten importantes al usarla.

¿Considera que la letra ligada es la mejor opción para enseñar a escribir en primero básico? ¿Por qué?

A mí me ha resultado bien. Siento que les ayuda a unir ideas, como si el pensamiento fluyera con la mano. Pero igual presento las cuatro letras desde el principio.

¿Qué ventajas o desventajas ve usted en el uso de la letra ligada frente a la letra imprenta?

Ventaja: estimula la coordinación y la memoria visual. Desventaja: al principio genera frustración, sobre todo en niños con rezago motor.

2. Experiencias personales y profesionales

¿Cómo fue su propia experiencia como estudiante respecto a la escritura con letra ligada?

Yo aprendí con letra ligada y la odiaba al principio (ríe), pero después le tomé cariño. Me sirvió mucho para ordenar mis ideas.

Durante su formación docente, ¿recibió orientación específica sobre qué tipo de letra utilizar en la enseñanza?

No, eso se aprende en el colegio donde trabajas. La universidad no se mete tanto en eso.

¿Qué experiencias positivas o negativas ha tenido enseñando la letra ligada a sus estudiantes?

Lo positivo es ver su avance, cómo de a poco ganan confianza. Lo negativo, que algunos padres presionan demasiado y eso genera estrés en los niños.

3. Influencias institucionales o formativas

¿Existe alguna política o sugerencia institucional en su colegio respecto al tipo de letra que debe enseñarse?

Sí, nos piden partir con letra ligada, pero mostrar todas las formas. Es parte del lineamiento del ciclo inicial.

¿Ha sentido presión por parte de directivos, apoderados u otros docentes para usar letra ligada?

Sí, de los apoderados principalmente. Algunos creen que si no aprenden con ligada, no están “aprendiendo bien”.

¿Ha participado en capacitaciones o jornadas pedagógicas donde se haya abordado este tema?

Sí, en una capacitación del colegio. Ahí se planteó abrir más el enfoque, pero todavía cuesta cambiar la cultura escolar.

4. Reflexión pedagógica

¿Ha cuestionado alguna vez su decisión respecto al uso de la letra ligada? ¿Por qué?

Sí, más de una vez. Sobre todo cuando tengo niños con necesidades educativas. Uno se da cuenta que la rigidez no ayuda.

¿Considera que debería permitirse mayor flexibilidad metodológica en la enseñanza de la escritura en primer año básico?

Sí, sería ideal. No todos aprenden igual ni al mismo ritmo.

¿Qué cambios cree usted que podrían favorecer una mejor enseñanza de la escritura en los primeros años?

Que se fomente más la escritura libre, sin tanto énfasis en la forma. Que los niños disfruten escribir antes de preocuparse de si la letra está “bonita”.

Anexo 4: Validación de instrumento de recolección de datos



UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN.
TESIS DE PREGRADO

Percepciones pedagógicas en la enseñanza de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflor.

Estimado/a docente:

Junto con saludar, solicitamos a Usted que pueda colaborar desde su experticia profesional y académica, con la validación de nuestro INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS el cual es una ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA y forma parte de nuestra tesis de pregrado titulada: Percepciones pedagógicas en la enseñanza de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflor.

Las observaciones, correcciones y sugerencias que usted nos pueda realizar son de gran valor para mejorar la calidad de nuestra entrevista y ser un real apoyo en nuestro trabajo de tesis.

Se presenta a continuación una pauta de validación que solicitamos complete con sus apreciaciones. Se exponen de igual manera los objetivos del trabajo de título en los cuales solicitamos que usted consigne sus correcciones y sugerencias.

Atentamente

Estudiantes tesistas: Maricela Rodríguez - Claudio Venegas.

I. Antecedentes del docente que valida:

1. Nombre:	Bastían Nelson Moncada
2. Profesión o Actividad:	Académico
3. Grado Académico:	Magister
4. Institución o lugar de trabajo en que se desempeña:	Universidad de las Américas
5. Años de experiencia en educación:	17

II. Antecedentes del Trabajo de título;

1. Docente Guía	Hugo Quintana
2. Título:	Percepciones pedagógicas en la enseñanza de la letra ligada por parte de docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflor.
3. Tema de estudio	Percepciones pedagógicas en el uso de la letra ligada.
4. Pregunta de investigación	¿Qué percepciones pedagógicas tienen los docentes de primero básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflor respecto a la enseñanza de la letra ligada?
3. Objetivo General:	Describir las percepciones tienen los docentes de primero básico respecto a la enseñanza de la letra ligada.

III. - Validación de experto

El propósito de este estudio fenomenológico de enfoque cualitativo es describir las percepciones pedagógicas presentes en la enseñanza de la letra ligada en docentes de primero básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñaflores. Como instrumento de recolección de los datos se utilizará la entrevista semiestructurada, aplicada directamente a los docentes que imparten clases en este nivel escolar. El problema estudiado puede definirse como el conjunto de percepciones, experiencias previas y decisiones no siempre reflexivas que influyen en la elección metodológica del tipo de letra con la que se enseña a escribir, lo cual puede limitar el aprendizaje de los y las estudiantes si no se adapta a sus características y contextos.

Para responder, por favor completar la tabla indicándonos si está de acuerdo o no y en los comentarios poner los cambios y sugerencias.

Dimensiones	Criterios	Preguntas claves	Preguntas secundarias	Consideración del experto, cambios o sugerencias
Percepciones docentes	Creencias	¿Qué opina sobre el uso de la letra ligada?	¿Cómo aprendió usted a enseñar la escritura en primero básico?	<u>Excelente pregunta secundaria</u>
	Decisiones pedagógicas	¿Por qué decidió enseñar letra ligada?	¿Existen orientaciones institucionales al respecto?	
Estrategias de la letra ligada	Definición	¿Cómo definiría usted la letra ligada?	¿Qué importancia le atribuye en el proceso de alfabetización?	
	Características	¿Qué características atribuye a esta escritura?	¿Qué beneficios y dificultades ha observado en su uso?	
	Usos	¿En qué contextos usa la letra ligada con sus estudiantes?	¿Permite otras formas de letra en su aula?	<u>Puesto que en el objetivo se declara que se pretende recoger la percepción de los docentes respecto de la utilización de la letra</u>

			<p>ligada con miras a establecer si la elección de un tipo particular de letra, en alguna medida, limita o favorece el aprendizaje. sería importante ahondar más en dicho aspecto, es decir: luego de que el docente responda si permite otro tipo de letra, sería importante preguntar ¿cuál? y ¿por qué acepta o rechaza tales o cuales? Y, además, preguntar directamente si cree que dicha letra favorece o no el aprendizaje.</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Firma del profesional experto:



Adjuntamos el correo electrónico que usted nos envíe como confirmación de su validación y enviaremos una copia de nuestro trabajo final en el cual confirmamos su participación.

¡Muchas gracias por ayudarnos!