El andamiaje del maestro en el proceso de adquisición de la escritura en niños de transición.

Olga Lucía López Higuera

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D. C.
2016

El andamiaje del maestro en el proceso de adquisición de la escritura en niños de transición.

Olga Lucía López Higuera

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Lengua Materna

Ivoneth Lozano Rodríguez
Directora

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D. C.
2016

Agradecimientos

A Dios por brindarme tantas bendiciones en mi vida, gracias a ellas hoy me permite cumplir esta meta con gran satisfacción.

A mi familia por su apoyo incondicional: A mi Madre y a mis hermanas, gracias por estar siempre conmigo brindándome fortaleza y compañía para no desfallecer en los momentos difíciles, no solo en este proceso académico que hoy culmino, sino a lo largo de mi vida. A mis hijos Paula y Esteban por su amor, paciencia y comprensión en las ausencias obligadas y por ser el motor que impulsa las decisiones y acciones que realizo en mi vida.

A la docente Ivoneth Lozano Rodríguez por asumir la guía de este proyecto investigativo con la responsabilidad y entrega que caracteriza a los grandes maestros. Gracias por sus valiosas enseñanzas académicas, profesionales y personales.

A todos los docentes de la maestría con los que tuve la oportunidad de compartir horas y horas de conocimiento y aprendizajes. A mis compañeros de quienes aprendí algo de cada uno, muchas gracias. Y a aquellas que se convirtieron en amigas y cómplices, las llevaré por siempre en mi corazón: Rosita, Beatriz, Patty, Nury, Anita, Jacqueline y Yaneth.

A los directivos de la institución educativa donde laboro. Por su respaldo y colaboración en el proceso de la maestría. A mis compañeras y a mis estudiantes de grado transición por ser los inspiradores y protagonistas de esta investigación.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

RAE MPLM No 109/2016

Aspectos Formales

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación Sede Postgrados MPLM
TÍTULO	El andamiaje del maestro en el proceso de adquisición de la escritura en niños de Transición.
AUTOR	Olga Lucía López Higuera
DIRECTOR	Ivoneth Lozano Rodríguez

Aspectos de la Investigación

PALABRAS CLAVE	Andamiaje, escritura como practica social y cultural, adquisición de la escritura, mediación docente, ayudas diferenciadas, Proyecto de Aula y Proyectos Específicos de Construcción de Competencias
DESCRIPCION	Investigación realizada en el marco de la maestría en pedagogía de la lengua materna, desde un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y diseño de Investigación-Acción. Bajo una perspectiva sociocultural se realiza un análisis y reflexión acerca de la enseñanza de la escritura en una escuela pública de Bogotá en el grado Transición, donde la mediación del docente es reducida a la instrucción sin ofrecer ayudas individualizadas que apoyen el proceso de adquisición de la escritura como una práctica social de comunicación. En esta medida se propone, desde el maestro, construir andamiaje que favorezca dicho proceso en los niños.
FUENTES	Se registran referencias de las cuales se destacan: Lenguaje: Vygotsky (2000), Leontiev (1978); Escritura: Vygotsky (1979 y 1931), Ferreiro (1997), Tolchinsky (1993), Braslavsky (2003), Camps (2009; Precursores de la escritura: Vygotsky (1931), Braslavsky (2013); Niveles de conceptualización: Braslavsky (2005), Ferreiro (1982, 1991, 1993); Andamiaje: Diez (2004), Vygotsky (1931), Bruner (1986), Riestra (2004), Silvestri (1995) Polanco (2004); Paradigma: (Kuhn (1971), Ramírez (2011);

	Investigación Acción Martínez (2000); Proyecto de Acción: Joliberth (2006).
CONTENIDOS	Este trabajo investigativo está conformado por cinco capítulos así: El primero hace referencia a la problemática investigada donde se presenta los antecedentes investigativos y del contexto, así como las preguntas y objetivos que de allí se derivan. En el segundo capítulo se desarrolla el Marco teórico que fundamenta la presente investigación: la escritura desde una perspectiva sociocultural, su adquisición donde se reconocen otras formas de simbolizar como el juego el gesto y el dibujo así como la evolución de la escritura en los niños desde las intenciones, necesidades y como sistema formal. El tercer capítulo da cuenta de los referentes metodológicos que orientaron la investigación: paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y las diferentes etapas que desde el diseño investigación-acción se llevaron a cabo. Así mismo se expone el proyecto de acción implementado. En el cuarto capítulo se realiza el análisis de resultados partiendo de las unidades de análisis desde las categorías y subcategorías. La sistematización permite organizar y hacer la reflexión acerca de lo evidenciado en cuanto la construcción de andamiaje que favorece la adquisición de la escritura en niños de transición. Finalmente en el quinto capítulo se presentan las conclusiones que ratifican la pertinencia e importancia de la investigación.
METODOLOGIA	La presente investigación se ubica en un paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo y se orienta a través de la Investigación-acción, ya que no solo permite problematizar una determinada situación o problema en el contexto sino que abre la posibilidad de resolverlo. Se parte del análisis de la propia práctica para su cualificación. Para la implementación se opta por la Pedagogía por Proyectos, donde el Proyecto de Acción demanda la realización de un álbum autobiográfico haciendo énfasis en el desarrollo de competencias discursivas. Se desarrollaron 6 Proyectos Específicos de Construcción de Competencias (PECC) puntualmente relacionados con la producción de un tipo de texto en cada uno de ellos, para reconocer el papel del maestro y el andamiaje que se construye para favorecer el proceso de adquisición de la escritura en niños de transición.
CONCLUSIONES	El desarrollo de esta investigación permitió reconocer cómo la construcción de andamiaje, a través de las distintas formas de ayuda que se ofrecieron, favoreció la adquisición en sus aspectos formales y funcionales, desde una mirada sociocultural de la escritura. La implementación a través del proyecto de Acción y de los Proyectos específicos de construcción de competencias brindaron espacios y situaciones significativas donde se desplegó un sistema de ayudas que iban desde el reconocimiento de ZDP, el favorecimiento de otras formas de simbolizar como el gesto el juego y el dibujo, así como la puesta en acción de diferentes estrategias comunicativas y de escritura que favorecieron y potenciaron la producción textual en los niños de transición. Este trabajo investigativo también permitió movilizar concepciones y modificar practicas pedagógicas en la medida que se analiza y reflexiona en torno a teorías y su relación en el aula reconociendo el papel mediador y potenciador del maestro en el proceso de adquisición de la escritura.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Science and Education Department
Masters Degree in Native Language Education

ANALYTICAL SUMMARY IN EDUCATION

RAE MPLM No.109/2016

Formal Aspects

KIND OF FILE	Final Dissertation for the degree: Research work
PRINT TYPE	Digital
ACCESS TO THE FILE	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Document Center Graduate Seat MPLM
TITLE	El andamiaje del maestro en el proceso de adquisición de la escritura en niños de Transición (Scaffolding of teachers in the process of acquisition of writing in kindergarten children)
AUTHOR	Olga Lucía López Higuera
DIRECTOR	Ivoneth Lozano Rodríguez

Research Aspects

KEYWORDS	Scaffolding, writing as social and cultural practice, acquisition of writing, teaching mediation, differentiated aid, classroom project and Specific projects for building skills.
DESCRIPTION	Research conducted within the framework of Masters degree in native language education, from an interpretive paradigm, qualitative approach and Research-Action design. Under a sociocultural perspective, this document analyzes and reflects on the teaching of writing in a public school in Bogotá in kindergarten, where mediation of the teacher is reduced to education without providing individualized assistance to support the process of acquiring the writing as a social practice of communication. To this extent, it is proposed, from the teacher, the construction of a framework that promotes the process in children.
SOURCES	Language: Vygotsky (2000), Leontiev (1978); writing: Vygotsky (1979 y 1931), Ferreiro (1997), Tolchinsky (1993), Braslavsky (2003), Camps (2009); Precursors of writing: Vygotsky (1931), Braslavsky (2013); Levels of conceptualization: Braslavsky (2005), Ferreiro (1982, 1991, 1993); scaffolding: Diez (2004), Vygotsky (1931), Bruner (1986), Riestra (2004), Silvestri (1995) Polanco (2004); Paradigm: Kuhn (1971), Ramírez (2011); Research Action Martínez (2000); Action Project: Joliberth (2006).
CONTENTS	This research work consists of five chapters: the first refers to the problem

	investigated where research and contextual background are presented, as well as questions and objectives derived from them. The second chapter develops the theoretical framework underlying this research: writing from a sociocultural perspective, its acquisition where other forms of symbolizing are recognized, such as game gesture and drawing as well as the evolution of writing in children from intentions, needs and as formal system. The third chapter is related to the methodological reference points that guided the research concerning: interpretive paradigm, qualitative approach and the different stages that were conducted from the research-action design. Likewise the action project implemented is exposed. The fourth chapter develops an analysis of results based on the analysis units from the categories and subcategories. Systematization allows to organize and reflect on what is evidenced regarding building of scaffolding that promotes the acquisition of writing in kindergarten children. Finally, the fifth chapter shows the conclusions that confirm the relevance and importance of the research.
METHODOLOGY	This research is at an interpretive paradigm, from a qualitative approach and aimed through research-action, since it does not only allow problematizing a particular situation or problem in the context but opens the possibility to resolve. Starts from analysis of the practice itself for qualification. For implementation Pedagogy for projects is chosen where the Action Project requires performing an autobiographical album with emphasis on the development of discursive skills. 6 Specific projects of skill building (PECC) were developed, precisely related to the production of a type of text in each of them, to recognize the role of the teacher and the scaffolding that is built to facilitate the process of acquisition of writing in kindergarten children.
CONCLUSIONS	The development of this research allowed recognize how building scaffolding, through various forms of aid offered, favored the acquisition in its formal and functional aspects, from a sociocultural look of writing. The implementation through the Action project and specific skill building projects provided significant spaces and situations where a support system unfolded, ranging from the recognition of ZDP, favoring other forms of symbolizing as gesture game and drawing, and the setting in motion of different communication and writing strategies that favored and boosted textual production in kindergarten children. This research work also helped mobilize ideas and modify teaching practices to the extent that analyzes and reflects on theories and their relationship in the classroom recognizing the mediator and enhancing role of teachers in the process of acquisition of writing.

Resumen

El proyecto de investigación “El Andamiaje del maestro en el proceso de adquisición de la escritura en niños de transición” surge a partir del reconocimiento de una problemática donde la escritura se desconoce como una actividad social y de comunicación. En este sentido su enseñanza no tiene en cuenta el proceso evolutivo y social, ni un andamiaje que potencie lo que los niños ya saben de la lengua escrita y favorezca su adquisición desde las ayudas diferenciadas que puede ofrecer.

El paradigma que guía la metodología de esta investigación es el Interpretativo bajo un enfoque cualitativo y el diseño Investigación Acción, donde el Proyecto de acción se convirtió en la propuesta didáctica que permitió desarrollar las diferentes acciones del maestro para construir andamiaje en el proceso de adquisición de la escritura a través de la elaboración de un “Álbum Autobiográfico”, estas acciones fueron sistematizadas y analizadas como parte de la investigación.

A través de esta investigación se retoma el papel que el docente juega en el proceso de adquisición de la escritura al ofrecer un andamiaje a través de ayudas diferenciadas en contextos de interacción y colaboración. Se rescata el uso de otras formas de simbolizar en el aula como parte de este proceso, así como la importancia de identificar y movilizar Zonas de Desarrollo Próximo donde los niveles de conceptualización que tienen los niños deben ser reconocidos, para desde allí proponer estrategias y sistemas de ayuda que favorezcan su aprendizaje desde una perspectiva social y cultural.

Abstrac

The research project “Scaffolding of teachers in the process of acquisition of writing in kindergarten children” arises from the recognition of a problem where writing it not known as a social and communication activity. In this sense its teaching does not take into account the evolutionary and social process, or a scaffold that enhances what children already know about the written language and favor their acquisition from the differentiated aid that can offer.

The paradigm that guides the methodology of this research is Interpretive under a qualitative approach and research action design, where the action project became the didactic proposal that allowed developing different actions of the teacher to build scaffolding in the process of acquisition of writing through the development of an "Autobiographical Album", these actions were systematized and analyzed as part of the research.

Through this research, the role that teachers play in the process of acquisition of writing is considered again by providing a scaffold through differentiated aid in contexts of interaction and collaboration. The use of other forms of symbolizing in the classroom as part of this process is rescued, as well as the importance of identifying and mobilizing proximity development zones where levels of conceptualization that children have should be recognized, to propose from there strategies and aid systems to encourage their learning from a social and cultural perspective

Tabla de contenido

	Introducción.	**15**
1.	**Problemática de la Investigación.**	17
1.1.	Planteamiento del Problema.	17
1.2.	Antecedentes Investigativos.	19
1.2.1.	Investigaciones que se fundamentan en una perspectiva Cognitiva de la escritura.	19
1.2.2.	Investigaciones que se fundamentan en una perspectiva Sociocultural de la escritura.	23
1.3.	Antecedentes del Contexto.	29
1.4.	Pregunta de Investigación.	40
1.4.1.	Subpreguntas de Investigación.	40
1.5.	Objetivo General.	41
1.5.1.	Objetivos específicos.	41
1.6.	Justificación.	41
2.	**Referentes Teóricos.**	**43**
2.1.	Lenguaje.	44
2.2.	Escritura.	46
2.3.	Adquisición de la Escritura.	47
2.4.	Andamiaje.	50
2.4.1.	Interacción entre pares.	54
2.4.2.	Estrategias Didácticas para la construcción de Andamiaje.	55
2.4.3.	Estrategias de Comunicación y de Escritura.	57

3. Referentes Metodológicos. 61

3.1. Paradigma, Enfoque y Diseño de Investigación. 61

3.2. Etapas de la Investigación. 63

3.2.1. Diseño General del Proyecto o Acercamiento a la problemática. 63

3.2.2. Identificación de un problema importante. 63

3.2.3. Análisis del Problema. 63

3.2.4. Diseño y Ejecución del plan de acción. 64

4. Análisis y Discusión de Resultados. 66

4.1. Análisis Categoría de Escritura. 69

4.1.1. Escritura que representa y simboliza. 73

4.1.2. Escritura como Actividad Social intencionada y que se da en un Contexto. 73

4.2. Análisis Categoría de Andamiaje. 74

4.2.1. Movilización Zona de Desarrollo Próximo. 74

4.2.1.1. Nivel Real y Potencial en los niños. 74

4.2.1.2. Tareas Retadoras. 76

4.2.1.3. Interacción con un sujeto más capaz. 77

4.2.1.4. La consigna como vehículo para construir andamiaje. 78

4.2.1.5. La pregunta en el proceso de adquisición de la escritura. 80

4.2.2. Situaciones que propician el Conflicto. 81

4.2.3. Niveles Diferenciados de Ayuda. 82

4.2.3.1. Situación donde fue necesario ofrecer la respuesta. 83

4.2.3.2. Situación que ofrece pistas para resolver la tarea. 84

4.2.3.3. Situación que ofrece demandas. 84

4.2.3.4. Situación donde se da autonomía a los estudiantes. 85

4.3. Análisis Categoría Adquisición de la Escritura. 86

4.3.1. Otras formas de Simbolizar que potencian la Escritura. 87

4.3.2. Favoreciendo la Adquisición de la Escritura. 91

5. Conclusiones. 99

Bibliografía 101

Anexos 107

Listado de Tablas

Tabla 1: Proyecto de Acción: M Álbum Autobiográfico. 65

Tabla 2: Unidades de Análisis de Escritura. 66

Tabla 3: Unidades de Análisis Categoría Adquisición de la Escritura. 66

Tabla 4: Unidades de análisis categoría Andamiaje. 67

Tabla 5: Diferentes momentos de cada uno de los PECC. 68

Tabla 6: Análisis Categoría de Escritura. 70

Tabla 7: Movilización ZDP. Ejemplo PECC3. 75

Tabla 8: Ejemplo de Consigna. 79

Tabla 9: Nivel de ayuda alto. 83

Tabla 10: Nivel de ayuda medio. 84

Tabla 11: Nivel de ayuda bajo. 85

Tabla 12: Ayuda inexistente. 86

Tabla 13: Gesto, Juego y Dibujo en el Proyecto de Acción. 88

Lista de Figuras

Figura 1:	Nota de Maestra de primero a Padres de Familia.	33
Figura 2:	Consigna cuadernos de preescolar.	34
Figura 3:	Consignas Cuadernos de Primero	34
Figura 4.	Trabajo niños de Primer Ciclo.	35
Figura 5:	Producción escrita niños de Transición.	36
Figura 6:	Trabajos niños de Transición.	38
Figura 7:	Escritura que se acerca a una perspectiva Socio Cultural.	39
Figura 8:	Producción de los niños de Transición.	72
Figura 9:	Fotos PECC 5.	89
Figura 10:	Dibujo como forma de representar y simbolizar.	90
Figura 11:	Producciones de los niños: Circular.	92
Figura 12.	Producciones de los niños: Historieta.	93
Figura 13:	Producciones de los niños: Texto Argumentativo.	94
Figura 14:	Producciones de los niños: Friso.	95
Figura 15:	Producciones de los niños: Cuento.	96
Figura 16:	Producciones de los niños: Adivinanzas.	97

.

Introducción

Desde una perspectiva sociocultural, se reconoce la escritura como una actividad social histórica y cultural. Para Vygotsky (2000), el lenguaje es un proceso psicológico superior y un instrumento que media la relación del sujeto con su contexto particular. En este sentido, la escritura como actividad del lenguaje va más allá de una simple actividad mecánica y se constituye en un sistema con una estructura y un desarrollo propio, cuyo propósito surge de necesidades, de un contexto específico y está motivado hacia una intencionalidad particular, ya sea comunicar, conocer o recrear.

Partiendo de esta concepción de escritura, la presente apuesta investigativa la asume como un objeto de reflexión y análisis en el quehacer docente bajo teorías que la fundamenten y sustentan para mejorar y cualificar procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso investigativo se presenta a través de cinco capítulos así: El primero hace referencia a la problemática investigada, la cual reconoce cómo la escritura es concebida desde una mirada mecanicista y de repetición donde el papel del maestro se limita a la instrucción, y deja de lado la mediación y ayudas diferenciadas que puedan potenciar la adquisición de la escritura, no solo desde lo fonético sino desde su significación, intenciones y propósitos como actividad social. En este capítulo también se presentan los antecedentes investigativos que permitieron ratificar la perspectiva sociocultural como eje orientador de la investigación y reconocer la necesidad de profundizar en procesos de enseñanza desde el maestro como mediador. Se realiza también un análisis al contexto donde se lleva a cabo, para dar lugar a las preguntas y objetivos de investigación.

En el segundo capítulo se desarrolla el Marco teórico que fundamenta el trabajo investigativo: la escritura desde una perspectiva sociocultural. En su adquisición se reconocen otras formas de simbolizar como el juego el gesto y el dibujo, así como la evolución de la escritura en los niños desde las intenciones, necesidades y como sistema formal.

El tercer capítulo da cuenta de los referentes metodológicos que orientaron la investigación: paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y las diferentes etapas que desde el diseño investigación-acción se llevaron a cabo.

Así mismo se expone el proyecto de acción implementado y las categorías de análisis planteadas, para dar paso al cuarto capítulo donde se realiza el análisis de resultados partiendo de las unidades de análisis desde las categorías y subcategorías. Desde allí se realiza el análisis de la implementación, donde la sistematización permite organizar y hacer la reflexión acerca de lo evidenciado, en cuanto a reconocer la construcción de andamiaje que favorece la adquisición de la escritura en niños de transición.

Finalmente en el quinto capítulo se presentan las conclusiones que ratifican la pertinencia e importancia que tiene el andamiaje en procesos de enseñanza de la escritura en la escuela.

1. Problemática de la investigación

1.1 Planteamiento del Problema

Esta propuesta investigativa retoma el proceso de adquisición de la escritura en el grado transición, para reconocer la actividad constructiva y social que realiza el niño en el proceso evolutivo en sus producciones escritas, con el fin de analizar cómo el andamiaje que propone el maestro potencia dicho proceso.

La perspectiva que la orienta es Sociocultural, inaugurada por Lev Vygotsky, quien considera el lenguaje escrito como "un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño" (Vygotsky, 1978, p.160). Su adquisición es vista como la apropiación de ese sistema de signos y según el autor, este proceso es muy complejo para el niño, no solo por lo que implica el aprender los grafemas y sus correspondencias con los fonemas, sino principalmente por el reconocimiento de significados de los textos y la función que cumplen en su entorno.

En esta medida la mediación que hace el maestro es fundamental, debe partir, como lo dice Vygotsky (1931), del reconocimiento de que la enseñanza de la escritura se organice de modo que sea necesaria para algo, "importante para la vida", de lo contrario se convierte en un acto puramente mecánico que aburre al niño. En este sentido la mediación consiste en enseñarla de *modo natural,* y no como un entrenamiento desde fuera. El rol del docente, desde esta perspectiva, es alentar el desarrollo y guiar a partir del ofrecimiento de situaciones que generen conflicto para que a través de la interacción con un sujeto más capacitado pueda alcanzar aprendizajes significativos vinculados con sus intereses y potencialidades. En definitiva es propiciar situaciones problémicas y colaborativas en donde se favorezca, en los niños, la necesidad de escribir con sentido y con intención comunicativa

En este proceso se parte de reconocer que los niños han construido diferentes formas de simbolización a través del juego, el gesto y el dibujo, así como también tienen ciertas representaciones de la escritura construidas al estar en contacto con diversos textos de la cultura, entre ellos están los materiales impresos que los llevan a elaborar ideas e hipótesis sobre la escritura.

En resumen, una mirada sociocultural al proceso de adquisición de la escritura desde su evolución, contempla lo que el niño ha construido antes de llegar a la escuela acerca de la escritura, como también el uso de otras formas de simbolización que hacen parte de la vida de los pequeños, siendo el gesto, el juego y el dibujo fundamentales en este proceso. De igual forma es importante reconocer el avance que tienen los niños en la comprensión de ella como una actividad social y de comunicación, al interactuar con otras personas de su entorno y con el lenguaje escrito, donde el maestro, con su mediación se convierte en un agente importante en este proceso.

Sin embargo cuando se analizan prácticas docentes, en ciclo uno de la institución donde se desarrolla la investigación, se observa que la escritura, no es concebida como una actividad social ni como proceso. Estas prácticas proponen su enseñanza desde el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo motrices atendiendo solamente aspectos figúrales (calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, ortografía, entre otras.). Estas actividades escolares están alejadas de los intereses y necesidades de los niños, son actividades descontextualizadas, repetitivas y sin sentido. En ellas se desconoce la escritura como parte de la vida de los pequeños y que es a través de sus interacciones con el medio social y cultural como ellos construyen sus representaciones, hipótesis y preguntas, que los llevan a comprender este complejo sistema simbólico como lo es la escritura.

En este mismo sentido, dichas prácticas de enseñanza no contemplan el juego, el dibujo y el gesto como formas simbólicas precursoras de la escritura, no se tiene en cuenta el nivel de conceptualización en el que se encuentran los niños. De igual forma, el docente desarrolla su papel desde la instrucción y no ofrece ayudas para favorecer el avance en el proceso a partir del reconocimiento de las diferencias individuales, el trabajo colaborativo y la confrontación, que lleven al niño a concebir la escritura como una actividad simbólica con una función social, que se construye en procesos de interacción.

En el siguiente apartado se exponen los antecedentes referidos al objeto de estudio de esta investigación, el proceso de adquisición de la escritura y el papel del

andamiaje que proporciona el docente en dicho proceso, con el propósito de indagar qué se ha estudiado al respecto y en que es necesario profundizar.

1.2 Antecedentes Investigativos

El análisis de las tesis rastreadas en los últimos 5 años, permitió clasificarlas en dos grandes grupos de acuerdo a la perspectiva teórica que las sustentan en relación con la fundamentación que respalda el proceso de adquisición y el rol asumido por el maestro, entre otros elementos. La primera categoría: *"trabajos investigativos que se sustentan en la perspectiva cognitiva"* y la segunda "*Trabajos investigativos que se sustentan en la perspectiva sociocultural"*

1.2.1. Investigaciones que se fundamentan en una perspectiva cognitiva de la escritura

En esta primera categoría los trabajos investigativos que aquí se presentan están sustentadas, en relación con el aprendizaje, en los planteamientos de Piaget (1947) sobre el estudio del desarrollo humano, quien considera que éste se da en etapas evolutivas donde el sujeto reorganiza sus estructuras mentales constantemente, adecuándolas a la realidad. De acuerdo con este autor, el desarrollo Intelectual está claramente relacionado con el desarrollo biológico y la evolución de la inteligencia se da a través de diferentes etapas donde se da una construcción de esquemas cualitativamente diferentes. En este sentido los estudios realizados por Ferreiro & Teberosky (1979), sobre los procesos y formas mediante los cuales los niños llegan a aprender a leer y a escribir, están enmarcados en esta perspectiva. Sus investigaciones brindan valiosas contribuciones a la comprensión del proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita.

Una primera tesis de maestría del nivel de preescolar es la de Cazares (2010), quien presenta una experiencia implementada en un jardín de niños y busca demostrar el impacto que tiene la aplicación de tres situaciones didácticas tendientes a favorecer el aprendizaje de la lecto – escritura. Se sustenta en el reconocimiento de la escritura como un sistema de notación gráfica y sistema de representación. Se identifica con los postulados de Piaget cuando plantea que el crecimiento intelectual no consiste en adición de conocimientos sino en grandes periodos de reestructuración. Desde esta perspectiva, retoma también, los niveles en el aprendizaje de la escritura desde Ferreiro & Teberosky (1979), para hacer el seguimiento al proceso de construcción del

sistema de escritura en los niños. Como primera conclusión de esta investigación, se resalta la importancia de conocer en qué nivel del proceso de adquisición de la escritura se encuentra cada niño para intervenir de manera más adecuada posible y así el maestro poder guiar y potenciar su evolución. Sin embargo, en el proceso de intervención no se evidencia la clase de ayuda que se le presta a cada estudiante, ni cuál es el papel del maestro en este proceso, sólo a manera de recomendación invita a los maestros a convertirse en investigadores que puedan observar y analizar sus propias prácticas y a compartir con sus colegas esas experiencias investigativas.

De la misma manera Monró (2010), reconoce la escritura desde concepciones constructivistas tomando en cuenta los aportes de la Psicolingüística. La autora de este trabajo investigativo, constata la contradicción entre concepción y práctica docente con respecto a la lengua escrita, porque encuentra que aunque la escritura es concebida como un medio de comunicación para adquirir conocimiento, en la práctica se ve como un conocimiento que debe ser enseñado por el maestro y aprendido por el alumno, las maestras lo ven como una técnica y no como un proceso. En cuanto al papel del docente en la adquisición de la escritura, la autora asegura que se debe favorecer este proceso con diferentes recursos donde se ponga al niño en contacto con textos escritos y se promueva la producción y circulación de los mismos. En el proceso de producción, es fundamental que los niños contrasten, comparen, ensayen y se equivoquen, pero no es claro como el docente propone las actividades. Es importante destacar que este trabajo se ubica en esta categoría, porque aunque en su marco teórico hace referencia al enfoque sociocultural, el desarrollo de la propuesta está orientado a explicar el proceso de adquisición desde la construcción que hace el niño inmerso en un contexto determinado.

En este mismo sentido Grunfeld (2012), reconoce la escritura como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción entre unidades sonoras y gráficas. Realiza una descripción detallada de los momentos o etapas en que se encuentran cada uno de los niños estudiados y distribuidos en dos grupos con docentes que implementan prácticas diferentes. Un primer grupo, desde prácticas de enseñanza basadas en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo motrices y orientadas hacia la graduación de letras y el otro grupo con prácticas constructivistas.

En cuanto al proceso de construcción de la escritura concluye que las diferencias entre ambos grupos se encuentran relacionadas con el aspecto conceptual de la escritura, es así como quienes trabajaron desde la mirada constructivista presentaron mayores niveles de conceptualización que los otros. En relación con los aspectos formales de esta, es decir, aquellos vinculados con las grafías utilizadas, la dirección y linealidad no se presentaron mayores diferencias.

Por otro lado, en su tesis doctoral, Sepúlveda (2011) busca comprender las prácticas letradas o de creación de contextos de la cultura escrita y demostrar cómo influyen de manera significativa en el proceso de adquisición de la escritura inicial en el aula. Resalta la importancia de reconocer el significado que los niños atribuyen a los textos escritos y al proceso que realizan alrededor de ellos (los escuchan, les hablan, los parafrasean, los reconstruyen, los explican y los visualizan). Concluye que la actividad de (re)escritura de textos, procedente de la lectura y comentario de libros de literatura infantil constituye un potente instrumento para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura, porque pone a los niños en una actividad discursiva entre “la citación y la paráfrasis” que favorece la reformulación a partir de la reproducción de un texto fuente. Esta “práctica lingüística espontánea y permanente” puede ser explotada pedagógicamente para que los niños adquieran dominio no solo de la lengua escrita sino también de la lengua oral. En cuanto el rol que desempeña el docente en estos procesos no se especifica, se habla de procesos de aprendizaje pero no de enseñanza.

Al revisar este trabajo investigativo del nivel de preescolar, se evidencia que la escritura se concibe desde un proceso evolutivo y como un sistema de representación del lenguaje. En el proceso de enseñanza se tiene en cuenta lo que piensa el niño acerca de la escritura y resalta la importancia de reconocer en qué etapa de conceptualización de la escritura se encuentra (se realizan descripciones detalladas de cada nivel). Coinciden en afirmar que la enseñanza de la escritura en la escuela es vista por el docente como una técnica y su aprendizaje desde una mirada perceptiva. La intervención del docente se propone desde la generación de conflicto y proponen cambiar esa mirada del docente hacia facilitador del proceso, pero no se profundiza en él.

Las investigaciones que siguen a continuación también se ubican en esta perspectiva cognitiva y pertenecen al nivel de primaria. En primer lugar Batista (2010) retoma el papel importante de la escuela como agente alfabetizador y hace una descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños con necesidades educativas especiales. En esta investigación se considera la escritura como una representación gráfica del lenguaje a través de signos convencionales, sistemáticos e identificables y su enseñanza es vista como un proceso constructivo individual donde se deben respetar los espacios de tiempo para alcanzar las metas esperadas, así como también los estilos de aprendizaje y la variedad de competencias intelectuales humanas. Destaca entonces que es fundamental que el maestro conozca a sus estudiantes, saber cómo aprenden y cuáles son los factores biológicos, sociales, culturales y emocionales que afectan el aprendizaje de los niños.

Un segundo trabajo de esta categoría en el nivel de primaria es la que realizó Chávez (2012) y al igual que la anterior, comprende la escritura como un sistema de representación gráfica del lenguaje y expone, entre otros, los factores cognitivos y lingüísticos que influyen en la producción de textos. Retoma los planteamientos de Condemarin & Chadwick (1989) acerca de las condiciones necesarias para estimular la escritura creativa. Realiza un análisis sobre las producciones de los niños y niñas de quinto grado y encuentra que los estudiantes tienen un nivel de desempeño medio en su producción de textos tanto descriptivo como narrativo de acuerdo al sexo y lugar de procedencia. Reconoce que es importante la mediación que hace el maestro para desarrollar esa actividad metalingüística en la producción de textos, en un contexto de trabajo colaborativo a través del discurso compartido.

Del mismo modo, Alegría (2013) hace un análisis de las segmentaciones gráficas no convencionales realizadas por niños de niveles iniciales desde una perspectiva psicogenética y determina que los niños exploran diversos criterios y posibilidades de separación de las palabras y construyen variedad de criterios que irán abandonando para quedarse con sólo unos pocos a medida aumenta el conocimiento de la escritura. Concluye también que las segmentaciones no convencionales que se observan en la escritura infantil responden a un ejercicio racional que realizan los niños

por comprender la naturaleza de la escritura, sin embargo en esta investigación no se tiene en cuenta la mediación que hace el maestro en este proceso de aprendizaje.

Por último, Castañedo & Mayorga (2012), reconocen a través de la implementación de actividades pedagógicas por medio de un programa radial, la importancia que tiene el maestro. Primero, en el reconocimiento del nivel de escritura con el que ingresa cada estudiante al iniciar el año escolar y en segunda instancia, el establecimiento de procesos que aporten a las necesidades individuales a través de ambientes adecuados que estén relacionadas con su contexto, despierten el interés del niño y donde se tenga en cuenta sus necesidades.

Para finalizar con esta categoría de tesis desde la perspectiva cognitiva, se puede concluir que ellas resaltan la importancia de distinguir la etapa en que se encuentra cada estudiante, reconocer la individualidad y respetar ritmos y estilos de aprendizaje. Refieren la importancia de crear ambientes adecuados de alfabetización, donde el niño pueda avanzar en su proceso de adquisición de manera efectiva. Un aporte para destacar, es la importancia de escuchar y tener en cuenta la voz del niño acerca de sus escrituras, para poder interpretarlas y desde lo que para ellos representa, propiciar situaciones discursivas que potencien el proceso de adquisición de la escritura. Destacan el rol del maestro como guía y potenciador del proceso, pero se hace de manera superficial sin profundizar en cómo se realizó el proceso y sus implicaciones.

1.2.2. Investigaciones que se fundamentan en la perspectiva sociocultural de la escritura.

Los trabajos que se presentan a continuación están enmarcados en las contribuciones de Vygotsky (1896-1934), desde las cuales proponen que el aprendizaje no es considerado como una actividad individual sino como una construcción social. Lo fundamental que destacan estos trabajos desde este autor, consiste en pensar al individuo como el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Igualmente el conocimiento se concibe como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio no solo físico sino también y principalmente social. Se enfatiza en este proceso la trasmisión social y cultural del conocimiento, que se da primero en un plano interpsicologico y luego intrapersonal, donde las actividades mentales se desarrollan “naturalmente” a través de varias rutas

de descubrimientos: la construcción de significados, los instrumentos para el desarrollo cognitivo y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). De ahí la importancia que pone al rol activo del maestro.

Es el caso de Villa (2013) que en su trabajo de grado, en el nivel de preescolar, busca favorecer el desarrollo de competencias en el proceso de escritura a través del diseño y aplicación de secuencias didácticas desde una perspectiva sociocultural. Resalta la importancia de acercar a los niños al sistema de escritura a través de situaciones significativas enmarcadas en contextos cercanos al niño, con tareas y destinatarios reales, que pongan en juego sus competencias comunicativas en la producción de textos. La intervención que realiza, permitió reafirmar el papel del docente como generador de intereses para que los niños se conviertan en forjadores y constructores de su propio aprendizaje ofreciendo ayudas necesarias y en el momento adecuado. Así mismo propone situaciones donde los niños se reconocen como productores de textos, valoran sus propios dibujos y trazos en la construcción de textos auténticos que les permiten avanzar en el reconocimiento de las características del sistema de escritura.

En el mismo sentido Díaz (2013) retoma el lenguaje como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva que permite al niño acceder e integrarse en el conocimiento de su cultura y le ayuda a interactuar y aprender en sociedad. En este sentido, es necesario generar ambientes de alfabetización que permitan establecer relaciones interpersonales, expresar emociones, sentimientos, deseos, confrontar, intercambiar y defender ideas al obtener información de diversos portadores de texto. Aquí el docente como mediador ofrece ayudas que generan interés hacia la lectura y la escritura, entre las que destaca las preguntas, la lectura en voz alta y el facilitar el contacto con diferentes textos literarios, entre otras.

Por otro lado Muñoz (2013) tiene en cuenta la escritura como un proceso evolutivo, donde se reconoce que los saberes previos son tan importantes como las experiencias que la escuela puede brindarle a los niños para potenciar dicho proceso. Presenta las diferentes posibilidades para intervenir en el aula teniendo en cuenta la lengua escrita como actividad social, estas propuestas se materializan en situaciones didácticas como proyectos pedagógicos y secuencias didácticas, donde se muestra la

importancia de implicarse como docente desde una visión formativa, como agentes generadores de procesos cognitivos, que requieren de ellos su apego a la naturaleza de dicho objeto de estudio, así como de la estrecha vinculación con un enfoque teórico que dé cuenta de la forma en la que los alumnos se acercan a la escritura, dentro de un ambiente socialmente interactivo

Ahora bien, en la investigación de Benítez (2011) se relaciona la escritura como sistema de notación, como modo de producción y como género discursivo y encuentra que la evolución de la escritura en los niños difiere de acuerdo a varios aspectos: género, edad, grado escolar y estrato socio económico. Se discuten estas diferencias como consecuencia de inequidad en dicho aprendizaje, lo que se refleja en los niveles de acceso al conocimiento significativo de la escritura. En cuanto al maestro, este trabajo reconoce su importancia cuando alude que la educación inicial bajo el cuidado y supervisión apropiados, busca favorecer el desarrollo y crecimiento de los niños en ambientes de socialización seguros y sanos. En este sentido se enmarca en el reconocimiento de la necesidad de un proceso continuo y permanente de relaciones sociales e interacciones oportunas, pertinentes y de calidad. Sin embargo, no deja ver claramente cuál sería el papel del docente en este proceso de enseñanza de la escritura. Al contrario, Cadena (2012) en su tesis ve al maestro como mediador de procesos de enseñanza y para ello requieren de un entrenamiento pedagógico, con estrategias didácticas, que les permita actuar más como mediadores del aprendizaje que como transmisores de información. Así mismo abarca conceptos de escritura desde distintos campos: lo social, psicológico, antropológico, filosófico y se rescatan las definiciones y conceptualizaciones desde el constructivismo con autores como Piaget (1947), Ausubel (1983) y Vygotsky (1978). Propone una intervención didáctica para desarrollar la inteligencia lingüística mediante la utilización de recursos visuales donde los niños puedan encontrar sus propias formas expresivas con criterios y razonamientos lógicos. Propone como estrategia didáctica el juego donde el niño interactúa con las personas y con su entorno proporcionándole elementos que le ayudan a descubrir “la fascinante energía comunicadora de sentimientos, vivencias y sueños de la palabra escrita”.

De igual forma Chávez (2013) demuestra que el lenguaje enmarcado en un contexto social de uso se torna en un recurso primario que promueve la elaboración de nuevos significados. Presenta el trabajo colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento como medios efectivos en ese proceso. En este sentido la investigación evidencia que las actividades de construcción de textos que se desarrollan en forma grupal promueven aprendizajes metalingüísticos, los que se evidencian en el discurso de los niños donde predominan expresiones y argumentaciones de tipo pragmático. Esto confirma su hipótesis de que la actividad metalingüística se puede observar explícitamente en edad infantil, a través de manifestaciones verbales en forma de correcciones o reformulaciones. En esta propuesta se resalta la importancia que tiene el maestro al propiciar esos contextos de trabajo colaborativo y mediar en los discursos compartidos a través del dialogo como una herramienta para que los niños construyan nuevos significados y reformulen sus ideas y sus producciones escritas.

Las investigaciones que se agrupan bajo esta categoría del nivel de preescolar, se caracterizaron por concebir la escritura como un proceso social y cultural. Se reconoce como un proceso evolutivo que progresa bajo la influencia del medio. Aquí el niño es forjador y constructor de su propio aprendizaje, a su vez el docente juega un papel muy importante como agente generador de ambientes de alfabetización para acercar a los pequeños al sistema de escritura a través de situaciones significativas, donde se pone en juego sus competencias comunicativas y de producción de textos en ambientes sociales. A continuación se retoman tesis también desde esta perspectiva pero desarrolladas en el nivel de primaria.

La primera de ellas es de Ruiz (2012) quien resalta la importancia de reconocer las representaciones sociales de la escritura que han elaborado los niños para favorecer la escritura y afirma que las concepciones de los docentes se contradicen con las prácticas donde se evidencia la escritura como un instrumento de registro y no como proceso que permite acceder a otros conocimientos y posibilitar su desarrollo social y cultural. Concluye con la importancia de determinar las relaciones entre las representaciones sociales de los niños acerca de la escritura y las concepciones que al respecto tienen los docentes, para favorecer su construcción como actividad social y cultural en el primer ciclo, dando al maestro un papel protagónico en este proceso,

quien a partir de sus concepciones de escritura fortalece o limita el reconocimiento de las representaciones sociales de los niños en su propia construcción. Plantea que una concepción de escritura basada en la reflexión sobre la práctica, en la investigación y en el reconocimiento de los otros, propiciará las construcciones sociales de los niños, no solo por las posibilidades ricas y valiosas que brinde en el aula, sino porque los asumirá como pares con los que se puede intercambiar conocimiento.

Por su parte, Rojas (2011) realizó una indagación acerca de las concepciones que hay detrás de los textos y cartillas para primer grado entre los años 1980 a 1994 y 2008 a 2010. En su conceptualización acerca de la escritura, afirma que prevalece en dichos textos, el componente formal y no el uso de ella. En algunos de ellos, los que se plantean desde una perspectiva sociocultural, hay diversidad textual pero no se enseña el proceso de escritura. Analiza también el rol del maestro y dice que cuando se utilizan textos en el aula se deja de lado la interacción, "excelente herramienta pedagógica", para problematizar y confrontar y socializar sus conocimientos. Basada en los planteamientos de Tolchinsky (1993), la autora de esta investigación, destaca que el maestro es quien acerca a los niños al mundo real de la escritura y la comunicación cotidiana a través de los diferentes géneros de la escritura y enfatiza la importancia de trabajar con los textos que los mismos niños producen y no los que se proponen comúnmente, ya que estos homogenizan los discursos.

En este mismo sentido Arias (2011) reconoce y problematiza las prácticas y concepciones de los docentes acerca de la evaluación en primer ciclo y comprueba que hay contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace. El maestro debe reflexionar y conceptualizar la evaluación de la escritura a lo largo del proceso y no como un producto final, donde se reconozcan las concepciones, representaciones, ideas que el niño tiene acerca de la escritura para promover el avance en dicho proceso.

También Cubillos (2013) propone una estrategia de implementación en el aula que reconoce lo que piensa y siente el niño al articular la escritura creativa y la expresión emocional. Deja ver la íntima relación que se establece entre la intención comunicativa que trae consigo la escritura y la sensibilidad social, tomando como punto de partida las experiencias diarias y reconociendo las emociones que las acompañan. Plantea la necesidad de promover las producciones textuales que por una parte

motiven el desarrollo de la escritura y por otro lado permitan el reconocimiento propio y el de los demás, centrando mayor atención en la dimensión comunicativa y emocional del ser humano. Reconoce que las propuestas que se desarrollan en el aula se ven directamente influenciadas en un primer lugar por la actitud, motivación, y las emociones del docente y de los estudiantes y en un segundo lugar no menos importante de la interacción de todos los agentes. Desde estos planteamientos, considera que el docente debe tener la capacidad para percibir, comprender, regular y expresar adecuadamente sus emociones en el aula y fuera de ella con sus estudiantes, teniendo en cuenta que es uno de los referentes en el proceso de aprendizaje, aún más en los primeros ciclos.

Estos estudios resaltan la importancia de acercar a los niños al sistema de escritura, proponiendo momentos y situaciones en las que se pongan en juego competencias en la producción de textos escritos y en el reconocimiento de características del sistema de escritura. Los niños, se apropian de la función social de la escritura cuando escriben para alguien y por algo, poniendo en juego sentimientos, emociones e ideas propias. Otro aporte importante es el de considerar las concepciones iniciales de los alumnos y el contexto sociocultural para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Para estos trabajos de investigación, cuando se inserta a los niños en una dinámica de animación sociocultural de la lengua de una forma amena y natural, se imprime a sus producciones niveles mayores de conceptualización y se favorece un mejor ejercicio en la elaboración de escrituras que correspondan a sus intenciones de transmitir lo que piensan. El papel del maestro entonces es el de provocar e incitar al niño a escribir ofreciendo actividades retadoras que lo lleven a avanzar en su conceptualización y al reconocimiento de la escritura como actividad social. De igual forma, debe promover ambientes de aprendizaje enmarcados en un contexto real de uso, de interacción y con una intención social. De ahí la importancia del trabajo colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento, que a su vez promueven aprendizajes metalingüísticos, los cuales pueden ser utilizados como herramienta en la comprensión y producción de textos escritos.

En definitiva se puede decir que esta revisión de antecedentes brinda valiosos aportes a la presente investigación en la medida que ratifica la perspectiva que la orientará. Permite además, ampliar una conceptualización de escritura desde el enfoque Sociocultural, donde la escritura es vista como una práctica social y no como una simple técnica de transcripción de letras que por si no significan nada. Igualmente reafirma el reconocimiento la escritura entendida como sistema de signos que sirven para comunicar y construir conocimiento y que es un proceso que se inicia desde antes del ingreso a la escuela. Por tal razón es necesario considerar las conceptualizaciones y representaciones que tienen los niños, las etapas por las que pasa en ese proceso de adquisición, pero además reconocer el contexto familiar, la influencia del maestro y de sus pares, los ambientes de alfabetización y el desarrollo de propuestas didácticas, entre otras, lo que permite realizar una mejor intervención como maestros. Esto significa que el proceso de adquisición de la escritura en el niño, aunque es un proceso individual, se adquiere en un contexto social determinado, donde la interacción juega un papel importante que permite la confrontación, el contraste y la valoración de sus propias construcciones con las de los demás.

Aunque en la mayoría se retoma la escritura como proceso evolutivo y la importancia de reconocer en qué etapa se encuentra cada uno de nuestros estudiantes para desde allí potenciar dicho proceso, se evidencian ausencias en cuanto al papel que juega el docente como mediador cuando se pretende llevar al niño de un nivel a otro más avanzado. De esta manera, no se hace explícito claramente cuál es esa mediación que favorece el avance individual, cómo es el andamiaje que potencia este proceso desde el contexto social del niño, la intención y significación que tiene la escritura para él. Así entonces, la mediación del docente para potenciar dicho proceso desde las diferencias individuales y desde la función social de la escritura es el reto para esta investigación.

1.3 Antecedentes del Contexto

Para comprender mejor lo que sucede en la realidad escolar de la institución donde surge esta investigación, se ha realizado la recolección de datos que pueden dar mayor fuerza a este planteamiento. La población con la que se trabaja es con niños y maestros del primer ciclo de la jornada mañana, de una institución educativa distrital

del sur de Bogotá, y en especial con un curso de transición, en donde se observaron y se registraron algunas actividades. Estos niños y niñas se encuentran entre los 5 y 6 años de edad, algunos de ellos (12) están por primera vez en una institución formal de educación mientras que otros (8) ya han estado en jardines infantiles ya sea de carácter público o privado.

El análisis de estos datos se realiza a partir de unas categorías preestablecidas con relación a la escritura: concepciones, prácticas y producciones de los niños.

Con respecto a las *concepciones* se evidencian contradicciones entre los documentos de políticas públicas, documentos institucionales y el decir de los maestros, padres y niños expresados a través de entrevistas (Anexo 1, 2 y 3). Es así como los documentos de políticas públicas coinciden en concebir la escritura como una actividad social y compleja y que cumple una función social comunicativa:

> (…) Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo"]. Lineamientos Curriculares. (1998) p. 28

Sin embargo, los documentos institucionales reducen esta actividad en el primer ciclo al desarrollo de habilidades motrices y memorísticas como preparación a los procesos que se desarrollaran durante el segundo ciclo, habilidades tales como memoria, repetición y ejercicios motrices:

> (…) "Desarrollar capacidades y habilidades básicas a través de la exploración corporal gráfica y artística para la comunicación como preámbulo de sus procesos de lectura, escritura y oralidad" PEI (2012, p.33).

Este desarrollo de habilidades se orienta desde procesos perceptivos y motrices y el desarrollo de habilidades básicas como coordinación, precisión, memorización y reproducción de tareas sin sentido, en el dominio de los movimientos finos de la mano, la coordinación óculo-manual, la orientación espacial y la lateralidad. En la práctica se reduce a repeticiones, ejercicios de aprestamiento, de pre escritura que poco tienen que ver con exploración corporal, gráfica y artística de los niños. Esta concepción de "pre escritura" es también referida por padres de familia y docentes de ciclo uno, ya que consideran que es en preescolar donde se debe "preparar" al niño para que en primaria inicie su proceso de escritura, tenga manejo de renglón, identifique y escriba las vocales, combine consonantes con vocales para formar

palabras, realice trazos firmes y claros. Esto refleja una concepción de escritura actividad perceptiva- motriz.

Cuando se concibe la escritura de esta forma: simple conocimiento del código y desarrollo de habilidades motoras, se observa que los niños la perciben como una actividad impuesta que toca realizar, algo sin sentido, tal como se evidencia en las siguientes voces frente a la pregunta de que es escribir:

– ¿Escribir?…es escribir lo que toca escribir, lo que le manda la profesora de tareas (E5 5 años)-
-"Es hacer letras para que tú leas" (E1 5 años)
-" essss….hacer tareas" (E8 5 años)

Además de convertirse en algo aburrido y poco interesante. Esta concepción niega la producción de los niños, ya que en este caso no hay espacios de creación y expresión, solo repetición y transcripción, lo que se contradice con lo que dicen padres y maestros sobre la escritura:

"es muy importante porque no sería nada de la vida de él, no tendría ningún futuro" (Alexandra, mamá de E3)
"Si porque es una forma fácil de expresar lo que siente". (Mireya, mamá de E5)

De igual forma, el rol del docente en este proceso es concebido de diferentes maneras. Desde los documentos analizados es visto como un facilitador de procesos y como mediador entre el conocimiento y el estudiante:

> -"el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural. De esta manera, en el contexto de un espacio aula en el que circulan los símbolos, el rol del docente resulta central, y las mediaciones (relaciones maestro alumnos-conocimiento, alumnos-alumnos conocimiento, y otros tipos de mediaciones) se convierten en elemento prioritario del trabajo alrededor de competencias, del desarrollo de procesos y de la calidad y pertinencia de los desempeños e interacciones". Lineamientos Curriculares (1998) p. 19.

Los padres por el contrario reconocen que el maestro cumple la función fundamental de transmisor de conocimientos:

"yo aprendí a escribir en el colegio, me enseño mi profesora y mi mamá con planas y aprendiendo las vocales y combinándolas con las silabas, ella (la profesora) era excelente"
Respuesta de madre de familia.

El buen maestro es el que llena cuadernos con planas, "ese si enseña". Los mismos maestros se ven preocupados por demostrar a través de saturación de tareas que si se trabaja la escritura:

"si no aprenden es por culpa de ellos, porque trabajo si hay" (voz de maestra primer ciclo).

Como consecuencia de estas concepciones los niños conciben la escritura con fines puramente instrumentales y mecánicos, la usan para cumplir deberes escolares pero no reconocen su función social.

"Es hacer letras para que tú leas" (E1 5 años)
"Escribir, lo que toca escribir lo que le manda la profesora de tareas" (E8 5 años)
"Hacer tareas" (E3 5 años).

Otra de las categorías preestablecidas para el análisis de los datos son *las prácticas* educativas. En esta categoría se evidencia una contradicción entre lo que se dice con lo que se hace, es decir, con las concepciones que se manifiestan acerca de la escritura y lo que realmente se hace en las aulas.

Como se ha venido presentando la escritura es concebida a partir del decir de los maestros, desde un enfoque comunicativo como actividad social que permite expresar y comunicar. Pero lo que se pudo observar a través de la revisión de trabajos de los niños y algunas respuestas en encuestas y entrevistas, es que las práctica de enseñanza de la escritura en primer ciclo, revelan un enfoque perceptivo-motor donde lo que se busca es que los niños ganen habilidades motoras bajo orientaciones de observar, completar, trazar dibujar, colorear. Estas prácticas se restringen a la copia, a presentar las letras de manera muy controlada en un orden secuencial (primero vocales para luego combinarlas con m.p, s, l, n…), se centran en ejercitar sus formas en un espacio gráfico (manejo de renglón) fuera de una situación contextualizada y a evocar oralmente palabras que comiencen con una letra determinada, es decir la escritura vista como un código de transcripción.

Como lo explica Ferreiro (1997), el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela ha sido enfocada más como un saber–hacer, que como un pensar sobre el lenguaje, saber-hacer que se organiza sobre todo alrededor del sistema alfabético y no del lenguaje escrito. Los niños se adaptan a las prácticas que impone el maestro, realizan las actividades según lo solicitado demostrando avances en el reconocimiento formal del código alfabético, pero desconociendo la función y el uso que la escritura cumple en los contextos sociales.

El papel que el maestro juega desde estas prácticas está orientado fundamentalmente a dirigir las actividades, disponer cómo, cuándo y qué trabajar. Su función es proponer actividades que los niños desarrollan bajo su supervisión y verificar

que se cumplan como se han dispuesto, es así como evalúa los productos finales teniendo en cuenta criterios que se relacionan con buenos trazos, ubicación en el renglón y copia sin omitir palabras silabas o letras.

En cuanto a las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de adquisición de la escritura, el maestro realiza refuerzos donde se enfatiza más en las planas, las transcripciones, dictados, la repetición, la memorización, tal como se puede ver en la figura 1, es decir, más de lo mismo. No se evidencia un andamiaje de acuerdo a las necesidades de cada estudiante en el que las ayudas que se proporcionan al niño sean diferenciadas según el nivel de cada uno, sino que por el contario se propone una actividad general que todos deben cumplir sin importar lo que cada uno necesita.

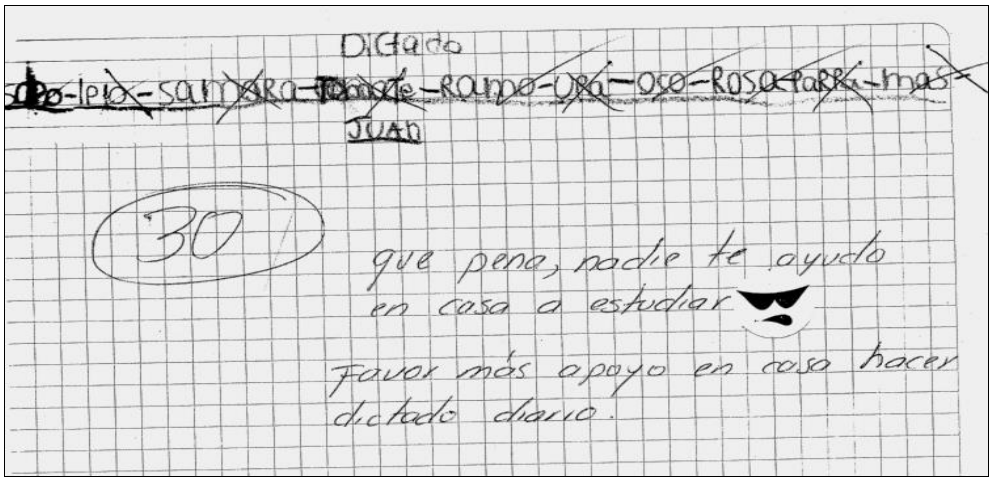


Figura 1: Nota de Maestra de Primero A Padres de familia.Fuente: Cuaderno de español primer grado

Dentro de las prácticas educativas vale la pena analizar cómo son las *consignas* que utilizan los maestros, ya que a través de ellas podemos observar cómo se orienta el proceso de escritura y especificar la producción escrita de un determinado tipo de texto en un contexto específico.

La consigna como texto (oral o escrito) que se produce en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza, debe desarrollar según Riestra (2004, p. 57) procesos de apropiación de habilidades y saberes objetivados. Sin embargo en los trabajos revisados, la consigna está orientada a indicar qué desarrollar y el cómo, buscando siempre la realización de trabajos puramente motrices o copia, aquí las consignas son enunciados que solicitan la realización de tareas que requieren mayor atención a las habilidades motrices como recortar, pegar, seleccionar, encerrar,

colorear, (Figura 2), sin que se promueva el desarrollo de operaciones mentales que favorezcan la adquisición de la escritura como un proceso psicológico superior y promuevan la reflexión, e integración de saberes previos con otros por conocer. En otros casos las consignas solicitan la reproducción de conceptos o significados promoviendo operaciones de memoria exclusivamente (Figura 3).

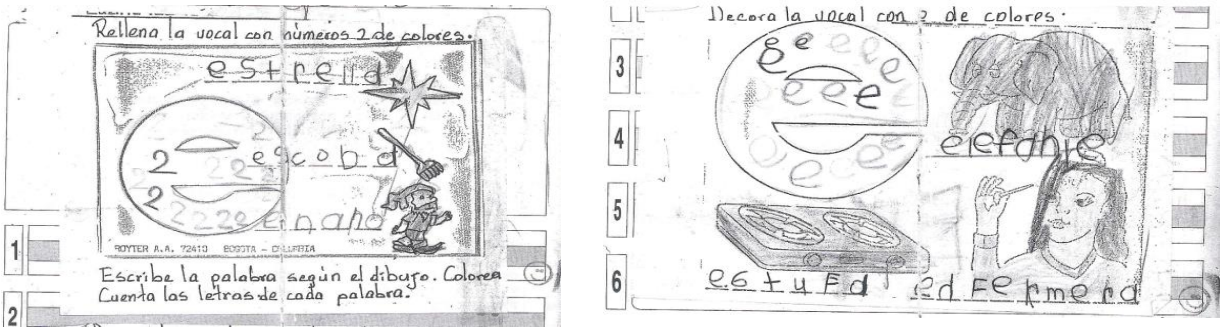


Figura 1: Consignas de trabajo de escritura Fuente: Cuadernos niños de Preescolar

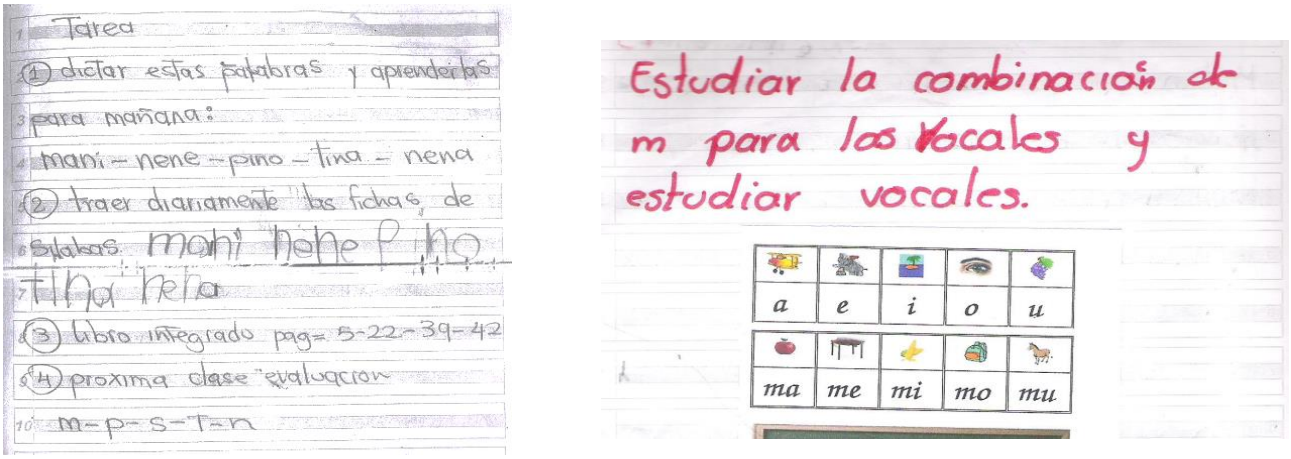


Figura 2: Consignas de trabajo de escritura. Fuente: Cuadernos niños de Primero

En cuanto al análisis de las *producciones* de los niños se evidencia que a partir de estas prácticas donde la escritura se desarrolla desde una mirada puramente motriz y perceptiva, no existen producciones de los niños, se desarrollan trabajos de escritura desde la repetición, la transcripción, pero no se establecen espacios ni actividades donde los niños puedan producir textos a partir de lo que piensan y lo que sienten. En los trabajos y cuadernos analizados de los niños de primer ciclo, la escritura se limita a

reproducir y copiar del tablero o de los libros guía, no se constatan oportunidades de escritura en la que los niños puedan poner en juego sus ideas e interactuar con ellas para lograr avances en la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura, es decir, en la compresión de “qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa” (Ferreiro, 1997, p. 20). Por lo tanto, esta ausencia de producciones encontrada en los cursos de jardín, primero y segundo, impiden hacer un análisis del proceso y de las etapas de conceptualización de la escritura en que se encuentran estos estudiantes. En cambio, estos trabajos, demuestran bastante tarea de aprestamiento: rasgado, picado, coloreado. Son rotulados por la maestra (tanto el nombre de la actividad como el nombre del niño). Se evidencia una secuencia temática propia del preescolar (cuerpo, familia, barrio, colegio entre otras) sin que el niño exprese gráficamente conceptos, ideas o sentimientos sobre dichos temas. Los productos de primero y segundo de primaria demuestran un trabajo secuencial desde vocales hasta completar el abecedario con actividades de recortar y pegar palabras, colorear sellos, planas, transcripciones. La preocupación es por la parte formal de la escritura (Figuras 3 y 4)

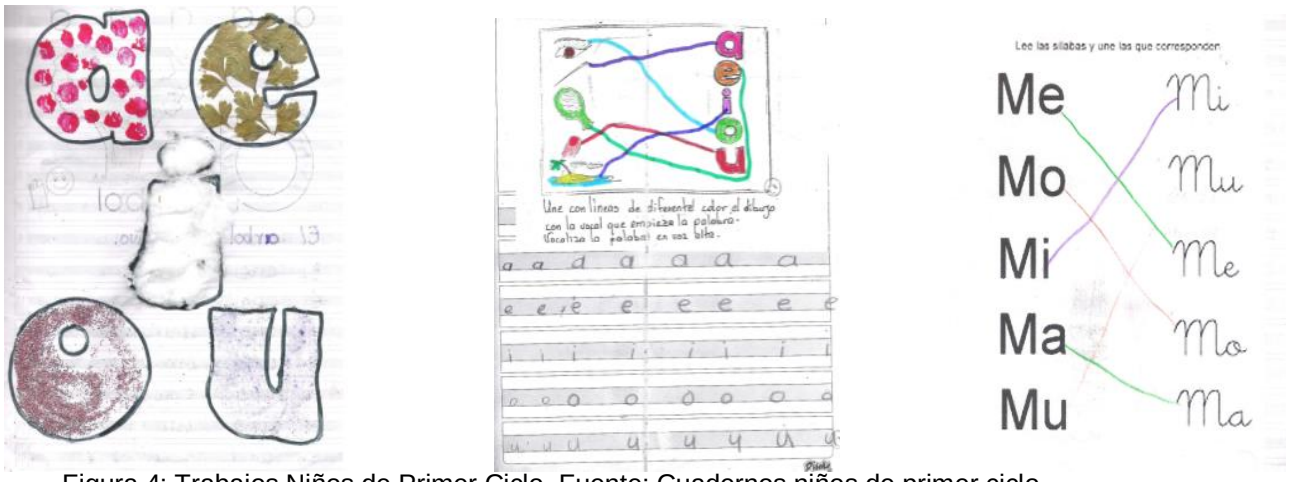


Figura 4: Trabajos Niños de Primer Ciclo. Fuente: Cuadernos niños de primer ciclo.

En síntesis la escritura es concebida por padres y maestros, desde el decir, como una actividad importante para la vida social del niño, como un proceso de

comunicación y de construcción de saberes que está determinada por un contexto, pero a través de las prácticas de enseñanza se evidencia una concepción muy diferente, donde se da prevalencia a la adquisición del código alfabético exclusivamente a través de actividades de índole perceptivo motor, haciendo a un lado la significación, el sentido, la intención. Estas prácticas no reconocen la adquisición de la escritura como un proceso evolutivo, ni al niño como productor de textos auténticos, por lo tanto no hay espacio para que los niños produzcan desde sus saberes previos, formulen hipótesis, construyan conocimiento y logren una apropiación de ese instrumento socialmente construido en una comunidad letrada. El rol del docente no favorece dicho avance ya que lo que hace es negar y bloquear lo que el niño ha construido, para imponer actividades y programas que lo aíslan de la cultura escrita y de su contexto sin tener en cuenta sus intereses y necesidades.

No obstante, existen otras prácticas, en un curso de transición de en esta institución, que se aproximan a una perspectiva sociocultural, donde se concibe la escritura como un proceso de construcción social con apropiación y significado en contextos reales y en el aula se trabaja a partir de situaciones donde se favorecen procesos de comunicación. Se observan actividades como la escritura de cartas, la reconstrucción de cuentos, escribir para contar a los padres una visita realizada, escribir una receta, entre otras (Figura 5).

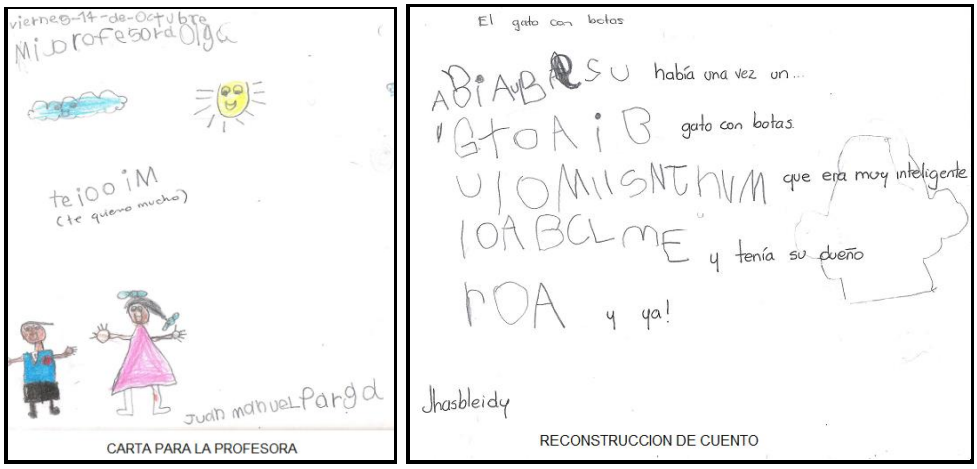


Figura 5: Producción escrita niños de transición. Fuente: Trabajos niños de Transición.

Desde los registros de clase se puede constatar que hay un dialogo basado en sus vivencias y desde allí hay propuestas de escritura. La maestra crea en los niños la

necesidad de escribir por algo. En este tipo de prácticas, las consignas no aparecen explicitas, pero a partir de los registros de clase se evidencia que la maestra las realiza siempre en forma oral, aparecen siempre después de un dialogo dirigido a través de preguntas que lleva a los niños a relacionar el tema en cuestión con su vida personal. La consigna aparece como una propuesta o invitación a escribir sobre lo que acaban de referir:

Fragmento consigna de escritura:

Maestra: Ahora vamos a recordar lo que vimos en el video acerca del cuidado de nuestro cuerpo: Que recuerdan, como podemos cuidar nuestro cuerpo?
E1: "bañándonos todos los días"
E2: "corriendo,"
E3: siii, haciendo ejercicio, que más?
E3: "cuando está enfermo ir al médico"
Maestra: Si también, pero no solo cuando se está enfermo, recuerden que allí nos decían que debemos asistir para que nos coloquen las vacunas, para que nos hagan seguimiento de nuestro crecimiento, ir al dentista para que este revisando nuestros dientes y todo eso. De que otra forma cuido mi cuerpo? Comiendo solo dulces?
E4: no, toca comer verduras y frutas y arroz y pescado"
Maestra: si, podemos comer de todo un poco, que sea balanceado. También nuestro cuerpo debe descansar por eso debemos dormir muy bien, acostarnos temprano porque madrugamos, ¿cierto?
Maestra: "Bueno hijos entonces ahora para que no se nos olvide como es que debemos cuidar nuestro cuerpo, lo vamos a escribir en el cuaderno".
Los niños dibujan y escriben en su cuaderno lo que recuerdan del video y de la charla previa. Luego cada uno explica lo que realizó.

Fuente: diario de campo: Clase Transición.

El papel de la maestra en este tipo de prácticas es de guía, propone actividades para que los niños escriban desde sus propias representaciones acerca de la escritura, parte de los saberes previos de los niños y de sus propias experiencias y los motiva a expresar a través de sus marcas gráficas. Se ve un interés de la docente para que el niño reconozca las características básicas del sistema de escritura (linealidad, direccionalidad y arbitrariedad) a través de la escritura de notas y cartas a los padres o de copiar una receta para realizar en el aula, entre otras.

Sin embargo, no se evidencian estrategias que propicien actividades de comparación, contrastación y análisis entre las producciones de los niños y permitan el avance del proceso. Tampoco se reconocen ayudas diferenciadas de acuerdo al nivel en que se encuentra cada niño para su avance, se queda en la transcripción de lo que el niño escribió, en sus modos de representación gráfica sin que haya una retroalimentación que potencie el proceso individual. (Figura 6).

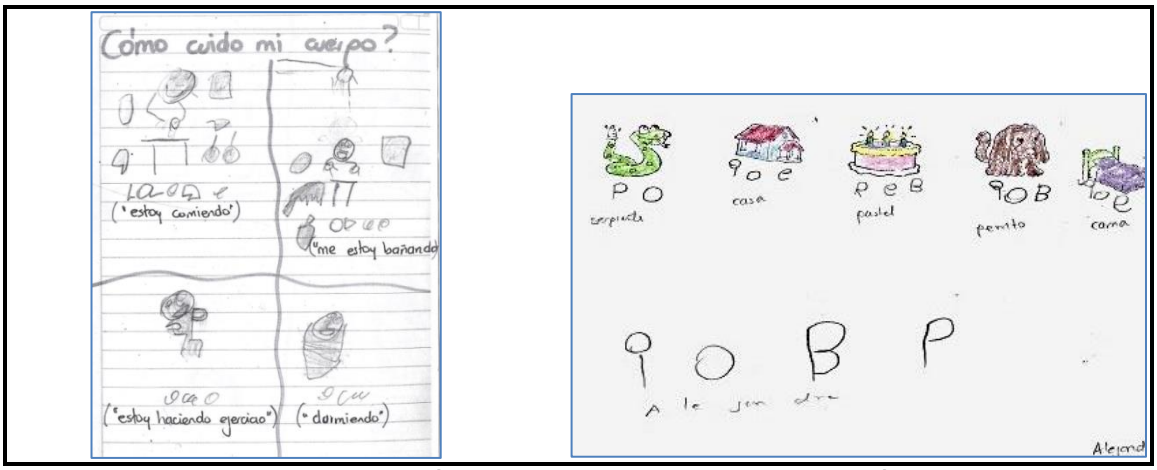


Figura 6: Trabajos niños de Transición. Fuente: Trabajos niños de transición.

Además, hay ausencia del reconocimiento de los precursores de la escritura como formas de simbolizar que hacen parte del proceso aprendizaje de los niños. El dibujo, los gestos, el juego simbólico no son trabajados como una forma de simbolismo en este proceso de adquisición de la escritura; por ejemplo el dibujo es una actividad más que el niño realiza a veces en forma libre y otras solicitado por la maestra para apoyar o completar sus escritos pero no se consideran como representaciones “de primer orden” que le van a permitir llegar a la “representación escritural” con la ayuda del maestro y sus compañeros.

En los trabajos realizados en el marco de estas prácticas sociales de escritura, si se encontraron *producciones* propias de los niños, que aunque sugeridas por la maestra, dejan ver los niveles de conceptualización en que se encuentran, ya que se escribe desde lo que cada uno ha construido en su propio proceso de adquisición.

Estos trabajos se analizan teniendo en cuenta los planteamientos de Bertha Braslavsky y los rangos los niveles de conceptualización de la escritura desde Emilia Ferreiro y desde el reconocimiento de la escritura como actividad discursiva, de tal suerte que las significaciones que construye el niño, lo que expresa, las intenciones y el propósito se convierten en parte importante del análisis.

Se puede establecer que de acuerdo a las producciones analizadas, la mayoría de los niños escriben a partir de grafismos o letras con una intención de representar objetos, personas o situaciones aunque esa intención no se evidencia en la escritura propiamente dicha, sino que se manifiesta a través del lenguaje oral. Hay

clara distinción entre dibujo y escritura. Algunos niños realizan cadenas de letras para sustituir o representar esos objetos, otros lo hacen con una o dos letras aun. Otro grupo de estudiantes han avanzado en la diferenciación de palabras desde los principios cualitativos y cuantitativos, es decir que en sus producciones hay variedad en el número de letras que utilizan para escribir ideas o nombres así como la variedad interna de letras: ser diferentes y no repetidas en la misma cadena. En estas marcas gráficas se encuentran esbozos de expresiones socioculturales de la escritura como: linealidad y arbitrariedad. “Los niños reconocen que a través de esos signos, pueden escribir pero no como pueden expresar el lenguaje a través de ellos”. Braslavsky (2005, p. 173. (Figura 7)

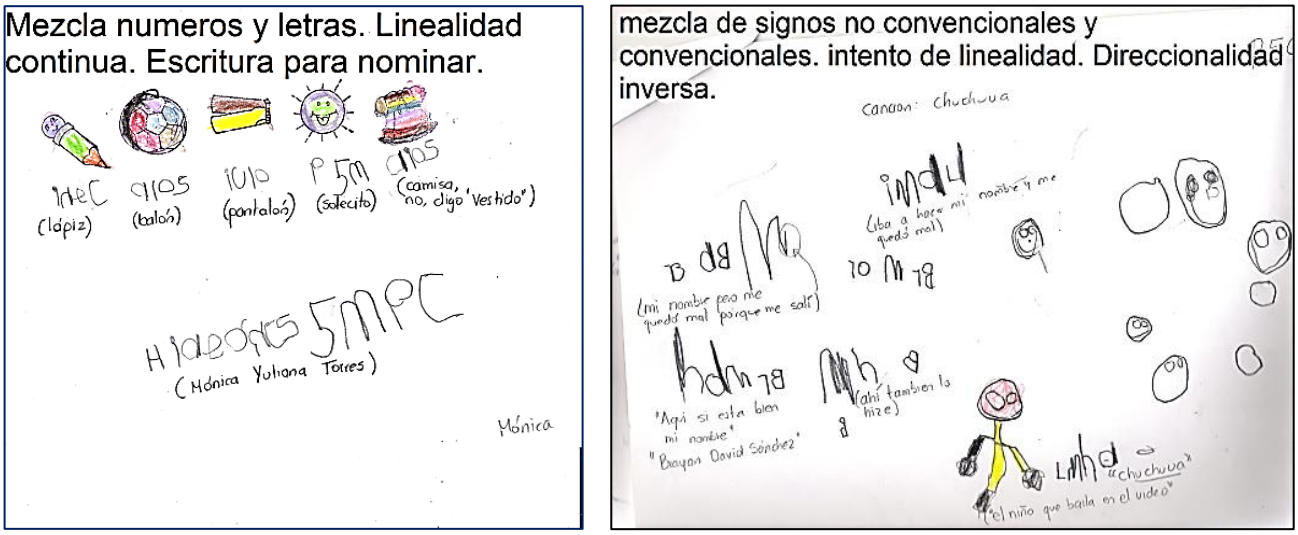


Figura 7: Escritura en prácticas que se acercan a una perspectiva sociocultural. Fuente: Trabajos niños de transición.

El grupo en general demuestran avances en cuanto a conocimiento de las características básicas del sistema de escritura: linealidad (conciencia de que la escritura esta ordenada y tiene una direccionalidad) y arbitrariedad (definen caracteres que se diferencian de los dibujos sin darle un significado a dichas marcas graficas).

En cuanto al papel de la maestra en esta actividad de escritura, la propuesta no se centra en la intención del niño por comunicar, sino que se limita a nominar la realidad (Figura 6), escribir los nombres de objetos, o para representar lo que los niños comprendieron a través de ella (escribir su canción favorita), pero no con una intención

de comunicar. Las consignas demuestran un afán de la maestra por que los niños escriban, pero no escribir para contar, narrar, explicar, pedir un permiso, es decir con una intención y una función real en su contexto, sino escribir por escribir.

Finalmente se concluye que la práctica evidenciada desde una aproximación a prácticas socioculturales, en el aula de transición de la institución, reconoce el proceso evolutivo de la escritura en los niños, retoma saberes previos e intereses a partir de sus vivencias, pero no se tiene en cuenta: el gesto el dibujo y el juego simbólico, importantes en este proceso porque son éstos los que permiten que el niño llegue, progresivamente, a reconocer en la escritura ese simbolismo que comparte con estos precursores. Según Vygotsky (1931), es el maestro quien debe organizar la actividad infantil que lo lleve a pasar de un modo de lenguaje escrito a otro, es decir, saber conducir al niño a través de este proceso y sus momentos críticos. Su papel es proponer actividades que llevan al niño a reconocer la escritura como una actividad social que tiene sentido y una intencionalidad comunicativa.

La propuesta de andamiaje cobra entonces una relevante importancia en esta investigación, ya que a partir de las ayudas que ofrece el maestro, desde el reconocimiento de Zonas de Desarrollo Próximo y de otras formas de simbolizar, así como la generación de situaciones que favorezcan la interacción con sus pares, con la cultura escrita y donde se propicie el trabajo colaborativo y la confrontación posibilitan que el niño asuma su propio proceso de aprendizaje de la escritura desde una mirada social y cultural.. Estas situaciones no se hacen evidentes en las prácticas de los maestros de la institución y particularmente en el desarrollo de mi práctica pedagógica lo que conlleva a plantear la siguiente pregunta de investigación:

1.4 Pregunta de Investigación.

¿De qué manera el andamiaje que ofrece el maestro, favorece el reconocimiento de la escritura como actividad sociocultural y potencia el proceso de adquisición en niños de transición?

1.4.1 Sub preguntas:

1. ¿De qué manera el gesto, el juego simbólico y el dibujo, como formas de simbolización, se constituyen en precursores de la escritura en el aula?
2. ¿Qué ayudas, entendidas como sistema de apoyo que ofrece el maestro favorecen el proceso de adquisición de la escritura?

3. ¿Qué prácticas sociales y culturales se pueden implementar en el aula que lleven al niño a reconocer la escritura como actividad social?

1.5 Objetivo General

Caracterizar y Proporcionar un andamiaje que favorezca el reconocimiento de la escritura como actividad sociocultural y potencie su proceso de adquisición

1.5.1. Objetivos específicos

1. Promover el gesto, el juego simbólico y el dibujo, como formas de simbolización que se constituyen en precursores de la escritura dentro del aula
2. Reconocer y promover diferentes tipos de ayudas del maestro para favorecer el avance del proceso de la adquisición de la escritura desde lo individual y lo social.
3. Implementar prácticas sociales y culturales que favorezcan en el niño el reconocimiento de la escritura como actividad social.

1.6 Justificación

En el proceso de enseñanza aprendizaje en los primeros años de escolaridad, el papel del maestro se ha reducido a la transmisión de una técnica que los niños deben dominar como objetivo primordial. Desde esta concepción que se tiene de escritura, el maestro se centra en ejecutar los programas y métodos necesarios para alcanzar dicho propósito. Por tanto, la presente investigación cobra valor al reconocer y brindar aportes suficientes para replantear, desde la perspectiva sociocultural, el rol que el docente desempeña frente al proceso de adquisición de la escritura, desde la mediación y construcción de andamiaje para favorecer y potenciar este proceso en el grado transición de una escuela pública del suroccidente de Bogotá.

El presente trabajo investigativo se inscribe a la línea de investigación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital, llamada: “Actividades Discursivas de la Oralidad y la Escritura” ya que se centra en el análisis sobre la modalidad escrita del lenguaje en la actividad específica de la “escritura” en un ámbito escolar particular donde se reconoce un problema relevante y se plantean estrategias discursivas para favorecer y mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. En consecuencia, esta investigación resalta la importancia de reconocer al maestro como dinamizador y guía que potencia el proceso de adquisición de la escritura a través de un sistema de ayudas que llevan al niño a reconocerla como una actividad social y cultural de vital importancia.

Cuando la ayuda del maestro, en este proceso de adquisición de la escritura, va más allá de un simple acompañamiento e instrucción, donde las actividades que propone para la producción de textos están enmarcados en contextos reales de comunicación e interacción con sus compañeros y con la cultura escrita, los niños la adquieren y se apropian de ella como una actividad que es importante en su entorno social despertando en ellos su interés por descubrir, conocer y hacer uso de ese conocimiento. En este sentido esta investigación favorece procesos de aprendizaje en los niños, a través de la transformación de prácticas y movilización de concepciones de sus docentes.

2. Referentes Teóricos

Esta investigación, se ubica desde una perspectiva sociocultural y considera la interacción del sujeto, con el otro y con su entorno de vital importancia en el proceso de adquisición del lenguaje escrito. El andamiaje que proporciona el docente en ese proceso, se convierte en un elemento relevante. Este capítulo retoma teóricos que dan fuerza a este planteamiento a través de la conceptualización de lenguaje, la escritura, su adquisición y el andamiaje que proporciona el maestro para alcanzar ese logro.

En un primer apartado se retoma el lenguaje desde una mirada sociocultural como actividad humana que sirve de mediador y organizador de otras actividades. Para esta investigación se hace necesario retomar las funciones que cumple el lenguaje en la actividad humana, como sus dimensiones, por lo cual se retoman los planteamientos de Baena (1996)

El segundo apartado que se presenta es la conceptualización de escritura. El interés principal es favorecer el acercamiento a la escritura partiendo de reconocer que la lengua escrita circunda al niño desde su nacimiento e influye de manera directa en su desarrollo como ser social y cultural. En esta medida se reconoce la escritura como un sistema simbólico y de representación pero además y sobre todo como una actividad sociocultural. Bajo esta propuesta se retoman autores como Vygotsky (1931) (1934) (1978) y Tolchinsky (1973) que aportan en esta conceptualización.

La adquisición de la escritura como proceso evolutivo, social y cultural, se retoma en un tercer apartado, donde se amplía la idea de que su apropiación se inicia y se desarrolla cuando el niño participa en prácticas sociales y culturales que reconocen la escritura como una necesidad, donde pueda ver y experimentar su funcionabilidad, características e intenciones. Es decir que el niño al llegar a la escuela, ya posee una vasta experiencia con el lenguaje escrito y ha desarrollado, lo que Vygotsky denomina: la “prehistoria de la escritura”, como construcciones naturales que lo llevan a comprender la complejidad de este sistema. Para Vygotsky (1931) estos precursores son: El gesto, el dibujo, el juego simbólico y la escritura en sí.

Lo anterior implica que el niño se apropia de un objeto cultural a través de prácticas socialmente intencionadas y funcionales donde reconstruye el lenguaje a partir de sus experiencias, elabora hipótesis y se hace preguntas acerca de la escritura.

En el proceso de enseñanza es necesario identificar las etapas por las cuales está atravesando cada uno de los estudiantes con respecto a dicho proceso. Los estudios realizados por Ferreiro & Teberosky (1979) se convierten en un referente importante para reconocer esos momentos por los que transita el niño en el reconocimiento del código, que son complementados con los rangos de acceso a la significación que propone Braslavsky (2005). Para esta investigación, reconocer esta evolución necesariamente implica reconocer también la reflexión que hace el niño acerca de la intención comunicativa y el significado de sus producciones, a partir de acciones colectivas e individualizadas que potencien y le ayuden a comprender la naturaleza del sistema de escritura y su función social.

Y precisamente lo que tiene que ver con esas ayudas, es el tema del cuarto y último apartado de este capítulo: “andamiaje”. Aquí se desarrollan conceptos importantes que tienen que ver con las implicaciones del actuar del maestro en el proceso de aprendizaje y apropiación de la escritura de los niños. Se retoma entonces el concepto de Zona de Desarrollo Próximo formulado por Vygotsky (1931), la conceptualización de andamiaje y ayudas desde Bruner (1976), así como se mencionan estrategias comunicativas, significativas y de escritura que favorecen la construcción de andamiaje en este proceso.

2.1. Lenguaje

Vygotsky (1934) considera el lenguaje como un proceso psicológico superior, que es regulado y controlado conscientemente a través de la interacción social y que cumple además un papel mediador y organizador para el desarrollo de otros procesos psicológicos. El lenguaje hace parte de la vida del ser humano desde su nacimiento, es una facultad específicamente humana y se convierte en un elemento primordial en su desarrollo intelectual y social. El lenguaje juega un papel fundamental en ese desarrollo, ya que se convierte en la primera ruta de contacto mental y de comunicación con otros, es una herramienta indispensable para la realización del pensamiento, y representa un puente entre el mundo sociocultural y el funcionamiento mental del individuo. En esta medida la apropiación del lenguaje es un proceso de interiorización en donde la dimensión social de los aprendizajes, las lenguas y sus signos son de suma importancia.

En el modelo de ontogénesis del funcionamiento psicológico humano de Vygotsky (1934), el desarrollo del pensamiento se constituye como proceso interactivo y evolutivo que funciona por acercamientos sucesivos en una realidad natural y social. El niño cuando nace encuentra un entorno cargado de historia y cultura donde evoluciona y contribuye a la vez en el progreso de la humanidad. Para este autor, el avance psicológico se produce en un proceso de evolución histórica y social donde las funciones psicológicas superiores se desarrollan en el curso de la relación de un niño con otros niños más competentes o con los adultos, y que posteriormente se internalizan.

En este proceso evolutivo del niño se encuentran las líneas de desarrollo natural y cultural, donde los sistemas de signos, particularmente el lenguaje, sirve de mediador al ser uno de los instrumentos semióticos más desarrollado, orientado al mundo social.

Entendido el lenguaje como actividad humana en un contexto social, se puede afirmar que existe como una forma de acción. Leontiev (1978) concibe la acción como el proceso orientado a una finalidad:

> "La acción que se está realizando responde a la tarea; la tarea es la finalidad dada en determinadas condiciones. Por eso la acción tiene una cualidad especial, lo que la "forma", a saber, los procedimientos para efectuar la acción" (p. 272).

Es por medio de la tarea, según el autor, que el sujeto transforma las cosas con las que actúa o se transforma a sí mismo. Esta concepción de lenguaje como actividad humana y específicamente cuando se habla de lenguaje escrito, resalta la importancia de la significación y la intención con la que se le presenta al niño la tarea de escribir, así como también de los medios cognitivos y discursivos para realizar esta actividad de escribir.

Se hace necesario, desde la idea del lenguaje como actividad intencional, reconocer las funciones que el lenguaje cumple en la actividad humana. Según Baena (1996), bajo la concepción de que el lenguaje parte de la relación dialéctica entre este, el pensamiento y la realidad, hay tres funciones que se corresponden con esta investigación: una primera donde el lenguaje es soporte de la elaboración del pensamiento y cumple una función cognitiva, una segunda función posibilita los procesos de la comunicación, lo que denomina como función interactiva y por último el

lenguaje permite recrear el sentido de la realidad a través de su función expresiva o estética. De la misma manera es importante reconocer en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua sus distintas dimensiones, es decir, su estructura formal, su funcionamiento y las finalidades que cumple.

2.2 Escritura

La escritura, desde una mirada cognitiva de representación en oposición a una simple codificación, es considerada más allá de la simple discriminación perceptiva. Como sistema de representación, la escritura es un producto colectivo que se ha construido social e históricamente; su adquisición involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidas en el objeto a ser representado. Si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, en un aprendizaje conceptual. En este sentido, la escritura en tanto es un conocimiento complejo que incluye una habilidad motora, como uno de los niveles de conocimiento mas no como el único, implica la producción de textos teniendo en cuenta el contenido y el interés que se transmite, la forma de expresarlo, la intención de la escritura y la diversidad de modos discursivos como la poesía, la publicidad o la carta. (Tolchinsky 1993).

De acuerdo a lo que se viene planteando, es necesario reconocer la escritura como "actividad" del lenguaje. Esta investigación reconoce la escritura como una actividad social y retoma los planteamientos de Vygotsky (1931), quien afirma que:

> “La escritura debería poseer cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea básica para la vida. Sólo entonces, podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja" (p.177)

Incorporar la escritura como tarea importante en la vida de los niños, implica concebirla como una “actividad”. Es decir: como un sistema con estructura, transformaciones internas y desarrollo particular, que responde a una determinada necesidad del sujeto y tiende hacia el objeto de esa necesidad, es decir, la orienta y regula, constituyéndose en el motivo de ésta (Leontiev, 1978). Así, cuando el niño escribe en situaciones reales y con sentido, se halla implicado en dos tipos de actividad: Una actividad comunicativa que se desarrolla a través de la escritura de textos con finalidades sociales, motivada por la necesidad de convertirse en

ciudadanos activos y otra donde utilizan los discursos para construir los saberes que la escuela considera necesarios. (Camps, 2001).

Plantear entonces la adquisición de la escritura a través de la producción de textos con una intención real y auténtico y en situaciones y destinatarios reales, ajustados a diferentes propósitos comunicativos, tal como se escribe fuera de la escuela, es reconocer la escritura como "un objeto de uso social, con una existencia social y no meramente escolar". (Ferreiro, 1997, p.26) y su enseñanza representa una tarea fundamental para el maestro para potenciar y favorecer su adquisición.

2.3. Adquisición de la Escritura

Cuando se concibe la escritura como un "sistema especial de símbolos y signos" (Vygotsky, 1978, p. 169), su aprendizaje es concebido como un proceso complejo en el que se tiene que dominar ese sistema de signos simbólicos socialmente establecidos de forma arbitraria. Este proceso se inicia con anterioridad a la llegada del niño a la escuela e implica reconocer lo que el autor llamó: la "prehistoria del lenguaje escrito" donde el gesto, el juego y el dibujo son formas de simbolizar que guardan nexos importantes con la escritura. Para Vygotsky (1931) la historia del desarrollo de la escritura empieza cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño, siendo el "gesto" la primera manifestación de la futura escritura, "el gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es frecuentemente un gesto que se afianza" (p. 186)

Esta relación del gesto con el signo escrito es reconocido en dos momentos: los garabatos que traza el niño y los juegos infantiles. Sus gestos le atribuyen un significado a los dibujos y a los juegos. Al ser socializados estos signos entre los niños ya sea en sus juegos o en sus dibujos, se forma una conexión que explica, interpreta y confiere sentido a sus acciones y objetos.

En la medida que los niños pueden utilizar unos objetos para representar otros, ya sea en sus juegos o en sus dibujos, ellos se convierten en signos que tienen variados significados dependiendo del gesto que el niño le indique. Las acciones que ejecuta el niño surgen de la idea que tiene de lo que quiere representar y no del objeto en sí. Por ejemplo si la niña toma su saco y lo envuelve y finge que es su bebé, la acción de arrullarlo no surge del saco mismo, sino del bebé que quiere representar para jugar a la mamá. Los niños tienen la capacidad de separar significados de los

objetos inconscientemente, es decir que lo hacen y no saben que lo hacen, esto demuestra que ellos van desarrollando operaciones basadas en significados lo que constituye un factor importante en el desarrollo del pensamiento y transformaciones internas que pueden ser potenciadas en su proceso de aprendizaje de la escritura, por ejemplo.

La importancia de considerar la "prehistoria" de la escritura como parte del proceso de su adquisición, está en que permite comprender las relaciones de simbolismo establecidas por el niño cuando comienza a reconocer el potencial presente en el sistema de escritura, que está constituido por el desarrollo del gesto, del juego simbólico y el dibujo. El acceso del niño a la significación que posee la escritura lleva un largo y complejo proceso hasta que llegue a otorgarle la función simbólica a ese sistema de signos que es la escritura. Tanto el juego como el dibujo comparten con la escritura ese tránsito de simbolismo donde primero se representa directamente *el significado* de las cosas, luego pasa a representar indirectamente *las cosas* con la mediación de un símbolo intermedio, como lo es el habla, que poco a poco desaparece para finalmente producir un mensaje.

Generalmente el gesto con sus manifestaciones en el dibujo y el juego simbólico infantil se tienen en cuenta por parte de las maestras de preescolar, pero no como escritura, sino como actividades aisladas que cumplen la función de acompañar las producciones escritas como simple decoración, en el caso del dibujo, o como forma de distraer a los niños, mantenerlos ocupados sin una intencionalidad de aprendizaje del lenguaje escrito, desconociendo estas otras formas de simbolizar como parte de este proceso de adquisición de la escritura.

De igual forma que la prehistoria de la escritura, se debe reconocer y reflexionar en el aula la evolución de ella como sistema simbólico. Los niños como sujetos activos se plantean hipótesis y se hacen preguntas a partir de unos saberes previos que han construido desde su contexto sociocultural donde la escritura está presente. Cuando llegan a la escuela poseen una historia que les ha permitido desarrollar el lenguaje y unas competencias comunicativas que varían dependiendo de las posibilidades de interacción con el contexto, las cuales el maestro debe potenciar a partir de sus prácticas de enseñanza.

Ferreiro & Teberosky (1979) han conceptualizado este proceso desde una mirada cognitiva, analizando cómo los niños reconocen las características del sistema de escritura, especialmente hacia la exploración del código alfabético y proponen tres niveles: 1. Indiferenciado: cuando en la escritura no hay diferenciación entre dibujo y escritura, incluyen grafías en sus dibujos. 2. Diferenciado: los grafismos son más definidos y cercanos a las letras convencionales. Se presentan algunos criterios de diferenciación desde un eje cualitativo y uno cuantitativo que marcan una diferenciación entre palabras por la variación en la posición de las letras o por la cantidad de ellas y 3. Fonetización: que a la vez se divide en tres subniveles: *Silábico:* cada unidad de sonido se representa con una grafía, *Silábico- Alfabético*: escriben vocales y consonantes en un solo golpe de voz, algunas letras todavía ocupan el lugar de las silabas mientras que otras corresponden a los fonemas y el *Alfabético* cuando cada silaba corresponde a un fonema. En este mismo sentido, Braslavsky (2005) propone 4 rangos por los que pasan los niños en su proceso de adquisición de la escritura como *acceso a la significación:* 1 Del grafismo sin sentido como desencadenamiento motriz a la grafía con la intención de escribir. 2. Acceso al conocimiento y después al conocimiento externo de los signos 3. Uso de signos para producir sentido aun confusos de difícil lecturabilidad y 4. Producción de textos que comprenden palabras con silabas con errores gramaticales pero que pueden ser leídos por otros. Estos dos planteamientos permiten reconocer cómo es el proceso de comprensión de la naturaleza interna de la escritura en su estructura y en su significación.

Esta investigación retoma estos niveles y rangos para caracterizar en que momento del proceso se encuentran, pero además y principalmente resalta que la evolución de la escritura, como sistema, implica reconocer que en la interacción con el contexto y con la cultura, el niño progresivamente descubre también que en lo que escribe hay intenciones, que lo hace para alguien y con un propósito real. Desde ese punto de partida a través de situaciones significativas y con intención comunicativa el maestro proporciona andamiaje para avanzar de forma eficiente en su proceso de adquisición de la escritura como actividad social y no solo como sistema notacional.

A partir de los anteriores planteamientos se hacen las siguientes reflexiones para caracterizar, en esta investigación, el proceso evolutivo de adquisición de la escritura de los niños de transición:

1. El niño escribe (grafismos, dibujos, letras) para representar objetos personas, situaciones e intenciones, la cual no se hace explicita inicialmente en esa escritura sino a través de una manifestación oral. Lo hacen a través de marcas graficas que a veces son convencionales y a veces no (culebrillas), manifiestan la imitación de una actividad que realizan los adultos: escribir.
2. En su escritura demuestran una significación y representación de su pensamiento o de objetos y personas de su entorno. En esta escritura se ve claramente una progresiva diferenciación que van haciendo entre dibujo y escritura. Al comienzo no tienen linealidad ni direccionalidad convencional.
3. En su escritura progresivamente representan intenciones con claridad: un saludo, una despedida, una queja, una solicitud, comunicar algo, informar, entre otras.
4. Sus escrituras paulatinamente se corresponden con la estructura de un determinado texto que circula en el entorno social. Cuando escribe puede dar razón de para quien es, porque lo hace y para qué.
5. La necesidad y la intención que tiene en su escritura dirigen su atención también progresivamente a conocer aspectos formales de la escritura. El niño demuestra curiosidad por conocer cómo se escriben determinadas palabras, sus preguntas están dirigidas al reconocimiento del código alfabético.

2.4. Andamiaje

Ya planteaba Vygotsky la necesidad de producir transformaciones serias en la escuela donde “la fórmula exacta de la educación” está en los objetivos que el maestro debe conocer para saber a “qué canales debe dirigir él mismo las tendencias naturales del niño y conocer qué ruedas debe girar con ese propósito (citado en Braslavsky 2003). Desde la perspectiva sociocultural, el autor reflexiona acerca de la responsabilidad del maestro y la relevancia que tiene la ayuda que les presta a los niños en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, ofrecer las ayudas pertinentes a los niños implica la necesidad de reconocer, lo que Vygotsky (1978) denominó Zona de Desarrollo Próximo. Este se

refiere a la “distancia del nivel real desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (p. 127). Esto significa que el maestro al reconocer lo que el niño es capaz de hacer por si solo y lo que puede llegar a hacer con la colaboración de otros, ofrece las ayudas pertinentes y contingentes para que cada niño avance en su proceso de adquisición de la escritura.

En esta Zona de Desarrollo Próximo, se hace visible la intervención del maestro en el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño desde un sistema de ayudas para que pueda apropiarse del conocimiento de una manera, autorregulada y consciente. En la interacción educativa, el maestro ofrece este apoyo través de lo que Bruner denominó, “andamiaje” para que sus estudiantes puedan alcanzar metas que por sí solos no puede lograr. En relación con la escritura, este andamiaje está dirigido a propiciar ambientes didácticos con situaciones significativas y con sentido en donde de manera gradual y consciente el niño va logrando autonomía y apropiación de la actividad de escribir.

De acuerdo a lo anterior, para esta investigación, el papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito es determinante, no sólo desde el diseño y aplicación de alternativas didácticas que brinden espacios de aprendizaje y reflexión en torno a la lengua escrita, sino también desde el reconocimiento de las necesidades individuales de acuerdo al momento evolutivo o el estado en que se encuentre cada niño. Este reconocimiento le posibilita al docente proponer un andamiaje pertinente que potencia el proceso de adquisición de la escritura a través de situaciones donde descubra la escritura como una actividad comunicativa e intencional.

En este sentido, el andamiaje se reconoce como una situación de interacción donde el maestro como facilitador del desarrollo, potencia la capacidad de construir aprendizajes más complejos proponiéndole tareas que están por encima de su competencia, pero en las que podrá participar y desempeñarse sin problema gracias a las ayuda que le proporciona un sujeto más adelantado. Esta ayuda que presta el maestro al niño, Bruner, Wood & Ross, (1976) la presentan como una metáfora con la

posición y la función que tiene un andamio en la construcción de un edificio. El andamio se debe colocar un poco más abajo de lo ya ha construido de manera que con su apoyo se pueda mover por encima (en la Zona de Desarrollo Próximo) y construir una nueva altura (un nuevo Nivel de Desarrollo Real). Sucesivamente la posición del andamio deberá elevarse para enlazar con la nueva construcción (en las nuevas ZDP). Al final el andamio se retira, pero es claro que sin él la construcción no hubiera sido posible.

Aquí las relaciones que el niño establece con sus pares y especialmente con el maestro son muy importantes en el proceso de adquisición de la lengua escrita, en tanto que a través de esa interacción el niño aprende y estimula procesos evolutivos internos que se desarrollan primero en un plano social para luego internalizarlos. El papel del maestro es el de facilitar la realización de actividades y experiencias significativas, vinculadas con las necesidades, intereses y potencialidades de los niños pero además donde él pueda identificar el nivel de desarrollo real, con respecto a la adquisición de la escritura, en que se encuentra cada uno de sus estudiantes, así como el nivel potencial al que desea que este llegue y desde allí definir cuáles son las ayudas que requiere para construir los conocimientos esperados

Este concepto de andamiaje lleva implícito la idea de actividad colaborativa, es decir, el trabajo entre individuos donde habrá siempre uno más expertos en determinados dominios y que tienen el control inicial de la tarea, pero que poco a poco va delegando al otro, que es menos experto, para que más adelante construya el conocimiento de forma activa y autónoma. Esta interacción con sus pares conlleva a que el niño reconozca no sólo las características notacionales del sistema de escritura, sino que además pueda reconocer su función, significado y sentido dentro de situaciones de uso real y funcional. Esto solo es posible en la medida que el niño compara, contrasta, reflexiona y formula hipótesis desde sus propias producciones y las de los demás en una situación de comunicación.

A través del andamiaje el maestro promueve el trabajo desde lo que el niño conoce para introducir lo que quiere que él conozca y aprehenda, considerando los errores como parte del proceso y de una manera constructiva. Su objetivo es lograr que el niño tome el control poco a poco de su aprendizaje y pueda realizar la actividad de

forma independiente. Para tal efecto, el niño necesita de una serie de ayudas que parten desde esa predisposición biológica que se tiene para aprender y que solo se activa gracias al apoyo que recibe de su contexto social.

Este apoyo o andamiaje se puede materializar a través de diversas estrategias que utiliza el docente, donde la interacción juega un papel central. Se parte de reconocer que el niño, como ser social, está inmerso en un contexto cultural desde el mismo momento de su nacimiento y que a través del contacto con otros y con su cultura, se apropia poco a poco de los significados propios de dicho contexto, lo cual hace necesario plantear situaciones que lleven al niño a descubrir y a construir ese sistema simbólico que es la escritura.

El intercambio con el contexto y específicamente en este caso con la cultura escrita, implica que en el aula se hagan presentes diferentes tipos de textos no solo donde se reconozca su estructura, su función sino principalmente donde los niños tengan la posibilidad de producirlos a partir de una necesidad real y auténtica.

En cuanto a la relación maestro niño, se desarrolla a través de acciones tutoriales donde se encuentran en la resolución de una tarea compartiendo responsabilidades e intercambiando saberes y experiencias. En el proceso de adquisición de la escritura, el sujeto que actúa como el más experto (maestro) ofrece el apoyo necesario y pertinente para que pueda asumir tareas complejas y gradualmente se convierta en escritor con autonomía.

La interacción que se da entre pares es fundamental para este proceso ya que es allí donde a gracias al trabajo colaborativo, se promueve confrontación, la comparación y el intercambio, entre otras y se favorece la construcción colectiva del conocimiento en torno a la lengua.

Como se puede observar en estas situaciones el maestro cumple un papel primordial al proponer situaciones que favorezcan dicha adquisición, ofreciendo el andamiaje necesario en cada una de estas situaciones. Este andamiaje se evidencia en cada una de las acciones que el maestro despliega como formas de ayuda con una intención y un propósito específico. La construcción de estas formas de ayuda que favorezcan la adquisición de la escritura en niños de transición, tiene su fundamento en la concepción que tiene el maestro en cuanto a escritura y en la fundamentación

pedagógica y didáctica que posee desde su formación profesional y su práctica educativa.

A continuación se retoman algunas estrategias que se emplean en el aula como formas de ayuda que el maestro puede implementar cuando pretende construir andamiaje en el proceso de adquisición de la escritura desde una perspectiva social y cultural. Dentro de estas estrategias podemos reconocer, primero la interacción entre pares que favorece la construcción colectiva de conocimiento y también el uso de consignas y preguntas que formula el maestro, que se convierten en verdadero apoyo para los niños. Así mismo, se especifican las estrategias que Diez (2004) propone desde un enfoque constructivista y significativo, para favorecer la adquisición lenguaje escrito.

2.4.1. Interacción entre pares

En esa construcción de conocimiento, como construcción de significado e intenciones, la interacción en el aula se realiza fundamentalmente a través del discurso como un proceso comunicativo, en esta medida se cumplen dos funciones dentro de este proceso: de socialización y de individualización. En el primero el niño construye los significados relativos a los contenidos escolares y en el segundo es capaz de actuar de manera creativa como agente de cambio cultural (Diez, 2004). Es importante reconocer el papel que juega el maestro en las situaciones de interacción, primero en la orientación del proceso de aprendizaje y luego en la función de gestionar la autonomía. Este último referido al aprendizaje colaborativo entre iguales. Esta investigación considera el aprendizaje como una reconstrucción que se realiza de forma individual en un contexto de interacción con los demás donde a través de la “discusión” se favorece la interiorización de conocimiento. Este intercambio de información, como lo llama Diez, permite la construcción de un conocimiento realmente compartido.

El aprendizaje de la escritura, como proceso social, no debe ser una actividad solitaria, a pesar de ser una apropiación individual, se debe presentar en contextos de interacción y con fines sociales, donde se propicien actividades de confrontación y comparación que permitan al niño “buscar y descubrir la coherencia no solo consigo mismo sino también con las producciones ajenas, tratando de consensuar el modo de escritura más próximo al convencional” (Diez, 2004, p. 68). La interacción está

orientada a reconocer la función social que cumple la escritura desde los diversos textos que pueden compartir y discutir en el aula, para argumentar desde sus propios puntos de vista y así desarrollar habilidades sociales y no solo cognitivas.

El papel del maestro en este trabajo colaborativo está dirigido a apoyar y regular la interacción dando mayor poder a los niños y sobre todo construir un andamiaje a partir de lo que observa en cada estudiante dentro de la dinámica misma del grupo. Es decir debe orientar cuales son las tareas que como grupo se desarrollan pero verificando y ofreciendo sus ayudas pertinentes a cada uno de sus integrantes.

2.4.2. Estrategias didácticas para la construcción de andamiaje.

En el proceso de adquisición de la escritura las consignas, como estrategia didáctica y acción discursiva, son esenciales en el propósito de construir andamiajes que potencien dicho proceso, ya que es ella quien orienta y determina la producción de textos desde un contexto particular con un propósito específico. Para Riestra (2004):

> "las consignas de tareas son textos orales y escritos producidos en la interacción socio discursiva de todos los niveles de enseñanza, es considerada y analizada como el propio texto de enseñanza y determina el posible efecto sobre los estudiantes en la realización de las actividades de leer y escribir. Se trata, por lo tanto, de enunciados organizadores del género discursivo/textual, de elaboración profesional que conduzcan al desarrollo de una tarea específica y concreta en un contexto determinado" (p 59).

Es evidente entonces las implicaciones que tienen estos "textos instructivos" que permiten orientar de manera clara la tarea que propone y sus objetivos, constituyéndose entonces en una "ayuda" o apoyo que brinda el maestro para la realización de la misma, en este caso la adquisición de la escritura. Su formulación implica el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, meta cognitivas y comunicativas que favorezcan la formación de productores de textos autónomos. . En ellas se dan simultáneamente dos funciones: una comunicativa (instrucción) y otra teórica-cognitiva (acciones y operaciones mentales). En esta acción discursiva el maestro ofrece andamiaje, cuya finalidad es la de guiar diversas acciones de lenguaje de los niños en el proceso cultural de interiorización de capacidades lingüísticas. (Riestra, 2004, p. 59)

Por tanto se espera que las consignas utilizadas por los maestros cumplan con unas características para que su efecto sea el esperado: según Silvestri (1995) debe formularse con claridad y precisión y especificar qué es lo que se quiere que el niño

haga. Debe seguir una secuencia con una organización jerárquica de las acciones a desarrollar en la tarea, es decir que la misma consigna establece cómo el niño puede cumplir con la tarea solicitada. Así mismo, debe organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de “prescripciones sistemáticas y ordenadas” de qué pasos debe seguir. Para evitar que una consigna de lugar a varias interpretaciones, es necesario que en ella este inmerso el propósito, el tema, la situación comunicativa y el tipo de texto que se espera el niño va a construir en un contexto autentico.

Dentro de estas estrategias didácticas también podemos encontrar las preguntas**.** El docente busca activar y movilizar los esquemas de conocimiento que posee el niño a través de las ayudas que necesariamente deben partir de los significados y representaciones que tiene a cerca de la escritura. Esto lo hace a través de la pregunta pedagógica que le permite movilizar la zona de desarrollo próximo y fomentar en el niño la actitud de auto cuestionamiento y reflexión. De esta manera se construye andamiaje, a través de la pregunta se genera conflicto y se problematiza frente a lo que se quiere aprender y se ofrece apoyo gradual para su resolución. El replanteamiento de esas preguntas va marcando el proceso para lograr a través de su resolución, el grado de desarrollo próximo deseado.

Pero la formulación de las preguntas no se puede tomar a la ligera cuando de construir andamiaje se trata, ya que preguntas simples sin ninguna intención, podrían generar, en los niños, una respuesta simple que no estimule su proceso de reflexión. Es importante que el maestro tenga en cuenta la causa y la finalidad de la pregunta que realmente le ayuda al niño a simbolizar toda una estructura mental, para que luego la exprese por medio del lenguaje.

Huck (1976), (citado en Polanco, 2004 p. 4), plantea diferentes niveles y tipos de preguntas:

- De memoria: se cuestiona al niño acerca del recuerdo de un texto determinado (¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, y ¿quién?)
- De comprensión: semejante a la de memoria pero en esta se espera que el niño represente la idea de una forma distinta de la dada originalmente.

- De interpretación: se pide al niño ir más allá de la información dada para que la organice, compare o contraste en situaciones similares, éste relaciona la información suministrada con otra de referencia. (¿por qué? o ¿cuándo?)
- De aplicación: en las que el niño hace una aplicación directa del conocimiento, destrezas o criterios aprendidos previamente a una situación nueva. Abarca la identificación y solución de un problema. (siguiente ¿cómo puede usted...?)
- De análisis: se debe aplicar el razonamiento inductivo o deductivo. (¿cuántos? ¿por qué? o pedirle que compare)
- De síntesis: decir, con sus propias palabras, una información dada en forma concreta.
- De evaluación se espera que el niño emita un juicio de valor acerca de una situación previamente presentada.

En la formulación de la pregunta y aún más en su respuesta es necesario reconocer que el error es una oportunidad de aprendizaje si se sabe conducir y guiar en búsqueda de la respuesta correcta. Es decir, lo importante no es llegar a esa respuesta correcta sino como lo manera como lo logró. El uso de la pregunta por sí sola no ofrece andamiaje, es necesario que ésta acción lingüística que realiza el maestro tenga la intención y el propósito de indagar, confrontar y generar reflexión en torno a la lengua escrita

2. 4.3. Estrategias de comunicación y escritura

Continuando con los planteamientos derivados de la investigación que Cristina Diez (2004) realizó para describir cómo se va construyendo el proceso escritor en niños de educación infantil y la ayuda que presta el maestro en él, la presente investigación retoman las estrategias de comunicación y de escritura que ella plantea, por considerar que realizan valiosos aportes en cuanto a las estrategias que despliega el maestro en ese proceso de construcción conjunta de escritura, sin embargo no se toman solamente como ayudas para favorecer la reflexión y avance en la apropiación del código, como lo presenta la autora en su libro, sino que son fundamentales en la construcción de andamiaje para favorecer la significación y la reflexión sobre la intención y estructura de los textos que produce.

2.4.3.1. Estrategias comunicativas

Siendo el papel del docente guía y dinamizador en procesos de enseñanza aprendizaje, se hace necesario reconocer que tipo de ayuda puede prestar al niño para construir aprendizajes nuevos desde su zona de desarrollo próximo. Consiste entonces en "preparar, estructurar y regular los niveles de dificultad de las actividades de aprendizaje para que la tarea sea accesible al alumno, así como ajustar la ayuda docente a la ZDP del alumno" (Diez, 2004, p. 73). Este nivel de apoyo efectivo depende en gran parte en la comunicación mantenida entre maestro alumno y requiere identificar cual es el límite de la competencia que es capaz de realizar el niño para así, a través de actividades retadoras, ofrecer la información pertinente que le ayuden a crecer en ese desarrollo cognitivo y en el reconocimiento de la escritura como actividad social y cultural. Para presentar estos diferentes "actos conversacionales" como los llama Diez (2004), la autora analiza los diferentes niveles de apoyo, (con una graduación de la ayuda de menor a mayor) en el desarrollo de una actividad grupal pero que se pueden perfectamente adaptar también al trabajo de ayuda individual, estos son:

- No Intervención: Ausencia de intervención del maestro. Plantea la tarea y el niño la resuelve sin ayuda.
- Demanda: Preguntas como solicitudes de información donde quien conoce la respuesta es quien pregunta. Aquí el docente ayuda al niño a través de preguntas sin ofrecer ninguna información de cómo resolver la tarea.
- Pista: El ofrecimiento de información clave para su resolución. Pueden ir insertas en una afirmación o como parte de una pregunta
- Solución: Ante la dificultad el docente ofrece la respuesta correcta. (p. 80).

Esta investigación retoma estas estrategias como formas de ayuda en el proceso de adquisición de la escritura, pero ampliando su alcance, no solo en la construcción alfabética sino sobre todo en la construcción social y cultural de la escritura. En el quehacer docente realizamos este tipo de ayudas a nuestros estudiantes dependiendo el tipo de dificultad que presentan los niños, pero es importante hacerlas conscientes y con una intencionalidad clara para que se constituyan en el andamiaje que cada niño necesita para potenciar su proceso de aprendizaje.

2.4.3.2. Estrategias de Escritura

Desde la comprensión de escritura como producción de textos con sentido e intención, se hace necesario reconocer como es esa construcción a partir de la reflexión sobre el sistema notacional enmarcado siempre en un contexto comunicativo. Esto para aclarar que en esa construcción de lengua escrita, es necesario acercar a los niños al reconocimiento del código alfabético, sin olvidar que este conocimiento debe estar inmerso siempre en actividades significativas y funcionales que los lleven a reconocer la escritura ante todo como una actividad social. Estas estrategias que la autora plantea cobran valor porque se centran en el proceso y no en el producto que se espera lograr.

Estrategias centradas en el proceso de construcción de textos: (Diez, 2004, p.108)

- Texto acordado: donde el docente ofrece al estudiante la oportunidad de decidir el contenido del texto que va a escribir, el cual debe mantener en su memoria para luego representar gráficamente. Este paso es importante ya que al mantener activo el texto en su memoria lo lleva a establecer más fácilmente la correspondencia fonográfica de la producción oral a la escrita.
- Codificación: “Implica el proceso de transformación de una pauta sonora en unos signos gráficos conformes a un sistema de signos y reglas de escritura” (Diez,. 2004. p 108), donde la intervención se hace a través de la ampliación del campo de atención o profundizando en alguna de las características de la tarea:
    - ✓ Focalización: Centra la atención en las características fonemáticas de la palabra. Se alarga la pronunciación de cada silaba para reconocer los fonemas que la componen. Esta estrategia le permite al niño reconocer la estructura fonológica de la palabra.
    - ✓ Ampliación del Foco: Dirección inversa a la anterior, es decir que amplía la atención mental desde el fonema hasta la palabra que lo contiene. Se busca que el niño contextualicen el uso de un fonema en otra palabra que lo contenga, (los nombres de sus compañeros por ejemplo).

- Revisión: se trata de revisar lo escrito para saber por un lado que continua y por otro para comprobar y corregir si es necesario, de acuerdo con el significado y la intención de lo se está escribiendo.

Es preciso indicar que estas estrategias tanto de comunicación como de escritura se pueden combinar entre ellas, en determinados momentos. Es así como podemos encontrar demandas de revisión, pistas de focalización, revisión y solución, entre otras más combinaciones que pueden surgir en la misma propuesta de intervención y en su análisis.

3. Referentes Metodológicos

3.1 Paradigma Enfoque y Diseño de Investigación

La investigación como medio de apropiación crítica de la realidad, requiere de procesos de construcción de conocimiento y reflexión teórica desde un enfoque que permita conocer, describir, analizar, interpretar y transformar dicha realidad. En esta medida, el paradigma entendido como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1971, p. 13), brinda al investigador formas de interpretar y comprender la realidad de una manera sistémica a través de la relación de teorías, métodos, técnicas, creencias y valores.

La presente investigación se ubica en un paradigma *interpretativo,* el cual comprende un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas que dirigen su interés al significado de las acciones humanas y de la vida social, donde la educación es vista como un proceso social. El interés de esta investigación es interpretar una realidad escolar relacionada con el lenguaje, específicamente: la adquisición de la escritura en niños del grado transición en un contexto específico, una institución educativa de carácter público de la ciudad de Bogotá, y analizar el papel del docente en dicho proceso. Pero no solamente interpretar lo que allí sucede con respecto a la escritura y su aprendizaje, sino que también busca transformar las prácticas de enseñanza que cualifiquen los aprendizajes de los estudiantes, lo cual se relaciona con una de las premisas de este paradigma: la realidad educativa es subjetiva y las práctica educativas pueden ser transformadas si se modifica la manera de comprenderlas. (Ramírez, 2004)

Otra característica que identifica esta investigación con el paradigma interpretativo es su carácter particular, ya que se centra en la descripción y comprensión de una problemática específica. No aspira a establecer generalizaciones o leyes, sino que describe las acciones contextualizadas para comprender las razones de los individuos y percibir la realidad de una forma dada.

Desde un *enfoque cualitativo*, esta investigación trata de identificar la naturaleza profunda de una realidad escolar, en un aspecto específico del lenguaje: la adquisición de la escritura vista desde el punto de vista del niño, del docente, de la

escuela y de la sociedad. Se entiende el lenguaje como una construcción social y desde allí se indaga sobre la influencia del contexto en este proceso, las interrelaciones que lo promueven o desfavorecen y el papel que cumplen las concepciones de maestros, padres y estudiantes.

En esta medida se parte de la observación de la realidad donde se desarrolla, para comprenderla e interpretarla, desde un contexto: externo (teoría, políticas públicas, investigaciones previas) e interno (prácticas docentes, producciones de los niños, documentos institucionales). Se realiza la recolección de datos a través de entrevistas, encuestas, observación de clases y revisión de trabajos de los niños. Una vez recolectada la información y a través de su análisis, se plantea una problemática a la cual se le pretende dar solución buscando transformaciones a nivel de la propia práctica docente, que impacten en la institución donde se desarrolla. Todo esto a la luz de teorías relacionadas con el tema a investigar, en este caso la escritura, su adquisición y papel del docente desde una perspectiva sociocultural.

Desde los diferentes diseños que propone el enfoque cualitativo para la investigación de una realidad determinada, como formas características de investigar, determinadas por el objetivo que persigue la investigación, este trabajo se orienta a través de la *investigación acción,* por considerarlo el más indicado ya que no solo permite conocer una determinada situación o problema en el contexto laboral sino que abre la posibilidad de resolverlo.

Por ser un proceso de búsqueda de información desarrollado en la propia práctica, la investigación acción se ocupa de ella como un objeto de análisis y de estudio. Es la propia práctica educativa la que se cualifica y enriquece a través de este diseño al reflexionar, transformar situaciones y desarrollar nuevos conocimientos. La investigación acción, entendida como el conocimiento y análisis de una situación social que pretende mejorar las acciones que en ella se desarrollan, Elliot (1994), se construye desde y para la misma práctica en un proceso cíclico constante donde se explora, se analiza se valora y se actúa. Esta investigación analiza una situación problemática donde se comprende el problema a través de la relación teoría y práctica, la acción se considera como una fuente de conocimiento que se sustenta a través de la

teoría. A continuación se presenta el proceso que esta investigación realizó desde las etapas planteadas por Martínez (2000, p. 27) de una manera particular y especifica.

3.2. Etapas de la Investigación

3.2.1. Diseño General del proyecto o Acercamiento a la problemática:

En esta primera etapa se realizó una lectura etnográfica del contexto a partir de revisión de trabajos de los estudiantes, encuestas a docentes y a padres, (Anexos 1, 2 y 3), observación de clases en el ciclo uno, así como la revisión de documentos públicos (estándares, lineamientos, ley general, referentes metodológicos) e institucionales (PEI, manual de convivencia, plan de estudios y SIE).

3.2.2. Identificación de un problema importante:

Según Martínez (2000) en esta etapa la identificación del problema en forma "acuisiosa y esmerada" garantiza el éxito del proyecto, ese problema debe ser significativo para el docente y de "cuya solución dependa la eficacia de su docencia" (Martínez, 2000, p. 32). De acuerdo a este planteamiento, se parte de una preocupación que siempre ha existido en el quehacer pedagógico personal, relacionado con la necesidad de comprender y potenciar procesos de escritura en los niños de transición. Al triangular los datos recolectados, con la teoría se hace visible que la escritura no es vista como un proceso social y evolutivo, sino como una técnica que los niños deben aprender. Esta concepción de escritura desde lo perceptivo y motriz hace que los niños no la reconozcan como una actividad social de comunicación, porque sus maestros y padres tampoco la ven así. De igual forma no se evidencia el apoyo del maestro desde las diferencias individuales para favorecer ese proceso de adquisición. La preocupación entonces se enfoca en el papel que el docente realiza para potenciar o no dicho proceso desde una mirada social y cultural.

3.2.3 Análisis del problema

En este el análisis de los datos fue muy importante la construcción teórica que se fue realizando en todo el proceso de reconocimiento de la problemática, se elaboraron fichas de lectura que recogían los aportes importantes para esta temática, así como el rastreo de antecedentes para identificar qué se ha investigado hasta el momento y qué falta profundizar en relación con la problemática en cuestión. A partir de allí surgen categorías que permiten analizar y establecer el problema a investigar y

a su vez ellas nos derivan unas subcategorías que posibilitan la delimitación del problema: concepciones, prácticas y producciones de los niños.

3.2.4. Diseño y ejecución del plan de acción

Con la construcción de las categorías en la etapa anterior y gracias a la fundamentación teórica lograda, se plantea una intervención iluminada por dichos presupuestos teóricos que dan fuerza al plan de acción que se presenta a continuación.

De acuerdo con las diferentes alternativas didácticas para intervenir en el aula y teniendo en cuenta las características del grupo, la temática, y los tiempos, se optó por la pedagogía por proyectos desde la perspectiva de Jolibert, & Sraiki, (2006) como una "estrategia de formación que está dirigida a la construcción de saberes, competencias y al desarrollo de las personalidades" (p. 32). Para esta autora esta estrategia conlleva a la realización de tres tipos de proyectos, a decir: Proyecto de acción, proyecto global de aprendizaje y proyectos específicos de construcción de competencias.

Se retoma aquí el proyecto de acción como "un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud" (Jolibert, & Sraiki, 2006. p. 32). En este caso es la construcción de un álbum autobiográfico que surge de un requerimiento del proyecto de educación sexual de la institución donde se desarrolla la investigación, como propuesta para socializar en el cierre del macro proyecto llamado: "Proyecto de vida" al finalizar el año escolar. En el proyecto Acción implementado (Anexo 5), se hizo especial énfasis en el desarrollo de competencias discursivas y para ello se desarrollaron 6 Proyectos Específicos de Construcción de Competencias (PECC) puntualmente relacionados con la producción de un tipo de texto en cada uno de ellos, para reconocer el papel del maestro y específicamente el andamiaje que se construye para favorecer el proceso de adquisición de la escritura en niños de transición.

En la Tabla 1 se presenta la organización del proyecto de acción, los Proyectos Específicos de Construcción de Competencias con su propósito y el producto textual que forma parte del álbum autobiográfico de cada estudiante.

Tabla 1: *Proyecto de acción: "Mi Álbum Autobiográfico"*

PECC	Propósito del PECC en función del Proyecto de Acción	Propósito de la Producción escrita	Texto Producido
1 Informando a los Padres	Responder al requerimiento de un proyecto institucional donde se informa a los padres lo que se va a hacer y cuál es su participación	Construir un texto auténtico (circular) en forma colectiva para Informar a los padres sobre la realización el álbum y cómo va a ser su participación y colaboración en la construcción de él.	CIRCULAR
2 Mi Nacimiento	Reconstruir hechos que llevaron a la existencia de cada niño desde el encuentro de sus padres hasta su nacimiento.	Producir un texto narrativo (historieta) a partir de experiencias propias para contar a través de dibujos y palabras cómo fue esa etapa de noviazgo y de embarazo de sus padres que llevaron a su nacimiento.	HISTORIETA
3 Yo Tengo Mi Nombre	Reconocer el nombre como texto importante en el aula y en el entorno social como elemento de identidad.	Construir un texto argumentativo donde los niños justifiquen por qué es importante el nombre de cada uno.	TEXTO ARGUMENTATIVO
4 Como Voy Creciendo	Reconocerse como un ser que evoluciona y presenta cambios físicos importantes.	Construir un texto descriptivo narrativo donde a partir de dibujos y palabras expresen los cambios importantes que lo identifica como ser único que crece y se desarrolla.	FRISO
5 Mi Primer día De Colegio	Reconstruir el primer día de colegio como un momento importante en la vida de cada uno.	Elaborar un texto narrativo donde cuentan a través de dibujos y palabras como fue la experiencia del primer día de colegio desde lo que recuerdan y lo que sus padres les cuentan.	CUENTO
6 Adivina Que Quiero Ser Cuando Sea Grande	Proyectar desde sus conocimientos y expectativas una profesión u oficio como parte del proyecto de vida de cada uno.	Producir un texto que describa dos acciones que realizan las personas en determinada profesión. Hacer uso de esa escritura para j jugar con los compañeros a adivinar a quien se refieren nombrando solo dichas acciones que escribieron	ADIVINANZAS

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis y discusión de resultados

El principio básico de esta etapa es reflexionar sobre el proceso realizado en la implementación de la propuesta. Con el fin de facilitar esta evaluación, en primer lugar se presenta el siguiente cuadro que contiene las categorías teóricas, las subcategorías, y algunas preguntas que orientan este proceso de análisis.

Tabla 2: *Unidades de Análisis categoría de Escritura*

ESCRITURA		
SUB CATEGORÍAS	**UNIDADES DE ANÁLISIS**	**PREGUNTAS**
Como sistema simbólico y de representación	Escritura que produce Significados a través del uso de signos Escritura como representación del pensamiento	¿Qué tipo de representaciones hacen los niños en su escritura?
Como actividad social y cultural	Escritura con una intención	¿Qué intención orienta la construcción de cada uno de los textos?
	Escritura contextualizada	¿En qué contexto se produce la escritura?
	Escritura que surge como una necesidad	¿Cuál fue la necesidad que llevo a la escritura de los diferentes textos?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: *Unidades de Análisis categoría Adquisición de la Escritura*.

ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA		
SUB CATEGORIAS	**UNIDADES DE ANÁLISIS**	**PREGUNTAS**
Precursores de la escritura	El gesto el juego y el dibujo como formas de simbolizar que acercan al niño a la escritura	¿Cómo se desarrolla la representación simbólica en el juego y en el dibujo? ¿Por qué es importante el juego y el dibujo para la adquisición de la escritura?
Niveles de conceptualización	Evolución de la escritura como sistema simbólico y de representación del lenguaje hablado Evolución frente a la función pragmática y semántica de la escritura	¿De qué manera evoluciona el proceso de adquisición de la escritura en el reconocimiento de formas de representación? ¿De qué manera evolucionan los textos de los niños en la expresión de intenciones y propósitos comunicativos? ¿De qué manera los textos responden a las necesidades de un contexto?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4: *Unidades de Análisis categoría Andamiaje*

ANDAMIAJE		
SUB CATEGORÍAS	**UNIDADES DE ANÁLISIS**	**PREGUNTAS**
Movilización de Zona de Desarrollo Próximo	Identificación nivel real y potencial acerca de la escritura	¿Cómo el docente identifica nivel real y potencial en los niños?
	Tareas de escritura que implican un adecuado grado de dificultad	¿Qué características debe tener la tarea de escritura para que realmente movilice ZDP?
	Interacción con maestro y con pares en procesos de escritura	¿De qué manera la interacción con la maestra y con los pares moviliza ZDP?
Formas de ayuda para favorecer la producción.	Situaciones problémicas que propician conflicto Confrontación	¿De qué manera las situaciones de conflicto y confrontación favorecieron reflexiones y evolución de la escritura como sistema y como práctica social y comunicativa?
	La consigna precisar tareas	¿Cómo la consigna que plantea el maestro favorece la producción del texto propuesto y se convierte en un apoyo para su producción?
	Pregunta coma acción discursiva	¿De qué manera la pregunta formulada por el maestro se constituye en una ayuda para promover la producción textual?
Niveles diferenciados de ayudas	**Estrategias Comunicativa**s SOLUCION: Se ofrece la respuesta correcta ante la dificultad PISTA: información que ayuda al niño a resolver la tarea DEMANDA: Ayuda a través de preguntas sin ofrecer ninguna información de cómo resolver la tarea NO INTERVENCION: tareas que el niño puede resuelve sin ayuda **Estrategias de Escritura** TEXTO ACORDADO: Ayuda para decidir el contenido del texto que va a escribir CODIFICACIÓN. Transformar una pausa sonora en signos gráficos a través de las ayudas de focalización y ampliación del foco REVISION: Pedir que revise lo escrito para continuar o corregir	¿Cómo determina el maestro el nivel de ayuda que necesita cada estudiante dentro de un grupo? ¿De qué manera el tipo de ayuda que ofrece el maestro favorece el proceso de adquisición de la escritura?

Fuente: Elaboración propia.

En esta etapa es necesario reconocer el nivel de análisis que se da en el proceso investigativo y cómo la sistematización es coherente con la experiencia y con las teorías que la sustentan. Es decir, el análisis se realiza sobre la acción y da razón de la relación coherente entre práctica y teoría.

Este análisis tiene en cuenta la reflexión sobre la acción retomado de la propuesta de Griffiths y Tann (1992) (, citados en Camps, Ballesteros, Barrio, Bigas & Cambra. 2001, p.11). En este nivel, la reflexión es interpersonal y colectiva, es posterior a la acción, por lo tanto hay distancia entre el tiempo de realización de la práctica y la reflexión de la misma. La observación se hace de forma sistemática por medio de la recolección de información, del análisis de los datos obtenidos y de su evaluación. En este nivel cobra gran importancia la validez y fiabilidad de la investigación, donde la intención está orientada a revisar teorías previas que puedan conllevar a un cambio conceptual y no solo la revisión de prácticas desde un análisis funcional. El análisis de esa teoría subyacente a la experiencia se hace de manera crítica.

Tabla 5: *Diferentes Momentos de cada uno de los PECC*

MOMENTOS	PROPOSITOS
Exploración de saberes previos	-Reconocer lo que los niños saben acerca los diferentes tipos de textos relacionados en cada proyecto : (estructura, uso, propósitos), - conocimientos acerca de las temáticas tratadas en los ´proyectos: etapas de crecimiento, documentos públicos, profesiones. Planeación y concertación
Contando y contando…	Reconstruir en forma oral la narración que con anterioridad realizan los padres (oral y por escrito), con relación a eventos importantes de su vida para consignar en el álbum: nacimiento, nombre, crecimiento, primer día de colegio y que quiere ser cuando sea grande
Explorando textos	Contacto y reconocimiento de las características, estructura, intención y su función social de diferentes tipos de textos: e historietas, cuentos, circulares. Friso. Adivinanzas
Jugando, dibujando y actuando.	Acercamiento a la función simbólica de la escritura a través de otras formas de simbolizar como lo son el gesto, el dibujo y el juego
Escribiendo mi álbum	Producción de textos colectivos e individuales de acuerdo a la tipología correspondiente con un destinatario, una intención y un contexto real, llevando a cabo un proceso de escritura desde la planeación, textualizacion y revisión.
Compartiendo mis producciones	Compartir con sus compañeros las construcciones escritas realizadas

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 5 en el Proyecto de acción se desarrollan 6 PECC que comparten los mismos momentos. Es así que inician con: *Exploración de saberes previos* donde se hace el reconocimiento de lo que el niño sabe acerca de la escritura a través del dialogo y las conversaciones. Así mismo en *Contando y contando*: se da sentido a la oralidad como actividad del lenguaje fundamental para parte de este proceso y fundamento favorecer la expresión y reconstrucción de narraciones que sus padres han realizado con anterioridad, sobre eventos importantes de la vida del niño y que han sido acordados en forma colectiva. Otro de los momentos es: Dibujando *y actuando:* cuando se reconocen otras formas de simbolizar que hacen parte de la vida de los niños (el juego, el dibujo y el gesto) para favorecer y potenciar la adquisición de la escritura en todas sus dimensiones. En *Explorando textos*: se fomenta la interacción del niño con la lengua escrita, al llevar diferentes tipos de textos de la cultura al aula, reflexionar sobre su función y estructura y posteriormente ofrecer las ayudas pertinentes para la producción de un tipo de texto, determinado por el contexto, la necesidad y la intención *Escribiendo mi álbum* y finalmente se dan espacios para que los niños socialicen sus textos con sus compañeros, en *Compartiendo mis producciones.*

4.1. Análisis categoría de Escritura.

A continuación se presenta el análisis de la intervención a través del proyecto de acción: “mi álbum autobiográfico” construido a través de los 6 proyectos específicos de construcción de competencias. Este análisis se realiza a través de las tres categorías teóricas: Escritura, Andamiaje y Adquisición de la escritura.

Se retoma la escritura desde las dos subcategorías propuestas: sistema simbólico y de representación y como una actividad sociocultural y desde allí reflexionar sobre la construcción de significados que promueve, el contexto en que se origina, la necesidad a la que da respuesta y la intención que orienta la producción de cada tipo de texto.

Tabla 6: ***Análisis categoría Escritura***

ESCRITURA				
TEXTO PRODUCIDO	**ESCRITURA COMO SISTEMA SIMBÓLICO Y DE REPRESENTACIÓN**	**ESCRITURA COMO ACTIVIDAD SOCIAL Y CULTURAL**		
		Contexto	**Necesidad**	**Intención**
Circular	Producción de textos informativos: circular. Se realiza en forma colectiva utilizando signos que representan y significan lo que los padres deben saber acerca del proyecto y cuál es su participación.	Responde al requerimiento de un proyecto institucional donde se informa a los padres lo que se va a hacer y cuál es su participación	Lograr la participación y colaboración de los padres.	Informar a los padres de lo que se va a realizar y cuál será su aporte.
Historieta	A través de dibujos y de sus marcas gráficas los niños representan a sus padres los momentos especiales que llevaron al nacimiento de cada uno.	Reconstruir hechos que llevaron a la existencia de cada niño.	Reconocer la historia de cada niño, desde el encuentro de los padres hasta su nacimiento para dar sentido a su existencia. cada uno.	Narrar en forma escrita (gráfica y textual) el proceso desde noviazgo de los padres hasta el nacimiento del niño
Texto argumentativo	Producción de un texto donde los niños dan significado a un su nombre y argumentan la importancia que tiene en el contexto social.	Reconocer el nombre como texto importante en el aula y en el entorno social a partir de la revisión de documentos públicos donde se encuentre	Identificar la importancia de su propio nombre como un elemento de identidad en una la sociedad.	Manifestar por escrito la importancia que tiene el nombre como un texto social y de construcción de identidad.

Friso	Expresa los cambios físicos y de desarrollo que ha tenido el niño a través de su vida. Lo hace a través de la construcción colectiva de signos convencionales e individuales con la escritura propia de cada niño.	Reconocerse como un ser que evoluciona y presenta cambios físicos importantes	Recordar con ayuda de los padres que es un ser que evoluciona y se transforma.	Describir eventos importantes relacionados con su proceso de crecimiento.
Cuento	Escribe sus propios signos para representar los recuerdos de ese primer día de colegio dando significado al texto construido	Reconocer el primer día de colegio como un evento importante que marca la vida de cada niño	Recordar la iniciación del proceso escolar como un evento importante en la vida.	Contar y expresar sentimientos y acciones que se vivieron el primer día de colegio.
Adivinanzas	Signos convencionales mezclados con dibujos que significan acciones que desempeñan los adultos en diferentes profesiones.	Proyectar desde sus conocimientos y expectativas una profesión u oficio como parte del proyecto de vida de cada uno.	Registrar sus deseos acerca del futuro como parte primordial de su álbum autobiográfico.	Describir las acciones de una profesión elegida para que sea identificada por otros. Contar que es lo que desea ser cuando sea grande.

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1. Escritura que representa y simboliza

Como sistema simbólico y de representación la intervención deja ver como los proyectos planteados propician situaciones de producción donde los niños a partir del conocimiento de los signos que han construido en su contacto con la cultura escrita (convencionales o no), hacen uso de ellos otorgándoles sentido y significado desde lo que piensan, sienten y quieren expresar. Esto es evidente en el ejemplo de la figura 9 donde se relaciona un texto construido de forma colectiva e individual. El título es producto de construcción con todo el grupo y la historieta es producción individual desde el nivel conceptual de cada estudiante.

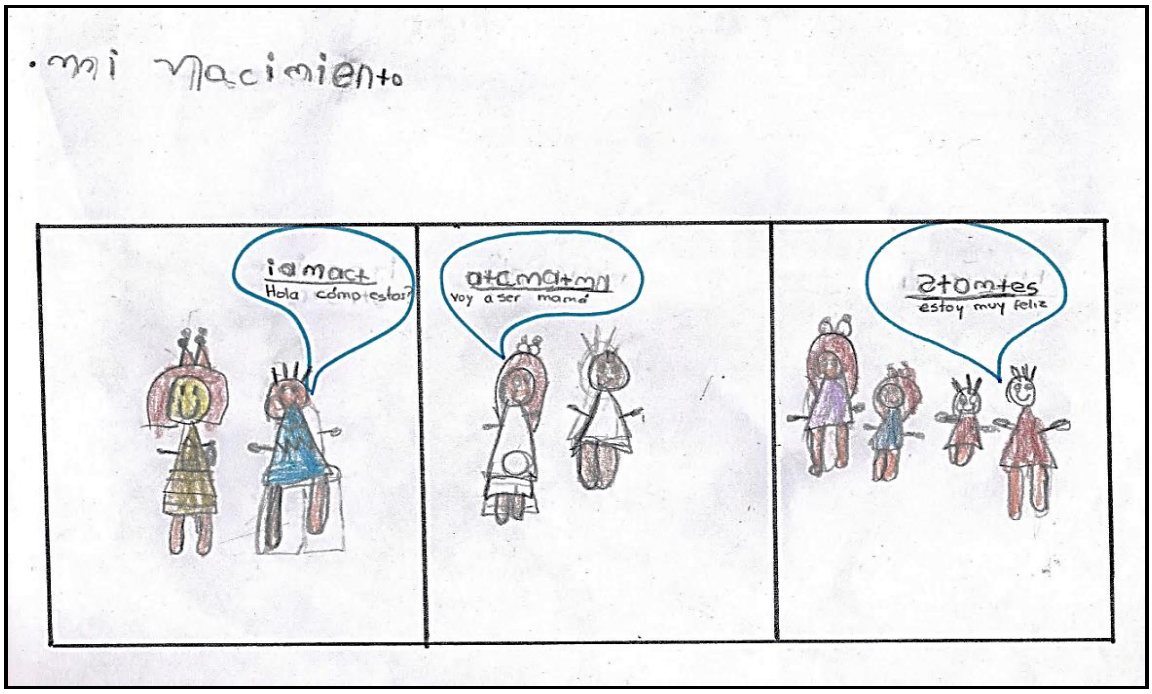


Figura 8: producción escrita PECC 2: Historieta. Fuente: Trabajos niños de transición.

En este ejemplo tomado del PECC 2, la niña representa a través de su escritura (dibujos y letras) el hecho del encuentro de sus padres que da origen a su nacimiento y la alegría que representa este hecho y lo hace a través de signos gráficos que reemplazan las palabras y que necesitan ser explicados en forma oral para que otros entiendan su significado.

Es importante reconocer que esta escritura simbólica está enmarcada en un contexto significativo. Los niños escriben de acuerdo a lo que quieren representar y lo hacen desde situaciones que tienen sentido para ellos, si no fuera así, esos signos gráficos no tendrían el valor que aquí representan, como se evidencia en el siguiente ejemplo: PECC 2 en la elaboración de la historieta:

E1: Profe ¿cómo escribo Miriam?
Profesora: Mirian? Porque quieres escribir Mirian?
E1: porque esta es mi mamá y se llama Mirian pero aquí está mi tía que se llama Flor y ella no es la esposa de mi papá para que le escriba el nombre.
Profesora: Pero tu mamá esta junto a tu papá quiere decir que ellos dos son esposos, son tus padres…
E1: si pero mi tía no sabe y yo le voy a mostrar!

Tomado del diario de campo

En esta producción la niña insiste en que es necesario escribir el nombre de su madre para que no se confunda con el dibujo que realizó de su tía (a pesar de que en el dibujo es evidente quienes son sus padres y quien su tía) esto nos deja ver como la niña reconoce esa escritura del nombre de su mamá como una representación simbólica que necesita plasmar en un texto.

4.1.2. Escritura como actividad social, intencional y que se da en un contexto.

Como actividad sociocultural el desarrollo de la propuesta de intervención favoreció el reconocimiento de la escritura como una actividad que está presente en los diferentes ámbitos sociales de los que como ciudadanos, los niños hacen parte: cuando van al médico, cuando sus padres hacen diligencias de cobros, pagos, reclamos, cuando se toma un transporte, cuando se anota algo para no olvidar (número de teléfono, lista del mercado).

Las actividades de escritura realizadas en los PECC a través de juegos y dibujos, favorecieron el reconocimiento de su función e importancia para el desarrollo social y cultural de una manera significativa para los niños. Así como lo menciona Ferreiro “La lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social y no meramente escolar” (Ferreiro, 1997, p.26)

Este reconocimiento también se dió en el contacto que se tuvo con diferentes tipos de textos que hacen parte de la cultura escrita y que se revisaron en el momento que llamamos: “explorando textos”. Se hizo énfasis en cuentos, circulares, friso, documentos públicos y adivinanzas, donde se reconoció su estructura y composición pero sobretodo, los niños pudieron reconocer que frente a una necesidad y la intención, se elige un determinado tipo de texto. Sus escritos surgieron de un contexto real y significativo, que fue crear su álbum autobiográfico a partir de experiencias propias donde ellos fueron los protagonistas junto con sus padres.

En la Tabla 6, se plantea como desde el contexto se determina cada producto textual y se reconoce a partir de la necesidad y la intención que se tenga con la construcción de determinado texto. Desde la perspectiva socio cultural es importante tener en cuenta estos aspectos en el proceso de escritura,

En el siguiente ejemplo de uno de los PECC podemos ver como de una necesidad real (hacer partícipes a los padres de familia) surge la propuesta de la escritura de una circular con la intención de informar cuál sería su participación.

En el PECC 1 en la planeación de la realización del álbum, había quedado de tarea solicitar a los padres permiso para llevar álbumes que tuvieran en casa, pero a los niños olvidaron decirles a sus padres:
-Maestra: pero entonces ¿cómo vamos a hacer si necesitamos mirar esos álbumes que ayer dijimos que íbamos a traer, para poder decidir cuál vamos a hacer nosotros y cómo?
-Brayan: toca traerlos mañana!
Maestra: si pero… ¿si se les olvida otra vez?
-Alejandra: Mándales una nota!
-Maestra: UMMM si buena idea, yyy qué debe decir la nota…

En esta situación la docente aprovecha el momento para retomar la circular como un texto informativo para comunicarse con los padres, ya que este hace parte de la cotidianidad de la vida escolar. Pero ahora se hace consciente y se aprovecha para reconocer su estructura: fecha, destinatario información y firma. Este proceso de reconocimiento se hace igual en los otros PECC de acuerdo a la intención que tenga el texto propuesto: contar, recordar, reconstruir y plasmar estos eventos para el álbum.

La construcción de estos textos sirvió para que los niños reconocieran la escritura como una práctica social y de comunicación y no como una técnica que deben aprender a partir de repeticiones y memorización. En este proceso es fundamental el andamiaje que proporciona la maestra a través de las diferentes ayudas para favorecer la adquisición de la escritura y que se analizará a continuación.

4.2. Análisis Categoría Andamiaje.

El andamiaje como categoría principal se dió a lo largo del desarrollo del proyecto en cada uno de los momentos planteados dentro de los 6 PECC, en los que se ofrecieron ayudas para favorecer el proceso de adquisición de la escritura. Su análisis se hace a partir de las tres subcategorías: movilización ZDP, formas de ayuda y niveles de ayuda.

4.2.1. Movilización zona de desarrollo próximo

4.2.1.1 Nivel real y potencial en los niños.

Un primer ejercicio dentro de ese sistema de ayudas que desplegó la maestra fue determinar cuál era el nivel real y cuál el potencial, al que podían llegar los niños, para desde allí proponer tareas que implicaran cierta dificultad y así provocaran la movilización de ZDP en contextos de interacción y cooperación. En la siguiente tabla se

presenta un ejemplo del proyecto 3 que nos ayudará a entender este proceso realizado en la intervención:

Tabla 7: *Movilización ZDP Ejemplo PECC 3*

MOVILIZACION ZDP Proyecto 3 "tengo mi nombre"			
Que puede hacer por si solo	**Que puede llegar a hacer con ayuda**	**Tarea que implica cierta dificultad**	**Mediación del maestro**
Lo niños tienen la capacidad de construir un texto en forma oral donde argumentan de manera incipiente la importancia de su nombre y lo escriben utilizando grafismos indiferenciados.	Los niños pueden llegar a escribir un texto utilizando signos convencionales con lecturabilidad también para los demás y que fundamente la importancia de su nombre.	Producir un texto escrito donde argumente porque es importante su nombre, partiendo del nivel conceptual donde se encuentra y pueda avanzar a otro nivel.	Interacción con la maestra a partir de preguntas para escribir su texto. Situaciones de confrontación con pares para enriquecer sus escritos iniciales

Fuente. Elaboración propia

En las acciones desarrolladas en el proyecto se parte de lo que los niños conocen y lo que son capaces de realizar con eso que saben. Al inicio de la implementación los niños reconocen la escritura como una actividad escolar de obligatorio cumplimiento, su concepción de escritura los llevaba a entender el ejercicio de escribir como "hacer planas" En este sentido los niños no veían la escritura como una actividad para expresar ideas y sentimientos, para representar personas, objetos y situaciones través de unos signos que tienen significado en la medida que le permitan comunicar algo a alguien en contextos reales. Reconocer lo que los niños saben de la escritura fue un primer paso para movilizar zonas de desarrollo próximo llevándolos al límite de sus capacidades.

En la tabla 7 se puede observar lo que los niños pueden desarrollar por si solos (nivel real), lo que podrían llegar a realizar (nivel potencial), cuál fue la tarea retadora que se planteó dentro del PECC y cuáles fueron las mediaciones que ofreció el maestro para alcanzar la tarea.

Como podemos observar se determina el nivel de desarrollo Real desde lo que el niño puede realizar y esto se hace a través de la observación del desempeño en

tareas que propone la maestra y desde el mismo diálogo que tiene con los niños. Establecer cuál es el límite real de su competencia fue importante para desde allí poder proponer las tareas de escritura que representaran cierto grado de dificultad, como producir un texto de acuerdo con una intención y una estructura particular. Para el desarrollo de esta tarea el maestro ofrece ayudas, que van desde la reflexión de textos relacionados con los que van a producir, como también en el proceso de producción a través de las consignas, preguntas y las diferentes estrategias de escritura y de comunicación.

Este ejercicio de determinar zonas de desarrollo real y potencial, no es tarea fácil para el docente, pero en la implementación se logró hacer a través de la realización de acciones cooperativas donde los niños interactuaron con otros de niveles más avanzados, lo que permitió el jalonamiento en procesos de desarrollo y aprendizaje, tal como lo retoma Braslavsky:

> "en colaboración, el niño puede resolver problemas y realizar tareas por encima del nivel actual y mucho más que por sí mismo"…esa divergencia entre la edad mental o nivel de desarrollo actual, que se determina con las tareas resueltas de manera independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo" (2003, p.43).

4.2.1.2. Tareas retadoras

Para intervenir en Zonas de Desarrollo próximo se plantearon tareas que aunque fueron propuestas para que todos las desarrollaran, se formularon en situaciones de interacción de tal forma que pudieran ser realizadas desde el nivel que se encuentra cada uno buscando su avance en dicho proceso. Es decir, que se parte del nivel en que se encuentra cada uno para que a través del desarrollo de la tarea pueda avanzar a niveles superiores. Es así como el objetivo principal de la tarea fue que los niños construyeran un texto con determinadas características de acuerdo con los requerimientos del proyecto, convirtiéndose para ellos en una actividad retadora ya que representó un problema que debían resolver y que les exigió relacionar conocimientos que ya poseían (acerca de los textos, del código), con los que se les están presentando (estructura, intención, escritura convencional) para producir un texto que representara su pensamiento y cumpliera con una intención comunicativa.

Estas tareas de escritura representaron cierto grado de dificultad que llevaron a los estudiantes a pensar y a reflexionar en forma colectiva sobre la estructura del texto,

el mensaje a escribir y el destinatario, entre otros aspectos de acuerdo al texto propuesto desde el PECC. El desafío aquí era contrastar entre lo que sabían y lo nuevo, a través de preguntas contextualizadas para elaborar deducciones, ofrecimiento de pistas que posibilitaran a los niños hacer sus propias construcciones, entre otras ayudas y no como una simple transmisión de información.

4.2.1.3 Interacción con un sujeto más capaz.

Otra forma de ayuda que favoreció la movilización de la ZDP y que se desplegó en esta implementación, fue propiciar situaciones donde los niños pudieran intercambiar con sus pares significados, ideas y representaciones acerca de la escritura para generar conflicto tanto cognitivo como social y favorecer el avance en el proceso de adquisición de la escritura como una práctica social. Es así como se propiciaron momentos donde los niños interactuaban con otros para confrontar, comparar y llegar a acuerdos sobre determinados textos y otros momentos donde la interacción se daba entre maestra -estudiante de manera más particular.

Para el desarrollo de las tareas y la construcción de andamiaje que fuera realmente pertinente y efectivo, se acudió al trabajo en pequeños grupos en donde los niños presentaban características diferentes en cuanto a su proceso de escritura, es decir, unos niveles más avanzados que otros con el fin de promover la confrontación y comparación que los obligara a la "búsqueda de coherencia no solo consigo mismo sino también con las producciones ajenas, tratando de consensuar el modo de escritura más próximo al convencional" (Diez, 2004 p. 67):

Fragmento del PECC 6 escritura nombre de profesiones

Maestra: Bueno ahora ustedes van a escribir el nombre de su profesión.
En este momento dejo que entre ellos empiecen a escribir y estoy atenta a lo que pasa.
E5: "yo no sé escribir policía"
E6: Es con la de poooo..
E7: siii con la de pollooo...
E1 y ¿cuál es la de pollo?
E8: con la o.
Mientras tanto E7 está terminando de colorear su dibujo y no interviene en el dialogo.
En ese momento intervengo: ¿Cómo van ya escribieron policía?
E5: No sabemos cómo es...
Maestra: pero Janes dijo que era con la de pooooollo! deben encontrar cual es esa... qué tal si buscamos en los nombres de sus compañeros… o en el abecedario del salón o tal vez si miramos los cuentos que dibujamos tengamos algo que se escriba con poooo...
Tardaron un poco pero E6 relaciono el cuento de Choco busca una mama que dibujamos y estaba en nuestro cuaderno el nombre de este animalito: pollito coco. Sacaron su cuaderno y empezaron a buscar, el primero que lo encuentra es E5 y empieza a copiar toda la palabra pollito.

Maestra: E5 lo que queremos escribir es ¿pollito?
E5: No. (Se queda pensativo y me contesta: es policía.
Maestra: Bien entonces dijimos que policía también se escribe con la de poooollito... entonces donde dirá pooooo?
Aquí Carlitos señala la primera letra, ¿están de acuerdo? aquí dice poooo?
No contestan nada entonces les digo que la escriban en sus hojas. Ellos escriben la p y les pregunto ahí dice pooooo?
E5: nooo le falta la oooooo
Muy bien E5 escríbela. Listo ahora ya dice po. ¿Qué sigue?
Policía, dice E5.
Maestra Bien ¿qué sigue? y espero a que contesten pero nuevamente dicen policía!!! Bueno ya escribimos pooooo ahora sigue<. liiiii. ¿Cómo escribimos liiiii?
E5: con la de Liiiina.
si muy bien con la de Liiiina... vamos a mirar cuál es...y se dirigen solo E5 Y E6 a mirar en la pared. La buscan y cuando la encuentran van la mesa a copiarla. la escriben como la ven.

Tomado del diario de campo

En este ejemplo vemos como a través del diálogo los niños exponen sus puntos de vista en forma oral y confrontan sus escrituras con los de sus compañeros enriqueciendo así sus propias producciones pero además apropiándose de la escritura como una actividad social que cumple una función determinada por el contexto.

4.2.1.4 La Consigna como vehículo para Construir Andamiaje.

En el cumplimiento del objetivo de esta implementación la consigna de las tareas de escritura fueron fundamentales para la resolución de ellas en forma exitosa. En los diferentes proyectos la instrucción que dió la maestra para la elaboración de los textos se convirtió en un elemento fundamental para orientar y desarrollar acciones del lenguaje escrito como comunicar, informar, contar, narrar a través de la representación del pensamiento en signos gráficos. Las consignas como acción discursiva, se convierten en herramientas de mediación para la construcción del conocimiento y el desarrollo de una comunicación acertada en esa construcción.

Tabla 8: Ejemplo de Consigna

PECC	CONSIGNA
PECC 1 En la escritura de la circular (colectivo)	**Maestra:** Listo a continuación vamos a escribir a los papitos para que se enteren de lo que queremos: ¡Que nos permitan traer los álbumes que tienen en casita! Vamos a escribir esta circular siguiendo los mismos elementos que tienen las circulares que tenemos en el cuaderno: veamos: Lo primero que debemos escribir es la fecha…y para qué? Para que escribiremos la fecha? **Niños:** Para saber la fecha **Maestra**: Si para que los papitos sepan que día se envió. Verdad? Listo, después de la fecha que ira? Qué será lo que dice aquí?.... -silencio- ¿Quién va a leer nuestra nota? ¿Para quién es? **Niños:** ”Para los papitos” **Maestra:** A entonces debemos escribir para quien es. Escribamos papitos que quiere decir papitos o mamitas también es en general. Listo y ahora si escribimos lo que queremos pedir? Para que vamos a escribir la circular? **Niños**: Para que nos dejen traer los álbumes Si para informarles que es lo que vamos a hacer y para solicitarles un favor: que nos Dejen traerlos. Verdad?

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 podemos ver a través de un ejemplo de consigna, cómo la maestra organiza andamiaje. En estos enunciados instruccionales se va llevando a los niños a utilizar los conocimientos previos y se los motiva a escribir un texto con características que ya conocen. Tal como lo sugiere Silvestri (1995), la solicitud es clara y precisa. Es así como vemos que en las consignas se especifica cuál es la tarea relacionada con la producción escrita (escribir la circular, o un texto argumentativo o el cuento), cuál es su propósito (informar, contar, argumentar) y el tipo de texto que propone escribir. El maestro lo relaciona con otros de la misma clase que ya han visto y explica además el procedimiento o la manera como lo van a realizar paso a paso. Este tipo de ayuda favorece la producción de textos ya que brinda seguridad a los niños para desarrollar una tarea que representa cierta dificultad, pero que gracias al acompañamiento de la maestra por medio de preguntas y consignas, logran cumplir la meta propuesta. Además en dichas consignas no solo se promueven acciones a nivel cognitivo y lingüístico, sino que favorecen acciones afectivas y sociales relacionadas

con sus propias vivencias, que posibilitan el reconocimiento de la escritura como una actividad de significación y sentido conectadas con su vida.

Estas consignas presentadas tuvieron elementos necesarios para apoyar y posibilitar la producción del texto requerido: la intencionalidad, es decir que la consigna permitió que el niño comprendiera cuál era el propósito de la construcción de cada texto solicitado, así mismo ellas dejaron ver cuáles eran las pautas que se debían seguir para el desarrollo de la tarea de producción, de la misma manera la maestra generó dudas que obligó a los niños a pensar y hacer uso de información ya recibida.

De esta manera, las consignas se convirtieron en verdaderas formas de ayuda en el proceso de adquisición de la escritura propuesto en este proyecto de acción.

4.2.1.5 La pregunta en el proceso de adquisición de la escritura

En el mismo sentido que las consignas, las preguntas buscan dentro del desarrollo de los Proyectos, activar y movilizar en los niños procesos cognitivos, sociales y discursivos y fomentan la reflexión en torno al sistema de escritura como practica social. Veamos el siguiente ejemplo en la elaboración del texto de porque es importante su nombre, luego de acordar lo que se iba a escribir. El registro corresponde al proceso de textualizacion:

Profesora: si aquí yo escribí "porque"… para iniciar el texto, vale' Ahora tu continuas con el resto, que sigue?
E9. "así"
Profesora. Cómo podemos escribir así?
E9. Con la a
Profesora Bien escríbela. Ahora que más que falta para que diga asssssssiiiiiiii1 (haciendo énfasis en la sss)
E9. La de sapito
Profesora Si bien pero solita? Siiiiiii?
E9: Aaaa con la i
Profesora Entonces que dice?
Lee…
Profesora Así, muy bien qué sigue? La niña dice " me conocen"
Finalmente Gabriela escribe el texto completo y al releerlo le pregunto:
Profesora: Bueno listo,, y ahora que falta?
E9: nada
Profesora nooo? Estas segura que ya está listo este texto?
E9: mmmm.
Profesora: si alguien lee tu texto, va a saber porque es importante tu nombre, pero quien lo lea va a saber quién lo escribió? Quien escribió esto?
E9: levanta los hombros y queda en silencio mirando su escrito.
Profesora: Que nos falta Gabriela?
E9: "escribir mi nombre"

Tomado del diario de campo.

En la acción anterior, se está textualizando el pensamiento de la niña y la maestra busca con la pregunta generar conflicto como una forma de construir andamiaje, no solo en el aspecto formal de la escritura, sino que genera duda en la niña acerca del contenido de su texto y sus características. A través de estas preguntas problematiza a la niña quien tiene que recurrir a lo que ha aprendido con respecto a la escritura, es así como le va dando pistas a través de esas preguntas que llevan a construir el texto con sentido: "¿por qué es importante?" ¿Qué sigue?: y solita la s, va a saber ¿quién lo escribió? Estas preguntas están estrechamente relacionadas con las estrategias que usa la maestra para ofrecer niveles diferenciados de ayuda.

El papel que la maestra desempeña en el desarrollo del proyecto es fundamental, no basta con la sola presencia sino que es necesario que ella despliegue una serie de ayudas para que estimule el aprendizaje en los niños. A lo largo del proyecto de acción y en cada uno de los PECC la maestra propicia y favorece diferentes tipos de ayuda que sirven de apoyo y fomento al niño para resolver las tareas propuestas. Dentro de estas formas se consideran el proponer situaciones que propicien el conflicto socio cognitivo

4.2.2. Situaciones que propician el conflicto.

Cada momento del proyecto representa acciones donde los niños deben poner en práctica diferentes habilidades tanto cognitivas como sociales y lingüísticas. Participar en diálogos, reconstruir oralmente lo que sus padres les han contado, representar gráfica y dramáticamente dichos relatos, expresar sus ideas a través de diferentes formas de simbolizar: juego, dibujo, escritura y también compartir sus propias producciones.

Sin embargo las situaciones que se plantearon con el fin de problematizar a los niños frente a la escritura más específicamente, con algunos ejemplos son:

- Interacción con sus compañeros donde se confronta y compara sus propios escritos:

Dos niñas comparando su texto del nombre de la profesión elegida: E1 está en un nivel más avanzado que E4 en cuanto a reconocimiento del código alfabético:
E4: aquí dice: "cantante" (amae)
E1: no ahí no dice cantante porque cantante se escribe con la de E1 mira así: "catae"
E4: pero así también se escribe!
E1: no porque te falta la de "Camila"
E4: la escribe al final de su escrito: (amaec)
E1: tienes que ponerla aquí (señalando el comienzo de la palabra).

La niña lo hace y lee: "cantante" (camae)…

Tomado del diario de campo.

- Producción del texto donde la maestra a través de preguntas lleva a la reflexión acerca de la escritura y su sistema formal:

Maestra: -¿Cómo podemos escribir doctora? -¿Cuál de estas letras crees que nos puedan servir? Las voy a leer en voz alta y miramos ¿cuál se parece a la de doooooc tora, vale?

Tomado del diario de campo

- Producción de textos colectivos donde los niños exponen sus puntos de vista y deben tomar decisiones consensuadas:

Después de revisar diferentes tipos de álbum debíamos decidir qué tipo de álbum íbamos a realizar y como:
E5: yo quiero hacer un álbum de football
E1: de football no se puede porque es con nuestras fotos
E2: si se puede…
E4: pero no tiene que ser de football porque yo no tengo fotos así
E1: pues hagamos el álbum de fotos. Como el de E4! (es un álbum que la niña llevo donde además de fotos ese describen características y eventos especiales)
Maestra: recuerden que la idea de hacer el álbum es contar algunas cosas y momentos especiales de la vida de cada uno. El football puede ser un aspecto importante en la vida de E5 pero no en la de todos, pero puede ir, entonces en su álbum .hagamos.
E9: si hagamos el álbum como el de E4.
Todos. Siiii así

Tomado del diario de campo.

Estas situaciones de conflicto y confrontación favorecieron reflexiones en torno a la escritura como sistema y que cumple una función, en la medida que escriben, comparan, reconocen sus errores con respecto al otro, y construyen el significado de este objeto de conocimiento como lo es la escritura.

4.2.3. Niveles diferenciados de ayuda

En el desarrollo de la propuesta de intervención y para favorecer la producción de los textos planteados, se hizo un constante ajuste de la ayuda que la maestra ofrecía a cada uno de los niños. En esta guía de construcción de la escritura tanto como sistema alfabético como actividad social se presentaron situaciones que exigían una determinada forma de ayuda y con un nivel gradual dependiendo de cada estudiante. Los ejemplos que se presentan en la tabla 9 dejan ver las diferentes estrategias que, desde Diez (2004), ésta investigación retomó como formas de ayuda para la adquisición de la escritura, no solo desde el reconocimiento del código alfabético sino principalmente desde la función de la escritura en sus diferentes dimensiones:

4.2.3.1. Situación donde fue necesario ofrecer la respuesta:

Tabla 8: *Nivel Alto de ayuda*

Ejemplo de registro	Nivel De Ayuda	Estrategia comunicativa	Dimensión hacia la que se ofrece la ayuda
1. En la construcción del texto de la historieta la maestra propone su realización desde los ejemplos que revisaron en el aula. Una vez realizado el ejercicio de reconstruir oralmente como fue el encuentro de sus padres que conllevó a su nacimiento, la maestra pregunta si ***¿Aquí es necesario escribir un título o no? Pero ante el silencio de sus alumnos les explica:*** ***Maestra: -Bueno pensando en que es una parte del álbum si debe llevar un nombre, o sea un título que pueda mostrar lo que vamos a contar en la historieta. Pero ¿cuál título puede ser, que cuente eso que queremos contar?*** ***Niños: - los dibujos!, historieta!, Carlitos*!**	Alto	Solución	Reconocimiento de la estructura y función de la circular. Construcción de significados

Fuente: Elaboración propia.

En el ejemplo de la tabla 9, vemos que cuando los niños no tenían la respuesta a esta y otras preguntas realizadas por la maestra, el nivel de ayuda fue alto ya que la maestra debió dar la Solución directa para la realización de la tarea. Entre las respuestas de los niños ninguna se acerca a lo que debería ser un título que represente esta etapa de la vida de ellos en su historieta, entonces la maestra les da la respuesta y les explica y sugiere el nombre de: “Mi nacimiento”.

En esta ocasión las preguntas de la maestra no llevaron a los niños a alcanzar la solución, y fue necesario que ella la ofreciera como parte de ese proceso de reconocimiento de la función y estructura de los textos, así mismo se promueve la construcción de significados, en este caso el título de un texto que representa el evento de su nacimiento.

4.2.3.2. Situación que ofrece pistas para resolver la tarea

Tabla 10: *Nivel Medio de ayuda*

Ejemplo de registro	Nivel De Ayuda	Estrategia comunicativa	Dimensión hacia la que se ofrece la ayuda
2. En la escritura de la circular se hace la comparación con otras que ya conocen: -***Maestra: Ahí está la fecha y antes de contar lo que dice encontramos algo… ¿qué será?*** ***-Silencio*** ***Maestra- ¿Quién va a leer nuestra nota? ¿Para quién es?*** ***Niños: Para los papitos*** ***Maestra- Aaa entonces aquí dice para quien está dirigida, a quien se le escribe la circular. Debemos escribir para quien es…escribamos papitos que quiere decir papitos o mamitas también, es en general***.	Medio	Pistas	Reconocimiento de la función y su estructura.

Fuente. Elaboración propia

En la tabla 10 vemos como la maestra, a través de preguntas (¿Quién va a leer nuestra nota?), ofrece una pista y los niños están en la capacidad de contestar gracias al reconocimiento que han hecho con anterioridad a este texto. Esta ayuda se ofrece ante la duda de los niños: ellos saben que es para los padres pero no eran conscientes que debía ir escrito allí el destinatario. Aquí se reconoce no solo la estructura del texto, sino que se evidencia la reflexión sobre un destinatario y una función real del texto. La dimensión pragmática y semántica están presentes en estas pistas que brinda la maestra: reconocer para quien se escribe y cuál es la palabra adecuada.

4.2.3.3 ***Situación que ofrece demanda:***

En la tabla 11 se observa como la maestra ayuda a la niña a llevar la secuencia coherente de su narración con preguntas que no tienen mucha información, pero que si la ayudan a avanzar y a reconocer cual es el texto a escribir con una organización adecuada de las palabras de acuerdo a las secuencias que forman su cuento. La intención de las demandas era solicitar información que la niña ya tenía y que necesitaba hacerla consciente y funcional para su producción: de quien se habla que paso primero, que paso después, cuál fue el final, etc. Aquí se favoreció el reconocimiento de la estructura de un texto: el cuento y de su función narrativa,

también propicio la construcción de significados a través de la reconstrucción de uno de los momentos más importantes de la vida de los niños: su primer día de colegio.

Tabla 11: Nivel bajo de ayuda

Ejemplo de registro	Nivel De Ayuda	Estrategia comunicativa	Dimensión hacia la que se ofrece la ayuda
3. En la construcción del cuento la docente realiza algunas demandas a Alejandra acerca de la secuencia que debe llevar su álbum. ***E1: entonces yo quede triste porque mi mamá se iba.*** ***Maestra: si… y ¿qué más?*** ***E1: pero yo jugué con los niños y ya no estaba triste*** ***Maestra: muy bien y ¿qué paso?*** ***E1: mi mamá me llevó a la casa.*** ***Maestra: pero antes de ir a casa, ¿qué pasó?*** ***E1: jugué y comí las onces e hice la tarea.*** ***Maestra: y ¿cómo terminó ese día en el colegio?, ¿cómo terminaría tu cuento?*** ***E1: porque mi mamá me recogió para ir a la casa estaba contenta***.	Bajo	Demandas	Construcción de significados. Reconocimiento de la estructura de un cuento

Fuente: Elaboración propia

4.2.3.4. Situación donde se da autonomía a los estudiantes.

La tabla 12 nos muestra como la maestra interviene lo menos posible frente a la tarea de la elaboración del friso cuando están escribiendo el texto, ya que pretende que los niños entre si puedan desarrollar la tarea de producción, compartiendo saberes y confrontando sus puntos de vista acerca de la misma: frente a la tarea planteada, no presentaron dificultad para desarrollarla, uno de los niños está en un nivel más avanzado en el reconocimiento fonético de la escritura que el otro quien observa y se cuestiona, cambia su texto a partir de las dudas que su amigo le genera avanzando en ese reconocimiento de la escritura como sistema fonético.

Tabla12: *Ayuda Inexistente*

Ejemplo de registro	Nivel De Ayuda	Estrategia comunicativa	Dimensión hacia la que se ofrece la ayuda
4. Interacción en uno de los grupos cuando estaban elaborando el friso que describía algunos momentos de su desarrollo. En esta ocasión estaban escribiendo cual fue la "primera palabra" que dijeron cuando eran bebés: ***E6: yo dije de primeras mamá (dirigiéndose a E2)*** ***E2: yo también*** ***E6: así se escribe! (ma…)*** ***E2: con la "m"*** ***E6: si con la de mamá*** ***E2: (sin mirar lo que E6 escribe) maaeme*** ***E6: noooo así no es… no lleva e*** ***E2: si así es mamá*** ***E6: mira así se escribe mamá: (mamá)*** ***E2 (duda un poco, mira su escrito y el de su amigo, después de un rato borra su texto y lo reescribe. (maama)*** ***E6. lo observa y le dice pero escribiste otra a*** ***E2: observa y borra la a que le sobra! "ahora sí? (Le pregunta a su amigo)*** ***E6: Ahora sí!***	Inexistente	No intervención	Dimensión fonológica.

Fuente: Elaboración propia.

Para esta investigación fueron de suma importancia las ayudas que la maestra ofreció a sus estudiantes en la tarea de producción de textos. Este andamiaje evidencio desde la organización de los grupos heterogéneos, así como también en el ofrecimiento de ayudas ajustadas a las necesidades individuales en contextos de actividades colaborativas en donde se resalta la mediación de la maestra al "preparar, estructurar y regular los niveles de dificultad de las actividades de aprendizaje para que la tarea sea accesible al alumno, así como ajustar la ayuda docente a la ZDP del alumno" (Diez, 2004 p. 73).

4.3 Adquisición de La Escritura

Todas estas mediaciones que realizó la maestra y que se expusieron en el anterior apartado, fueron fundamentales para que los niños avanzaran en su proceso de adquisición de la escritura. Estos avances se presentan a continuación.

Es importante reconocer que los niños ya han construido algunas conceptualizaciones de lo que es la escritura a partir del contacto que han tenido a lo

largo de su vida familiar y social. Se trata entonces de mantener y propiciar esos encuentros con los diferentes textos que circundan a su alrededor y provocar la necesidad de producir textos desde una intención y un contexto, así como también de representar y de simbolizar su pensamiento. Como ya se reconoció en el apartado anterior, el andamiaje que la maestra proporciona a los niños se da a partir del uso de ayudas diferenciadas.

En la implementación del proyecto de acción se dio una importancia relevante a fomentar otras formas de simbolizar que hacen parte de la vida cotidiana de los niños pero que muchas veces se desconoce como parte del proceso de adquisición de la escritura dentro del aula. Estas formas son el juego el gesto y el dibujo.

4.3.1. Otras formas de simbolizar que potencian la escritura

Desde una perspectiva sociocultural reconocer el gesto, el juego y el dibujo como precursores de la escritura es fundamental para esta investigación. La intervención realizada reconoce estas tres formas de simbolizar como elementos importantes que permiten al niño acceder a la significación de la escritura mediante el desarrollo de simbolismos de primer y segundo orden. “En el juego y en el dibujo se produce una evolución de símbolos que se inicia en el primer orden, pasa al del segundo orden y vuelve al del primer orden cuando desaparece el intermediario. Son precursores de la escritura porque produce la misma evolución de simbolismos”. (Braslavsky, 2003, p.54).

Tabla 13: Gesto Dibujo y Juego en el Proyecto de Acción

Formas de simbolizar que se favoreció	PECC N°	Actividad
Dibujo y gesto	2	Reconstruir a través de dibujos la historia de cómo se conocieron sus padres que dio origen al nacimiento.
	4	Contar a través de dibujos como han sido los cambios presentados desde su nacimiento
	5	Narrar en forma gráfica como fue su primer día de colegio
	6	Realizar el dibujo de la profesión u oficio que le gustaría desempeñar cuando sea grande
Juego y gesto	2	Modelado en plastilina de la figura de los padres para recrear momentos de cuando se conocieron
	3	Juego del notario y del doctor donde se hizo explicito el uso del nombre propio así como de la escritura en ámbitos sociales
	4	Juego donde se reconstruyen diferentes etapas del ser humano. Asumir roles: de hijos o de padres en situaciones de juego.
	6	Juego de roles donde se caracterizaron y actuaron de acuerdo a la profesión o el oficio elegido.

Fuente: Elaboración propia

La representación simbólica, a través de gestos, estuvo presente en los juegos y en los dibujos que realizaron en los diferentes PECC. Cuando Vygotsky (1931) se refiere al dibujo, afirma que “los niños acostumbran a desviarse hacia la dramatización, pintando mediante gestos aquello que debería figurar en el dibujo” (p.162) y se refiere al juego como “importante la utilización del juguete y la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo” (p. 163)

En el juego pueden representar acciones o personajes que no están presentes, que fueron pasados o estarán el futuro, es la forma más cercana y natural que utilizan los niños para simbolizar y entender su mundo. Es así como, en esta propuesta de intervención se retoma el juego para recrear eventos pasados, como la representación de roles cuando sus padres se conocieron, por ejemplo. En el PECC 2, los niños primero modelaron las figuras que representaban a sus padres y luego a través del juego, recrearon situaciones que ellos les habían contado, con esas figuras asumieron el rol y jugaron a ser padres interactuando con sus compañeros y creando nuevas historias. Así mismo en los otros PECC, cuando asumen el papel de bebé o de padres en situaciones familiares (PECC3) o cuando se asumen roles de diferentes profesiones como en los PECC 4 y 6.

Al representar personajes como bebés, padres o distintas profesiones, otorgaban un significado especial no solo al disfraz o al objeto que identificaba dicho personaje (tetero, estetoscopio, balón, marcador y borrador) sino también a la actuación que hacían de ellos. Los movimientos y las frases que utilizan, están cargadas de significado y los lleva a pasar de un simbolismo de primer orden a segundo en forma cíclica. Veamos algunas fotografías y un dialogo del PECC3

Figura 9: Fotos PECC6 Fuente: Registros diario de campo

Registro del PECC 6*:*
Alejandra interactuando con sus compañeros. Ella está caracterizada de veterinaria:

E9: ummm está muy mal tu perrito (imitando que su carnet del colegio colgado en su cuello, es el estetoscopio y tocando el perito de peluche)
E4: ¿que tiene doctora?
E9: tiene algo en el corazón. Debes darle esta medicina (hace el gesto de que le entrega algo pero en su puño no tiene nada, E4 se lo recibe como si fuera el medicamento y hace que lo guarda en el bolsillo)
E9: debes tenerlo bien abrigado y ponerle las vacunas (mientras imita escribir en un papel que tampoco es real) vienes este día y se las pongo.

Tomado del diario de campo

En el fragmento anterior vemos como la niña que sin duda ha tenido contacto con este tipo de profesión, por la forma como actúa frente a la dueña del perro,

simboliza de una manera muy exacta el oficio que desempeña la veterinaria: lo revisa haciendo uso de un instrumento, escribe una formula o una próxima cita y ofrece medicamento. Se observa como otorga un significado a objetos que no tienen nada que ver con la profesión: carnet del colegio, que es relevante en su función, así como la creación de objetos a través de los gestos (medicina, lapicero, hojas). Ella está en un constante desarrollo de simbolismos, donde primero significan lo que ella quiere que signifiquen y a lo largo del juego ese simbolismo se mantiene aun cuando ya no aplique un gesto sobre él: el perrito o su estetoscopio.

Sin lugar a dudas, el dibujo también jugó un papel importante en el desarrollo de este proyecto de acción, ya que a través de él los niños representaban momentos, acciones, personajes importantes y sentimientos de cada evento reconstruido.

El dibujo es una actividad que le gusta desarrollar a los niños porque en ellos expresan un significado, dan a conocer sentimientos ideas, sentimientos que más tarde expresarán con palabras. Hacer el proceso de dibujo como texto, facilitó a los niños reconocer el simbolismo de la escritura a través de unos signos, que aunque no los reconocen aun, saben que con ellos pueden simbolizar lo que quieran así como con sus dibujos.

En el siguiente ejemplo vemos como Emanuel hace uso de las dos para terminar su escrito:

Al tratar de escribir las acciones que hace un doctor E11 quien es un niño con discapacidad física (malformación en sus manos y pies y baja visión) trata de escribir su texto:
Maestra: Si listo entonces repíteme que hace un doctor?
E11: revisa
Maestra: que revisa?
E11: el corazón
Bueno vamos a escribir esa acción vale?
Entonces escribimos el doctor….. (silencio para que el niño continúe)
E11. Revisa el corazón!
(con ayuda de la maestra a través de preguntas y estrategias de focalización, alargamiento del foco revisión E11 logra escribir la palabra "revisa" pero manifiesta cansancio y ante la insistencia de la profesora para que terminara su frase, que
Maestra: sólo te faltaba "el corazón"
el niño hace el dibujo de un corazón y coloca su lápiz sobre la hoja, manifestando haber terminado
Maestra: ah ya terminaste y que dice ahí E11?
E11 : "Revisa el corazón"

Figura 10: Dibujo como forma de representar y simbolizar. Fuente: Tomado del diario de campo.

En este episodio de la escritura y el dibujo, se observa como frente al cansancio el niño decide hacer el dibujo del corazón porque es más fácil, lo hace rápidamente mientras que con la escritura se puede tomar más tiempo y necesita de la ayuda de su maestra que aunque está ahí para continuar ayudándole, él ya no quiere seguir más y necesita terminar lo más pronto posible y encuentra la solución en el dibujo para representar esa palabra que quería escribir.

En definitiva el juego y el dibujo como formas de simbolizar y representar se convierten en, según Vygotsky: “una especie de lenguaje infantil” y en esta medida los niños pueden hallar esta similitud de la función simbólica con la escritura, es decir que van construyendo significados a través de sus juegos y sus dibujos como formas de lenguaje y paulatinamente van otorgándole estos significados también a la escritura gracias a la posibilidad de interactuar con ella.

4.3.2 Favoreciendo la evolución de la escritura

En las anteriores formas de simbolizar como dibujo y el juego, el gesto cumplió un papel importante ya que favoreció el avance en el proceso de adquisición de la escritura en los niños de transición. Este avance se reconoce no solo desde el conocimiento del código alfabético y acceso a la significación, sino principalmente desde el reconocimiento de la escritura en su función pragmática.

A continuación se presentan 2 ejemplos de escritura en cada uno de los PECC que pretenden mostrar la evolución que sus autores tuvieron durante la implementación del proyecto de acción. Los textos son de dos niños de 5 años y se presentaran como: (A) y (B). Cabe anotar que B se encuentra en un nivel más avanzado que A en cuanto a la conceptualización de la escritura.

Primer texto: la circular PECC1

Este primer texto se realizó en forma colectiva entre los niños y la maestra. La maestra iba preguntando a los niños sobre la escritura de las palabras que querían plasmar en esta circular, haciendo énfasis en lo que debía ir escrito teniendo en cuenta la intención: informar.

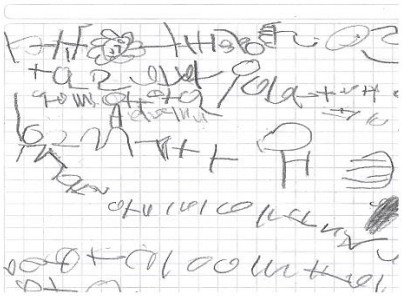
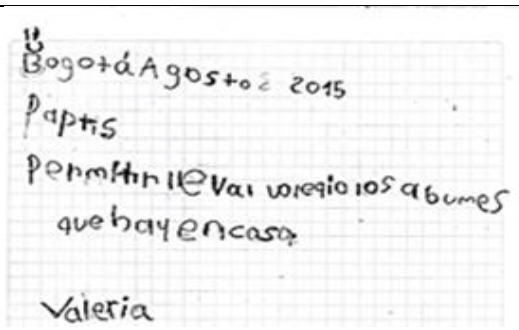
A	B
	

Figura 11: Producciones de los niños: Circular. Fuente: Producción de los niños

A decidió no transcribir lo que su maestra escribió en el tablero sino que él hizo su propia producción en forma simultánea y al preguntarle que decía ahí, dio razón de los elementos y mensaje que queríamos informar:

Aquí dice que por favor traigamos los álbumes de fotos,
Que por favor papitos nos lo presten."
Y ¿aquí? (señalándole la fecha)
Ahí dice que hoy es viernes.
Y ¿para quién es?
Para los papitos
Donde dice?
Aquí… (Señalando la parte superior de la hoja segundo renglón

B en cambio, si realizó la transcripción del texto y al preguntarle sobre lo que dice allí, es capaz de "leer" el mensaje del mismo.

En ambos casos los niños manifiestan claramente la intención y el propósito del texto en el (A) a través de la oralidad y en el (B) el texto escrito deja ver ese propósito y lo ratifica en forma oral.

Utiliza marcas graficas indiferenciadas (A) y convencionales (B) para significar y representar lo que se quiere informar a los padres. Inician su escritura de derecha a izquierda siguiendo una linealidad.

En el texto (B) se ve más claramente la estructura de la circular que en el texto (A), se diferencian sus partes: fecha, mensaje y firma.

Segundo texto: historieta PECC 2

Este texto se realizó en dos momentos diferentes donde la primera parte se hizo en forma colectiva (el titulo) y la segunda en forma individual (contenido de la historieta)

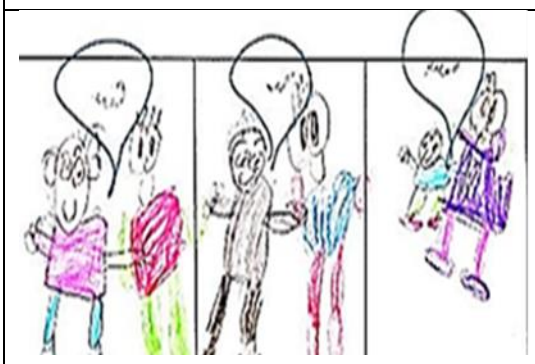
A	B
	

Figura 12: Ejemplo textos producidos PECC 2. Fuente: Producciones de los niños.

A No escribió el título de la historieta que se construyó en forma colectiva, se centró en el dibujo de su historieta, mientras el grupo estaba elaborando el título. En el contenido de la historieta, que lo hizo solo, decidió hacer culebrillas a pesar de escribir en otras ocasiones letras convencionales o más cercanas a ellas. Cuando se le preguntó que decía ahí, narró los hechos que representaban cuando sus padres se conocieron, cuando la mamá estaba embarazada y cuando él nace, pero esta narración la hizo sin tener en cuenta su escritura, al narrar se olvidó de ella. Su texto no tiene linealidad ni direccionalidad convencional.

En B, sus escrituras corresponden con la estructura de una historieta. Utilizó letras convencionales con gran acercamiento a un nivel silábico (ola amor- teno un bebe – somos feises). Cumplió la intención de contar un evento importante: el encuentro de sus padres que conllevó a su nacimiento.

Tercer texto: argumentativo PECC 3

En este texto la maestra realizó una interacción directa con cada estudiante ofreciendo ayudas que permitieron la producción del texto donde se argumentó porque es importante el nombre de cada uno. Es importante anotar que al igual que en los otros PECC este proceso de escritura se realizó después de diversas actividades y

situaciones que brindaron a los niños herramientas para la producción del texto de acuerdo a la intención del mismo, en este caso argumentar:

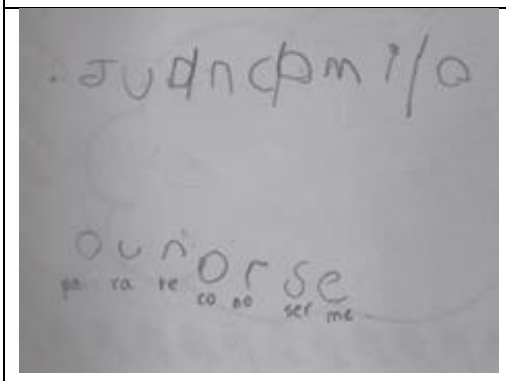
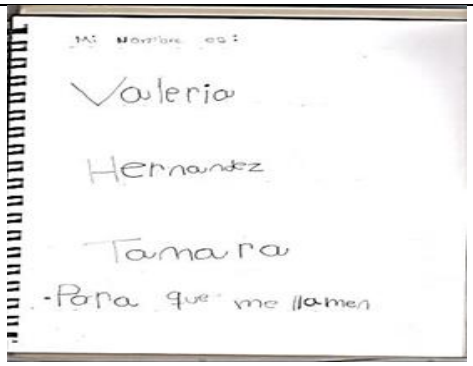
A	B
	

Figura 13: Ejemplo textos producidos PECC 3. Fuente:Producciones de los niños.

En la producción del texto con el niño A, hubo una interacción maestra estudiante donde a través de preguntas se le llevó a reflexionar acerca de la escritura no solo desde lo fonetico, sino tambien a expresar una razon de porque es importante su nombre. El texto, que logró escribir con ayuda de la maestra, demuestra la relacion de una letra para representar una silaba

(nivel silabico). Consideró necesario escribir aquí su nombre. Hay linealidad y direccionalidad y presenta una razón de la importancia de su nombre.

B scribió su nombre completo. La parte de argumentación es una construcción individual con ayuda de la maestra a través de preguntas y estrategias comunicativas y de escritura. Su escritura evidencia la intención de explicar porque es importante su nombre y lo hizo desde un nivel alfabético.

Cuarto texto: friso PECC 4

Este texto tenía el proposito de describir momentos que representaran cambios importantes en cada niño a nivel físico y en su desarrollo. Los títulos se hicieron en forma colectiva y el contenido de acuerdo a la historia de cada uno en forma individualizada maestra- estudiante:

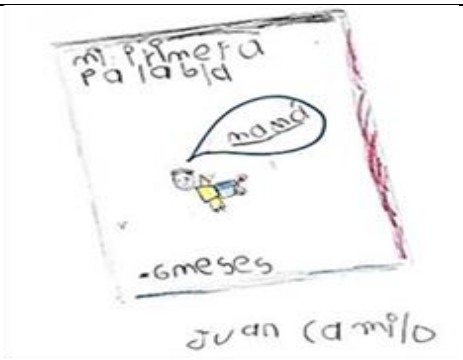
A	B
	

Figura 3: Ejemplo textos producidos PECC 4. Fuente: Producciones de los niños

A consideró importante escribir ahora si los títulos construidos por todos y, lo hizo sin dificultad. Se reconocen en él características de la escritura formal: linealidad y direccionalidad. La producción individual, que en este caso fue la palabra que pronunció por primera vez, la realizó con ayuda de la maestra quien respondió a las preguntas que él le iba haciendo (¿con la de mamá?, ¿solita esta? ¿Ahora qué más?) hasta lograr el texto deseado para ser reescrito y pasarlo a su friso. Nuevamente firmó su trabajo por decisión propia.

B escribió los títulos que se construyen en común sin embargo ella es una de las niñas que más participa en esta construcción y va escribiendo al tiempo en su friso. Al hacer la revisión casi que no debe corregir nada.

Quinto texto: Cuento.

El título del cuento. “mi primer día de colegio” fue un texto construido en forma colectiva. El inicio de cada uno de los momentos del cuento los escribió la maestra para que los niños continuaran con el texto.

A	B

Figura 4: Ejemplo textos producidos PECC 5 Fuente: Producciones de los niños

A partir de las preguntas, la maestra llevó al niño A a construir una secuencia con lo que el recordaba de su primer día de colegio y lo que sus padres le contaron. Lo deja que exprese oralmente lo que va a escribir y luego le pide que lo escriba. Lo hizo utilizando cadenas de letras que no tienen aún correspondencia fonética, pero que si representan su pensamiento. Cuando le solicitó que lo leyera el niño lo hizo silábicamente, es decir que iba señalando con el dedo y leyendo las silabas, como vio que no le alcanzaban, aceleró e hizo que lo que le faltaba fuera leído con las dos últimas letras leyendo de corrido.

En su escritura, B presenta coherencia entre un evento y otro y en general en toda la historia. Las ayudas de la maestra se centraron en colaborar a la niña para que su texto tuviera una secuencia lógica lo que se evidencia en el texto, ya que en cuanto a la escritura convencional no requirió de mucha ayuda.

Sexto texto: adivinanzas PECC 6

Este texto tenía dos intenciones importantes: primero escribir acciones que desempeñan las personas en distintas profesiones y oficios. Y segundo ser usadas en el juego de las adivinanzas donde cada uno leía las acciones para que otros adivinaran el nombre de la profesión. El titulo se hizo en forma colectiva.

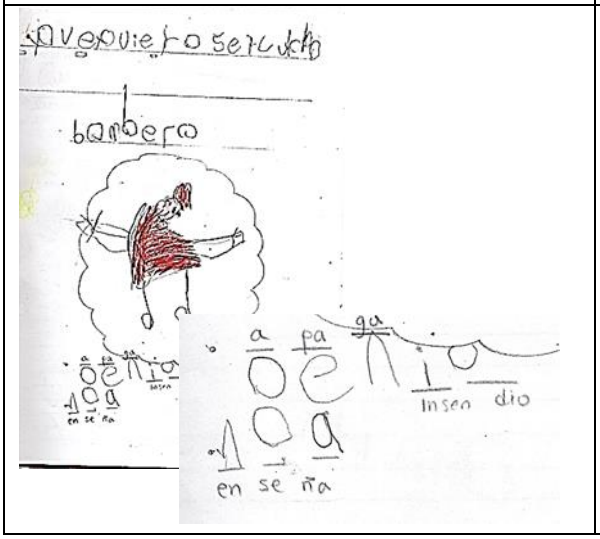
A	B
	

Figura 16: Ejemplo textos producidos PECC 6. Fuente: Producciones de los niños

El texto que construyó A, en forma individual, representó las acciones que realiza un bombero en su oficio diario. Aquí el niño recibió ayudas a través de estrategias comunicativas y preguntas que lo llevaron a reflexionar sobre la forma como se escribe, ¿para quién?, para producir un texto con significado. Representó lo que él quiere hacer un día cuando sea grande y produjo un texto donde se acercó a un nivel silábico.

La escritura individual de B corresponde a las acciones que realiza una cantante. Su escritura es más cercana a lo convencional, en cuanto a linealidad, direccionalidad y los espacios entre palabras. El texto expresa acciones que realiza la profesión escogida.

Revisando este proceso llevado a cabo por los niños (A) y (B) se puede analizar que cuando se les pide que escriban para alguien y por algo: lo hacen con entusiasmo y sin dificultad, pero sin prestar mucha atención a la formalidad de la escritura, (sobretodo A, porque B, si muestra algo de interés en este aspecto). Es decir, que no importa si son garabatos, culebrillas o letras convencionales, lo que es importante en este momento del proceso es que para los niños la escritura representa una actividad en la que pueden expresar, comunicar, narrar, argumentar o describir a través de unos signos a los que poco a poco le van otorgando un valor sonoro y gráfico, sin que sea

este aspecto el más relevante. Sin embargo ambos niños demuestran avances en su conceptualización de la escritura como un sistema de representación y como una actividad social con intenciones y propósitos determinados por la necesidad y el interés de quien escribe.

Cuando la maestra se dedica a ofrecer ayudas individualizadas para resolver una tarea que está por encima de sus capacidades actuales, el niño se hace más consciente de escribir de una determinada forma, lo que más se parezca a la escritura de los adultos, expresa sus inquietudes, dudas de manera más directa y por tanto la ayuda es más pertinente y eficaz que cuando se ofrece en grupo.

Así mismo, la escritura de textos en forma colectiva, también es muy enriquecedora porque permite a los niños conocer, aprender de otros que ya tienen mayor dominio y competencias en cuanto a la escritura. Confrontan sus conocimientos con los de los demás reflexionando de cómo se escribe tal palabra, por qué debe llevar un título, dónde se firma, etc.

A partir de los dos ejemplos se puede evidenciar el avance significativo del grupo de niños de transición, en cuanto a la evolución del proceso de escritura, su reconocimiento como actividad social y la construcción de significados. En general se puede decir que a través de la ayuda ofrecida para la producción de los diferentes textos, los niños reconocieron su estructura, su función y su intención comunicativa lo que favoreció el reconocimiento de la escritura como una actividad social y cultural con un significado y un sentido desde sus propias vivencias.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación me permitió retomar desde otra mirada el papel que el maestro y específicamente el maestro de preescolar juega en el proceso de adquisición de la escritura en los niños. Posibilitó reconocer como la construcción de andamiaje, a través de las distintas formas de ayuda que se ofrecen, favorece la adquisición de la escritura desde una mirada sociocultural en sus aspectos formales, significativos y funcionales.

De igual forma permitió entender como esas ayudas que el maestro ofrece a sus estudiantes se convierten en verdaderos andamios que potencian la producción de textos en forma autónoma. No todo lo que hace el maestro en el aula se puede llamar andamiaje, es cierto, pero cuando se conoce a sus estudiantes, se identifica en ellos cuáles son sus limitaciones, cuáles son sus capacidades y hasta donde pueden llegar, así como las acciones que se pueden llevar a cabo para potenciar, éstas tendrán siempre una connotación de “ayuda intencional” desde el concepto de andamiaje en búsqueda siempre de impulsar estos procesos socio cognitivos y de aprendizaje. Es decir, reconocer individualidades para ofrecer las ayudas pertinentes en situaciones de interacción y colaboración es tarea del maestro mediador.

Desde esta mirada, la implementación se realizó a través de un proyecto de acción que permitió conjugar acciones donde se contemplaron distintos tipos y niveles de ayuda para la producción de los textos y llevaron a la construcción del álbum autobiográfico de cada estudiante, lo que demuestra la importancia y validez que tiene el trabajo por proyectos en las aulas de Preescolar. Los PECC se llevaron a cabo en contextos reales, significativos y auténticos, donde se ofreció el andamiaje que permitió a los niños reconocer la escritura como una actividad social con una intención y un propósito.

Dentro de estas formas de ayuda fue muy importante reconocer Zonas de Desarrollo Próximo. Este trabajo nos deja ver la necesidad de realizar ese ejercicio de reconocer el desarrollo real y potencial no solo para conocer a nuestros estudiantes y la manera como aprenden, sino para desde allí determinar cuál es el tipo de ayuda y las estrategias pertinentes para cada uno, lo que nos obliga, en buen término, a ver nuestra clase desde la heterogeneidad.

Así mismo, reconocer otras formas de simbolizar como parte de este proceso de adquisición de la escritura, implicó cambiar la concepción que se tenía del juego y el dibujo dentro de las aulas de preescolar. Dejar de verlas como actividades aisladas de "relleno" a reconocerlas como parte de este proceso de aprendizaje y desarrollo, desde la función simbólica y de representación que ellas aportan a los niños, es un logro que resalto a nivel de la propia práctica docente.

Las preguntas, las consignas y las situaciones que se plantearon en el aula fueron importantes como formas de ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita ya que son ellas las que nos permitieron establecer esa comunicación asertiva, no solo favoreciendo la relación dialéctica entre maestro y estudiante, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas: apropiación de un nuevo conocimiento como lo es la escritura, así como la adquisición de habilidades meta cognitivas que los lleva paulatinamente, a asumir y a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. De la misma manera implementar diferentes estrategias comunicativas y de escritura para la producción textual favoreció el avance individual y colectivo en procesos de conceptualización de la escritura, desde su dimensión fonológica como desde el reconocimiento de su significación y función social, en contextos colaborativos de interacción, en donde la discusión, el intercambio, la confrontación jugaron un papel muy importante.

Pasar de ser un maestro instructor, mecanizado y reproductor de programas académicos a un docente activo, guía, dinamizador capaz de reconocer en el niño un ser cognoscente que necesita de apoyo para descubrir y aprehender es una de las enseñanzas que me deja esta experiencia. Poder movilizar concepciones y transformar prácticas en el aula, promueve y favorece en los niños procesos de aprendizaje más significativos.

Finalmente, asumir el rol como docente investigadora no fue tarea fácil, retomar teorías, analizarlas, relacionarlas con el acontecer del diario vivir en el aula y principalmente reflexionar sobre mi propio actuar con respecto a procesos de enseñanza hizo que transformaran algunas concepciones y por tanto mis prácticas como docente en beneficio de mis estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

Libros

Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México Editorial Trillas.

Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar.* Buenos Aires, Ed. Aique.

Braslavsky, B. (2003). *Vygotsky y la Alfabetización Inicial*. En ¿primeras letras o primeras lecturas? Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*- Ediciones Paidos Ibérica, S.A. España.

Condemarin, M. & Chadwick, M. (1989). *La escritura creativa y formal.* Chile: Editorial Andrés Bello.

Diez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil*, ICE-HORSORI Universidad de Barcelona.

Elliot, J. (1994). *La Investigación-acción en educación*. Segunda Edición. Madrid Morata.

Ferreiro & Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.

Ferreiro E. (1997). *Alfabetización Teoría y práctica.* Siglo XXI editores s.a, segunda edición 2002. Argentina.

Flórez & Gómez (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Universidad Nacional de Colombia.

Jolibert, J & Sraiki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. 1ª ed. Manantial: Buenos Aires Argentina.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*: Fondo de Cultura Económica. México, D. F.

Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*., Ediciones Ciencias del Hombre. Buenos Aires. Argentina.

Luria, Vygotsky, Leontiev & Romanovich. (1979). *Psicología y pedagogía*, Madrid, AKAL Editor. España.

Moll, L. (1990). *Vygotsky y la educación.* Aique, Buenos Aires.

Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique. Buenos Aires.

Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*.: Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Silvestri, A. (2000). *Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento*. Un enfoque sociocultural. En Vygotsky: su proyección en el pensamiento actual. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Editores: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Pública. Barcelona, España.

Vygotsky, L. (1931). *La prehistoria de la escritura* en *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* Obras Escogidas Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Rusia.

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Paidós: Barcelona España

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores. Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo. Barcelona, España.

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona. Critica. España.

Artículos

Baena, L. (1996). "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua", en Lenguaje, núm. 24, Cali, Universidad del Valle.

Bruner, J., Wood, D & Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.

Camps A., Ballesteros C., Barrio J., Bigas M, Cambra M, (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua. Biblioteca de textos, Editorial Grao. Barcelona.

Martínez M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. Universidad Simón Bolívar. Agenda Académica Volumen 7, Nº 1, Venezuela.

Trabajos de Grado Maestría

Alegría, M. (2013). Evolución en la segmentación de la escritura. El uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Arias, I. (2012). La evaluación de la escritura en el ciclo uno. Universidad Francisco José de Caldas. Colombia.

Batista, I. (2010). Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de La lectura y escritura y la adecuación de éstas a los mecanismos Cognitivos de niños con retardo mental leve de la comuna de Chillán viejo. Universidad del Bio Bio. Chile.

Benítez, L. (2011). Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo. Universidad Nacional de Colombia.

Cadena, S. (2012). Estrategias didácticas y desarrollo del lenguaje de Niños y niñas de educación inicial de la parroquia Camilo Ponce de la provincia de los ríos año

2012 Propuesta: de una guía práctica para la Estimulación y desarrollo de La inteligencia lingüística. Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Castañedo, L. & Mayorga, L. (2012). Uso didáctico de un programa radial infantil para el fortalecimiento de los procesos de escritura, en los niños de primer grado de la escuela bellavista del municipio de girón. Universidad del Tolima. Colombia.

Cázares, L. (2010). Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas. Universidad Veracruzana, México.

Chávez, B. (2013). Actividad metalingüística de niños preescolares en una situación didáctica de construcción de reseñas de cuento. Universidad de Santiago de Queretano. México.

Chávez, Z., Murata, C. & Uehara, A. (2012). Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita Descriptiva y la producción escrita narrativa de los Niños del 5° grado de educación primaria de las Instituciones educativas de fe y alegría Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cubillos, A. (2013). Una aventura escrita en la expresión de las emociones. Articulación entre la Expresión Emocional y la Escritura Creativa en Niños de Grado Segundo del Colegio Atabanzha I.E.D. Universidad de la Sabana. Colombia.

Díaz, T. (2013). La creación de ambientes de alfabetización para la promoción de habilidades hacia el desarrollo de competencias: la lectura y la escritura en preescolar, bajo el diseño de situaciones Didácticas. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 312, Zacatecas. México.

Grunfeld, D. (2012). La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Monró, M. (2010). Concepción teórico metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 4 y 5 años. Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela.

Muñoz, A. (2013). Acercamiento a la cultura de lo escrito con alumnos de preescolar involucrados en prácticas sociales de escritura. Universidad Pedagógica Nacional Zacatecas. México.

Rojas, J. (2011). La escritura y su enseñanza en los textos escolares de castellano de preescolar y de primer grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Ruiz, A. (2012). La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de las docentes y las representaciones sociales de los niños. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Villa, C. (2013). Los primeros escritos en preescolar. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 312, Zacatecas. México.

Tesis Doctorales

Riestra, D (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio discursivo de la enseñanza de la Lengua. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra, Suiza.

Sepúlveda, L. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España.

Otros Documentos

Colegio Alquería de la fragua IED. (2012). Proyecto Educativo Institucional. “Construimos una institución educativa para la convivencia social”. Bogotá.

CIBERGRAFIA

Camelo, Martha. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661410.pdf

MEN (1998). Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Ramírez, L. (2004). Paradigmas y Modelos de Investigación. Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Educación. Recuperado de: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771

Polanco A. (2004). Revista Electrónica" Actualidades Investigativas redalyc.org... Una experiencia significativa. Volumen 4, Numero 2. Tel. Aviv, Israel: Editorial Aurora. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/447/44740213

Lista de Anexos

Anexo 1: Encuesta a Padres de Familia 108

Anexo 2: Entrevista a estudiantes 110

Anexo 3: Encuesta a docentes primera parte 111

Anexo 4: Encuesta a docentes segunda parte 114

Anexo 5: Planeación Proyecto de Acción: Mi álbum Autobiográfico 117

Anexo 1: Encuesta a padres de familia

Valeria

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
Desarrollo y acompañamiento de la investigación
Periodo 2015- I

Estimado Padre de Familia:
En el marco de mi investigación acerca de la construcción del lenguaje escrito en los niños de transición, es importante involucrarlos y conocer lo que piensan y esperan con respecto a esta temática, es por eso que solicito su colaboración respondiendo las siguientes preguntas:

1. Nombre y lugar de procedencia:
Valeria Hernandez Tamara. Villavicencio / Meta
Sindy Johanna Tamara Natagaima / Huila

1. ¿Cuántos años tiene? 5 Años / 27 Años

2. ¿Qué nivel de escolaridad tiene usted? (primaria, bachillerato, técnico, tecnológico, profesional u otro) Bachillerato

3. ¿Sabe leer y escribir? Sí X No_____

4. ¿Cómo aprendió a leer y a escribir y Quién le enseño?
Prestando Atención en la escuela y Me enseñó Mi Profesora, Mi mamá y mi tio.

5. ¿En qué momentos de su vida escribe y para que lo hace?
Cuando tengo problemas y estoy estresada, esto me sirve para tranquilizarme y liberar Sentimientos Reprimidos

6. ¿Le parece fácil escribir? ¿Por qué?.

Si,
porque por medio de la escritura, liberamos Sentimientos, Conocimientos y aquellas Cosas que aveces Son difícil de expresar.

7. ¿Usted le enseña a su hijo(a) a escribir? ¿Cómo lo hace?

Si,
Con planas de los bocales y palabras que Son faciles de practicar y Con Repasos Constantes de escritura.

8. ¿Cree importante que su hijo(a) aprenda a escribir? ¿Por qué?

Si,
por que Con esto aprende a desarrollarSe como persona, en cuanto a Sus Conocimientos y Metas propuestas para ella

9. ¿Considera que es usted un buen ejemplo de lector y escritor para su hijo(a)? ¿Por qué?

Si,
por que tengo buena ortografía y escritura y Cada vez que puedo lo practico Con ella. para que Sea Una excelente estudiante

GRACIAS POR SU COLABORACION.
OLGA LUCIA LOPEZ HIGUERA
Docente transición 03

Anexo 2: Entrevista a estudiantes

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Desarrollo y acompañamiento de la investigación II semestre
Periodo 2015- I

Las preguntas que se realizaron fueron las siguientes:

1. ¿Cómo te llamas?

2. ¿Cuántos años tienes?

3. ¿Te gusta venir al colegio? ¿Porque?

4. ¿Ya habías estudiado en otro colegio o jardín? ¿En dónde? ¿Qué te enseñaron allí?

5. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el colegio?

6. ¿Te gusta escribir?

7. ¿Qué es escribir?

8. ¿Qué hace uno cuando escribe?

9. ¿Tú para que escribes? Y ¿por qué?

10. ¿Qué te gusta más: dibujar o escribir? ¿Por qué?

Anexo 3: Encuesta a docentes Primera parte

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA

Encuesta docentes primer ciclo

1. Cómo concibe la escritura desde el grado que usted enseña:

La escritura en Preescolar es la tranformación de un dibujo en una palabra o frase. Primero el niño escribe de la forma como cree y la maestra transcribe con los signos de la Escritura convencional; en presencia del niño. Se realizan las transcripciones individual o grupal. Construcción Cooperativa o Equipo.

2. Qué método de enseñanza de la escritura utiliza usted en su práctica docente:

Método Global: Partiendo de palabras con significado para el niño, con fechas y celebraciones importantes. Del todo a las partes
Ej: Mayo → mamá Junio → papa Programas de TV → Pepa
Canciones. Cuentos → Pinocho. Patito Feo. Payaso
Eventos y Sucesos del dia.
- No se realizan planas. Se ejercitan las palabras y frases repisando, coloreando, decorando. Siempre acompañadas de dibujos alusivos a la frase, palabra o tema siempre en un contexto o paisaje.

GRACIAS POR SU COLABORACION

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA

Encuesta docentes primer ciclo

1. Cómo concibe la escritura desde el grado que usted enseña:

Como un período de adaptación e inicio al proceso de comunicación del niño por medio del lenguaje oral, expresivo, de transcripción, interpretación, comprensión y de representación... (decodificación de símbolos). Qué

2. Qué método de enseñanza de la escritura utiliza usted en su práctica docente:

Desarrollando un enfoque lúdico didáctico a partir de Cuentos, loterías, rompecabezas, fichas con letras, palabras, imagenes para asociarlas y leerlas. Identificando el sonido con que empiezan o terminan las palabras. Repisando letras de su nombre y/o palabras, uniendo las letras iguales. Reconociendo el abecedario y relacionando el sonido de cada letra con imagenes o palabras dadas. Transcribiendo del tablero o de un Cuento.

Actividades

GRACIAS POR SU COLABORACION

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA

Encuesta docentes primer ciclo

1. Cómo concibe la escritura desde el grado que usted enseña:

De gran importancia ya que en este ciclo es en el que el niño inicia su proceso. Qué y adquiere gran parte del ~~proceso~~ este que alimentará a través de su educacion y en este tiempo se detectan las dificultades que deben ser superados y si no presentará dificultades más adelante. En el inicio es donde el niño mostrará afecto o apatia. segun como haya sido este

2. Qué método de enseñanza de la escritura utiliza usted en su práctica docente:

~~Desde~~ mi experiencia utilizo varios métodos ya que cada uno tiene su parte positiva. dependiendo de la circunstancia y el grupo inclusive del niño en particular. El único método que no tiene cabida es el método silábico ya que este no tiene ningún sentido y no se construye una lecto-escritura comprensiva.

GRACIAS POR SU COLABORACION

Anexo 4: Encuesta a docentes segunda parte

1°
Nov. 10/14

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA

Segunda encuesta docentes primer ciclo

1. ¿Cuándo escriben los niños de su curso?

interes del niño
Cuando quieren hacer cartas, escribir cuentos, cuando se les realizan dictados, cuando dictado Maestra
hacen transcripciones, Maestra cuando le escriben a sus % del niño
amigos

2. ¿Para qué escriben los niños de su curso?

escritura fortalece lectura
para divertirse creando historias, para fortalecer
los procesos lecto-escritores ya que cuando
escriben deben leer lo que dicen

3. ¿Por qué escriben los niños de su curso?

Es importante que los niños escriban ya que
a través de la escritura pueden crear y
expresar muchos de sus pensamientos, emociones y
experiencias

4. Cuando evalúa los escritos que realizan los niños ¿qué evalúa en ellos?

La coherencia ✓ que lo escrito, que sus
ideas sean claras → forma.

GRACIAS POR SU COLABORACION

2º
DOV. 7/14

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA

Segunda encuesta docentes primer ciclo

1. ¿Cuándo escriben los niños de su curso?

- Cuando han aprendido algo. post.
- Cuando necesitan recordar o realizar tareas alguna actividad, cuando quieren plasmar o decir algo. 0/0.

2. ¿Para qué escriben los niños de su curso?

- Para afianzar, para recordar, para expresar sentimientos. % para recrearse.

3. ¿Por qué escriben los niños de su curso?

- Porque se divierten porque necesitan expresarse. porque necesito confirmar lo aprendido % muchos

4. Cuando evalúa los escritos que realizan los niños ¿qué evalúa en ellos?

la coherencia, el contenido.

GRACIAS POR SU COLABORACION

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA

Segunda encuesta docentes primer ciclo

1. ¿Cuándo escriben los niños de su curso?

Todos los días en las diferentes actividades y clases, además siempre se les hace dictados - correcciones. y cuando quieren escribir cosas de ellos como cartas.

2. ¿Para qué escriben los niños de su curso?

Para aprender afianzar conocimientos, mejorar la letra (codigo) y ortografía. y como constancia de lo enseñado y aprendido

3. ¿Por qué escriben los niños de su curso?

Porque se les da un trabajo para que lo hagan escrito, porque les gusta les gusta hacer cuentos, cartas, tarjetas.

4. Cuando evalúa los escritos que realizan los niños ¿qué evalúa en ellos?

A diario evaluo todo lo que hago y enseño para darme cuenta si aprendieron o no para poder reforzarles y evaluo todo el proceso enseñanza aprendizaje.

GRACIAS POR SU COLABORACION

Anexo 5: Planeación Proyecto de Acción: Mi álbum Autobiográfico

PECC 1:
INFORMANDO A LOS PADRES
PROPOSITO: Construcción de textos auténticos donde los niños puedan reconocer la escritura como actividad social de comunicación: notas y circulares

ACTIVIDADES	ACCIONES	Actividades discursivas y de enseñanza -aprendizaje	Relación con el objetivo global	Criterios de Evaluación
1. Explorando nuestros saberes 2. Conociendo tipos de álbum	Indagación sobre saberes previos acerca de los álbum: • Que es un álbum • Para que sirve • Donde han visto álbumes • Tienen álbum en su casa contacto con diferentes tipos de álbumes: Revisión de diferentes tipos de álbum que son llevadas por la maestra: o álbum fotos familiares o álbum-diario de un bebe o álbum monitas de chocolatina Jet o álbum mundiales de football o álbum colección monitas personajes de tv.	Dialogo donde los niños expresan lo que conocen acerca de los álbumes. Aquí se llega a acuerdos de como intervenir, entre todos se construyen esas pautas haciéndolos caer en cuenta del respeto por el compañero y la participación de todos en forma equitativa y justa. Reconocimiento del texto álbumes destacando sus características a través de preguntas guiadas por la profesora y dirigidas a que descubran las imágenes los textos y la función que unas y otros cumplen en el álbum.	Poner en contacto a los niños con un tipo de texto para acercarlos de manera significativa al lenguaje escrito, así como propiciar momentos donde se expresen en forma oral usando como pretexto los álbumes que conocen y otros que le muestra la docente. Reconocimiento de la escritura como una actividad social y cultural	Se evalúa la participación de los niños desde sus saberes previos en las actividades discursivas que se proponen. Criterios que evidencien el aprendizaje de los niños y niñas en coherencia con el contexto en el que se formula. • Participa en los diálogos acerca de lo que conocen de los álbumes, en forma organizada, respetando reglas establecidas. • Expresa ideas relacionándolas con su experiencia en cuanto a los álbumes • Reconoce y verbaliza las características de los álbumes a partir de la exploración realizada en clase • Formula preguntas que le ayudan a construir su concepto de álbum y • Participa en la construcción colectiva de textos como la planeación para la construcción del álbum y circulares a los padres de familia. • Confronta sus producciones con otros y explica lo que sucede en esa comparación. • Expone sus ideas sin pasar por encima de sus compañeros. • Relaciona el tema de los álbumes con vivencias propias, desde su experiencia. Aporta ideas en la construcción colectiva de texto. Comunica en forma oral el contenido de la nota. Participación de los niños en la redacción de la nota o circular, propuestas que se escuchan a todos espontáneamente o a través de preguntas se va llevando a quienes no lo hacen por voluntad propia.
3. Yo quiero mi álbum	Planeación conjunta para la elaboración de un álbum A partir de la construcción que se ha realizado de "álbum". Concertar con los niños la elaboración de un álbum. Definir qué clase de álbum, para qué lo vamos a hacer a quién se lo vamos a enseñar, que elementos debe llevar.	Hacer uso de la escritura para registrar las ideas que van fluyendo acerca de la construcción de nuestro álbum. Los niños producen ideas y las vamos registrando para luego tomar decisiones. Luego entre todos se redacta una nota para los padres donde les comunicamos que vamos a hacer y cómo Nos pueden ayudar. Concertación. Escuchar opinión de los niños.	El registrar en forma escrita, los niños reconocen algunos de los usos que tiene la escritura, su función nemotécnica y de comunicar. Además del uso de la escritura los niños comprenden que esta, es mucho más que un acto mecánico reducido al conocimiento y trazo de letras, sino que la conciban como una actividad social en una situación comunicativa real.	
. 4. Pidiendo ayuda a nuestros padres	Dialogar con los niños la importancia que tienen los padres en este proceso e invitarlos a proponer como se puede involucrar a la familia y que es lo que necesitamos de ellos. Elaboración de la circular que se envía a los padres de familia.	Reconocimiento de la circular como una forma de comunicar y solicitar información. Identificación de las partes de la circular	Demostrar el uso real de la escritura, en este caso comunicarnos y solicitar cosas.	

PECC 2:
MI NACIMIENTO
PROIPOSITO: Reconocimiento del dibujo como forma de representación y expresión de ideas pensamientos y sentimientos
Expresión escrita desde el nivel de conceptualización de cada uno para elaborar historietas.

ACTIVIDADES	ACCIONES	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global	Criterios de Evaluación
1. DE DONDE VENIMOS	**Lectura cuento "de dónde venimos"** ✓ **Lectura de imágenes** ✓ **Predicción a partir del cuento** ✓ **Expresar sobre lo leído en el cuento relacionándolo con experiencias personales**	Reconocimiento del cuento como tipología textual. Lectura en voz alta Lecturas de imágenes: comprensión del texto leído	Hacer uso de textos (cuento) para adquirir habilidades discursivas que aportan al proceso de escritura como proceso.	La evaluación es formativa y continua. A partir de los saberes del niño se ayuda a cada niño para que avance en su proceso de adquisición de la escritura, para ello los criterios de evaluación son: • Reconoce el cuento como una forma de expresar. • Diferencia el cuento de historieta • Produce textos orales y luego lo hace por escrito desde el nivel conceptual donde se encuentra • Participa en diálogos respetando su turno y la palabra de los demás • Comparte sus escritos a sus compañeros.
2. DE DONDE VENGO YO	**A partir de la narración de los padres:** ✓ **Comentar en grupos de 5 como se conocieron sus padres y se enamoraron** ✓ **Modelado en plastilina a papa y mamá antes de mi nacimiento.** ✓ **Juego con las figuras modeladas de los novios.**	Narración como género literario que nos permite relatar hechos pasados. Dialogo Representación gráfica y modelado de personas y acciones.	Reconocimiento del juego como forma de significar que conduce a la comprensión de la escritura como un sistema de signos.	
3. PRIMERO EN LA BARRIGUITA DE MAMA	✓ **Observar la película de dónde venimos para reconocer la etapa de gestación.** ✓ **Dialogo acerca de la película, preguntas de los niños.**	Dialogo como actividad discursiva de intercambio de ideas. Preguntas Relación del cuento con vivencias personales	Reconocimiento del contexto y los pre saberes del niño en el proceso de adquisición de la escritura	
4. DIBUJANDO MI HISTORIA	✓ **Revisión de historietas del periódico para reconocer características** ✓ **Lectura de historietas (imágenes) en grupo y discusión acerca de su contenido y mensaje.** ✓ **Elaboración de historietas a partir de dibujos donde cuentan su historia desde la gestación hasta el día de mi nacimiento**	Historieta como género que combina dibujos con palabras escritas para comunicar y expresar. Producir textos	Escritura como proceso y actividad social reconociendo diferentes tipos de texto y su función.	
5. COMPARTO MI HISTORIA	✓ **Exposición de historietas y socialización de su contenido**	Exposición donde se contar a los demás lo que realizo en su historieta.	Compartir y circular sus producciones como parte del reconocimiento de la escritura como una actividad social	

PECC 3:
YO TENGO MI NOMBRE
PROPOSITO: Retomar el juego simbólico como forma de representación que conduce a la escritura con significación

ACTIVIDADES	ACCIONES	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global	Criterios de Evaluación
1. LA IMPORTANCIA DE MI NOMBRE EN EL SALON	✓ Dialogo ✓ Preguntas ✓ Reflexiones	Diálogo como estrategia discursiva para favorecer operaciones del pensamiento y conocimiento lingüístico	El dialogo y la discusión permiten a los niños ampliar su pensamiento y punto de vista, escuchar al compañero y respetar su opinión desarrolla habilidades discursivas.	Se evalúa la participación de los niños desde sus saberes previos en las actividades discursivas que se proponen. Criterios que evidencien el aprendizaje de los niños y niñas en coherencia con el contexto en el que se formula. • Participa en el diálogo en torno a la pregunta: porque es importante tu nombre, de manera organizada. • Reconoce su nombre entre los nombres de todo el grupo • Participa activamente en el juego de roles propuestos para identificar la importancia de nuestros nombres. • Confronta sus producciones con otros y explica lo que sucede en esa comparación. • Expone sus ideas sin pasar por encima de sus compañeros. • Identifica su nombre en algunos documentos públicos • Construye un texto oral donde argumenta porque es importante su nombre para luego escribirlo desde su nivel de conceptualización de la escritura.
2. MI NOMBRE EN DOCUMENTOS PUBLICOS	✓ Identificación de su nombre escrito en documentos públicos ✓ Encerrar las letras que conforman su nombre.	Reconocimiento del nombre como un texto socialmente reconocido e importante	la confrontación de ideas, y sus producciones escritas los llevan a plantearse hipótesis que les permite avanzar en el proceso de adquisición	
3. JUGANDO AL NOTARIO	✓ Juego simbólico. ✓ Asumir roles	Juego simbólico que acerque al niño al reconocimiento de la escritura como otro sistema de signos y de significación	Reconocimiento de la pre escritura de la lengua escrita como formas de significar.	
4. VISITEMOS AL DOCTOR	✓ Juego de roles (doctora, papá, mamá, secretaria de la EPS ✓ Reconocimiento de la escritura en este contexto (el carne de vacunas, pedir la cita, escribir el nombre del niño...)	Reconocimiento del juego y actividades simbólicas que expresan niveles de dominio de los sistemas de significación de la lengua materna.	Escritura como actividad social que cumple una función dentro de la sociedad.	
5. RECONOZCAMOS LA IMPORTANCIA DE NUESTROS NOMBRE	✓ Construcción de un texto argumentativo donde exprese porque es importante su nombre. ✓ Utilización de los nombres de los niños del salón (sus letras iniciales) como apoyo para la construcción de textos ✓ Apoyo de la oralidad para expresar y exponer su texto escrito	Texto argumentativo donde se convence y persuade a los demás acerca de un tema, en este caso la importancia de su nombre como texto social. Acercamiento a la escritura como notación a través del texto nombre.	Acercamiento a la escritura y sus funciones dentro de la sociedad. Reconocer y Valorar preguntas e hipótesis así como propiciar espacios de confrontación para que se planteen otras nuevas.	

PECC 4
COMO VOY CRECIENDO: PROPOSITO: Reconocimiento del dibujo y la escritura como formas de representación y medio para comunicar y recordar hechos

ACTIVIDADES	**ACCIONES**	**Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje**	**Relación con el objetivo global**	**Criterios de Evaluación**
1. JUEGO A SER BEBE	✓ Reconocimiento diferencias del cuerpo de un bebe un niño y un adulto así como características de ellos: el habla el desplazamiento, la independencia. ✓ Asumir roles: hacer como si fuéramos bebés en etapas especificas (gateo, caminando, primer diente, primera palabra) y como padres de estos bebes en un segundo momento.	Juegos dramatizaciones como forma de recrear situaciones y experiencias. Abordar y explorar conocimientos nuevos acerca del desarrollo y crecimiento del ser humano.	Se promueve el juego simbólico como forma de representación.	Se evalúa la participación de los niños en las actividades discursivas que se proponen. Criterios que evidencien el aprendizaje de los niños y niñas en coherencia con el contexto en el que se formula. • Representa a través del juego aspectos que recuerda o que le contaron de etapas anteriores. • Construye textos orales que comparte a sus compañeros • En sus dibujos representa acontecimientos importantes de su vida • Utiliza la escritura, desde el nivel conceptual en que se encuentra, como forma de representar eventos importantes de su vida, • Construye textos escritos con ayuda de la maestra • Comparte sus escritos con sus compañeros y maestros
2. CONTANDO MI HISTORIA	✓ Contar lo que recuerdan, a partir de lo narrado por sus padres, ante sus compañeros y maestra ✓ Contestar preguntas de sus compañeros sobre la historia que está contando	Narración de hechos pasados como forma de recordar y compartir vivencias Pregunta como dialogo donde el niño expone su pensamiento.	Proporcionar elementos para la producción de textos orales que más adelante serán escritos	
3. MI DESARROLLO: FRISO	✓ Representación gráfica de personas y acciones tal como las recuerda (Simbolismo de primer orden) ✓ Dibujo como expresión. ✓ Construcción de un texto descriptivo que apoya el dibujo a través del siguiente proceso: • Texto acordado (mantenimiento en la memoria lo que va a escribir) • Codificación: focalización (alarga la pronunciación de la silaba buscada) y ampliación del foco (va del fonema a la palabra en la que este se encuentra, utilizando los nombres de los compañeros) • Revisión (lectura de lo escrito durante el proceso y/o corrección de la producción también en el proceso.	Dibujo como forma de simbolizar y significar una realidad. Dibujo como expresión donde se comparten ideas y emociones Escritura como proceso donde se avanza a través de la colaboración de un par más avanzado	Reconocer el dibujo y la escritura como forma de representación.	
4. EXPOSICION DE LOS FRISOS	✓ Lectura para el grupo de sus textos y dibujos ✓ Explica lo que representa sus dibujos y textos a través del lenguaje oral (Simbolismo de segundo orden) ✓ Secuenciación de acciones o etapas.	Lectura en voz alta de sus propias producciones. Identificación del texto expositivo donde comparte sus escritos en forma secuencial y coherente.	Prácticas sociales donde se identifica la escritura con una función de comunicación y compartir saberes y experiencias	

PECC 5
MI PRIMER DIA DE COLEGIO
PROPOSITO: Proponer prácticas de escritura con una intensión comunicativa a partir del texto narrativo

Fases de la secuencia	Definición de la tarea	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global	Criterios de Evaluación
1. TRAGONSETE VA A LA ESCUELA	✓ Lectura de cuento: ✓ lectura de imágenes ✓ Predicciones a partir del título y de la caratula. ✓ Preguntas acerca de los personajes, sus acciones, características ✓ Creatividad: imaginemos un final…	Reflexión del cuento como tipología textual que transmite conocimientos, emociones, a través de una historia. Reconocimiento, a través de la discusión y el dialogo, de las partes del cuento: inicio, Los personajes, el lugar, el tiempo.	Escritura como actividad social. Escritura como expresión y comunicación.	Se evalúa la participación de los niños en las actividades discursivas que se proponen. Es una evaluación formativa Criterios que evidencien el aprendizaje de los niños y niñas: • Participa en la lectura del cuento a través de sus repuestas e inquietudes • Identifica algunas partes del cuento • Produce textos orales con secuencia de tiempo coherentemente • Reconoce el cuento como una forma de expresar, contar y recordar eventos • Identifica la función del cuento en el contexto • Valora las producciones de sus compañeros y es respetuoso al escucharlas • Comparte sus propios escritos.
2. MI PRIMER DIA EN EL COLEGIO	✓ Expresión oral (contar como fue su primer día de colegio a partir de lo que recuerda por si solo y lo que le contaron sus padres)	Oralidad para producir textos con una secuencia de tiempo y de acciones.	Producción de textos orales significativos que luego se escriben y se comparten.	
3. ESCRIBIENDO MI CUENTO	✓ Dibujo para contar una historia. A partir de 4 momentos del primer día de colegio. ✓ Escritura de un texto narrativo a partir de los dibujos previos y desde el nivel de conceptualización de cada uno ✓ Escritura texto colectivo: título del cuento	Reflexionen acerca de la escritura como herramienta para comunicarse con los otros. Preguntas orientadoras que concienticen a los niños como productores de textos: ¿A quién me dirijo? ¿Con qué fin o para qué? ¿Qué quiero decir? ¿Cómo lo voy a decir? Planeación de la escritura, primer borrador y texto final.	Reconocimiento de diferentes textos que circulan en nuestro entorno, estructura y función, como prácticas sociales de escritura Favorecer el avance en el proceso de adquisición de la escritura a través del andamiaje que proporciona el docente.	
4. COMPARTIENDO MI ESCRITURA	✓ Lectura para el grupo de su propio cuento.	Se comparten los textos a través de la lectura individual. Cada autor lee su cuento	Circulación y presentación de sus propios escritos.	

PECC 6:
ADIVINA QUE QUIERO SER CUANDO SEA GRANDE
Propósito: Reconocer el uso de sus propias producciones escritas en situaciones intencionadas donde puedan comprender el carácter social y comunicativo de la escritura

Fases de la secuencia	**Definición de la tarea**	**Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje**	**Relación con el objetivo global**	**Criterios de Evaluación**
1. RECONOCIENDO PROFESIONES Y OFICIOS	✓ Dialogo acerca de los trabajos que realizan sus padres y miembros de su familia. ✓ Lectura de imágenes de algunos cuentos donde se pueden observar trabajos que desarrollan algunos personajes. ✓ Preguntas que llevan a los niños a reconocer y relacionar las profesiones y oficios con actividades que desempeñan personas de su entorno	Dialogo como actividad discursiva de intercambio de opiniones y saberes. Promoción de la lectura de imágenes. La pregunta como guía y facilitadora en el proceso de aprendizaje, reconocimiento saberes previos.	Reconocimiento de tipologías textuales, el cuento como textos que nos sirven para comunicar, expresar, contar en diferentes prácticas sociales	Se evalúa la participación de los niños en las actividades discursivas que se proponen. Criterios que evidencien el avance en el proceso de adquisición de la escritura como representación, significación y sistema notacional: • Participa en los juegos de roles proponiendo acciones desde sus saberes previos y adquiridos durante la secuencia • Produce textos que describen acciones de la profesión elegida • Lee textos de sus compañeros a partir de los dibujos y de su conocimiento gradual del sistema alfabético • Construye textos legibles para otros con ayuda de sus compañeros y maestra
2. DISFRACEMONOS DE ADULTOS	✓ Caracterización profesiones y oficios de acuerdo a lo que le gustaría ser cuando sea grande ✓ Reconocimiento de herramientas e instrumentos que identifican su profesión.	Reconocimiento de oficios y profesiones de su entorno, así como su función y ayuda a la sociedad. Juego como representación de oficios y profesiones que quisieran desempeñar en un futuro	Promover el juego como forma de representación: caracterización de personajes.	
3. JUEGO DE ROLES	• Juego simbólico como forma de representar asumir un rol: “hacer como si yo fura”. • Puesta en escena las diferentes profesiones y oficios y cómo se pueden relacionar creando historias.	Interacción de diversas profesiones desde lo que cada uno quiere ser. Juego de roles	Promover el juego como forma de representación: caracterización de personajes.	
4. A QUE NO ADIVINAS	✓ dibujo de cada uno caracterizado de la profesión u oficio seleccionado y escritura de las acciones que realiza ✓ Interacción: lectura de su producción escrita sobre las acciones que realiza un personaje para que otro compañero adivine de que profesión u oficio corresponde	Confrontación de sus escritos con los de sus compañeros sobre la misma profesión Intercambio de escritos. Lectura de sus compañeros Adivinanzas como textos escritos que describen personas o acciones	Se propicia espacios de juegos donde se intercambian sus propios escritos. Reconocimiento de textos como la adivinanza y su función comunicativa	