

**La escritura en grado Transición. Una práctica que se resignifica a través del
aprendizaje colaborativo**

Beatriz Bonilla Tique

Rosita Yohanna Villabón Yustes

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2017

**La escritura en grado Transición. Una práctica que se resignifica a través del
aprendizaje colaborativo**

Beatriz Bonilla Tique

Rosita Yohanna Villabón Yustes

**Trabajo de grado para optar el título de Magísteres en Pedagogía de la Lengua
Materna**

Directora

María Ivoneth Lozano Rodríguez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2017

Agradecimientos

A Dios, porque en todos los momentos de dificultad y desaliento, siempre estuvo a nuestro lado para guiarnos y animarnos a seguir adelante para desarrollar y culminar este trabajo de grado.

A nuestras familias: Madre, esposo e hijos por apoyarnos física y emocionalmente en el duro trasegar por el que nos dirigimos, al embarcarnos en el viaje de esta maestría.

A la Docente María Ivoneth Lozano, por toda su dedicación, apoyo y comprensión, quien nos orientó en el proceso de construcción y culminación.

A los y las Docentes de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna quienes contribuyeron en la estructuración y consolidación de este trabajo de grado.

A los niños y niñas del grado transición del Colegio Kimy Pernía Domicó por su participación, ya que constituyeron la máxima riqueza del proyecto demostrando avances significativos a lo largo del desarrollo de la propuesta.

A todos y todas. Nuestros más sinceros y sentidos agradecimientos.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. MPLM N. 104/ AÑO 2017

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TÍTULO	Escritura en grado Transición. Una práctica que se resignifica a través del Aprendizaje Colaborativo
AUTORAS	Beatriz Bonilla Tique Rosita Yohanna Villabón Yustes
DIRECTORA	María Ivoneth Lozano Rodríguez

ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	Escritura como práctica sociocultural, adquisición de la escritura, aprendizaje colaborativo, discusión en el aula.
DESCRIPCIÓN	La investigación centra su atención en los procesos evolutivos de adquisición de la escritura en niños y niñas del grado transición, de una institución educativa de carácter público, ubicado en la localidad de Bosa, ciudad de Bogotá. Una vez identificadas las ausencias y dificultades en las prácticas educativas de la enseñanza y aprendizaje: relacionadas con concepciones de escritura que se remiten a los aspectos formales solamente y donde el aprendizaje se concibe, desarrolla y diseña por medio de actividades que estimulan el trabajo individual y solitario; y niegan cualquier oportunidad de interacción. Por lo tanto se plantea esta propuesta pedagógica que tiene su fundamento en la perspectiva sociocultural y propone el aprendizaje colaborativo como una alternativa que privilegia las interacciones entre pares y con el docente como mediador de la construcción colectiva del significado y del sistema de escritura.
FUENTES	Se aborda la escritura como práctica sociocultural desde Vygotsky (1978, 1995); Ferreiro & Teberosky (1979, 1998, 2001); Braslavsky (1991, 2013); Jolibert (1998, 2009); y el aprendizaje colaborativo desde Diez (2004); Johnson & Johnson (1999); Ramírez y Rojas (2014); en relación con la

	<p>metodología se basa en Guba & Lincoln (2002); Rodríguez, Gil & García (1999); Elliot (2000).</p>
<p>CONTENIDOS</p>	<p>El trabajo de investigación se encuentra organizado en cinco capítulos. El primero hace referencia al planteamiento del problema, en él se presentan los antecedentes investigativos, la delimitación del problema, las preguntas y objetivos a los que apunta la investigación. En el segundo capítulo se relacionan los referentes conceptuales, a partir de un sondeo teórico referido a las categorías de la investigación y asociada a sus objetivos. El tercer capítulo presenta los referentes metodológicos que orientan el proceso de investigación. El paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, el diseño metodológico de investigación acción y finalmente se aborda la propuesta didáctica de intervención a través del proyecto de acción supeditado a las secuencias didácticas. En el cuarto capítulo del documento se expone la sistematización de la propuesta de investigación, a partir del análisis, interpretación de las categorías teóricas, subcategorías y unidades de análisis. Finalmente en el último capítulo se presentan las conclusiones en relación a la pregunta de investigación.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>Esta investigación se desarrolla dentro del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación – acción, con el propósito de favorecer el proceso de adquisición de la escritura en transición mediante la implementación del proyecto de acción “Vamos a cine “a través de la construcción de textos auténticos mediados por el aprendizaje colaborativo.</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>La investigación contribuyó al reconocimiento de la importancia de acercar a los niños y niñas al proceso de adquisición de la escritura, a través de situaciones comunicativas reales y auténticas en donde la construcción de textos escritos con funcionalidad social fue vital, promoviendo así prácticas pedagógicas desde una perspectiva sociocultural medida por la estrategia del aprendizaje colaborativo, donde la interacción entre pares y entre el docente y los niños, se consolidó como principio fundamental en la construcción del conocimiento de la escritura y en el desarrollo de la propuesta.</p> <p>La implementación de la propuesta de intervención evidenció cómo el proceso de adquisición de la escritura se enriquecía a través de la estrategia del aprendizaje colaborativo, ya que en la elaboración de las producciones textuales, se promovió la discusión entre pares, lo que posibilitó que los niños preguntaran, socializarán, compartieran y confrontaran información y opiniones; de tal manera que cada niño elaboraba una nueva comprensión sobre el sistema de escritura a partir de la interacción entre las ideas, producto de una construcción propia y las informaciones que provienen de las opiniones de sus otros compañeros, para llegar a acuerdos sobre la escritura; así mismo posibilitó el apoyo de los niños más avanzados a aquellos que presentaban dificultades en su proceso escritural.</p>

Resumen

La presente investigación se desarrolló en el Colegio Kimy Pernía Domicó I.E.D., ubicado en la Localidad de Bosa. El interés investigativo surge de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la adquisición de la escritura, y tuvo como propósito favorecer el proceso de evolución de la escritura, a través del aprendizaje colaborativo, en niños y niñas del grado transición. Metodológicamente se basó en la investigación-acción, desde el paradigma interpretativo por medio del enfoque cualitativo, con una intervención a través de cuatro etapas: (i) aproximación al problema a investigar, (ii) identificación del problema, (iii) formulación de las categorías para el planteamiento del problema, (iiii) diseño y ejecución del plan de acción. En el análisis de resultados se evidenciaron avances en el proceso de adquisición de la escritura, al instaurar la estrategia del aprendizaje colaborativo, bajo la modalidad del Proyecto de acción y a través de secuencias didácticas. El estudio dio cuenta de la importancia del reconocimiento de la escritura como práctica sociocultural desde la producción de textos auténticos, el proceso de evolución de la escritura, la discusión en el aula como un proceso de interacción para construir conocimiento alrededor de la escritura, el papel mediador del docente, todo ello enmarcado en el aprendizaje colaborativo como estrategia que resignifica la adquisición de la escritura.

Palabras clave: Escritura como práctica sociocultural, adquisición de la escritura, aprendizaje colaborativo, discusión en el aula.

Abstract

This research was conducted at the College Kimy Pernia Domicó I.E.D., located in the town of Bosa. The research interest comes from the teaching and learning of the acquisition of writing, and was to favor the process of evolution of writing purpose, through collaborative learning, children in grade transition. Methodologically was based on action research, from the interpretive paradigm from the qualitative approach, with an intervention through four stages: (i) approach to research problem, (ii) problem identification, (iii) formulation of categories for the problem statement, (iiii) design and implementation of the action plan. In the analysis of results, they showed progress in the acquisition process of writing, to establish collaborative learning strategy, in the form of the draft action through five sequences. The study realized the importance of recognizing writing as sociocultural practice, the process of evolution of writing, discussion in the classroom as a process of interaction, the mediating role of teaching and writing authentic texts, all framed in collaborative learning.

Keywords: Writing as sociocultural practice, acquisition of writing, collaborative learning, classroom discussion.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	12
1. Problemática de la investigación	14
1.1 Planteamiento del Problema	14
1.2 Antecedentes de Investigación	16
1.3 Delimitación del problema de Investigación	24
1.4 Pregunta de Investigación	30
1.4.1 Subpreguntas de Investigación	30
1.5 Objetivos General	31
1.5.2 Objetivos Específicos	31
1.6 Justificación	31
2. Referentes Teóricos	33
2.1 El Lenguaje en la Configuración de Sentido	34
2.2 La escritura como practica Sociocultural	36
2.3 Adquisición de la Escritura	37
2.3.1 Proceso de construcción de la Escritura Infantil	37
2.3.1.1 La Escritura indiferenciada: Formas básicas de escritura	38
2.3.1.2 La construcción de formas de diferenciación. Diferencias Cualitativas y Cuantitativas	39
2.3.1.3 La fonetización de la escritura: Desde la escritura silábica Hasta el descubrimiento del principio alfabético	39
2.3.2 Acceso a la escritura como construcción social con sentido y Significado	40
2.4 Aprendizaje Colaborativo	43
2.4.1 La discusión en el aula, una situación comunicativa para la Construcción de la escritura	46
2.4.1.1 Situación de discusión entre el profesor y los niños: Ayudas Del profesor que favorecen el proceso de escritura	47
2.4.1.1.1 Nivel de No intervención	48

2.4.1.1.2	Nivel de Demanda No Informativa	49
2.4.1.1.3	Nivel de Pistas Informativas	50
2.4.1.1.4.	Nivel de Enseñanza Directa (Solución)	50
2.4.1.2	Situación de Discusión entre pares: Formas de construcción De la escritura a través de la interacción grupal	52
2.4.1.2.1	Escrituras en Colaboración	52
2.4.1.2.2	Escrituras Confrontadas	54
3.	Referentes Metodológicos	56
3.1	Paradigma, Enfoque y Diseño de Investigación	56
3.2	Descripción de la población sujeto de estudio	57
3.3	Etapas de la investigación	58
3.3.1	Aproximación al problema a investigar	58
3.3.2	Identificación del problema	58
3.3.3	Formulación de las categorías para el planteamiento del Problema	59
3.3.4	Diseño y ejecución del plan de Acción	59
3.3.5	Análisis y Sistematización de Datos Obtenidos	63
4.	Análisis y Discusión de Resultados	66
4.1	Escritura como practica Sociocultural	66
4.2	Aprendizaje Colaborativo	71
4.2.1	Discusión entre el profesor y los niños: Ayudas del profesor Que favorecen el proceso de escritura	72
4.2.2	Situación de discusión entre pares: Formas de Construcción De escritura a través de la interacción grupal	76
4.2.3	Interdependencia positiva	82
4.3	La adquisición de la Escritura	85
5.	Conclusiones	97
	Bibliografía	101

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Proyecto de acción: “Vamos a cine.”	62
Tabla 2. Matriz de categorías, subcategorías y unidades de análisis.	64
Tabla 3. Escritura como práctica sociocultural.	67
Tabla 4. Situaciones de discusión durante la adquisición de la escritura.	72
Tabla 5. Situaciones de escritura donde se evidencia la Interdependencia positiva.	82
Tabla 6. Proceso de adquisición de la escritura.	85

Lista de Registros

	Pág.
Registro 1. Actividades de escritura que responden al método silábico-Fonético.	27
Registro 2. Producciones escritas que evidencian la heterogeneidad del Proceso de adquisición de la escritura	28
Registro 3. Actividades donde se evidencian consignas que promueven el Aprendizaje individualista y aislado.	29
Registro 4. Boletas producidas para ingresar a la función de cine.	68
Registro 5. Evidencia de momentos en que los niños exploran diversos Modelos de boletas y de tarjetas de invitación.	69
Registro 6. Producciones escritas del resumen, de dos autores diferentes Donde se observa la significación de sus producciones.	70
Registro 7. Los carteles promocionales que generaron la discusión, Comparación y confrontación de la escritura.	78
Registro 8. Listas de cotejo, que permitieron contrastar los carteles	79
Registro 9. Producciones escritas de cada una de las secuencias del proyecto	86
Registro 10. Producciones escritas donde se evidencia el inicio del progreso de La escritura.	89
Registro 11. Producciones a través de las cuales se evidencia el progreso en el proceso de la escritura, en un segundo momento.	92
Registro 12. Producciones en las que se observa la finalización del progreso, Del proceso de escritura	94

INTRODUCCIÓN

Con el presente trabajo de grado, se entrega a la comunidad académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y a la comunidad en general que se interese por la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la primera infancia, el proceso y resultados de la investigación: “Escritura en grado transición. Una práctica que se resignifica a través del aprendizaje colaborativo”. Este trabajo de grado se desarrolló con el interés de indagar sobre el proceso de adquisición de la escritura desde una mirada sociocultural en la que se contemplen las aportaciones de la estrategia del aprendizaje colaborativo en torno a la construcción de la misma.

Para lograr lo propuesto en esta investigación, se hizo necesario partir de una pregunta que orientará todo el ejercicio investigativo. Dicha pregunta es: ¿Cómo favorecer el proceso de evolución de la escritura a través del aprendizaje colaborativo, en niños y niñas del grado transición, del Colegio Kimy Pernía Domicó I.E.D.?

Por otro lado, dentro de los aspectos teóricos que orientarán el ejercicio investigativo alrededor del tema de la adquisición de la escritura, están los planteamientos hechos por autores como: Vygotsky (1978); Ferreiro (1998); Teberosky (1979), Diez (2004), Jolibert (2009) y Braslavsky (2003), entre otros, quienes, además de reflexionar sobre la forma como se acontece la escritura en el niño, también lo hacen sobre aspectos que adquieren una importancia significativa pero que en ocasiones no son tenidos en cuenta: la relación escritura- contexto sociocultural y la escritura como práctica situada. De estos teóricos se tomaron los aportes más pertinentes para la investigación, pues enriquecen las concepciones que se tienen sobre los conceptos que aquí se discuten.

Igualmente, teniendo en cuenta que el objetivo principal de la presente investigación es promover el aprendizaje colaborativo como alternativa para la adquisición de la escritura en niños y niñas del grado transición, se hace imprescindible considerar el papel que este adquiere aquí, como estrategia para favorecer la interacción y participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y con el apoyo del docente, en la construcción colectiva del conocimiento del sistema de escritura. Para ello se

consideraron las aportaciones de Diez (2004), Johnson & Johnson (1999) y Teberosky (1998).

Así mismo para direccionar la implementación, esta propuesta de investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un diseño metodológico fundamentado en la investigación acción, en la medida en que estas perspectivas proporcionan un derrotero que encamina los esfuerzos investigativos hacia la transformación de los procesos didácticos que ofrece la escuela, a través de la puesta en escena de prácticas pedagógicas que toman su sustento de la fundamentación de la teoría relacionada. Todo ello a partir del interés e inquietud por interpretar, analizar y reflexionar, sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en su proceso de adquisición.

Finalmente, es oportuno decir que el análisis y discusión de los resultados se realizó a través de un proceso de sistematización riguroso de análisis e interpretación de la información y datos obtenidos que dio cuenta de una reflexión crítica; que fundamento y sustento la construcción de las conclusiones en torno al proceso de resignificación de la adquisición de la escritura de los niños del grado transición.

1. Problemática de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

La escritura se concibe como uno de los aprendizajes fundamentales de la educación inicial, de ahí que se le concede gran relevancia a su proceso de enseñanza y aprendizaje. Al ser un objeto sociocultural de intercambio y construcción de saberes, interacción y recreación de la realidad, cumple una función de significación que va más allá de la codificación y decodificación. Su aprendizaje se inscribe en un entramado social de prácticas comunicativas en las que cada niño o niña construye su conocimiento, tomando como punto de partida las relaciones con los demás; por lo tanto, implica procesos sociales, así como procesos cognitivos; inseparables los unos de los otros.

Debido a su naturaleza social y comunicativa, es importante señalar que la escritura no se origina en el contexto escolar, pues los niños y niñas acceden a esta mucho antes de ingresar al colegio; ellos poseen representaciones sociales y saberes que están ligadas a la experiencia y en relación con la cultura, es así como construyen espontáneamente ideas sobre los sistemas escriturales, como por ejemplo, descubren la diferencia entre el dibujo y la escritura, distinguen sus propios escritos de los de otros compañeros y crean hipótesis al comparar los textos que circulan en el entorno que los rodea. A lo que Ferreiro & Teberosky (1979), denominaron “la historia preescolar de la escritura”, que de ningún modo puede ser reducida a la ejercitación mecánica del trazado de formas gráficas y su asociación con formas sonoras.

En tal sentido la escritura se entiende como “una práctica social que se ajusta a determinado propósito comunicativo, en el que los niños y niñas escriben sin lograr aún la convencionalidad del sistema de la escritura” (Florez & Gómez, p.107), en tanto no se limita a la mera transcripción del código o al desarrollo de habilidades perceptivo-motrices. Por otro lado, se reconoce la relevancia de las interacciones sociales en el proceso de apropiación de misma, de acuerdo a “la ley de doble formación” postulada por Vygotsky, según la cual todo aprendizaje, en este caso el de la escritura, se construye primero en un plano interpersonal y luego en el plano intrapersonal. De ahí que la escritura no pueda desarrollarse como una actividad individual, pues es el resultado de un esfuerzo colectivo. Aunque el modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino

de la apropiación individual de un fenómeno social; no es posible reducir este aprendizaje a una actividad solitaria (Teberosky, 1998). Se evidencia entonces la necesaria interacción de los niños y las niñas no solo con el profesor; sino con sus pares, situación privilegiada que fomenta la construcción colectiva de significado a partir de la interacción con los otros, esta colaboración promueve la comprensión y construcción del proceso de escritura.

La adquisición de la escritura entonces, de acuerdo con Vygotsky (1978), se construye a través de la mediación entre el niño y su medio, por lo que la interacción, la colaboración y el diálogo se consideran elementos imprescindibles para que se produzcan aprendizajes en los estudiantes, porque involucra a los niños como protagonistas de su propio proceso. En esta medida el aprendizaje colaborativo es entendido como una situación que se da cuando dos o más niños trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes de aprendizaje sobre la escritura, es necesario reconocer que una situación de esta naturaleza supone “una mutua construcción de significado en la interacción con los otros; colaboración que estimula la construcción del conocimiento a través de la negociación de diferentes opiniones, significados y conocimientos” (Munneke y Andriessen, 2000, citados por Díez 2004).

En palabras de Vygotsky (1978) el aprendizaje de la escritura, como todo aprendizaje es un hecho social y mediado. En primera instancia se lleva a cabo a nivel social y luego a través del proceso de internalización, se desarrolla de manera individual. Él insiste que la escritura no puede ser concebida como un dominio puramente externo, mecánico y adquirido como una habilidad acabada desde afuera, sino que se constituye en un proceso sociocultural y complejo, en una función psicológica superior que no puede alcanzarse de manera individual.

Sin embargo, al analizar el quehacer docente, se evidencia que la escritura no es concebida como una práctica sociocultural ni mediada por las interacciones, sino que ha sido pensada y enseñada a partir de prácticas mecanicistas carentes de significado, que se reducen a la ejercitación de procesos perceptivo motrices, donde prima la calidad de los trazos y la transcripción del código. Así mismo estas actividades se diseñan de forma

homogénea, donde todos los resultados deben ser iguales, lo que evidencia el desconocimiento del proceso evolutivo de la escritura por el cual transitan los niños.

Al proponer este tipo de actividades, se promueve el individualismo y se niega cualquier posibilidad de interacción entre los niños; y por tanto no existe la necesidad de socializar preguntar, confrontar, ni la oportunidad de construir el conocimiento de la escritura de manera compartida. También se advierte que aunque la situación de socialización, colaboración y negociación se dan de manera espontánea entre los niños, carece de significado en el aula y a menudo se cohibe por temor a que dichos intercambios sean “errores” que obstaculicen la enseñanza y aprendizaje de la escritura, dejando de lado el hecho de que el proceso de adquisición de la escritura tiene un doble origen; por un lado se determina por el aspecto interpersonal, gracias a las mediaciones que se establecen en la interacción y luego cada individuo, en el plano intrapersonal internaliza el conocimiento sobre las comprensiones del sistema de escritura.

Por lo anterior, para esta investigación es imprescindible reconocer el papel del aprendizaje colaborativo en la adquisición de la escritura, en tanto que la interacción con sus pares presenta grandes ventajas y crea situaciones de construcción del conocimiento compartido por medio del intercambio de ideas, confrontación y negociación de significados para la adquisición de la escritura.

1.2. Antecedentes de investigación

Para dar sustento y validez a lo expuesto anteriormente se realizó una revisión bibliográfica amplia sobre los estudios investigativos adelantados en torno a la adquisición de la escritura y aprendizaje colaborativo, ello con el propósito de evidenciar qué se ha indagado al respecto y en qué es necesario profundizar y avanzar.

A continuación, se presenta la revisión y análisis de doce tesis de maestría, un trabajo de grado de doctorado y cinco artículos científicos resultado de investigaciones en educación. De los cuales, nueve se desarrollaron a nivel nacional en ciudades como Bogotá, Caldas y Cali y las otras nueve a nivel internacional, en países como México, España, Argentina y Chile.

En cuanto a las investigaciones orientadas a la adquisición de la escritura se evidenciaron dos perspectivas de enseñanza y aprendizaje de la misma. La primera se relaciona con el enfoque del constructivismo psicogenético y la segunda con la perspectiva socio histórica-cultural. Ambas interesadas en desentrañar los procesos que se elaboran a partir de las experiencias e interacciones con el código escrito.

Es así como, alrededor de la adquisición de la escritura se encuentran varias investigaciones orientadas al proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia que basan sus propuestas en el enfoque Cognitivista Psicogenético y la evolución de la escritura de los niños durante la apropiación de la lengua escrita, proceso de aprendizaje y desarrollo evolutivo que inicia antes de la escolarización formal.

En los trabajos que desarrollan su investigación desde este enfoque teórico, se evidencia un interés generalizado por identificar el modo en que evoluciona el proceso de construcción de la escritura en los niños y niñas. Para ello, presentan propuestas de intervención que se enmarcan, en su mayoría en la implementación de secuencias didácticas.

De esta manera se presenta la investigación de Cázares (2010), quien propone evaluar los alcances de tres situaciones didácticas durante el aprendizaje de la lengua escrita. Para ello enfoca su atención en la evolución de los sistemas de escritura, expuestos por Ferreiro & Teberosky (1979), quienes presenta tres niveles sucesivos en el aprendizaje del sistema de escritura, entre los que se encuentran: El establecimiento de distinciones entre el dibujo y la escritura, la diferenciación entre los encadenamientos de letras, oscilando entre un eje cualitativo y uno cuantitativo y la consideración de los aspectos sonoros y gráficos de la escritura.

Otro trabajo de grado que enriquece esta perspectiva fue desarrollado por Ortiz (2011), quien retoma los postulados del constructivismo piagetiano y asume la teoría del aprendizaje significativo planteado por Ausubel, para desarrollar su propuesta desde la metodología por proyectos. Ausubel (1976), manifiesta que el “aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos, y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, también concibe al alumno como un procesador activo de la información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado

(citado por Ortiz, p. 78), ya que es un fenómeno complejo que no sólo queda en el plano de asociaciones memorísticas. Igualmente señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento, dado que el alumno descubre nuevos hechos, formas, conceptos, infiere relaciones y genera productos originales.

De igual manera se presenta el trabajo de Benítez (2011), quién se interesa por el desarrollo y evolución de los sistemas de escritura planteados por Ferreiro, reconoce la escritura como un sistema notacional desde los presupuestos de (Tolchinsky 1982, citado por Benites) y se propone identificar las diferencias que existen en la evolución de la escritura. En este aspecto uno de los hallazgos fundamentales de este trabajo, es reconocer el efecto importante del factor socioeconómico sobre la escritura como modo de producción y sobre la escritura como conjunto de géneros discursivos. Es así como se evidenció un aumento representativo frente a la producción y distinción de notaciones y en la escritura de unidades lingüísticas, con el paso de la edad.

Finalmente se encuentra el trabajo investigativo de Grunfeld (2012), quien realiza una comparación entre varios jardines de preescolar que desarrollan sus prácticas pedagógicas desde dos perspectivas teóricas diferentes: el primer grupo está representado por el enfoque teórico de tipo constructivista y el segundo concibe la enseñanza y aprendizaje desde el desarrollo de habilidades perceptivo motrices. La autora concluye que el concepto y práctica que los niños desarrollan con respecto a la escritura, depende del tipo de contacto que hayan tenido con esta práctica.

Estos trabajos concuerdan en que el acto de escribir no se recibe desde afuera como una habilidad acabada, sino que es un proceso de aproximación permeado por las representaciones mentales e hipótesis que construye los niños entorno a la escritura. (Ferreiro & Teberosky, 1979). Razón por la cual, reconocer la existencia del proceso evolutivo de apropiación del sistema de escritura y las hipótesis que construyen los niños a nivel cognitivo, mientras se aproximan a la lengua escrita, se convierte en un insumo valioso para la presente investigación en tanto aportan sustento teórico desde donde encaminar los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la adquisición de la escritura y los procesos evolutivos de la conceptualización que los niños elaboran como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

De los anteriores estudios se resalta la tendencia a desarrollar las investigaciones desde la propuesta de secuencia didáctica, al considerarla herramienta valiosa en tanto contemplan los saberes previos de los niños y niñas, se desarrollan a partir de sus propios intereses y necesidades y ofrecen a los estudiantes la oportunidad de acercarse a la lengua escrita a través de aprendizajes significativos. Aunque estas investigaciones ofrecen insumos valiosos para la conceptualización de la categoría de escritura, es relevante mencionar el hecho de que el proceso de adquisición de la misma se considera desde la construcción individual.

La preocupación por la adquisición de la escritura en niños preescolares no se vislumbra únicamente desde el enfoque cognitivo. También se encuentran varias investigaciones que dirigen el proceso de enseñanza y aprendizaje en el preescolar desde la perspectiva socio histórico- cultural privilegiando la dimensión social de la escritura, según la cual los niños y niñas construyen conocimiento por medio de la interacción con pares y adultos o con personas más expertas y tratan de comprender la naturaleza del lenguaje escrito, su función comunicativa y social.

Se rastrearon entonces varias investigaciones que comparten entre sí la preocupación por indagar sobre cómo acceden los niños y niñas de primera infancia a la cultura de lo escrito al involucrarse en las prácticas sociales de la escritura. Para dar respuesta a sus interrogantes, los investigadores convergen en la necesidad de modificar las metodologías usadas, por la aplicación de situaciones didácticas o proyectos de aula preferiblemente, porque favorecen el acercamiento a la lengua escrita y atienden a las representaciones de los niños, promueven la comprensión de los usos del sistema de escritura y les permite reconocer su funcionalidad.

Es así como se presenta la investigación de Sarmiento (2012), quién retoma los planteamientos de (Vygotsky, 1979, citado por Sarmiento), para señalar que el niño al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece, se apropia de los signos que son de origen social para, posteriormente, internalizarlos. Desde esta corriente, se destaca la adquisición social y cultural del conocimiento; esta idea se sustenta en un concepto de aprendizaje en el que el niño es un agente activo en la construcción de su propio conocimiento.

De igual manera se referencia a Díaz (2013), quién inicialmente realiza una comparación entre los planteamientos de Piaget & Vygotsky para concluir que se complementan entre sí. Si bien la perspectiva cognitiva permite entender los procesos de pensamiento del individuo, desde el enfoque sociocultural se respaldan y reconstruyen dichos conocimientos; por lo que la autora pondera la Zona de Desarrollo Próximo, y resalta la concepción de escritura como un hecho social al concebirla como una de las principales herramientas de interacción social, cultural e histórica.

Estos investigadores coinciden en precisar que la escritura desempeña una función social y comunicativa real, donde escribir implica producir ideas genuinas y plasmarlas en textos auténticos que obedece a unas reglas sociales de circulación (Pérez, 2008, citado por Villa 2013). De ahí la necesidad de incentivar a los estudiantes a escribir textos con un fin e intención para un destinatario real dentro de un contexto escolar y/o social.

En este sentido, estos trabajos se constituyen en un aporte valioso para la presente investigación, desde las aportaciones de la perspectiva sociocultural, en la medida en que permiten dilucidar la importancia de favorecer y apreciar los primeros escritos en preescolar, como producciones con función social e intención comunicativa, que no se producen de manera aislada y por el contrario se vinculan fuertemente con los procesos de socialización, seguidos por la internalización en un contexto cultural situado.

Otra categoría importante de rastreo para este trabajo, se relaciona con las investigaciones que evidencian una fuerte preocupación por indagar sobre el vínculo existente entre la adquisición de la escritura y el aprendizaje colaborativo. Entendiendo que los procesos de socialización representan un factor determinante en la construcción de la escritura; ya que fortalecen la vida democrática y promueve la participación de todos los integrantes del proceso de aprendizaje (estudiantes, padres y profesores), a través de ejercicios de solidaridad y respeto donde se ponen en común sus ideas para ser discutidas, argumentadas y llegar así a la solidez y reconstrucción de un conocimiento común básico para afrontar los próximos acercamientos al saber de la escritura.

Dadas las consideraciones que anteceden, es pertinente referir a Villa (2013), quién en su trabajo de grado profundiza en el concepto del trabajo colaborativo y postula el

lenguaje escrito como una herramienta comunicativa para despertar el interés y la participación de los niños en su propio proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo la autora concluye que el aprendizaje entre pares fortalece considerablemente a los niños para que expongan sus hipótesis, las argumenten y conjuguen sus saberes con otros en la construcción de nociones nuevas y colectivas en el reconocimiento de la lengua escrita.

En este mismo sentido se encuentra la investigación de Muñoz (2013), quién se propone implementar un plan de intervención en el que las secuencias didácticas inciten en los alumnos preescolares la producción de escrituras o grafías para expresar sus pensamientos, ideas y sentimientos, desde una postura en la que escribir es una práctica de naturaleza social y comunicativa y va más allá del aprendizaje de habilidades motrices. La autora encuentra en la metodología de trabajo colaborativo una concreción del enfoque socio cultural, entendido este como una oportunidad para el ejercicio solidario y de respeto, en el que se ponen en común las ideas, se argumentan y se llega a la solidez común, de la construcción del conocimiento. Así mismo los propios niños pueden colaborar en la aproximación a la lengua escrita de aquellos que tienen alguna dificultad.

Por todo lo anterior estos trabajos se establecen como un insumo de gran valía para esta investigación, en tanto configuran la adquisición de la escritura desde el aprendizaje colaborativo como una metodología que promueve la mutua construcción de significados en interacción con otros. Es decir, es un constructo social, que se logra a través de la interacción entre pares y enfatiza en esfuerzos grupales. Es así como se pondera el aporte de estas investigaciones, en la medida en que concretizan los postulados de la perspectiva sociocultural, inaugurada por Vygotsky (1978), a través de la propuesta del aprendizaje colaborativo; como una actividad netamente social en la que la identidad y competencia de quienes aprenden se desarrolla por la participación mediada socialmente, en una situación llena de significado.

Finalmente, se incluyen otras investigaciones que se centran en el trabajo colaborativo como una estrategia de enseñanza y aprendizaje, en relación otras áreas del conocimiento y diversos ciclos de educación. Alrededor de este tema se encuentra el trabajo de Collazos & Mendoza (2006), quienes pretenden implementar el modelo de

aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje se debe lograr una colaboración efectiva donde el rol del docente y de los estudiantes, involucren una participación más activa de ambos actores dentro del proceso de aprendizaje. De igual manera los autores resignifican el rol del maestro al determinar su función como mediador cognitivo y afirman que las habilidades del profesor deben dirigirse hacia el desarrollo del pensamiento de los estudiantes en la resolución de problemas, a través de procesos de meta cognición con la pretensión de ayudarlos a ser más independientes y críticos frente a su propio aprendizaje.

De igual manera se relaciona a Romero (2005), quien crea una propuesta de filosofía para niños y niñas del grado noveno, retomando algunas aportaciones del aprendizaje colaborativo, donde juegan un papel relevante la asamblea de estudiantes a través del diálogo entre los integrantes del grupo de niños y niñas. Este autor concluye que cada persona influye en los grupos y estos a su vez son influidos por la globalidad del grupo en la red de relaciones que se establecen y en el que se configuran un tejido de intercambios, expectativas, situaciones de colaboración y conflictos, que van generando el contexto social para la construcción del conocimiento.

Por otro lado, se referencia a Rivera, Grandón, Cortés & Osorio (2008-2009), estas investigadoras afirman que trabajar colaborativamente permite a los estudiantes comprender las metas en conjunto, mejorar las relaciones interpersonales, la satisfacción por el trabajo individual y grupal y favorecer la ejecución de ciertas tareas. A lo que se le denomina “interdependencia positiva” (Johnson & Johnson, 1999).

Así mismo, Abadía & Gómez (2014), plantean la necesidad de construir nuevos entornos de aprendizaje que permitan replantear y dinamizar las formas de aprender, al privilegiar el aprendizaje autónomo y colaborativo, que encuentran en la interacción social el medio para construir conocimiento. Lo que conlleva a que los estudiantes desarrollen competencias para aprender colaborativamente, posibilitando la interacción con el otro, la interdependencia, el respeto, el reconocimiento recíproco y la posibilidad de interpretar y argumentar a partir de la reflexión individual y colectiva.

Siguiendo con el rastreo, se encuentra la investigación de Alfageme (2003), quien retoma el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, en el cual se refleja que la educación debe estructurarse desde los cuatro pilares del conocimiento: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para visibilizar la imperiosa necesidad de vincular el trabajo en grupo como una de las modalidades de interacción educativa en que se acentúan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sustentado en el hecho de que el progreso individual es inseparable del progreso de las relaciones interpersonales, las cuales van más allá de la construcción estrictamente intelectual y vincula la persona como un todo.

Otro trabajo importante es el de Collazos, Guerrero & Vergara (2002), quienes visibilizan algunos aspectos que deben considerarse por parte de los docentes al tratar de utilizar un modelo colaborativo dentro de un ambiente académico. Entre las que se cuentan: Proponer actividades que susciten el trabajo en colaboración, fomentar en los grupos de trabajo el cuestionamiento entre pares, a partir de preguntas que los inviten a la construcción conjunta del conocimiento, abrir espacios donde los estudiantes compartan sus propias construcciones donde los niños primero trabajan de manera individual, y luego comparan sus respuestas para hallar una solución en conjunto. Partiendo del entendido de que la enseñanza y aprendizaje son procesos que se desarrollan de manera conjunta para alcanzar una meta común, donde la participación activa del docente como mediador y guía, es fundamental para desarrollar talentos y competencias, en sus estudiantes.

En ese sentido, el aporte de las anteriores investigaciones es esencial, en la medida que ofrecen sustento teórico y visibilizan el ámbito escolar como un contexto que permite la construcción de una cultura propia de un grupo, a través del aprendizaje colaborativo como espacio relevante para la construcción de significados.

Para finalizar es imperioso mencionar que los estudios presentados anteriormente, han contribuido a estructurar los componentes teóricos de la presente investigación y fundamentan la posibilidad de repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura desde el reconocimiento evolutivo de dicho proceso, en estrecha relación con el aprendizaje colaborativo y las interacciones que se llevan a cabo en dicho proceso.

Del rastreo investigativo se concluye entonces que, aunque son diversas las investigaciones que se preocupan, ya sea por la escritura o por el aprendizaje colaborativo; son más bien escasos los estudios que vinculan estos dos componentes. De ahí, la importancia de esta investigación, en tanto se preocupa por desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en base al enfoque sociocultural, donde el aprendizaje individualizado queda descalificado y desde una concepción de escritura que trasciende los límites de lo formal (de acuerdo a la información obtenida de la lectura etnográfica de la institución donde se desarrolla la investigación en curso), y vincula el aspecto constructivo de la escritura, entendida esta como una actividad que se construye en contexto, con intención y a partir de las interacciones sociales.

1.3. Delimitación del problema

Con el propósito de contextualizar las categorías que fundamentan esta investigación, en la realidad educativa de la institución donde se desarrolla, se presentan los resultados obtenidos en la recolección de datos, los cuales sustentan la problemática evidenciada. La presente investigación se desarrolla, en un colegio de carácter público, que ofrece sus servicios en educación básica y media fortalecida. Direcciona sus esfuerzos pedagógicos desde la promoción de la “Educación en valores e identidad para los aprendizajes productivos”. La población objeto de estudio se encuentra conformada por dos grupos de 25 niños y niñas de cinco a seis años de edad, de los grados transición 1 y 2 de la institución.

La recolección y análisis de corpus surge de la revisión de la Política Educativa y documentos institucionales: Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) y Los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo (2010), así mismo, se realiza un análisis de la malla curricular de la institución y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por último, se utilizaron otros instrumentos de carácter etnográfico, entre los que se encuentran: encuestas a docentes de transición, observación in situ, registros de clases y cuadernos de los estudiantes que evidencian el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Todo ello para reconocer y analizar la problemática presentada en la institución en que se desarrolla esta investigación.

En cuanto a la lectura etnográfica que se hace a este contexto, se advierte distanciamiento entre las concepciones de escritura que subyacen en las políticas públicas y, los documentos institucionales y entrevistas de los maestros, las cuales expresan el decir de los mismos frente a esta actividad. Es así como los documentos normativos de la primera infancia coinciden en afirmar que la escritura es:

“Una práctica social, que va más allá de la decodificación y codificación. Escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación” (Referentes para la Didáctica en el primer ciclo, 2010).

Sin embargo el plan de estudios de lengua castellana: expresado en un documento denominado “cuarenta semanas” conformado por la suma de los contenidos, distribuidos en cada una de las semanas del año lectivo, asume un concepto de escritura de corte silábico-fonético, en donde cobra valor primordial identificar las letras con sus correspondientes sonidos y el dominio del sistema convencional de escritura, como se puede observar en los siguientes desempeños académicos, relacionados en la malla curricular, : *“Primer periodo: Reconoce auditiva y gráficamente las vocales o-i en mayúscula y minúscula; segundo periodo: Escribe palabras con las letras m-p-s; y tercer periodo: Toma dictado con las letras vistas”*. (2016, p.6).

Así las cosas el proceso escritura en preescolar, se desarrolla bajo la mirada del aprestamiento y la preparación para el siguiente año, en tanto se interpreta su enseñanza como un proceso secuencial en el que se dota a los niños y a las niñas de habilidades de tipo perceptivo–motriz previas al aprendizaje de la escritura propiamente dicha. La concepción subyacente en este tipo de prácticas, como lo refiere Teberosky (1998), “es que las letras representan los sonidos elementales del habla y que para aprender la escritura es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de los caracteres del sistema” (p.155). Sin embargo, al plantear la preparación preescolar desde esa concepción, se dejan de lado aspectos importantes como el carácter y función de la escritura y las potencialidades de los niños y niñas que aprenden.

Así mismo, las encuestas realizadas a las docentes de preescolar permitieron reconocer las ideas, creencias y concepciones que mantienen sobre la escritura; resultado de sus propias experiencias y de sus conocimientos pedagógicos y

disciplinarios. A la pregunta: Desde su experiencia, ¿Cuáles cree que son las funciones de la escritura en los niños y niñas de transición?, las docentes opinaron:

D1. La escritura del preescolar consiste en reconocer las letras del alfabeto para formar palabras.

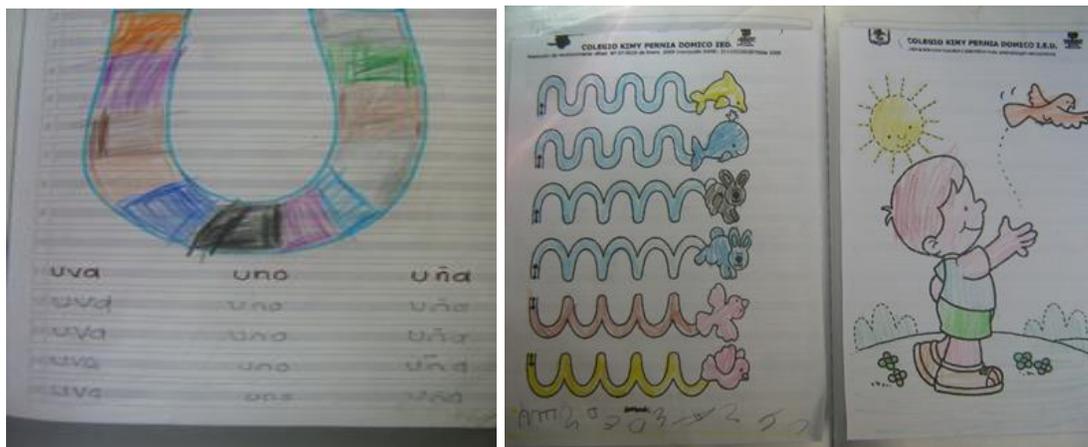
D3. La escritura del preescolar sirve para preparar a los niños para el siguiente grado, por eso se realizan ejercicios de aprestamiento como el picado, coloreado, rasgado, también es necesario que ellos reconozcan por lo menos las letras m-p-s y las vocales.

Lo anterior demuestra que las docentes no conciben la escritura como una práctica social de construcción de significado, sino que la entienden como el desarrollo de habilidades perceptivo motrices y el proceso de enseñanza y aprendizaje como un entrenamiento previo para los siguientes grados educativos, en el que los niños necesitan aprender grafemas y fonemas para seguidamente conformar sílabas, palabras y luego frases. Así las cosas, el aprendizaje de la escritura exige un ejercicio preparatorio.

En suma, se concluye que aunque en las políticas educativas y en las investigaciones teóricas se promueve la escritura como una producción de textos en el marco de la diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinados propósitos comunicativos; el decir de los docentes expresado en la malla curricular y las entrevistas realizadas, los contradicen, pues se evidencia una concepción en la que se privilegia los aspectos perceptivo motriz e instrumental de la escritura y no se tiene en cuenta su carácter cognitivo, ni su función social. Por lo tanto, tampoco se reconoce que ésta se construye a partir de las interacciones entre pares y con el medio social y cultural.

Estas prácticas educativas, evidencian la concreción de las concepciones docentes, en tanto se desarrollan prácticas descontextualizadas que responden a concepciones de enseñanza y aprendizaje determinadas por el método silábico fonético y el reconocimiento de la escritura, desde propósitos puramente instrumentales y mecanicistas al reducir su proceso de adquisición a la ejecución de trazos y planas sin ningún significado. Como se expresa en las siguientes actividades:

Registro 1: Actividades de escritura que responden al método silábico- fonético.



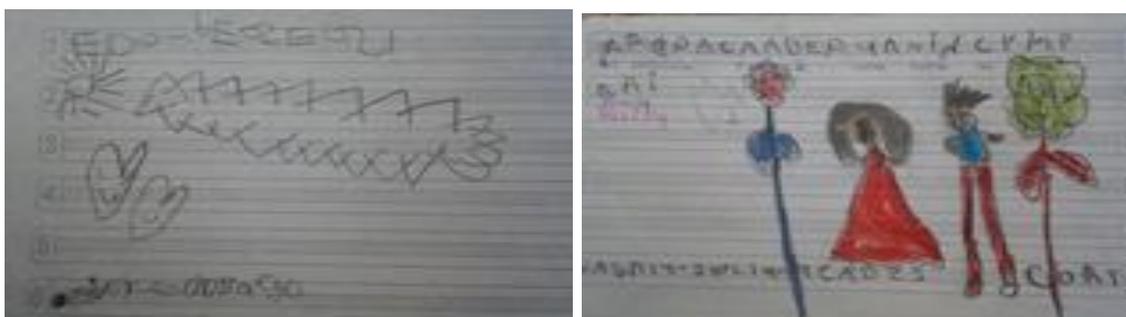
Fuente: Cuaderno de un estudiante de transición.

Así mismo los registros de clase, permiten observar un tipo de prácticas en las que la escritura no es reconocida como proceso, sino como un producto acabado que se desarrolla básicamente en torno a la transcripción del código alfabético, al igual que la adquisición de la habilidad para codificar las letras en sonidos. Proceso de enseñanza que se da en el marco de la homogenización; desconociendo los diferentes niveles de conceptualización que van construyendo los niños y niñas durante el proceso de adquisición de la escritura. A modo de ilustración se presentan las siguientes consignas escritas para el desarrollo de una actividad de la dimensión comunicativa: “1. Realizar la plana “El sol sale a las seis”, 2. Encontrar las vocales repetidas, recortarlas y pegarlas encima de la ilustración cuyo nombre empiece por la vocal y 3. Escribir 10 palabras que empiecen por la letra P”.

A pesar de los ejemplos anteriores, es de resaltar que el propósito de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el preescolar no se centra en identificar grafías en particular, sino en comprender la estructura misma del sistema, es así que el proceso evolutivo de la escritura se revaloriza. Es decir no se reconoce que los niños y niñas, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis acerca del sistema de escritura, que de ningún modo puede ser reducido a una asociación de formas gráficas y sonoras, sino que consiste en una reconstrucción conceptual del objeto a conocer” Ferreiro & Teberosky (1998, p.155). Si se asume entonces que escribir no consiste en identificar tal o cual grafía, sino como una representación del lenguaje a través de la cual

se comunica y expresan intenciones, se hace necesario comprender la estructura y función misma del sistema. No es posible pensar la escritura como un producto acabado y estandarizado en el que todos los niños producen los mismos resultados, pues cada uno de ellos elabora conceptualizaciones e hipótesis sobre el sistema de escritura a partir de sus propias intenciones e interacciones con la cultura de lo escrito. Como lo demuestran los siguientes registros fotográficos:

Registro 2. Producciones escritas que evidencian la heterogeneidad en el proceso de adquisición de la escritura.



Fuente: Resúmenes de los niños del grado transición, elaborados durante la secuencia uno.

Otro hecho fundamental que devela el análisis etnográfico es que, al proponer este tipo de actividades, se promueve el individualismo y se niega cualquier posibilidad de interacción entre los niños; ya que el producto final debe ser igual en cualquiera de los casos, no existe la necesidad de socializar preguntar, confrontar y por lo tanto no existe la oportunidad de construir el conocimiento del significado de manera compartida. También se advierte que aunque la situación de socialización, colaboración y negociación se dan de manera espontánea entre los niños, carece de significado en el aula en tanto se percibe como una posibilidad de conflicto y a menudo se cohibe por temor a que dichos intercambios sean “errores” que obstaculicen la enseñanza y aprendizaje de la escritura, dejando de lado el hecho de que el proceso de adquisición de la escritura tiene un doble origen; primero se da a nivel social y luego a nivel individual (Vygotsky, 1978).

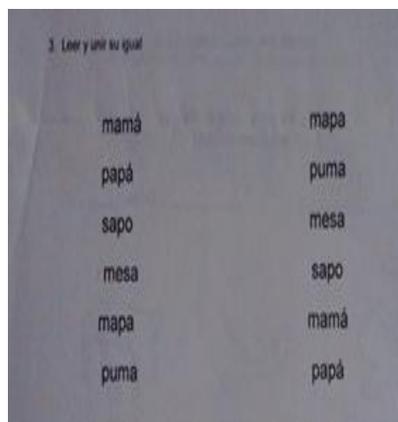
En este mismo sentido, es importante mencionar que en este tipo de prácticas el papel del docente se centra en la enseñanza de tipo transmisivo e instruccional donde se privilegia la promoción de habilidades reproductivas, en las que la escritura involucra

principalmente procesos perceptivos-motrices y por tanto el aprestamiento es fundamental para el desarrollo de habilidades previas a la escritura, la cual es orientada fundamentalmente hacia la transcripción gráfica del lenguaje y el reconocimiento de letras.

Estas actividades se realizan en el marco de la imposición, pues el docente es quien decide qué, cómo, cuándo y porqué se enseña. Se desconoce así la relevancia de “la mediación social en la construcción colectiva de la escritura... que resulta de la colaboración entre el profesor y los niños” (Díez, 2004, p.74). Lo que conlleva a que en las actividades sugeridas el acento esté puesto sobre esfuerzos individuales en el que el aprendizaje colaborativo no tiene cabida y por tanto éstas son concebidas y diseñadas de tal manera que no requieren, ni permiten y mucho menos estimulan el intercambio y confrontación de los distintos puntos de vista de los niños en relación con las conceptualización e hipótesis de la escritura; ya que las consignas emitidas se remiten a aspectos meramente instruccionales, carentes de significado. En ellas se anima a los niños y niñas a que se concentren en su trabajo que no molesten a sus compañeros y solo busquen ayuda del docente. Como se evidencia en el siguiente registro de clase con sus respectivas imágenes:

“Durante la aplicación de la prueba de eficiencia de la dimensión comunicativa, se le solicita a los niños que desarrollen ejercicios de completar, leer y unir palabras iguales y transcribir oraciones de una cartilla”, como se observa en las ilustraciones.

Registro 3: Actividades donde se evidencian consignas que promueven el aprendizaje individualista y aislado.



Fuente: Guías de trabajo de los niños grado transición

Tal como se ha visto, las tareas escolares se programan de manera que cada alumno desarrolla su trabajo de forma aislada, lo que limita las interacciones entre pares, fundamentales para el acercamiento a la escritura, pues como lo menciona Vygotsky (1978), la construcción del conocimiento ocurre a partir de un intenso proceso de interacción entre las personas, situación que se fortalece a través del aprendizaje colaborativo, donde los intercambios que se generan permiten socializar los conocimientos y comprensiones de aquellos compañeros que trabajan con hipótesis más avanzadas, tras la confrontación argumentada de los diversos puntos de vista (Díez, 2004).

Finalmente, vale la pena mencionar que lo anterior evidencia una problemática de gran envergadura relacionada con las prácticas desarrolladas en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en transición, donde ésta no es concebida como una práctica sociocultural ni mediada por las interacciones, sino que ha sido pensada y enseñada como una actividad que se lleva a cabo de manera solitaria y aislada en la que se niega cualquier posibilidad de diálogo, confrontación o negociación para la construcción de significado y donde priman las prácticas mecanicista carentes de sentido que reducen el proceso a la ejercitación de procesos perceptivo motrices. Estas prácticas se orientan además desde el reconocimiento de la escritura como producto acabado y no como proceso en el que se desconoce el desarrollo evolutivo del sistema escritural, por el que transitan los niños durante su adquisición.

1.4. Pregunta de investigación

¿Cómo favorecer el proceso de evolución de la escritura, a través del aprendizaje colaborativo, en niños y niñas del grado transición, del Colegio Kimy Pernía Domico I.E.D.?

1.4.1. Subpreguntas de investigación

¿Cómo implementar prácticas pedagógicas que promuevan el proceso de adquisición de la escritura desde una perspectiva sociocultural?

¿De qué manera la situación de intercambio, confrontación y negociación que se da entre pares favorece la adquisición de la escritura?

¿Cuáles son las estrategias docentes que favorecen la resolución colaborativa en los procesos de producción escrita en niños y niñas de transición?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Favorecer el proceso de evolución de la escritura, a través del aprendizaje colaborativo, en niños y niñas del grado transición, del Colegio Kimy Pernía Domicó I.E.D.

1.5.2. Objetivos Específicos

Generar prácticas pedagógicas que promuevan el proceso de adquisición de la escritura desde una perspectiva sociocultural.

Diseñar un proyecto de acción que promueva situaciones de intercambio, confrontación y negociación entre pares para favorecer la adquisición de la escritura.

Implementar estrategias docentes que favorezcan la resolución colaborativa en los procesos de producción escrita en niños y niñas de transición.

1.6. Justificación

Los datos obtenidos, durante la lectura etnográfica del contexto, evidenciaron que en la institución donde se desarrolla la investigación, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el grado transición se encuentra supeditado al concepto de aprendizaje individualizado, aislado y solitario, en el que se llevan a cabo prácticas educativas que niegan cualquier posibilidad de interacción, intercambio y reflexión entre los niños y entre el profesor y sus estudiantes. Desde el entendido de escritura como producto acabado, se reduce el proceso de su adquisición a la ejercitación de habilidades de tipo perceptivo motriz. En consecuencia esta investigación cobra valor en tanto pretende rescatar el valor de la escritura, como práctica sociocultural que se construye con otros, a partir de la colaboratividad como ejercicio que supone una mutua construcción del conocimiento, a través de la negociación de diferentes opiniones, significados y saberes.

Para ello esta investigación intenta en primera instancia, reflexionar sobre los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, en segunda instancia plantea favorecer el proceso de adquisición de la escritura, en niños y niñas del grado transición,

a través de la implementación de la estrategia del aprendizaje colaborativo, en tanto genera espacios de interacción entre pares y docentes y reconoce la situación de discusión como una oportunidad que privilegia el intercambio de ideas, la confrontación y la negociación, necesarias para construir conocimiento compartido entorno a la escritura. En última instancia propone reconfigurar el papel del docente como mediador y guía, que proporciona niveles de apoyo a los niños que favorecen la adquisición de la escritura.

Esta investigación se inscribe en la línea de investigación “Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua, en el énfasis de Actividades Discursivas de la Lengua Escrita, en tanto plantea responder a la problematización de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de la escritura de la realidad escolar donde se desarrolla esta investigación e incidir en la transformación de las prácticas escolares al proponer acciones tendientes al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura a través del desarrollo de la presente investigación. Es este sentido, esta investigación se convierte en una alternativa pedagógica significativa, en tanto reconoce la enseñanza y aprendizaje de la escritura, desde una perspectiva sociocultural que vincula fuertemente en el proceso los aspectos sociales, contextuales y culturales y otorga un papel relevante a las interacciones entre pares o con otro más experto.

Así las cosas, esta investigación va más allá del aprendizaje individualizado o aislado y toma como fundamento el aprendizaje colaborativo, en la medida en que pondera la construcción de significado, saberes y conocimiento en colaboración; a través de intercambio y la confrontación. Pues como lo sugiere Vygotsky (1978), todo aprendizaje se desarrolla primero en el ámbito interpersonal y luego en el plano intrapersonal. Señalamiento que no puede desconocerse si lo que se pretende es enseñar a niños pequeños a hacer uso de la escritura como una herramienta de vida cotidiana en lo privado y en lo social. Pero lo anterior no sería posible si la escritura se concibe únicamente desde lo formal; por lo tanto, esta investigación amplía los horizontes de la concepción de escritura y la asume como una actividad de carácter comunicativo, que implica una producción genuina, con autores y destinatarios verdaderos en situaciones reales de utilización. Jolibert & Sraïki (2009)

2. Referentes teóricos

El presente capítulo da cuenta de las perspectivas teóricas que fundamentan la investigación. En ellas se asume el lenguaje como una actividad de mediación social, interactiva y creativa, que favorece al hombre en la transformación de su realidad. En esta actividad se reconocen dos modalidades discursivas: la lengua oral y la lengua escrita, siendo esta última el interés de esta investigación.

Para esta investigación se aborda la escritura como un sistema de representación sociocultural complejo que se constituye en una práctica social en tanto requiere de la participación de otros y se establece bajo la premisa de la funcionalidad comunicativa. Al ser un objeto cultural, la escritura no se origina en el ámbito escolar, pues los niños y niñas acceden a esta mucho antes de ingresar al colegio, a partir de las interacciones con el medio y a través de las relaciones que observan de otros con la cultura de lo escrito. Atendiendo a lo anterior, esta investigación reconoce la necesidad de retomar los saberes previos alcanzados por los niños antes de ingresar a la escuela, así como las hipótesis que sistemáticamente ellos elaboran respecto a los problemas relativos a los modos de representación y la escritura con significado e intención comunicativa.

Por tanto, es importante señalar que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, se inicia en el niño a partir de la interacción con el adulto o con sus pares, lo que facilita el acercamiento a la cultura de lo escrito. Por ende, la investigación plantea la necesidad de favorecer el proceso de la adquisición de la escritura a través del aprendizaje colaborativo como eje central del aprendizaje, en tanto propende porque los estudiantes trabajen en equipo desarrollando papeles que se relacionan, complementan y diferencian en consecución de una meta común. Así que, la adquisición de la escritura en los niños y niñas de transición cobra significación en la medida que se construye con los otros es decir con sus pares, a través de la colaboración y cooperación entre los estudiantes y el profesor, centrándose en esfuerzos grupales y no individuales.

Así las cosas, es imprescindible ahondar en los presupuestos desde donde se consolida esta investigación. A continuación se presenta una primera sección que se refiere la conceptualización teórica sobre el lenguaje y sus funciones; para dar paso al siguiente apartado: la escritura como práctica sociocultural, en la cual se reconoce la

imperiosa necesidad de implementar prácticas de escritura situada en contextos auténticos; seguidamente se abre paso al título de la adquisición de la escritura, allí se esbozan los diferentes niveles de conceptualización por los que transitan los niños en el proceso de adquisición de la escritura planteados por Ferreiro & Teberosky y se plantean los rangos de acceso a la escritura con significado e intención comunicativa señalados por Braslavsky (2013), quien plantea que el acto de escribir es un hecho que implica aspectos semánticos y pragmáticos, que no pueden ni deben ser desconocidos en el proceso de adquisición de la escritura.

Finalmente, se presenta el apartado del aprendizaje colaborativo en donde se refiere el concepto de aprendizaje, Zona de Desarrollo Próximo y conceptualizaciones del aprendizaje colaborativo en relación con la escritura y el papel del docente en la adquisición de la misma como guía y apoyo, también se exponen las distintas formas de construcción de escritura a través de la interacción grupal.

2.1. El lenguaje en la configuración de Sentido

Desde la perspectiva de esta investigación, el lenguaje representa para el hombre la posibilidad de organizar y compartir sus experiencias a través de la interacción en su contexto sociocultural y se constituye en una forma especial de estar en el mundo. Según Jaimes (2005), el lenguaje se distingue como:

“La capacidad humana de producción y reconocimiento de sentido a través del cual nos representamos el mundo, interactuamos y expresamos la subjetividad. Lo anterior define los dominios del lenguaje caracterizadores de la acción humana: cognitivo, social y expresivo, presentes en las dos modalidades del lenguaje, la oralidad y la escritura” (p, 15-21).

Es decir que el lenguaje es un hecho social que se lleva a cabo a través del intercambio continuo entre las personas. Por consiguiente, el lenguaje es fundamental en la representación de la realidad, en tanto proporciona un marco de pensamiento en la organización de la experiencia cotidiana de cada individuo. Cabe insistir que las construcciones de significación no se elaboran de manera individual sino a través de las interacciones sociales que posibilitan el intercambio y la recreación de realidades.

Según Baena (1996), la gran función del lenguaje es la construcción de la significación de la experiencia humana, la cual se construye a partir de procesos de elaboración de la

realidad, en términos de categorías propias de ese proceso, en los aspectos: conceptuales, pragmáticos y socioculturales. Entonces el lenguaje como instrumento de significación convoca la totalidad de la experiencia humana, en el plano cognitivo, interaccional y recreativo.

Es así como la función de significación o cognitiva, como lo plantean Jaimes & Rodríguez (1996), se caracteriza por la relación entre pensamiento y lenguaje como unidad, en tanto permite construir el conocimiento, aprender sobre el mundo y otorgarle significado. Por su parte la función interactiva o comunicativa del lenguaje permite representar los pensamientos a otros para ser comprendidos por ellos a través del espacio de la comunicación y la construcción de significados socialmente compartidos para consolidar la identidad social. En ese sentido la interacción humana sólo tiene sentido en la significación. En palabras de Baena (1996), “la interacción se convierte en un factor determinante en el procesos de transformación del hombre que piensa, porque se convierte en un proceso de semantización de la totalidad de la experiencia humana de la realidad objetiva, natural y social” (p.63).

Finalmente, la función expresiva o estética del lenguaje, a través de la cual es posible recrear el sentido de la realidad cultural por medio del arte, la literatura, la ciencia y la tecnología. En ese sentido esta función, permite crear mundos posibles a través del lenguaje.

En suma, el lenguaje entendido como una herramienta de mediación social admite, a la escritura y la oralidad como dos modalidades discursivas que permiten construir realidades e interactuar en las comunidades. Para el caso de esta investigación, como ya se mencionó anteriormente se centra la atención en la escritura. Concebida como una manifestación concreta del lenguaje, de carácter social porque surge a partir de un proceso interactivo y con funcionalidad comunicativa en tanto posee un propósito, que no se puede desligar de la realidad sociocultural de los sujetos. Asunto que se profundizará en el siguiente apartado.

2.2. La escritura como práctica sociocultural

Entender la escritura como construcción sociocultural, lleva consigo comprenderla como una herramienta que media las relaciones de los sujetos culturales con sus contextos particulares y su vida interior. Esta les permite interactuar con sus pares para crear otros universos. En palabras de Vygotsky (1995) la escritura es una construcción sociocultural, en tanto su desarrollo se encuentra íntimamente relacionado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura en la mediación de las actividades de la vida cotidiana. En ese sentido la escritura debe ser concebida como un modo de acción social y no únicamente como un medio de notación.

Es decir que la escritura no puede ser entendida como el dominio del sistema alfabético o la habilidad motora para trazar las letras que se lleva a cabo de manera individual o solitaria. Por el contrario, en palabras de Ferreiro (2001), la escritura es considerada como un sistema de representación del lenguaje, en tanto permite significar el mundo. Por consiguiente, la apariencia figural de la escritura, que tienen que ver con la calidad de los trazos, la distribución espacial de las grafías, la direccionalidad, entre otros aspectos formales; no son garantía de la escritura propiamente dicha; a menos que se reconozcan los aspectos constructivos, relacionados con lo que se pretende representar, los distintos usos y funciones sociales de la misma.

Así pues la escritura 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” Tolchinsky, (1982), (citado por Diez, 2004, p. 23). Según Jolibert & Sraïki (2009), escribir es “producir de “verdad” textos denominados “auténticos”, con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de utilización” (p. 54) y, por ser un fenómeno social, este proceso dinámico de construcción de significado, encuentra en las relaciones sociales el motor que la promueve, pues como lo plantea Vygotsky (1978), primero se lleva a cabo a nivel interaccional y luego, mediante los procesos de internalización se desarrolla de manera individual.

Significa entonces que, en el proceso de adquisición de la escritura, se vinculen fuertemente los aspectos sociales, contextuales y culturales y, en dicho proceso cobran valía las interacciones con los pares o con otros más expertos, dejando por sentado que

la escritura no puede desarrollarse como una actividad individual, pues es consecuencia de un esfuerzo grupal. Como lo confirma Teberosky (1998) en el siguiente enunciado:

Aunque el modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social; no es posible reducir este aprendizaje a una actividad solitaria (p.156).

En palabras de Vygotsky (1978), la escritura se construye a través de la mediación entre el niño y su medio, por lo que la interacción, la colaboración y el diálogo se consideran elementos imprescindibles en la construcción y producción colectiva de significado, en tanto permiten que los niños aprendan sobre las funciones de los textos escritos y sobre las normas que los regulan su comunicación. En tal sentido, es importante mencionar el hecho de que el proceso de adquisición de la escritura, no se puede llevar a cabo de modo puramente mecánico y externo (Vygotsky, 1978); sino que más bien, en este proceso es fundamental reconocer y comprender el proceso de construcción del lenguaje escrito y el lugar que ocupa en el la escritura, para encaminar de manera acertada, su enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto a continuación se ahondará en el desarrollo de la escritura en los niños.

2.3. Adquisición de la escritura

Para esta investigación es significativo contemplar que mucho antes de que los niños ingresen a la escuela, poseen una historia previa que les permite reconocer las relaciones simbólicas que se establecen con el lenguaje escrito. Estudiar el desarrollo de la escritura en los niños, permite evidenciar qué los motiva escribir, cuáles son los momentos claves en ese proceso y establecer la relación existente con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, es tema de interés para esta investigación reconocer la existencia de ese proceso de apropiación del sistema de escritura y las hipótesis que construyen los niños, desde los postulados de Ferreiro (1998), así como el considerar los progresos al acceder a la escritura significativa que ponen en juego la función pragmática y semántica de la escritura (Braslavsky, 1991).

2.3.1. Proceso de construcción de la escritura infantil

El proceso de construcción de la lengua escrita se encuentra atravesado por diversos periodos en los cuales el niño trata de imitar el comportamiento escritor del mundo de los

adultos alfabetizados y por etapas en las cuales formula hipótesis, establece teorías y propone teoremas, los cuales confrontan y verifican para encontrar formas que se acerquen, cada vez más, al uso social de la escritura. En este proceso el niño también se preocupa por el sentido y significado de sus escritos lo que pone de manifiesto un desarrollo progresivo en la significación de los mismos.

Por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura se torna útil para el docente, concebir estas etapas en el desarrollo de la escritura, en la medida que le permiten reconocer la historia que cada niño construye y resignificar las primeras manifestaciones escritas no convencionales que elaboran los niños mientras alcanzan la escritura alfabética. Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, se hace imprescindible revisar las diversas etapas por las que pasan los niños durante el proceso de adquisición de la escritura. Sobre esto, Ferreiro & Teberosky (1979) señalan, en este proceso tres grandes momentos:

2.3.1.1. La escritura indiferenciada: Formas básicas de escritura

Este período se distingue por producciones gráficas que son una especie de garabatos que se disponen de manera aleatoria. Las escrituras de este nivel son una imitación de los aspectos formales de la representación gráfica y del acto de escribir. Aquí, el niño distingue claramente la escritura del dibujo, así mismo identifica fácilmente tres características básicas de cualquier sistema de escritura: primera, que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos); segunda, que están ordenadas de modo lineal y tercera, que se separan en elementos discretos articulados mediante una lógica combinatoria. Además, en este período las producciones escritas también se caracterizan porque presentan formas gráficas diferentes (pseudoletras) que presentan diversidad en cuanto a cantidad y variación interna. La transición de esta etapa a la siguiente se inicia cuando el niño “busca las condiciones para que la escritura sea legible y comienza a reproducir estos principios organizadores que posibilitan la interpretación de la escritura” (Díez, 2004, p.43), estos principios se centran en los ejes cuantitativo y cualitativo, presentados en la siguiente etapa.

2.3.1.2. La construcción de formas de diferenciación: diferencias cualitativas y cuantitativas

En esta etapa los niños elaboran hipótesis acerca del funcionamiento del código. La primera hipótesis se relaciona con la cantidad de grafías, es decir que los niños establecen relaciones entre lo que “se puede leer y lo que no”, el primer grupo requiere de una cantidad mínima de grafías, mínimo tres, porque para los niños “menos de tres letras no dice nada, no se puede leer”. En este estadio los niños todavía no distinguen letras de números y signos de puntuación. La segunda propiedad que los niños exigen para que una escritura pueda ser leída es la variedad de grafías. Por lo que no basta con que un texto contenga una cantidad mínima de grafías, sino también, tienen que ser distintas. La distinción entre palabras se establece por la variación de las grafías y la variación de la posición de las mismas. El uso de estas hipótesis en sus escritos indica que los niños empiezan a establecer relaciones entre el lenguaje oral y la escritura.

En la transición hacia la etapa a la de fonetización de la escritura, los niños pueden sostener los principios e hipótesis elaborados en el estado anterior logrando una “conciliación inestable que se superará en la progresiva consolidación de su conocimiento sobre el valor sonoro de la escritura” (Diez, 2004, pp. 47-48).

2.3.1.3. La fonetización de la escritura: Desde la escritura silábica hasta el descubrimiento del principio alfabético.

Esta etapa se caracteriza por la fonetización de la escritura, los niños establecen entonces relaciones entre los sonidos y las grafías. Dando lugar a diversas hipótesis diferenciadas, las cuales implican los siguientes niveles: nivel silábico, caracterizado por la escritura de una sola grafía para toda la sílaba; nivel silábico- alfabético, en el que se inicia la escritura de más de una letra para algunas sílabas; y en el nivel alfabético, donde se evidencia la correspondencia de cada grafía a cada fonema.

Es importante señalar que alcanzar este nivel no implica la culminación del desarrollo de su proceso de adquisición de la escritura, sino el inicio de nuevos períodos que traerán consigo nuevos conflictos cognitivos. Así mismo es valioso destacar el hecho de que esta evolución del pensamiento infantil no se lleva a cabo de manera secuencial, lineal y continua; muy por el contrario, es posible evidenciar momentos de discontinuidad en el

que se presentan avances y retornos que bajo ninguna circunstancia pueden ser vistos como atrasos, sino como movimientos inversos que hacen que los niños se movilizan de la Zona de Desarrollo Próximo, hacia la zona de seguridad y viceversa (Vygotsky, 1978). Aunque esta evolución etapas se da de manera individual, se construyen en un contexto social, a partir de las interacciones con los otros, donde juega un papel relevante el apoyo recibido de sus compañeros o profesores y el contacto constante que tiene el niño con los textos de la cultura.

Comprender la escritura como un acontecimiento sociocultural, implica que se entienda como un evento en el que los niños escriben por alguna razón, al expresar a través de los escritos aquello que creen, sienten o desean manifestar. Tal como lo sugiere Jolibert, “escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad, sentido y significado” (1998, p. 26); y lo tanto cuando se interpreta la escritura desde la dimensión discursiva del lenguaje y como un producto cultural, se reafirma que los niños realizan construcciones de significado aun en aquellos escritos en los que no se hace uso del código convencional de escritura. Lo que permite observar un acceso progresivo a la escritura significativa (Braslavsky, 2013). Por lo tanto esta investigación va más allá de los planteamientos de Ferreiro & Teberosky (1979) y retoma a Braslavsky (2013), en el reconocimiento de que el niño evoluciona también en relación con la conciencia de para qué, porque, a quien y como escribe.

Así que a continuación se consideran los postulados de Braslavsky (2013), en torno al proceso de acceso a la escritura con intención comunicativa y significado, en el que reconoce un proceso progresivo en el que la autora se ha permitido jerarquizar rangos con diferencias representativas.

2.3.2. Acceso a la escritura como construcción social con sentido y significado

Así como se valora el proceso evolutivo de los niveles de conceptualización planteados por Ferreiro & Teberosky (1979), para esta investigación se consideran de suma importancia los señalamientos de Braslavsky, en tanto se vinculan fuertemente con la visión sociocultural del aprendizaje de la escritura. La autora propone que para que los niños accedan a la escritura, se requiere contemplar el proceso de enseñanza y

aprendizaje desde una perspectiva holística, la cual va más allá de la escuela y se extiende al contexto social y cultural, y considera la significación y el sentido como eje en dicho proceso (Braslavsky, 2013).

De modo que un proceso de enseñanza y aprendizaje de esta índole, no admite una concepción de escritura en el que las letras representan solamente los sonidos del lenguaje hablado y mucho menos la idea que la escritura se limita al conocimiento del código alfabético convencional. Muy por el contrario, desde esta mirada la escritura es entendida como una actividad discursiva del lenguaje que se desarrolla con propósitos e intenciones acordes con las necesidades del contexto en donde se produce.

Después de diversos estudios e investigaciones, Braslavsky (2013), ha confirmado que cuando los niños ingresan a la escuela ya han construido conocimientos sobre la escritura; también ha evidenciado que existe gran diversidad entre ellos, lo que le ha permitido categorizar rangos con distinciones significativas. Es así como, durante el proceso de construcción de la escritura es posible reconocer diversas transiciones que no se llevan a cabo de manera secuencial, ya que se evidencian fluctuaciones; que no son más que discontinuidades de retrospección y proyección en el proceso histórico y unificado del desarrollo de la escritura.

De tal forma que, en el proceso de desarrollo de la escritura significativa, se reconocen los rangos preinstrumentales y los simbólicos, donde se distinguen sucesivas transiciones:

- Desde el grafismo sin sentido, como desencadenamiento motriz, a la grafía con intención de escribir como imitación de lo que ven hacer a otros;
- a la producción que manifiesta el acceso al conocimiento externo de signos y formatos; pero sin contenido semántico.
- a la posibilidad de usar los signos convencionales con significación progresiva incompleta.
- a la posibilidad de dominar- aunque de manera elemental- los requisitos de la escritura, con las exigencias de su sintaxis y con riqueza significativa creciente (Braslavsky, 2013, p.173).

Vislumbrar la escritura desde estas transiciones implica una transformación en las concepciones que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, si la escritura se considera como un proceso sociocultural, discursivo y comunicativo, es preciso afirmar que, desde el inicio, la escritura se constituye a partir de la construcción de significado y que éste se construye durante un proceso paulatino y progresivo; porque tal como lo refiere Vygotsky (1978), el niño no recibe la escritura, de manos del profesor desde afuera como una habilidad acabada. Así mismo, al ser entendida como una construcción social y cultural, también es necesario atender al hecho de que esta tiene lugar en las interacciones entre profesor y estudiante o entre compañeros, o actividad conjunta como prefiere denominarla Braslavsky (2013). “La participación activa en un grupo le brindará al niño oportunidades para integrarse en procesos de colaboración a través de la búsqueda compartida de significados, de los errores superados en cooperación, del entusiasmo de las metas logradas en común” (p.145). Razón por la cual, el entorno, entendida en términos de relaciones sociales interviene de manera definitiva, durante el acceso a la escritura con intención comunicativa y significado.

Finalmente es oportuno decir que la escritura es un proceso dinámico de construcción de significado, al cual el niño accede al relacionarse con el mundo de lo escrito y, aunque no maneja los símbolos convencionales sabe que puede expresar mensajes con significado, de ahí la importancia de que el profesor reconozca esos saberes previos, los diferentes estadios o rangos en los que se encuentran cada uno de sus estudiantes y la necesidad de la interacción con otras voces, para que el niño logre comunicar sus intenciones a otros.

Con lo dicho hasta ahora se da apertura al siguiente apartado en donde se profundizará en la estrategia de aprendizaje colaborativo, pues de acuerdo a la dirección indicada por Vygotsky (1978), las interacciones con los pares y con el profesor ocupan un lugar fundamental en el aprendizaje y por lo tanto durante la adquisición de la escritura. El siguiente apartado centra su atención en la colaboración entre iguales y entre el profesor y los estudiantes.

2.4. Aprendizaje Colaborativo

Asumir la escritura como una práctica social y cultural, con sentido y significado, que se construye a partir de las interacciones con otros y con el medio, implica reconocer estrategias didácticas que favorezcan este planteamiento. Es así como el aprendizaje colaborativo se entiende entonces como una situación en que dos o más participantes trabajan juntos para alcanzar una meta común de aprendizaje. “Esta situación supone una mutua construcción del significado en la interacción con los otros; colaboración que estimula la construcción del conocimiento a través de la negociación de diferentes opiniones, significados y conocimientos”. (Munneke y Andriessen, 2000, citado por Díez 2004, p.22). Dicha estrategia cobra valor, en tanto promueve la participación de todos los actores inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De manera que el papel de los niños se transforma en la medida en que se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, dejan de ser receptores pasivos de información y se convierten en agentes sociales, críticos y reflexivos. Al replantear la estrategia de trabajo individualizado por trabajo en grupos pequeños, se brinda a los niños la posibilidad de intercambiar sus diferentes puntos de vista, confrontar con otros las propias conceptualizaciones y hacer las veces de informantes sobre el sistema de escritura.

Debido a que todo este proceso se lleva a cabo a partir de las interacciones sociales, es importante reconocer la interdependencia positiva, propuesta por Johnson & Johnson (1999), según la cual en el desarrollo de una tarea colectiva, la interdependencia positiva incentiva a que todos participantes de un grupo trabajen juntos para alcanzar algo más que una meta individual; por lo tanto es indispensable que comprendan la doble responsabilidad que tienen; por un lado está el hecho de aprender ellos mismos y por el otro, de asegurarse que todos los integrantes del grupo también aprendan. “Se hace evidente, entonces que: el esfuerzo de cada uno de los integrantes resulta indispensable para el éxito del grupo... y que cada integrante del grupo tiene un aporte personal y único para hacer al esfuerzo conjunto, por sus propios recursos o por su papel y las responsabilidades de la tarea” (p.116). Así las cosas, la interdependencia positiva asegura que el grupo este unido entorno a un objetivo común.

Así mismo es importante mencionar que en la interdependencia positiva se debe generar un clima favorable y es aquí en donde la ayuda mutua juega un papel relevante para la consecución de una tarea asignada a través de valores como la solidaridad en donde los miembros del grupo luchan por un beneficio mutuo; la escucha imprescindible en la medida que se respeta la participación y opinión de cada uno de los miembros del grupo que aportan a la tarea y la tolerancia para aceptar, confrontar o negociar aspectos que contribuyan en el trabajo colectivo. De igual modo cuando los niños trabajan en grupos aprenden a valorar los aportes de los otros y experimentan satisfacción al ayudar a los compañeros que presentan dificultades.

En ese sentido, es importante aclarar que los ambientes de aprendizaje se transforman, pues los niños dejan a un lado la pasividad para vincularse y participar de manera activa por medio del trabajo en equipo a través de la asignación de roles, la socialización de reglas de trabajo y en consecuencia, a partir del trabajo colaborativo, el grupo construye el conocimiento de manera conjunta en tanto tienen la oportunidad de “opinar, debatir, plantear hipótesis, alternativas de solución o plantear nuevos problemas para ser abordados en clase” (Ramírez & Rojas, 2014, p92). Por tanto, a través del aprendizaje colaborativo los niños se vuelven actores principales en la construcción de su propio conocimiento, en tanto se recupera y es tomada en cuenta su voz como individuos pensantes, capaces de establecer relaciones entre las ideas e hipótesis sobre el sistema de escritura construidas previamente y, el nuevo conocimiento adquirido a través de las diferentes situaciones de discusión que se presentan en los grupos de trabajo.

Pero no sólo las interacciones entre pares se resignifican, también se reconfigura el rol del profesor y su interacción con los niños. Para el aprendizaje colaborativo, el docente es alguien que acompaña el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin imponer el conocimiento de manera aislada de la realidad social y escolar de los niños. De modo que, las clases orientadas bajo la concepción del aprendizaje colaborativo hacen que el quehacer docente se torne menos transmisor y se vislumbra más bien desde “la aceptación de los estudiantes como personas activas que guiadas por sus profesores adquieren capacidades para la búsqueda de información, el conocimiento y aplicación

del mismo en situaciones reales” (Ramírez & Rojas, 2014, p.91). Así que el docente es un mediador en el proceso de adquisición de la escritura, para ello hace uso de diversas ayudas que favorecen dicho proceso, entre las que de acuerdo con Díez (2004), se cuentan, cuatro niveles de apoyo: Las demandas no informativas, las pistas informativas, la intervención directa y la no intervención en caso de que el niño sea capaz de resolver por sí solo la tarea propuesta.

En definitiva, el trabajo colaborativo se asume como un “modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje a construir juntos, lo cual demanda esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que permitan lograr las metas establecidas concensuadamente” (Ramírez & Rojas, 2014, p.94). De modo que, desde la mirada del aprendizaje colaborativo se permite acudir la ayuda de otro a partir de la retroalimentación y/o confrontación, asumidas como oportunidades que proporcionan entendimiento acerca de cómo llenar una carencia o aclarar una confusión con respecto a las hipótesis y conceptualizaciones sobre la escritura.

Es así que la interacción social cobra un nuevo valor dentro del aprendizaje colaborativo en tanto, el aporte de dos o más integrantes del grupo, que trabajan en pro de una misma meta, puede tener como resultado un producto más enriquecido que la propuesta de un solo niño. De tal manera que la construcción colectiva del conocimiento adquiere más relevancia en la medida en que “potencia una actitud investigadora, dispuesta formular y comprobar hipótesis, a confrontar diferentes puntos de vista, a poner en común problemas y soluciones y a construir un pensamiento colectivo” Pontecorvo, (1987) (citado por Díez, 2004, p.68).

Conviene distinguir entonces la modalidad de interacción, denominada por Díez (2004), situación de discusión. Esta se constituye en primera instancia, en el plano de las interacciones entre iguales en las que tienen lugar los intercambios de información sobre el sistema de escritura y la socialización de las propias conceptualizaciones en donde se ponen a prueba las hipótesis personales al confrontarlas con las comprensiones de otros, como también se establecen acuerdos mediante la negociación.

De estas interacciones surgen las escrituras colaborativas y las escrituras que se establecen a partir de la confrontación.

En segunda instancia, la discusión se da en las interacciones entre profesor y los estudiantes, donde el profesor es guía en la construcción de la escritura, y orienta su labor principalmente hacia el apoyo a sus estudiantes mediante el ofrecimiento de diversas formas de ayuda, que facilitan el proceso de adquisición de la escritura.

2.4.1. La discusión en el aula una situación comunicativa para la construcción de la escritura

Durante el proceso de construcción de la escritura a través del aprendizaje colaborativo uno de los diferentes géneros discursivos que favorecen la comunicación en el aula, es la discusión: situación comunicativa de construcción colectiva del conocimiento que contribuye a provocar el aprendizaje y estimula los procesos cognitivos. En palabras de Díez (2004), se entiende por discusión a “la modalidad de interacción social donde se construye la solución colectiva a un problema planteado, a través de un razonamiento conjunto” (p.59). Otro señalamiento lo aporta Cooper quien define la discusión como “un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumnos hablan acerca de un tema determinado” (Díaz & Hernández, 2010, p.123). Allí los estudiantes demuestran sus conocimientos previos y debido a los intercambios en la discusión con el docente pueden dialogar y compartir ideas de manera espontánea con sus compañeros.

Aunque para el aprendizaje colaborativo el docente es un guía, su función resulta definitiva para garantizar el acceso al conocimiento por parte del grupo. Es él quien propicia, quien crea los espacios donde la construcción de la escritura se da de manera colectiva a través de la discusión que se teje en torno a las comprensiones del sistema escritural. En este espacio el docente ofrece a los estudiantes una serie de estrategias comunicativas que guían al estudiante en su Zona de Desarrollo Próximo, al establecer el andamiaje adecuado a las necesidades propias de cada grupo o estudiante en particular, por medio del ofrecimiento de diversos niveles de apoyo, entre los que se cuentan: “la ausencia de intervención del profesor, la solicitud de una respuesta sin

ofrecer pistas que faciliten su resolución, el ofrecimiento de diversas estrategias y la solución directa de la tarea” (Diez, 2014, p.78).

A continuación, se presentan de manera amplia dichos niveles de ayuda del docente, en tanto se consideran fundamentales para esta investigación, durante la propuesta de intervención.

2.4.1.1. Situación de discusión entre el profesor y los niños: Ayudas del profesor que favorecen el proceso de escritura

El acercamiento a la escritura es un acontecimiento que una vez se descubre cambia el rumbo del ser humano. De ahí la importancia del docente y de las circunstancias en las que tienen lugar su enseñanza y aprendizaje. Un adecuado ejercicio pedagógico por parte de la escuela y el docente, a través de unas estrategias de acompañamiento precisas y acordes con la realidad de los niños, puede convertir la escritura en la posibilidad de explicar, comprender, nombrar y vivir el mundo de otra manera.

Como instrumento de representación simbólica, la escritura ha de ser construida e interiorizada por el niño de manera más funcional, para que adquiriera esta funcionalidad, el docente mostrará al niño su necesidad y valor como medio de expresión individual y social. Por esta razón es fundamental que el docente, responsable de este proceso, implemente múltiples estrategias de enseñanza que garanticen su aprendizaje de la mejor manera, y para esto es de gran valor que se comience a hacer del aula un ambiente de interacción y diálogo entre todos los miembros que lo conforman. Cuando se aprende de manera interactiva el estudiante percibe que aquello que se le enseña tiene un valor real. Motivo por el cual es urgente que en la tarea de enseñar a escribir el grupo se convierta en un apoyo, de forma que a través de las experiencias directas de los demás los niños comprendan el papel que cumplen como directos protagonistas de su propio aprendizaje. Hacer del diálogo y la interacción dos elementos importantes para cualquier ejercicio de aprendizaje hace de la adquisición de la escritura un acto significativo.

Así que las prácticas docentes deben estar mediadas por una serie de estrategias de apoyo que hagan de su aprendizaje un hecho significativo. Para ello se requiere que el docente reconozca la Zona de Desarrollo Próximo de sus estudiantes, es decir, lo que

cada uno de ellos es capaz de hacer, pero también lo que podría llegar a ser después de un ejercicio docente en donde, no es solo el docente el que enseña, sino también los demás miembros del grupo.

Una vez identificada esta Zona de Desarrollo Próximo, el docente debe hacer uso de lo que Diez (2004), denomina los Niveles de apoyo, que se pueden definir como momentos en los que docente-estudiante y estudiante- estudiante participan del proceso de construcción de la escritura. Diez (2004), plantea cuatro niveles de apoyo, así: no intervención, demandas, pistas y solución. En cada uno de estos niveles, el niño y el docente establecen diferentes tipos de interacción orientados a hacer de la adquisición de la escritura una experiencia transformadora.

Aprender colaborativamente implica que el aula de clase sea un espacio en el que convergen individualidades e interrogantes, producto de lo heterogéneo que puede ser el grupo, es por esto que se hace necesario que el docente, más que un instructor sea un guía que con su ayuda logren descubrir lo divertido e interesante que puede ser construir la escritura. Para comprender mejor la importancia de estos niveles de apoyo en el proceso de adquisición de la escritura, es necesario entrar a explicar cada uno de ellos.

2.4.1.1.1. Nivel de no intervención

Como lo explica Diez (2004), aquí el docente no interviene en ningún momento, quizá porque no ve la necesidad de hacerlo o porque considera que el estudiante puede, sin ningún tipo de asesoría o colaboración, llevar a cabo la actividad asignada. Como sucede con los demás niveles, la implementación de cualquiera de ellos está supeditada a la previa identificación de la Zona de Desarrollo Próximo de los miembros del grupo, lo cual es posible gracias a un ejercicio atento de observación y análisis de desempeños de los estudiantes, tanto dentro, como fuera del salón de clases. Al determinar la zona de desarrollo próximo del niño de preescolar, el docente está adquiriendo elementos que le permitirán estructurar su plan de apoyo de manera más precisa. Igualmente, otra de las ventajas de esto es que minimiza el riesgo de caer en generalizaciones que perjudiquen el adecuado desempeño del niño. En este nivel de no intervención el docente hace de la observación y del acompañamiento sus principales aliados, al observar tiene la

posibilidad de identificar y reconocer aquellos aspectos que hacen difícil que el estudiante aprenda. Al acompañar con su presencia hace que el grupo vea en él a alguien que orienta y no a alguien que simplemente enseña.

Cuando se conoce al grupo lo suficientemente bien, el docente puede proponer estrategias y planes de trabajo que conduzcan a fortalecer las habilidades del niño. Podría decirse que en este nivel el docente, en palabras de Lerner “se siente desplazado, se repliega, convirtiéndose en un espectador” (2006, p.38). Sin embargo, desplazado no significa aquí ausencia del docente, de hecho, él nunca deja de estar presente, sólo que, en el nivel de no intervención, el estudiante es el centro del proceso de enseñanza porque siente y asume que está en capacidad de dar solución a una pregunta, a una actividad porque su experiencia con el mundo, con el contexto del que proviene le ha brindado elementos suficientes para aprender, aunque seguramente de otras maneras, pero también significativas.

Desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, el papel del docente en el nivel de no intervención adquiere una connotación distinta a la que históricamente había tenido. Aquí, el docente es un sujeto que ve en el grupo a un colectivo que puede aprender de él pero que también puede enseñarle. Y aunque posee un conocimiento que de alguna manera le brinda la autoridad para enseñar hace de dicha autoridad un puente para conectarse a aquellos a quienes va dirigida su labor. En el aprendizaje colaborativo, el docente y el grupo mantiene una relación dinámica, enriquecedora y significativa en la medida que ya el grado de contacto entre ellos se hace más fuerte. El docente permanece expectante a lo que sus estudiantes puedan aportar y que le brinde la oportunidad para mejorar sus prácticas de enseñanza para así, mejorar los aprendizajes del grupo.

2.4.1.1.2. Nivel de demanda no informativa

La definición del término *demanda* se relaciona con petición y solicitud, aludiendo a cierto tipo de requerimiento, el cual está condicionado por la situación en la que se suscita. Por esta razón, Diez (2004) define el nivel demanda como de apoyo, en donde el docente tiene un determinado grado de participación que no rompe con la independencia del niño, en lo que tiene que ver con el desarrollo o resolución de las

actividades asignadas. Aquí el docente brinda aportes, aclara dudas, explica conceptos. En el nivel de demandas es necesario que el docente comprenda que cualquier ayuda o pista solicitada por estudiante, tiene el objetivo de comprobar, corroborar o simplemente conocer determinado tema.

El ligero apoyo que brinda el docente en el nivel de demanda, está más orientado a una especie de confirmación de conocimientos que el estudiante tiene sobre el tema o actividad y que necesita para dar solución a lo solicitado. El soporte que brinda el docente en este nivel está condicionado completamente a lo que el grupo siente que necesita, por lo que es posible que transcurra la clase y no haya necesidad de participación. En este nivel el docente sabe que los niños han adquirido ciertos conocimientos y habilidades que les permiten actuar con un determinado grado de independencia.

2.4.1.1.3. Nivel de pistas informativas

La particularidad de una pista es que orienta, da información sobre algo. Este nivel se concibe como el momento en el que docente da elementos, o como su nombre lo indica, pistas al grupo que pueda resolver la tarea, actividad o ejercicio. El nivel de pistas tiene la particularidad de afianzar más el vínculo y la interacción entre los niños y el docente, especialmente porque es el docente quien tiene y conoce la información, los datos, las pistas que hacen falta para completar correctamente la tarea. Al final, las pistas deben ser suficientes y cumplir el objetivo de hacer más fácil el cumplimiento del deber asignado, si no es así, entonces es fundamental que el docente reflexione sobre la pertinencia de los datos.

Como estrategia pedagógica para la enseñanza, el nivel de pistas se convierte en un pretexto para promover la interacción y el trabajo colaborativo, porque aquí el grupo junto con el docente intercambian impresiones, opiniones, dudas, resuelvan interrogantes, todos con un mismo fin, dar respuesta a un ejercicio al que debe dársele solución.

2.4.1.1.4. Nivel de enseñanza directa (solución)

Es el nivel en el que el docente asume toda la responsabilidad dentro del proceso de enseñanza. Por esta razón, durante todo el momento que transcurre la enseñanza directa debe implementar mecanismos que le permitan determinar si el grupo está

comprendiendo lo que el profesor está explicando. Podría afirmarse que el papel que cumple el docente en este nivel es definitivo, porque se trata de garantizar en los estudiantes el aprendizaje y no tanto porque sea el único poseedor del conocimiento, sino porque considera que su intervención aportaría los elementos suficientes que garanticen el aprendizaje del grupo.

En la enseñanza directa, el docente está llamado a actuar como un facilitador entre el conocimiento nuevo que los estudiantes esperan adquirir y la forma como ellos se apropian de él, para que dicho conocimiento no se convierta en un aprendizaje memorístico o momentáneo. Esto significa que las estrategias utilizadas en el acto de explicar o enseñar deben ser importantes al momento de convertir el espacio de la clase y el salón en escenarios de aprendizaje colaborativo, participativo, de tal manera que eso que para el grupo es desconocido sea también interesante y despierte su curiosidad.

En su conjunto, los niveles de apoyo, mediados por el aprendizaje colaborativo, de acuerdo con el contexto y las necesidades de cada niño o grupo de trabajo, contribuyen significativamente a mejorar los procesos de enseñanza de la escritura por parte del docente y a fortalecer su aprendizaje por parte de los estudiantes, en tanto que desde este enfoque el papel del docente se transforma en mediador. Así las cosas, se puede afirmar que las diversas formas de ayuda que ofrece el profesor para favorecer el proceso de adquisición de la escritura adquieren protagonismo en el aula, en la medida en que a través de ellas se resignifican fortalecen y afianzan las prácticas docentes en torno a la construcción de la escritura, en tanto se considera la discusión entre profesor y niño, como posibilidad de aprendizaje en la construcción colectiva de significado; y en este sentido, son los mismos estudiantes quienes se ven directamente beneficiados en su aprendizaje y en la forma como éste se da.

Para el aprendizaje colaborativo, el docente es alguien llamado a replantear sus concepciones acerca de la forma como se enseña la escritura para así potenciar, mediante el conocimiento de la zona de desarrollo de sus estudiantes, las fortalezas que traen consigo cuando entran a formar parte de la escuela, así como los procesos que requieren ser potenciados. Sólo así será posible incentivar en ellos el interés por

aprender y descubrir que la escritura va más allá de la grafía y que se convierte en un medio de comunicación e interacción.

2.4.1.2. Situación de discusión entre pares: Formas de construcción de la escritura a través de la interacción grupal

El aprendizaje como proceso intencional que favorece la escuela, destaca el papel mediador del maestro; en este caso el docente media en los procesos de discusión entre pares que se generan al interior del aula. Diez (2004), señala que la resolución conjunta de una tarea se caracteriza por el hecho de que el docente orienta a los niños hacia la meta general y centra la atención y las acciones infantiles en los pasos necesarios que es preciso dar para la consecución de la tarea.

En consecuencia, desde el enfoque del aprendizaje colaborativo, las discusiones entre pares que se tejen alrededor de la actividad de escritura son fundamentales, en la medida en que se potencian como oportunidades de recibir ayuda de otros compañeros más avanzados para informarse, para intercambiar comprensiones sobre la escritura o para confrontar y resolver conflictos cognitivos. Son la oportunidad de interactuar en escrituras compartidas, explorar individualmente su mundo letrado y ensayar escrituras de muchas formas diferentes. “La participación activa en un grupo le brindará al niño oportunidades para integrarse en procesos de colaboración a través de la búsqueda compartida de significados, de los errores superados en cooperación, del entusiasmo de las metas logradas en común” (Braslavsky, 2013, p.145).

De manera que, durante el proceso de adquisición de la escritura a partir de la discusión entre iguales, es posible establecer dos situaciones de intercambio que a su vez generan dos formas de construcción escrita: las escrituras que se elaboran a través de la colaboración y aquellas que se generan a partir de la confrontación. En palabras de Teberosky (1998) “escrituras en colaboración y escrituras confrontadas” (pp.170-172), de las cuales se hará referencia a continuación.

2.4.1.2.1. Escrituras en colaboración

En esta situación de intercambio entra a tomar directa importancia el aprendizaje colaborativo como tal. Lo que se busca aquí es que, a través del trabajo en grupo los

niños vean y sientan que en los demás pueden encontrar un apoyo, esto redundará en mayor empatía a nivel grupal, menos temor a equivocarse y más confianza e interés por participar sin miedo a ser corregido y retroalimentado por el docente o un par. En las escrituras en colaboración los integrantes del grupo están atentos a prestar su colaboración y conocimientos a quienes así lo consideren necesario. Podría decirse que cuando se hace del aprendizaje de la escritura un evento colaborativo, los participantes sienten la confianza suficiente para sugerir, para orientar y en algunos casos para corregir. Hacer de la enseñanza de la escritura una actividad en la que todos participan, lleva a los miembros del grupo a generar confianza en sí mismos, lo que trae como consecuencia una mayor participación en términos de realizar aportes que contribuyan al crecimiento de los estudiantes.

De acuerdo con Teberosky (1998), los intercambios de los estudiantes se dan durante el proceso de construcción de las escrituras de los participantes, la razón que explica esto, es que es en ese momento que pueden preguntar y solicitar de la colaboración de los demás. La escritura en colaboración permite, además de afianzar lazos entre los estudiantes, evidenciar y corregir cualquier posible falta en lo que se escribe, porque hay retroalimentación constante durante todo el tiempo que toma la construcción del texto.

Esta escritura permite a los niños que se pregunten entre sí la manera en que se escribe aquello que quieren escribir, es decir, como lo afirma Teberosky sobre “la relación entre la intención significativa y la representación notacional correspondiente” (1998, p.168). Es imprescindible anotar que la interacción no se basa en lo que los niños expresan de lo escrito, sino su representación gráfica. Por tal motivo, aquí aparece parcialmente la confrontación una vez terminada la escritura, pero sin coincidir en decisiones finales. Lo expresado por cada niño se basa en el respeto por lo que cada uno de los niños escribió, sin embargo, no toda la información es aceptada. Además, cuando los niños intercambian información tienen el objetivo de dar más consistencia a sus escritos, socializar conocimientos con niños que poseen hipótesis escriturales más avanzadas, y por ende permitir que algunos niños progresen conceptualmente. (Teberosky, 1998).

2.4.1.2.2. Escrituras confrontadas

En esta etapa de escritura en colectividad, el niño ya ha adquirido elementos y conocimientos que pueden contribuir a mejorar los aprendizajes de los demás miembros del grupo, de manera que gracias a la solidez que tienen sus conocimientos pueda hacer aportes, correcciones o sugerencias sobre aspectos particulares que encierra aquello que están construyendo. Cuando llegan a esta fase de la escritura confrontada los estudiantes han pasado ya por la escritura en colaboración y han adquirido elementos que les otorga cierta libertad para atreverse a corregir o a orientar el proceso de escritura de sus compañeros de grupo.

Las escrituras confrontadas surgen a partir de situaciones en las que los textos escritos se hacen a otros compañeros. En ese momento se abre la oportunidad de confrontar o comparar los resultados escritos, a través de una búsqueda activa, en la que los niños no sólo comparan sus producciones entre sí; sino que también realizan confrontaciones con textos modelos de uso social. Cuando los niños discuten sobre los resultados obtenidos en sus producciones y los comparan con otros, es preciso decir que se suscitan discusiones donde cada niño intenta defender su producción y criticar las producciones que se diferencian de la suya. Esto genera una construcción colectiva de significado en las que, según Teberosky (1998), “las convicciones que los niños tienen acerca de sus producciones no resultan sólo de una elaboración individual, sino también de la concordancia con las producciones de otros; permitiendo así confirmar o rectificar sus estructuras, a partir de la integración de las opiniones de todos” (p.172). En ese sentido se posibilita una construcción colectiva, a partir de una integración reflexiva de las diferentes opiniones, en contraposición a una aceptación pasiva.

En esta situación de confrontación de escrituras entre sí, como lo refiere Jolibert (1998), los niños pueden: verificar si tuvieron en cuenta los elementos propios de la situación y cómo lo produjeron sus compañeros, también les permite interrogarse frente a las semejanzas y contradicciones, sobre las características esenciales del tipo de texto propuesto. Sin importar la dinámica de la confrontación, es decir, en la clase en general o en grupos pequeños, el propósito siempre será la “explicitación de la razón de las opiniones que se han hecho” (Jolibert, 1998, p.67).

Otra situación de construcción de escrituras a partir de la confrontación, se suscita cuando los niños comparan y confrontan sus producciones con escritos sociales del mismo tipo. Este momento es esencial para que los niños descubran las especificidades y funcionamiento de una boleta, una carta, una invitación, un cartel, ¿cuál es su estructura?, ¿cómo funciona?, ¿cuál es su propósito?, ¿a quién va dirigido? Entonces, el propósito de esta situación es que los niños estén en condiciones de producir un texto que cumpla las exigencias del tipo de texto trabajado, de acuerdo a las normas sociales de uso.

Finalmente, es oportuno decir que para esta investigación el aprendizaje colaborativo se concibe como una estrategia que enriquece el ámbito pedagógico y didáctico del docente e incide en la forma como los niños se acercan, conocen la escritura y aprenden a escribir. Por lo tanto, se asume como alternativa pedagógica, en tanto posibilita que el proceso de adquisición de la escritura se construya a partir las interacciones sociales y la concepción de escritura como actividad discursiva del lenguaje.

3. Referentes metodológicos

3.1. Paradigma, enfoque y diseño de investigación

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo que se caracteriza por reconocer la naturaleza de la realidad, centrándose en el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social, así como en la relación entre el investigador y el objeto de estudio (Guba & Lincoln, 2002). En el campo educativo, este enfoque busca comprender los fenómenos sociales y el contexto, partiendo de los intereses y perspectivas de los sujetos. En definitiva, esta perspectiva acentúa sus esfuerzos en la comprensión de la realidad desde las representaciones y significados de la vida escolar.

En ese sentido y dado el interés de esta investigación por indagar sobre los procesos de adquisición de la escritura y su desarrollo evolutivo en los niños y niñas del grado transición, en relación con el aprendizaje colaborativo, es pertinente mencionar que este paradigma proporciona un derrotero que encamina los esfuerzos investigativos hacia la transformación de los procesos didácticos que ofrece la escuela a través de la puesta en escena de prácticas pedagógicas que toman su sustento de la fundamentación de la teoría relacionada.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, es de gran relevancia mencionar que esta investigación es de carácter cualitativo, en ella predominan los datos descriptivos y la recolección de la información, proveniente de la observación participante del contexto escolar. La investigación cualitativa, como lo afirma Rodríguez, Gil y García (1999), tiene como objeto de investigación la realidad en su ámbito natural y busca transformarla dentro de un contexto histórico y social específico, en este caso particular, la adquisición de la escritura en niños y niñas de transición a través de la mediación del aprendizaje colaborativo, en una institución educativa pública. Este enfoque investigativo, propone acciones que emergen desde la interacción de los participantes implicados en la investigación, con el propósito de reflexionar e interpretar las situaciones propias de su realidad.

En esa medida la realidad escolar en la que se interesa esta investigación se relaciona con la inquietud de interpretar, analizar, reflexionar, y finalmente transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en su proceso de adquisición, a través de diversas acciones de la colaboración, entre las que se cuentan, el diálogo con sus pares y docentes; la discusión, entendida como estrategia generadora de debate y argumentación y la interdependencia positiva donde cada uno de los integrantes de un grupo tiene un aporte personal y único para alcanzar un propósito común.

En sintonía con lo anterior, se asume el diseño metodológico de la investigación acción (IA), el cual según Elliot (2000), pretende resolver situaciones problema de la cotidianidad escolar, en este caso particular, las prácticas educativas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura que centran su atención en el desarrollo de habilidades de tipo perceptivo motriz y en la adquisición del código. La investigación acción exige un ejercicio de reflexión por parte del docente sobre sus propias acciones y las de sus estudiantes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así, como esta investigación pretende crear un espacio de lectura reflexiva del contexto social y cultural, frente a las prácticas pedagógicas que favorezcan la adquisición de la escritura en el grado transición desde una mirada sociocultural que considere el aporte del aprendizaje colaborativo.

3.2. Descripción de la población sujeto de estudio

La población sujeto de estudio, con quienes se llevó a cabo esta investigación son dos grupo cada uno de veinticinco niños y niñas, en edades que oscilan entre los 5 y 6 años, del grado de transición, de un colegio de carácter público de la localidad de Bosa. Estos grupos en su desarrollo personal social se caracterizan por tener buenas relaciones con sus compañeros y docentes. En relación con el lenguaje y la comunicación se observa que en su gran mayoría los niños saben expresar su opinión sobre algún tema de manera clara y con gran creatividad en su discurso, disfrutan de la lectura de cuentos, expresan sus ideas pensamientos y sentimientos de manera espontánea a través de sus dibujos y escritos. La mayoría ha logrado identificar su nombre y realizar su producción gráfica.

Un alto porcentaje de los niños provienen de los barrios aledaños al colegio, cuyo nivel socioeconómico oscila entre los estratos 1 y 2, en ellos se evidencia un predominancia de hogares donde trabajan ambos padres, haciéndose necesario dejar a los niños al cuidado de otros familiares o vecinos. Dadas las jornadas laborales extensas de los padres de familia, son escasas las oportunidades que tienen los niños de acceder a actividades de tipo cultural.

3.3. Etapas de la investigación

A continuación, se relacionan cada una de las etapas que se siguieron en el proceso investigativo:

3.3.1. Aproximación al problema a investigar

Esta fase comprende la lectura etnográfica del contexto, que se realizó a partir de la revisión de documentos políticos (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo), así como también el rastreo de estudios cartográfico de doce Trabajos de Maestría, una Tesis Doctoral y cinco artículos de investigaciones relacionados con la adquisición de la escritura y el aprendizaje colaborativo. De igual forma, se indago sobre los documentos institucionales (Malla Curricular de Español y el PEI), se realizó observación no participante, registros de clases de prácticas docentes y encuestas (Anexo 1). Esto permitió realizar el proceso de triangulación de la información obtenida, con el propósito de identificar ausencias y dificultades en el proceso de adquisición de la escritura.

3.3.2. Identificación del problema

Al realizar la triangulación de los datos e información recolectada, durante el rastreo de la lectura etnográfica, como se mencionó anteriormente, se evidenció que las prácticas docentes se vinculan fuertemente con la idea de que la escritura es un producto acabado, sin funcionalidad comunicativa, ni social. Su proceso de adquisición se construye de forma aislada y solitaria y por tanto se desconoce que en la escritura las interacciones cobran un valor primordial, ya que es a través del diálogo, intercambio de

saberes y negociación con los otros que los niños logran desarrollar procesos de comprensión de la escritura. De igual manera, se pudo advertir que las docentes de preescolar desconocen la prehistoria del lenguaje escrito y la existencia de los diferentes niveles de conceptualización de la escritura por los que transitan los niños y niñas en el proceso de adquisición de la misma.

3.3.3. Formulación de las categorías para el planteamiento del problema

Durante el proceso de planteamiento del problema, se establecieron tres categorías de análisis, las cuales apoyaron y dieron sustento al planteamiento del problema. Entre ellas se encuentran: Las concepciones docentes, prácticas educativas y desempeños académicos. Entonces a partir de las categorías propuestas se inicia el proceso de triangulación de la lectura etnográfica del contexto, con el propósito de reconocer los hechos que sustentan la realidad en el aula y la problemática planteada.

Al identificar la situación problema, y con la intención de direccionar la investigación, se establecieron dos categorías fundamentales, las cuales se consolidaron como referentes conceptuales que dieron sustento teórico a la investigación, entre ellas se encuentran: La escritura como práctica sociocultural, la adquisición de la escritura y el aprendizaje colaborativo como alternativa de enseñanza y aprendizaje.

3.3.4. Diseño y ejecución del plan de acción

En la presente investigación se asume como propuesta de intervención la Pedagogía por Proyectos, acuñado por Jolibert & Sraïki (2009), quien la presenta como:

“una estrategia para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los autores: maestro- alumno” (Jolibert, citada por Rincón, 1995, p.3).

En ese sentido, la cotidianidad de la clase se desarrolla en torno a la vivencia democrática, a través del trabajo cooperativo, en la medida en que los aprendizajes por construir se convierten en un asunto de todos y cada niño tiene poder sobre sus propias actividades, lo que genera personalidades activas, solidarias y tolerantes.

Por otro lado, la pedagogía por proyectos favorece la concepción de escritura como una práctica comunicativa y textual de lo escrito, donde el niño se enfrenta desde muy pequeño a diferentes tipos de textos “completos, auténticos, no escolares y múltiples que funcionen en situaciones reales de expresión y de comunicación... con destinatarios verdaderos” (Jolibert & Sraïki, 2009, p.17). De igual forma, el aprendizaje adquiere sentido para los niños cuando aprenden dialogando e interactuando con sus pares y cuando el docente tiene en cuenta sus aprendizajes ya construidos, sus necesidades y sus nuevos objetivos por alcanzar. Jolibert & Sraïki (2009), plantean tres tipos de proyectos: Proyecto de acción, proyecto global de aprendizaje y proyectos específicos de construcción de competencias.

Específicamente para esta investigación se retomó el proyecto de acción, entendido este como “un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud...” (Jolibert & Sraïki, 2009, p.32). Es así como para la celebración de la despedida escolar, se propone el proyecto “Vamos a cine”, cuyo propósito era invitar a los otros compañeros de preescolar a ver una película. Este se desarrolló a través de cinco secuencias didácticas en las que los niños y niñas realizaron producciones escritas, que correspondían a la logística necesaria para la preparación del evento, como lo era la elaboración de las boletas, invitaciones, carteles promocionales y todas aquellas actividades propias de la experiencia a realizar.

La secuencia didáctica postulada por Camps (2003), se convirtió en un elemento importante para el proyecto de acción en la medida que se concibe como “la sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos destinados a mejorar la escritura, la lectura” (p.24). Este modelo se centra en el proceso de escritura y en la regulación y control por parte del que escribe, promoviendo así el conocimiento autónomo.

Una secuencia didáctica debe permitir reconocer sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, así como los procesos y resultados involucrados. Así mismo esta estrategia didáctica no es necesariamente lineal y mucho menos de carácter rígido.

En tal sentido debe entenderse como una propuesta de trabajo que posibilita una toma de posiciones en relación a los saberes, las creencias, la cultura escolar, las concepciones de enseñanza y aprendizaje; y definitivamente el interactuar.

Al trabajar con secuencias didácticas en el proceso de adquisición de la escritura es necesario como lo refiere Camps (2003), que “los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos para aprender la complejidad de los usos escritos” (p.30). Por lo anterior, se desarrollaron actividades en situaciones comunicativas reales propuestas en el proyecto de acción “Vamos a cine”, en donde cada una de las secuencias produjo un texto de uso real y social dentro de la cotidianidad de los niños.

A Continuación se presenta el plan del proyecto de acción “Vamos a cine”:

Tabla 1. Proyecto de acción “Vamos a cine”

Secuencia	Propósitos	Acciones	Producciones previstas
1. ¿Qué película vamos a ver?	<p>*Integrar a los niños y niñas de transición a través de la presentación de una película como actividad final del año escolar.</p> <p>*Elaborar un resumen de la película para la construcción de los carteles promocionales.</p>	<p>*Elegir la película que se presentará a los compañeros a través de una votación.</p> <p>*Dialogar en asamblea acerca del contenido de la película elegida.</p> <p>*Construir de manera colectiva el resumen.</p>	Resumen de película para carteles de promoción
2. ¿Cómo se entra al cine?	<p>*Producir una boleta de entrada a cine, de forma individual, que permita a los niños identificar su estructura y características de un texto informativo de este tipo.</p>	<p>*Indagar sobre los saberes previos acerca de cómo se entra al cine.</p> <p>*Revisar varios modelos de boletas a través de preguntas guiadas.</p> <p>*Socializar en asamblea el tipo de información que debe tener una boleta.</p> <p>*Elaborar las boletas de entrada a partir de lo socializado en asamblea general.</p>	Producción individual de boletas
3. ¿Cómo invitamos a nuestros compañeros de transición?	<p>*Identificar la tarjeta de invitación como un texto informativo que sirve para comunicar algo a alguien.</p> <p>*Distinguir los diferentes tipos de tarjetas, reconocer sus propósitos y estructura.</p> <p>*Reconocer que a través de la invitación se da la oportunidad de socializar y compartir con otros.</p>	<p>*Indagar sobre los saberes previos acerca de que es una invitación.</p> <p>*Planear colaborativamente la elaboración de una invitación teniendo en cuenta una matriz.</p> <p>*Elaborar las primeras versiones de las invitaciones.</p> <p>*Socializar lo escrito en el primer borrador al grupo en general.</p> <p>*Construir de manera colaborativa el texto definitivo.</p> <p>*Entrega oficial de las invitaciones por parte de los niños de 01 y 02 a los niños invitados de preescolar.</p>	Producción colectiva de las invitaciones
4. ¿Cómo promocionamos la película que van a ver nuestros compañeros de transición?	<p>* Identificar el propósito del cartel y diferenciar su estructura con la de otros textos informativos.</p> <p>*Diseñar el modelo del contenido que llevarán los carteles para la promoción de la película (trabajo en equipos).</p>	<p>*Revisar diferentes tipos de carteles para que los niños y la docente inicien un diálogo según lo observado.</p> <p>*Organizar grupos de trabajo y distribución de roles para elaborar los carteles promocionales.</p> <p>*Elaborar los carteles con los cuales se promocionan las películas.</p> <p>*Socializar a los demás compañeros su producción escrita.</p> <p>*Evaluar a partir de una rejilla que contiene los criterios elegidos entre todos para saber si cumplió con las características de los carteles.</p>	Producción colectiva de los carteles promocionales
5. ¡Que empiece la función! Juego de roles: “Nos vamos a cine”	<p>*Representar situaciones de la vida cotidiana a través del juego de roles. “ Nos vamos a cine”</p>	<p>*Organizar equipos de trabajo para asignar las funciones que los niños desarrollan durante el juego de roles.</p> <p>*Elaborar un dibujo relacionado con el juego de roles expresando lo que más les gustó de dicha actividad.</p>	Juego: “Nos vamos a cine”.

Fuente: Elaboración propia

3.3.5. Análisis y sistematización de los datos obtenidos

Esta es la última fase de la investigación, la cual permitió el análisis y la interpretación de los resultados de la intervención desarrollada, y generó los aportes y conclusiones al presente estudio. A continuación, se relaciona el cuadro de las categorías de la investigación con sus respectivas unidades de análisis que permitieron interpretar y analizar los datos recolectados.

Tabla 2. Matriz de categorías, subcategorías y unidades de análisis

Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis	Preguntas que orientan el análisis de la categoría	
Escritura como práctica sociocultural	Textos escritos con función social y comunicativa	El texto posee una intención comunicativa. La producción realizada tiene un destinatario real.	¿Cómo el proyecto “Vamos a cine” favorece la escritura como práctica sociocultural, con funcionalidad comunicativa y social, en el marco de situaciones auténticas?	
	Producciones escritas en situaciones auténticas	La construcción escrita se desarrolla a partir de una situación contextualizada.		
	Escritura como sistema de representación de significado.	El texto escrito refleja coherencia semántica.		
Adquisición de la escritura	Niveles de conceptualización	Indiferenciado	Escrituras con garabatos separados (bolitas y palitos) Escrituras con grafías parecidas a la letra imprenta. (Pseudoletras).	¿Cómo favorecer el proceso de adquisición de la escritura a través del reconocimiento de las etapas de la prehistoria, los niveles de conceptualización y los rasgos de acceso a la escritura con significado e intencionalidad?
		Diferenciado: Cantidad de grafías	Escrituras sin diferenciación entre letras y números dispuestas al azar Escrituras de dos o más letras, sin control de cantidad. Hipótesis de cantidad mínima de letras en cada palabra. Escrituras con una cantidad de letras fija y constante.	
		Diferenciado: Variedad de grafías	Escrituras con amplitud del repertorio de grafías. Hipótesis de variedad en las letras de cada palabra	
		Fonetización: Nivel silábico	Escritura con una grafía por cada sílaba	
		Fonetización: Nivel Silábico-alfabético.	Escritura en donde cada sílaba puede tener una o más letras	
		Fonetización: Nivel alfabético	Escritura con alto grado de legibilidad.	
			Escritura sin sentido, con intención de escribir sólo como imitación de lo que ven hacer a otros.	

	Acceso a la escritura con significado e intención comunicativa	Pre simbólico	Producción que manifiesta el conocimiento externo de signos; pero sin contenido semántico.		
		Simbólico	Uso de signos convencionales con significación progresiva incompleta. Producción escrita con dominio elemental de los requisitos de la escritura y con riqueza significativa creciente.		
Aprendizaje colaborativo	Situación de discusión Docente – niño	Ayudas del profesor que favorecen el proceso de escritura	No intervención	No requiere intervención de la docente.	*¿De qué manera las ayudas ofrecidas por el docente favorecen el proceso de adquisición de la escritura en niños y niñas de transición?
		Niveles de apoyo	Demandas no informativas	Se ofrece apoyo ligero a través de preguntas no informativas.	
			Pistas informativas	Se ofrece mayor soporte a través de pistas informativas.	
	Situación de discusión entre pares	Formas de construcción de escritura a través de la interacción grupal	Solución directa	Se ofrece apoyo directo a través de respuestas concretas.	*¿De qué manera la discusión entre pares contribuye en la producción de textos con intención, sentido y significado?
			Escrituras en colaboración	Intercambia y comparte con otros sus hipótesis para la construcción escrita.	
	Interdependencia positiva	Ayuda mutua	Escritura confrontadas	Confronta con otros las propias conceptualizaciones en la construcción escrita de textos.	¿De qué manera la interdependencia positiva contribuye en el proceso de adquisición de la escritura?
			Solidaridad		
Escucha					
Tolerancia					
	Trabajo en equipo	Socialización de reglas del trabajo en equipo.			
		Asignación de roles.			

Fuente: Adaptación de Diez (2004, pp.36-51) & Braslavsky (2013, p. 172)

4. Análisis y discusión de resultados

El presente capítulo, señala los resultados obtenidos de la sistematización y análisis del proyecto acción “Vamos a Cine”, constituido por cinco secuencias didácticas, diseñadas con el propósito de favorecer la adquisición de la escritura a través del aprendizaje colaborativo en niños y niñas de transición.

Para este proceso de análisis se retomaron cada una de las categorías expuestas en el capítulo anterior: La escritura como práctica sociocultural, la adquisición de la escritura y el aprendizaje colaborativo, con el propósito de establecer las recurrencias en el proceso de adquisición de la escritura a partir de las unidades de análisis, fundamentar la experiencia desde las relaciones existentes entre las categorías y de esta manera dar respuesta a la pregunta de investigación.

A continuación se presentan los resultados, análisis e interpretación de los datos más relevantes de las situaciones didácticas con el propósito de evidenciar los hallazgos relacionados con la categoría a analizar. El proceso de análisis de cada una de las categorías, se inicia con una matriz de análisis general de la misma y seguidamente se expone de forma más detallada los resultados y los fragmentos del corpus de la experiencia implementada, que permiten evidenciar el proceso que se llevó a cabo para alcanzar las reflexiones y conclusiones finales. Así las cosas, se inicia con el análisis de la primera categoría.

4.1. Escritura como práctica sociocultural

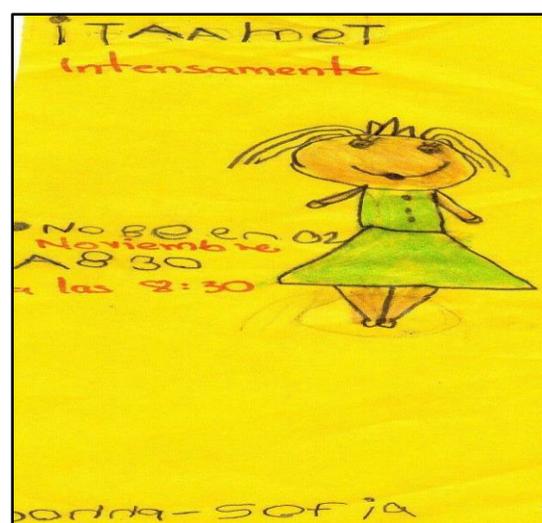
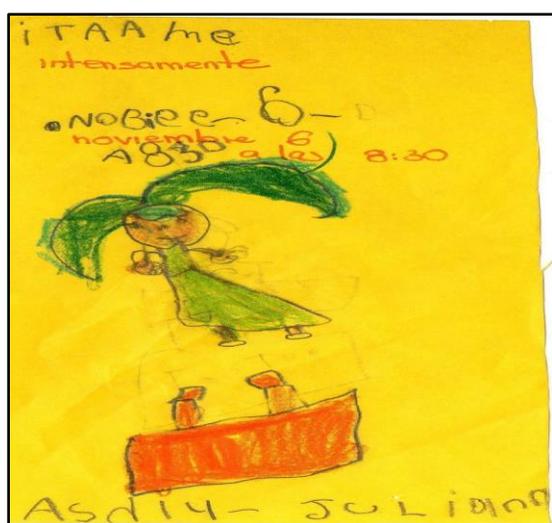
Tabla 3. Escritura como práctica sociocultural

La escritura como práctica sociocultural			
	Subcategorías		
	Textos escritos con función social y comunicativa	Producciones escritas en situaciones auténticas	Escritura como sistema de representación
El resumen	Los textos se producen con la intención de informar a otros compañeros de transición sobre el tema de la película y como insumo para los carteles promocionales.	Los resúmenes surgen de la necesidad de dar a conocer a otros niños de colegio el contenido de la película. Estos resúmenes fueron elemento importante del contenido de los carteles y sirvió para que otros niños asistieran a la película.	Los resúmenes daban cuenta del contenido global de la película.
Las boletas	Las boletas tenían como finalidad permitir el ingreso de los niños y niñas a ver la función de la película seleccionada generando en los niños una vivencia de una situación cotidiana.	Los niños elaboraban las boletas con la intención de venderlas a otros compañeros que quisieran asistir a la función de cine.	En su mayoría los producciones elaboradas dieron cuenta de la información requerida en el tipo de texto (boleta).
Las invitaciones	El propósito de informar se expresó en las invitaciones elaboradas por los niños al cumplir con unas características de circulación social. También porque los otros compañeros se motivaron a asistir al cine, a través de la invitación.	En la producción de las invitaciones la intención de invitar esta explícita en el texto construido por los niños y se hizo una situación auténtica, cuando se entregaron las invitaciones en cada uno de los cursos y los niños asistieron a esta convocatoria.	El texto elaborado por los niños explicitaba la información relacionada con una invitación; aunque en algunos casos no se hiciera uso del código convencional.
Los carteles	Los carteles se elaboran con propósito de informar y convencer a otros compañeros de transición para que asistan a ver la película.	Los carteles fueron exhibidos con anterioridad en las paredes de los salones para informar y convencer a los demás compañeros que asistan a cine. Los carteles son leídos por los compañeros y los niños asisten a la película.	Los carteles elaborados expresaban gran relación entre lo icónico y lo escrito. De acuerdo a los criterios propios de un cartel.

Fuente: Elaboración propia

El desarrollo del proyecto permitió reconocer en los niños la escritura como una actividad que va más allá de la transcripción del código alfabético, es vivida como una práctica sociocultural que vincula aspectos sociales, contextuales y culturales. Si se considera que el acto de escribir, como lo refiere Jolibert y Sraïki (2009), es “producir textos auténticos, con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de utilización.” (p: 54) en el marco del proyecto se dieron situaciones con propósitos y destinatarios verdaderos acordes con la necesidad generada por éste, que posibilitaron la realización de prácticas escriturales y fomentaron la producción de textos con intenciones comunicativas. Es así como por ejemplo, al plantear la elaboración de las boletas en el marco de una situación auténtica y con función real, ellos elaboraron boletas con sentido y significado porque sabían que iban a ser vendidas a sus compañeros el día de la presentación de la película. Como se ilustra en los siguientes registros fotográficos:

Registro 4. Boletas producidas para ingresar a la función de cine.



Fuente: Boletas escritas por los niños del grado transición durante la secuencia dos.

Las producciones evidencian que para los niños la escritura no es una herramienta de simple codificación alfabética; por el contrario en sus escritos se advierte un alto sentido de intención comunicativa, que se refleja en la construcción de boletas con función comunicativa y social, donde se reconoce el para qué y el para quién, de igual manera identificaron el cómo y elaboraron boletas con la estructura y contenidos propios de una situación de la vida social. Se observa que la funcionalidad de la escritura cobra vigencia

en tanto los niños escriben con el propósito de decir algo a alguien. Ellos se animan a escribir cuando saben que sus escritos tienen una utilidad. En otras palabras “los niños se motivan a escribir; siempre y cuando exista un desafío real” (Jolibert, 1998, p.217), porque escribir es producir textos genuinos, en función de necesidades. Los intereses y necesidades que motivan a los niños a escribir se encuentran íntimamente ligados con situaciones significativas que tienen trascendencia en tanto son reales.

En ese sentido, es valioso resaltar el hecho de que al proponer las actividades de escritura en el marco de situaciones auténticas, donde los niños escribían boletas, invitaciones, resúmenes y carteles con el propósito de convidar a los compañeros de otros cursos, permitió que ellos, a través de cada una de las experiencias, reconocieran la utilidad de la escritura: entendieran la función que esta desempeña en su vida personal y pública, para lo cual fue necesario que los niños exploraran, identificarán y diferenciarán diferentes tipologías textuales con sus respectivas características y estructuras. Una evidencia de ello se observa en los siguientes registros fotográficos:

Registro 5. Evidencia de momentos en que los niños exploran diversos modelos de boletas y de tarjetas de invitación.



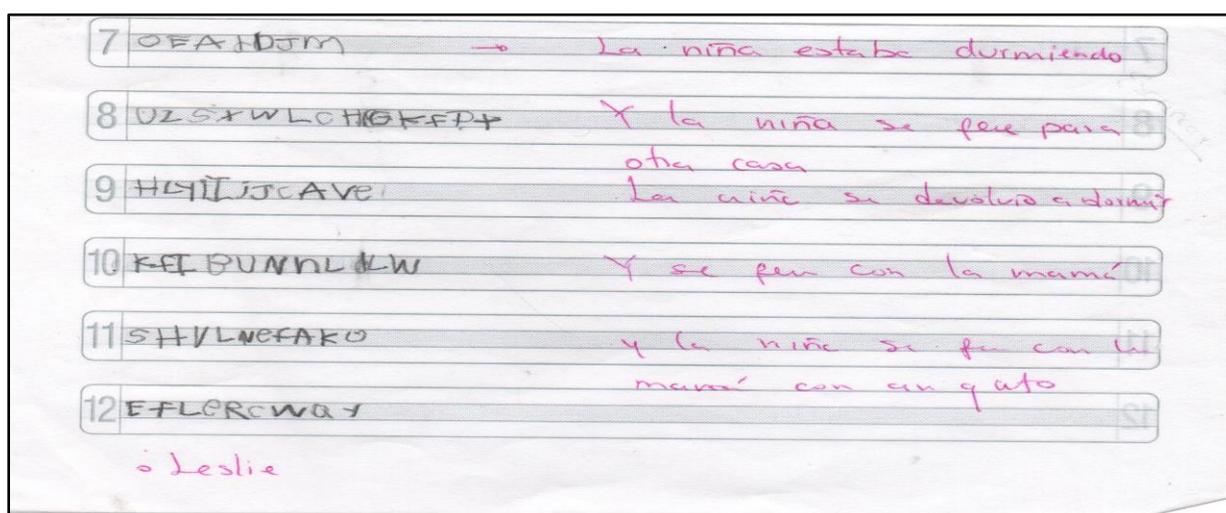
Fuente: Niños del grado de transición explorando boletas durante la segunda secuencia.

Se atiende así, a los planteamientos de Jolibert (1998), al sustentar que para tener dominio del texto, se requiere de una exploración e interacción previa con la tipología textual que se pretende construir. Esto les permite saber de qué habla, quién y para quien se escribió y cuál es su función. La interacción con diferentes tipos de textos ayudó a los

niños a identificar y caracterizar los textos; finalmente contribuyó a la hora de reconocer las siluetas, la ubicación de los bloques de texto y la pertinencia de la información.

Por otro lado cuando los niños escriben, no solo se interesan por hacer coincidir las siluetas o estructuras de cada texto, ellos también se preocupan por significar sus producciones, ellos entienden que la escritura les permite representar lo que quieren decir. Aunque no hagan uso del código convencional de escritura, como se demuestra en las siguientes imágenes, durante la producción de los resúmenes como insumo para los carteles promocionales:

Registro 6. Producciones escritas del resumen, de dos autores diferentes donde se observa la significación de sus producciones.



Fuente: Dos resúmenes elaborados por los niños de grado transición durante la secuencia uno.

El hecho de encontrar en un mismo ejercicio de escritura diferentes formas de expresar y significar, revela que la escritura no se recibe desde afuera como una habilidad acabada; sino que es un proceso paulatino (Vygotsky, 1978), el cual se encuentra supeditado a los diferentes acercamientos de los niños con la cultura de lo escrito y a partir de estas relaciones, elaboran diferentes comprensiones sobre el sistema de escritura y las plasman en sus producciones.

En general, se puede afirmar que el desarrollo del proyecto de acción vislumbró la importancia de configurar el proceso de adquisición de la escritura desde una mirada sociocultural enmarcada en situaciones reales y auténticas, con destinatarios verdaderos y con función social y comunicativa. Es importante destacar que al considerar la escritura como una práctica social y comunicativa, se hace imprescindible generar estrategias que permitan que se desarrollen en ambientes de colaboratividad y cooperación, donde las interacciones con sus pares y con sus profesores propicien la construcción de conocimiento colectivo, a partir de la socialización, intercambio y confrontación de las conceptualizaciones y saberes previos sobre el sistema de escritura, haciendo de la enseñanza y aprendizaje de esta una actividad enriquecedora para los actores principales de este proceso.

4.2. Aprendizaje Colaborativo

Asumir la escritura como una práctica social y cultural, con sentido y significado, que se construye a partir de las interacciones con otros y con el medio, implica reconocer estrategias que favorezcan este planteamiento. En ese sentido, el aprendizaje colaborativo se asumió como una alternativa que resignificó el proceso de adquisición de la escritura, en tanto consideró las interacciones entre pares, y entre el profesor y los niños como un principio básico en la construcción colectiva de los significados. Es a través de los espacios de discusión, que se promueve la socialización de las comprensiones de escritura y se anima a la confrontación de los distintos puntos de vista, para llegar a acuerdos, aspectos fundamentales en la construcción de la escritura. Así que para esta categoría se establecieron tres subcategorías básicas: la discusión entre el profesor y los niños, la discusión entre pares y la interdependencia positiva.

Para dar inicio al análisis de cada una de las subcategorías se diseñó una matriz general que categorizó lo más representativo evidenciado durante la implementación del proyecto.

Tabla 4. Situaciones de discusión durante la adquisición de la escritura

Aprendizaje Colaborativo		
	Discusión entre el profesor y los niños: Ayudas del profesor que favorecen el proceso de escritura	Discusión entre pares: Formas de construcción de escritura a través de la interacción grupal
El resumen	Transcripción de las escrituras producidas con el fin de generar una primera comparación entre las escrituras propias (no convencionales) y las de un adulto (convencional).	Compartir información general entre los compañeros sobre el tema de la película y sus personajes para crear una producción individual que servirá como insumo para los carteles.
Las boletas	Explorar diversos modelos de boletas con el propósito de identificar las características globales del tipo de texto de acuerdo a los parámetros de la situación de producción y la función social del mismo.	Intercambio de saberes previos acerca de cómo se entra al cine. Socializar en asamblea el tipo de información que debe tener una boleta.
Las invitaciones	La profesora asume el rol de facilitar el intercambio entre los niños, respondiendo a sus preguntas después de asegurarse que no había otro integrante del grupo capaz de hacerlo. (Reconocimiento de la zona de desarrollo próximo de los niños).	Comparación de las producciones propias con las de otros compañeros para verificar si tuvieron en cuenta los criterios de la invitación. Revisión y reescritura final de las invitaciones de manera colectiva.
Los carteles	Construcción de lista de cotejo como herramienta de ayuda para verificar el cumplimiento de los parámetros de las invitaciones.	Confrontar los aspectos más formales del sistema de escritura a partir de las hipótesis escriturales ya construidas, interrogándose sobre los contrastes y contradicciones.

Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Discusión entre el profesor y los niños: Ayudas del profesor que favorecen el proceso de escritura

A continuación, se presenta una muestra de una situación de discusión entre el profesor y sus estudiantes, durante la elaboración de las boletas para entrar a cine, donde el profesor ofrece el apoyo a través de demandas y pistas para distinguir la estructura del texto y jalonar a los niños en su proceso de adquisición de la escritura:

Profesora: Bueno, entonces que necesitamos para entrar a cine? (**apoyo de demanda no informativa**)

E1: La boleta.

Profesora: Muy bien, las boletas, pero entonces cómo son las boletas? Para ver cómo son... aquí tengo tres boletas que quiero que miremos para saber cómo son las boletas y qué información deben tener. (Todos miran las boletas que sirven de modelo)

(Entonces esta boleta que señalo aquí) ¿De qué es? (**apoyo de pista**)

Niños: De los monstruos. Monster inc.

Profe: Y ¿cómo supieron? (**apoyo de demanda no informativa**)

E2: Pues por los muñequitos

Profe: Hemos descubierto algo! La boleta debe tener un dibujo relacionado con la película.

Entonces si vamos a invitar a los niños a ver *Intensamente* ¿Que dibujo vamos a colocar? (**apoyo de demanda no informativa**)

Niños: Los muñequitos de *intensamente*.

Profe: Muy bien! Los personajes.

Profe: ¿Qué más dicen las boletas? ¿Qué dice aquí? (La profe señala el título de una de las boletas de referencia). (**Apoyo de pista**)

Niños: ¿esas son letras?

Profe: ¿Y qué dicen esas letras? Si aquí dice *Cumba* (la profesora señala la boleta de la película de "Cumba la cebra"), entonces nosotros ¿qué vamos a escribir? (**apoyo de pista**)

E1: Como se llama! *Intensamente*eeeeeeee.

Profe: Muy bien, descubrimos que las boletas tienen el título de la película.

Tomado del diario de campo

Este registro demuestra, tal como lo señala Diez (2004), la necesidad de ofrecer apoyos a los estudiantes para la elaboración de sus escritos, que les permita la confirmación de sus conocimientos sobre la actividad, para dar solución a determinada situación de la escritura. De igual forma evidencia que desde la perspectiva sociocultural, el proceso de adquisición de la escritura, no solo se remite al aspecto notacional, sino que también considera la función social y el sentido comunicativo de los textos en contextos reales (Jolibert & Sraïki, 2009). Asunto fundamental para esta investigación. Aquí es importante resaltar que aunque Diez (2004), en su texto presenta los apoyos solamente para situaciones orientadas a favorecer la conciencia fonológica; esta investigación además vincula el aspecto constructivo de la escritura.

Al centrar la atención en el rol del profesor se evidencia que este se configuró de tal manera que pasó de ser transmisor de información, a mediador y guía en la construcción compartida de las producciones escritas, orientando su labor principalmente al ofrecimiento de apoyos que promovían la manifestación de sus ideas y la participación activa de los niños a través del reconocimiento de lo que cada uno es capaz de hacer por sí solo, para jalonar su proceso de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Potencial.

Otra situación de discusión entre los niños y la profesora que fomento la construcción colectiva de la escritura y donde se evidenció el ofrecimiento de apoyo de demanda y pistas, fue durante el proceso de exploración y comparación de diferentes modelos de

medios para motivar su producción, es así como les sugirió que revisaran el tablero de consulta del alfabeto, con el propósito de ofrecerle un referente de donde obtener información sobre su inquietud. Como se observa en el siguiente ejemplo:

E5: (a Luisa) Pee, peee, ppp (para escribir te invitamos a ver la película), (Ahora dialogan cómo escribir la palabra película).

E1: Yo no sé esa

Profesora: Jeni ¿Tu sabes con que se escribe película?

E6: ¿película? (niega)

Profesora: ¿No? (mira a Luisa) ¿Tú lo sabes?

E6: Con película

Profesora: Con la p. La de piña. Ve y miras el tablero de consulta. Acuérdate! la de Paola. (**Apoyo de solución directa**).

E6: ¡Ah!

Tomado del diario de campo

Como se observa, existen determinadas circunstancias donde se hace necesario dar respuestas claras y correctas, al evidenciar que un apoyo a través de pistas y/o de demandas no es suficiente para resolver el ejercicio de escritura. Cabe aclarar que antes de ofrecer la respuesta correcta la profesora indagó entre los participantes si alguno sabía escribir la palabra Película. Una vez conocida la zona de desarrollo de los niños, les brindó la solución directa, retomando los saberes previos construidos de manera colectiva en relación al conocimiento de la escritura del nombre propio, el cual se trabaja diariamente durante el llamado a lista, y en otras actividades de la cotidianidad del aula. Desde esta perspectiva, es fundamental para la profesora, reconocer lo que cada uno de sus estudiantes es capaz de hacer por sí solo, y lo que podría llegar a hacer después del apoyo del profesor.

En este sentido el papel del profesor consistió entonces en guiar el proceso de adquisición de la escritura sin imponer o simplemente transmitir el conocimiento a un niño aislado de la realidad social y cultural, de la cual los niños hacen parte. Por el contrario, su actividad se fundamentó en “la aceptación de los estudiantes como personas activas que guiadas por el profesor adquieren capacidades para la búsqueda de información, el conocimiento de contenidos y la aplicación de los mismos en situaciones reales” Fonseca, et al., (2007), (citado en Ramírez & Rojas, 2014, p.91).

Así que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura la profesora y los niños se apoyaron mutuamente a través de la interacción, el diálogo, y la cooperación para la construcción de la escritura. De modo que al contemplar el aprendizaje colaborativo en el proceso de adquisición de la escritura, el rol del maestro fue el de mediar para generar colaboración entre los estudiantes creando un ambiente más participativo por parte de los niños; también se direccionó al reconocimiento las potencialidades de cada integrante del grupo, para asignar tareas que no sobrepasaran al niño; pero que tampoco lo limitaran, para que así fuera más agradable la adquisición de la escritura, en tanto aprendían actuando en colectividad.

4.2.2 Situación de discusión entre pares: Formas de construcción de escritura a través de la interacción grupal

Durante la implementación de la propuesta de intervención, se advirtió que a través del aprendizaje colaborativo no sólo se reconfiguró el papel del docente y las interacciones que se establecieron entre él y los niños; también es valioso mencionar que desde esta estrategia de aprendizaje las interacciones entre los niños se convirtieron en herramientas valiosas, pues se entendieron como oportunidades para la construcción de escrituras colectivas, en tanto permitieron la socialización, el intercambio, la confrontación de ideas y la mediación de las opiniones, principios fundamentales en cualquier aprendizaje. De ahí que para esta propuesta de investigación se constituyeron en insumos valiosos para las situaciones de discusión entre los niños, tanto para la producción en colaboración, como para las escrituras que surgen a partir de la confrontación.

Es así como a partir de la interacción entre los niños se generaron escrituras en colaboración que fueron enriquecidas a través del diálogo e intercambio de conocimiento, como lo ilustra el siguiente registro para la elaboración de las boletas:

Profe: *Continuamos descubriendo que las boletas tienen el título de la película. ¿Qué le vamos a escribir entonces a la boleta?*

E7: *La cebra con rayas (haciendo referencia a una de las boletas que se presentaron como modelo: "Cumba. La cebra con rayas").*

E3: *¿Siiii? La boleta que vamos a hacer va a decir Cumba?*

Niños: Nooo!

Profe: *Entonces qué tiene que decir?*

E8: *Te invito a la película*

E4: *Pero no es una invitación! Es una boleta para vender con plata.*

E7: *ahh... Entonces tenemos que dibujar a la película intensamente. (Retomando el tema del título).*

E3: *Por eso! es que la película es de intensamente.*

Tomado del diario de campo

Otra situación de discusión donde se evidenció la construcción de escrituras en colaboración, se observó cuando los niños construían los carteles, en grupos pequeños; ya que al proponer el trabajo en equipos se invitó a los niños para que participaran de manera activa, socializando sus puntos de vista y dando aportes para la elaboración colectiva de las escrituras. Los niños se preguntaban entre sí la manera como se escribía aquello que querían decir, en otras palabras, se inquietan sobre la relación existente entre intención significativa y la representación notacional correspondiente. Como lo demuestra el siguiente registro en un grupo durante el intercambio de información para escribir el nombre de la película de su respectivo cartel promocional:

E4: *Felipe, como se escribe Intensamente*

E9: *con la i de iglesia*

E1: *que sigue inten*

E3: *ah ya sigue la t de tortuga*

E1: *¡solita no, falta la vocal!*

E3: *¿cuál?*

E1: *pues la eeeeeee, la de enano*

E3: *ah si sigue la eeee*

E6: *Keisy sigue la s de serpiente con la a*

E2: *si muy bien, (y así sucesivamente hasta completar la expresión intensamente)*

Profe: *Intensaaaaaaa*

E6: *La s de la serpiente con la aaa*

E6: *sigue la eme- la eme – la eme. Esta mira (escribe en la mesa)*

E2: *Escribe en el cartel. ¿Qué sigue?*

E6: *te- te-teeeee*

E2: *Usted que está escribiendo acá. (Señala en la hoja)*

E6: *intensamente*

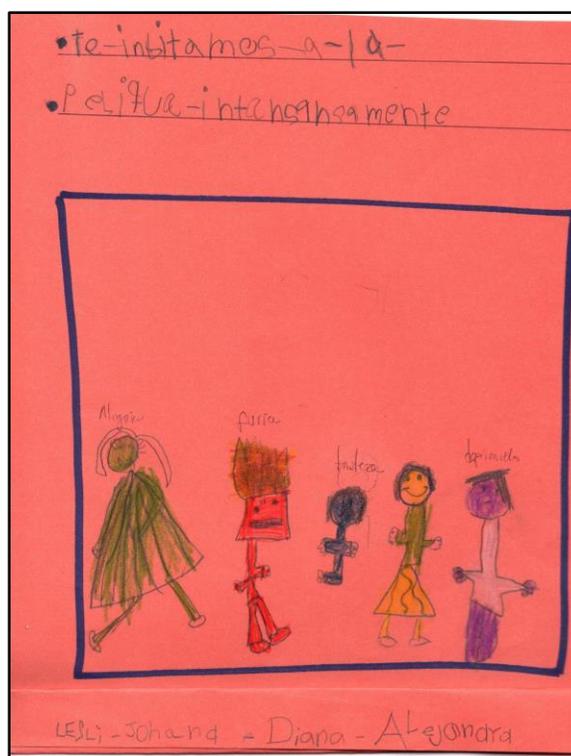
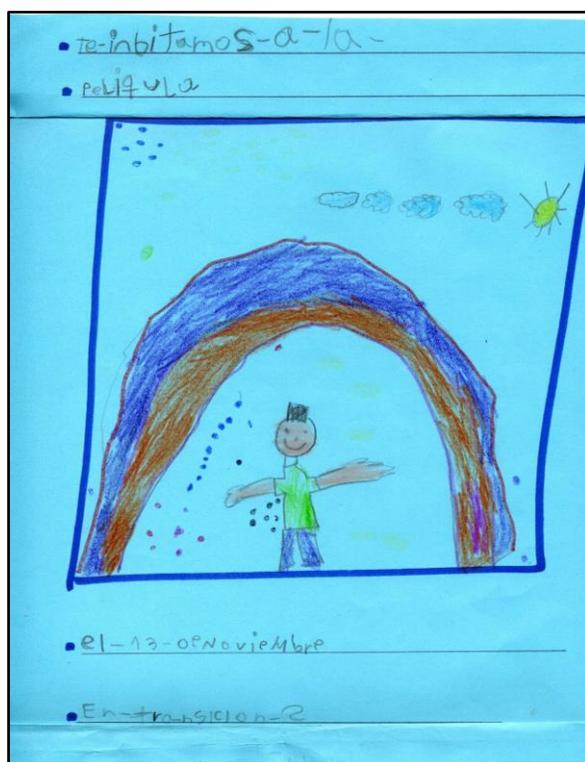
Tomado del diario de campo

De acuerdo con Teberosky (1998), los intercambios de los estudiantes se dan durante el proceso de construcción de las escrituras de los participantes, la razón que explica esto, es que es en ese momento que pueden preguntar y solicitar la colaboración de los demás. La escritura en colaboración permite, además de afianzar lazos entre los estudiantes, evidenciar y corregir cualquier posible falta en lo que se escribe porque hay retroalimentación constante durante todo el tiempo que toma la construcción del texto. Además, cuando los niños intercambian información tienen el objetivo de dar más consistencia a sus escritos, socializar conocimientos con niños que poseen hipótesis

escriturales más avanzadas, y por ende permitir que algunos niños progresen conceptualmente. (Teberosky, 1998).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura no solo se advirtió que la escritura se producía a partir de la colaboración entre los niños, en el ejercicio de escribir; también se observó que la confrontación era una situación que enriquecía la construcción de la escritura colectiva, en tanto daba la posibilidad de que los niños defendieran sus producciones y criticar textos diferentes a los suyos, a partir de la comparación y contrastación. Es así como, mientras elaboraban los carteles promocionales se propuso a los niños que, al terminar sus producciones, las compararon con la lista de cotejo que anteriormente se había construido, con el propósito de verificar si tuvieron en cuenta los elementos que exigía la situación escritural y confirmar como lo hicieron sus compañeros. Un ejemplo de una discusión en la que se observa cómo los niños confrontan sus escritos, a partir de la comparación, se advierte en el siguiente registro de clase:

Registro 7. Los carteles promocionales que generaron la discusión, comparación y confrontación de la escritura.



Fuente: Carteles elaborados por los niños del grado transición, durante la cuarta secuencia.

Registro 8. Listas de cotejo que permitieron contrastar los carteles promocionales.

Nombre de la película	
Lugar de presentación	
Fecha	
Hora	
Resumen	
Presentación del trabajo	

Nombre de la película	
Lugar de presentación	
Fecha	
Hora	
Resumen	
Presentación del trabajo	

Fuente: Lista de cotejo elaborada por los niños del grado transición, durante la cuarta secuencia.

Profesora: Niños como ustedes ya terminaron y el grupo de Lesly también. Lo que van hacer ahora es que van a revisar si este cartel quedó bien hecho. Empecemos. ¿Qué opinan?

E8: Está mal!

E7: Nooo. Esta bonito y limpio y tiene los muñequitos de intensamente.

E8: Pero solo escribieron el título de intensamente y nada más. En cambio, nosotras sí le escribimos abajo. Vea (señala el renglón de la fecha y el lugar).

E1: Ahhhh sí. Porque entonces no llega nadie.

E4: Y también les falta el resumen. Miren (señala la tabla de cotejo y verifica con el dedo los criterios cumplidos). Reitera, solo falta el resumen.

E1: Pues a ustedes también les falta el resumen! Miren solo tienen la fecha y el lugar y nada más!

Tomado del diario de campo

Como se ilustra en el registro, la contrastación entre las producciones, condujo a la discusión y confrontación entre los autores. Así mismo se evidenció que dicha discusión incito a los niños a revisar sus escritos, reflexionar sobre sus producciones para defenderlas y criticar los textos de otros al evidenciar que no cumplían con los criterios establecidos por la tabla de cotejo. Teberosky, afirma que, en un proceso de construcción de la escritura, donde se estimula la confrontación entre los niños, se realiza una integración reflexiva y no pasiva “que sirve a los niños para confirmar o rectificar sus convicciones. Pero ya no como producto de construcciones autónomas de cada niño, sino como resultado de la integración de las opiniones de todos” (1998, p. 172). Entonces al generar prácticas de escrituras en colaboración, se promueve que los niños socialicen y contrasten sus saberes con los de otros compañeros, lo que redunda en la cualificación de las producciones textuales.

El proceso de confrontación también se relacionó con el aspecto formal de la escritura, de manera que cuando los niños daban aportes que no coincidía con los de

otro compañero, cuando estaban escribiendo un texto, ellos intentaban convencer a los otros, con argumentos que evidenciaban sus conocimientos previos y las hipótesis que se planteaban en relación al sistema de escritura. Diez (2004), denomina a estos argumentos que usan los niños, justificaciones no alfabéticas, ya que se basan en las propiedades de la representación del sistema, como por ejemplo las normas convencionales de direccionalidad, linealidad, distribución espacial y restricción (restricciones en la cantidad y variedad de letras). A continuación se presentan dos ejemplos: uno que se refiere a la justificación basada en la característica de direccionalidad del sistema de escritura y otro que ilustra sobre la justificación basada en los rasgos cuantitativos y/o cualitativos:

Profesora: vamos a escribir de qué se trata la película para que no lo olvidemos cuando estemos invitando a nuestros compañeros del 03 y el 04. (Una niña empieza a escribir de derecha a izquierda)

E8: Felipe no, acuérdate que se empieza desde aquí, (señalando con el dedo).

E9: Nooo! déjeme. Yo sí sé!

E8: No. Felipe. Que se empieza desde aquí!

Profesora: Si no estás de acuerdo con Felipe explícale por qué.

E8: Porque por aquí se empieza.

E9: No!

Profesora: ¿Tú qué piensas Ashly?

E3: Que Sí.

Profesora: ¿Por qué?

E3: Porque tenemos que ir para allá (la niña ofrece una justificación a partir de la reflexión en la norma convencional de nuestro sistema de escritura).

Tomado del diario de campo

En esta situación de confrontación que se presenta, se observa que los niños, no son ajenos a las reglas convencionales de la escritura, que se han establecido socialmente. En sus justificaciones se revela entonces el carácter social de la misma, pues sus argumentos se basan en saberes previos que revelan que los niños están en contacto con ella, en su vida cotidiana: a través de avisos publicitarios, marcas de productos reconocidos, canales de televisión, materiales escritos que circulan por su manos y ciertos usuarios como padres, adultos y/o niños mayores, los cuales les permiten elaborar sus propias construcciones y comprensiones al respecto del sistema escritural y las expresan durante las discusiones que tienen lugar en los ejercicios de escrituras en colectividad y a partir de la confrontación.

Así mismo durante las producciones escritas, se evidencia que los niños se apoyan, solicitan ayuda y confrontan sus escritos a partir de las hipótesis construidas hasta el

momento. Un ejemplo de ello se evidencia en el momento en que discuten sobre la variedad de letras en la escritura del resumen para el cartel. Cuando se le pide a Luisa que lea su texto a sus compañeros de grupo.

E10: *Ellos tienen muchas pelotas. (La niña señala con el dedo cada una de las palabras que va leyendo).*

E4: *(Nelson repite la lectura, señalando con el dedo, acepta la primera palabra, pero se detiene en la segunda palabra del texto y le llama la atención sobre el hecho de que en una misma palabra no pueden existir letras repetidas).*

E4: *Pero... mire que si uno repite las letras entonces no dice nada porque no pueden estar las mismas pegaditas.*

E10: *No. porque mire. (Señala la palabra IENE y lee tienen.)*

E4: *No. no. porque está ya la colocamos (indicando la E), y no pueden repetirse. (Indicando que solo con una e es suficiente).*

Tomado del diario de campo

Como se advierte en el registro los niños confrontan la escritura del texto, desde dos niveles conceptuales diferentes: uno desde la etapa silábica vocálica y el otro en la etapa diferenciada o presilábica. Lo que genera una confrontación, donde se observa que el niño argumenta su aporte, a partir de la hipótesis de variedad interna; según la cual “los caracteres (letras convencionales o inventadas) deben variar y no repetirse para aceptar que representan una palabra” (Ferreiro, 1998, p.149), o lo que quieren decir. Así mismo dicha confrontación, se constituyó en una fuente de conflictos internos e individuales en los que cada niño ponía a prueba sus propias hipótesis, las confrontaba con otras, aun cuando fueran diferentes a las suyas y avanzaban en el proceso evolutivo de la adquisición de la escritura, construyendo nuevas hipótesis alrededor del sistema de escritura (Teberosky, 1998).

La interpretación de las escrituras de sus compañeros se convirtió así, en un mecanismo de comprobación en el que el resultado del ejercicio de escritura era producto de la integración de diferentes puntos de vista. Si bien, el aprendizaje de la escritura se inicia como una actividad en solitario, esta se construye y reconfigura en las interacciones con los demás, lo que implica para los profesores repensar el concepto de actividad (en singular), crear en sus grupos las condiciones para “implementar la colaboración..., así como su confrontación, su imitación asumida y concebida como apropiación de la experiencia de los otros,” (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 27).

Al reconocer la discusión en el aula en donde los actores principales son las interacciones entre el docente y los niños y entre pares alrededor de la construcción de

la escritura se hace imprescindible considerar que dicho proceso no se da de manera aislada, sino por medio del discurso que se da entre ellos para construir conocimiento de la escritura, cobrando valor el rol del docente no como un transmisor de conocimiento sino como un mediador o guía, que partir del reconocimiento de su zona de desarrollo próximo, ofrece diferentes apoyos o ayudas que fortalezcan el conocimiento de la escritura. A continuación, damos paso a la interdependencia positiva, aspecto importante en este proceso de construcción.

4.2.3. Interdependencia positiva

Tabla 5. Situaciones de escritura en colectividad donde se evidencia la interdependencia positiva durante la adquisición de la escritura

Aprendizaje Colaborativo	
Interdependencia Positiva	
Ayuda mutua	Trabajo en equipo
<p>Cada integrante de los grupos se interesaba por dar cumplimiento a la tarea asignada, cumpliéndose los propósitos planificados, todo ello enmarcado en la solidaridad, la escucha y la tolerancia.</p> <p>En cada grupo de trabajo los niños expresaban sus ideas y opiniones acerca de la actividad a realizar, por medio de preguntas; fomentando la escucha y la tolerancia.</p> <p>La constitución de grupos de trabajo, en los que cada integrante se encontraba en diferentes niveles de conceptualización, promovió la ayuda, especialmente cuando los compañeros solicitaron información a aquellos estudiantes más avanzados. Promoviendo así, la solidaridad.</p> <p>Reflexión al interior del grupo sobre sus producciones, a través del intercambio, donde la profesora no se proponía como alternativa correcta; sino que proponía a otros niños como consultores.</p>	<p>Asignación de roles durante el proceso de construcción de escritura colectiva de las diferentes producciones textuales.</p> <p>Construcción de reglas de trabajo durante las elaboraciones en gran asamblea o en pequeños grupos.</p> <p>La construcción de producciones escritas de manera colectiva centradas en la negociación, que privilegiaba y fomentaba el diálogo la justificación de su punto de vista e intentar convencer, y no en la imposición.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la situación de aprendizaje colaborativo la interdependencia positiva cumplió un papel importante durante la construcción de las composiciones de los niños, en donde el docente propició un clima favorable en el cual primaba la ayuda mutua basada en valores como la solidaridad, la escucha y la tolerancia. Muestra de ello se presenta en el siguiente registro:

Profesora: *¿En esta mesa quien va a escribir? Resulta que el que escribe no está solo, el que escribe tiene que tener ayuda de sus amigos, ¿sus amigos están ahí para qué?*

Niños: *Para ayudarnos*

Profesora: *muy bien, niños. Ya tenemos el título, el dibujo y el resumen, ahora vamos a colocar el día... ¿Quién va escribir el día?*

E1: *Lo va a escribir Santiago*

E5: *¿pero yo no sé cómo se escribe?*

E1: *Tranquilo Santiago que nosotros le ayudamos. Traiga su tablero de letras.*

(En otro momento de la construcción del mismo texto se evidencia ayuda a un compañero que no ha podido marcar el cartel).

E8: *Listo. ¿Ya todos marcaron el cartel?*

E5: *No. Falto yo!*

E11: *Sí no pone su nombre, nadie va a saber que usted ayudó.*

E8: *Todavía no sabe escribir su nombre sin regleta? Camine yo le ayudo a buscar la regleta de su nombre.*
Tomado del diario de campo

Como se evidenció anteriormente, el generar espacios de trabajo basado en los anteriores aspectos permitió que la organización y elaboración de cada una de las composiciones escritas por los niños, se realizará de manera adecuada por la gran mayoría de los grupos. Lo cual beneficio mutuamente a cada uno de los integrantes, por ejemplo, se observaron situaciones en las que los niños ayudaban a sus compañeros cuando a este se le dificultaba alcanzar la tarea propuesta. En otras palabras, esta alternativa de trabajo promovió el sentido de identidad con su grupo, en la medida que cada equipo se interesaba por presentar a la clase en general, un trabajo organizado que diera cuenta de lo solicitado, limpio y con imágenes adecuadas. Cuando los niños terminaron sus producciones, se sintieron motivados y se esmeraban por marcar su trabajo para que quedara evidencia de que ellos habían participado en esta construcción.

Por otro lado, también se observó que durante los ejercicios de escritura se destacó el trabajo en equipo durante la elaboración de los carteles promocionales los cuales se construyeron en grupo y para lo cual se crearon unos acuerdos como, la participación de todos los miembros del mismo para su elaboración y el contenido, teniendo en cuenta la función del cartel para motivar a los invitados, se evidenció también que los niños y las niñas dialogaron entre los miembros del grupo acordando el contenido escrito de los carteles, distribuyendo roles para su escritura como: quien escribía el título de la película, quién la fecha, el lugar, la hora y el dibujo. Como lo demuestran las siguientes conversaciones de los grupos después de haber acordado los criterios del cartel promocional:

GRUPO 2

Profesora: ¿Cómo les fue? Ya se pusieron de acuerdo?

E1: Yo voy a hacer la hora, la fecha y el título.

E5: ¡No usted quiere hacer todo no!, ¡no deja nada!

Profesora: Pero si tu escribes todo. ¿Qué van hacer los otros? Recuerda que en un equipo todos ayudan.

Profesora: Tú vas a hacer el título muy bien, Luisa

E5: Entonces yo voy a hacer la hora y Felipe que haga la fecha.

E2: y yo me pido el dibujo.

Profesora: muy bien todos tienen algo que hacer.

GRUPO 3

Profesora: ¿Quién va a hacer la fecha de acá? ¿Ya decidieron... La fecha? ¿Quién la va hacer?

E3: Yo, quiero hacer la fecha.

Profesora: La fecha la vas a hacer tú. Bueno.

E3: y quien va a escribir la hora

E6: Tu Nelson que no has escogido nada

E4: Bueno está bien yo lo hago.

Profesora: ¿Quién va a hacer el resumen de la película?

E6: John dijo que él quería.

Profe: Muy bien. Este grupo está bien organizado.

Tomado del diario de campo

Como lo demuestran los registros, es evidente que en la situación de discusión entre pares, los niños comparten, preguntan, interactúan entre sí, distribuyendo los roles y tareas a desarrollar. En este sentido la interdependencia positiva propuesta por Johnson & Johnson (1999), es de suma importancia en el proceso de construcción de la escritura debido a que los niños llegan a comprender la necesidad de ayudarse mutuamente. Cuando los niños trabajan en grupos aprenden a valorar los aportes de los otros y experimentan satisfacción al ayudar a los compañeros que presentan dificultades. Por consiguiente, los ambientes de aprendizaje también se transforman, pues los niños dejan a un lado la pasividad para vincularse y participar de manera activa, asignan roles, socializan reglas de trabajo y en consecuencia, a partir del trabajo colaborativo, el grupo construye el conocimiento de manera conjunta.

4.3. La adquisición de la escritura

Tabla 6. Proceso de adquisición de la escritura

Proceso de adquisición de la escritura		
	Niveles de conceptualización	Acceso a la escritura con significado e intención comunicativa
El resumen	Los niños utilizaban signos no convencionales y convencionales dispuestos al azar para expresar sus ideas o pensamientos.	La construcción de textos se desarrolló a partir del propósito de informar a otros sobre la trama de la película.
Las boletas	Al igual que el resumen los niños utilizaron signos no convencionales y convencionales, tenido en cuenta la estructura de una boleta, una vez exploradas.	La exploración de distintos modelos de textos permitió que los niños descubrieran la estructura y el contenido del texto solicitado, de acuerdo a las exigencias sociales del mismo y con las intenciones específicas de la situación dada.
Las invitaciones	En las producciones escritas elaboradas por los niños se advierte la puesta en escena de las diferentes hipótesis construidas sobre el sistema de escritura.	Producción de textos auténticos (invitaciones), que tenían la intención de invitar a sus compañeros a la función de cine.
Los carteles	Las construcciones de los carteles promocionales demuestran apropiación del sistema escritural, notándose un avance en el proceso escritor de los niños.	Los carteles elaborados, en su mayoría informaban a los niños sobre el contenido global de la película y permitía reconocer la fecha, hora y lugar de la presentación.

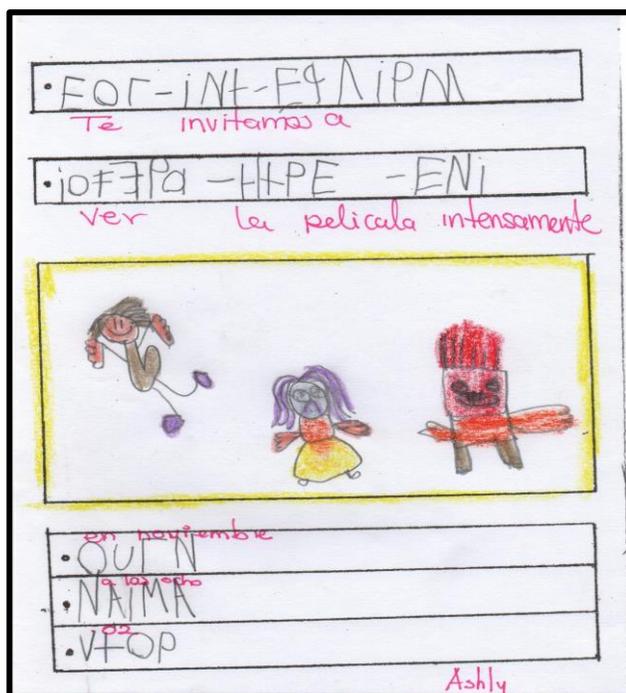
Fuente: Elaboración propia.

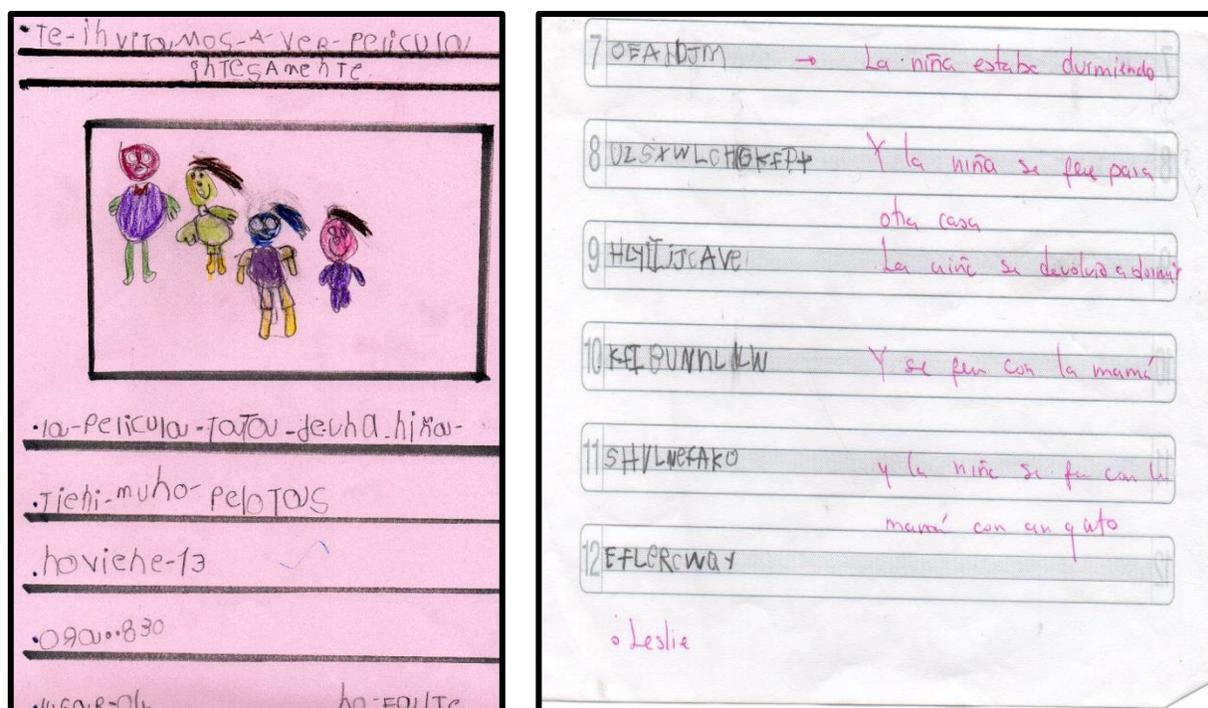
Al plantear la escritura a partir de la postura sociocultural, donde fue importante el aprendizaje mediado por las interacciones sociales a partir de situaciones contextualizadas en las que se produjeron textos auténticos, se atendió no solo el proceso de evolución de la escritura, también se promovió la producción con significación e intención comunicativa. Es así como para el análisis e interpretación de esta categoría, se caracterizaron los niveles de conceptualización de la escritura ofrecidos por Ferreiro & Teberosky (1979), los rangos de acceso a la escritura con significado e intención comunicativa, expuestos por Braslavsky (2013), y en este sentido, se analizaron los progresos en la apropiación del código y en la construcción de significación. Esta evolución se reconoce como procesos paulatinos y progresivos por los que transitan los niños cuando realizan sus escritos y los relacionan con sus propias hipótesis del sistema escritural.

En primera instancia se encontró que al iniciar el proceso de escritura en el marco del proyecto, durante la primera secuencia, un grupo reducido de niños se situó en el nivel indiferenciado, sus trazos generalmente se caracterizaban por la utilización de garabatos separados (bolitas) y proporcionales entre sí, lo que indicó, de acuerdo a los presupuestos de Ferreiro & Teberosky (1979), que ya comprendían la diferencia entre el dibujo y las escrituras separadas, también se observó que dentro de este grupo, otros niños hicieron uso de pseudolettras que se parecen a la letras impresas y a los números, sin hacer distinción entre ellos. Este tipo de producción no es un asunto fortuito, como lo sugiere Ferreiro (1998), “supone una selección por parte del niño de lo que para él es el modelo básico” (p.99), que el niño construye de acuerdo con su propia interacción con la cultura, con los textos que tiene contacto en su cotidianidad y las interacciones que observa de los adultos con la cultura escrita.

Por otro lado se advirtió que aunque los niños se encuentren en este primer nivel de adquisición de la escritura, todos los resúmenes, cumplían con la intención de comunicar algo a otro, en tanto se construyeron en el marco de una situación auténtica, con propósitos definidos y destinatarios reales. Como se advierte en los siguientes registros.

Registro 9. Producciones escritas de cada una de las secuencias del proyecto.





Fuente: Texto genuinos de los niños del grado transición, elaborados durante el proyecto de acción “Vamos a cine”

Lo que no ocurrió con el significado de los mismos, pues durante la transcripción de los resúmenes los niños, se quedaban en silencio o simplemente respondían “no sé qué dice”. Es preciso decir entonces que, aun cuando los niños tienen la intención de producir significados, inicialmente no logran expresarlos por medio de esas escrituras; sin embargo, es necesario aceptarlas y aprobarlas, tal como se producen, en tanto son las primeras expresiones del proceso de adquisición de la escritura. (Braslavsky 2013, p.170).

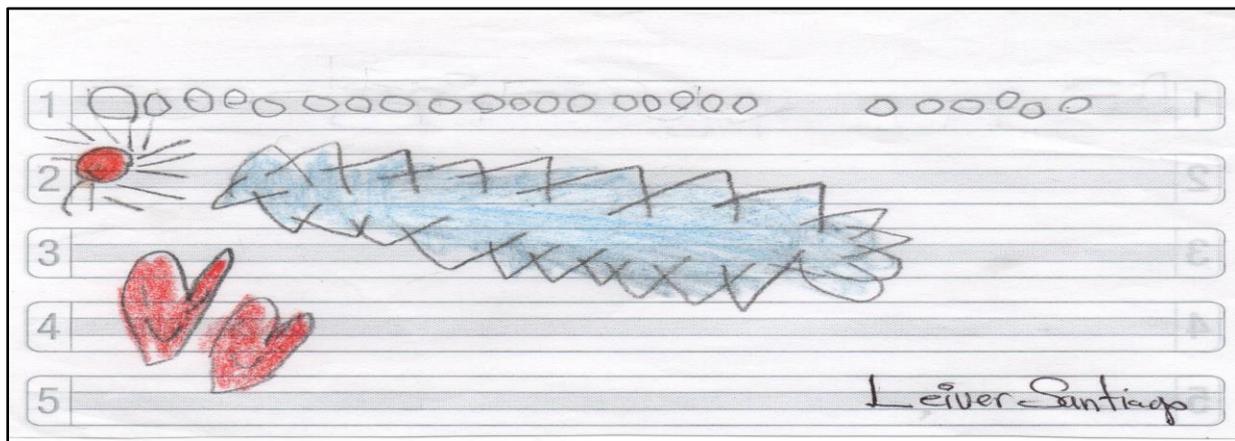
Es apropiado decir que durante el análisis e interpretación de las producciones textuales de este grupo, en ninguna de ellas se observó la utilización de garabatos descontrolados, ni trazos de líneas continuas; por el contrario todas las producciones dejaron ver la utilización de garabatos separados, (un tipo de letra imprenta), lo que manifiesta el avance en el que se encuentran los niños, en cuanto al nivel de escritural y la relación que mantienen con la cultura de lo escrito, tal como lo menciona Ferreiro (1998).

Durante esta primera aproximación, se observó también que el resto del grupo se expresó a través de letras convencionales al azar, lo que advirtió que se encontraban en el nivel diferenciado. En estos escritos se observó mayor dominio y uso del espacio; se observó que consideraban la direccionalidad de sus escrituras. También se evidenció la utilización de grafías de manera repetitiva, en la mayoría de los casos con letras de sus nombres propios, lo que indicó por un lado que su repertorio todavía es limitado y que la escritura del nombre posee un significado cognitivo, pues a través de las letras del nombre propio el niño, “se está dotando de un repertorio de letras y formas escritas, que bien le podrían servir de alfabeto básico para escribir otras palabras” (Ferreiro, 1998, p. 128).

Las producciones escritas de este grupo reflejaron un intento de escribir en el que se otorgó a la escritura un sentido, que se materializó en el querer decir algo a través de textos genuinos en situaciones reales de utilización. En la mayoría de los textos elaborados se observaron los primeros intentos de escribir con coherencia y sentido; pues se evidenciaron saltos en el hilo conductor de la construcción escrita. Dejando ver una significación progresiva incompleta. Lo que indica un avance paulatino en la construcción de la escritura. Ubicándolos en el nivel simbólico del acceso a la escritura significativa (Braslavsky, 2013).

A continuación, se presenta una muestra fotográfica de tres estudiantes, que representan cada uno de los diferentes niveles en los que se encontraba el grupo durante el desarrollo de la primera secuencia “¿Qué película vamos a ver?”, donde se elaboraron los resúmenes como insumo para los carteles promocionales y para contar a otros sobre la trama de la película:

Registro 10. Producciones escritas donde se evidencia el inicio del progreso de la escritura.



Fuente: Resúmenes producidos por los niños del grado transición.

Con el propósito de evidenciar la evolución del proceso de adquisición de la escritura, durante la implementación del proyecto, se presenta el análisis de las producciones escritas elaboradas en la secuencia “¿Cómo invitamos a nuestros compañeros de transición?”, donde se construyeron las invitaciones. Es así como, al comparar los resultados de las producciones escritas, durante esta secuencia con los textos anteriores, se hizo notorio el progreso del proceso escritural. Aunque todavía los mismos niños que se encontraban en el nivel indiferenciado continuaron en este; se observó un avance de la escritura con garabatos separados hacia el uso de pseudolettras; en sus escritos se evidenció la utilización de grafías no convencionales acompañadas en ocasiones de números y otros signos de uso social, con direccionalidad; pero sin control alguno de cantidad. Este progreso significativo en la mayoría de la población de este grupo, reveló que cuando los niños interactúan con otros a través de la colaboración estimulan la construcción propia del conocimiento de la escritura. Afirmando lo dicho por Vygotsky (1978), para quien “todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero entre la gente, y luego dentro del niño” (p.57). En otras palabras toda comprensión propia se determina y constituye socialmente, porque se construye a partir de las representaciones de su mundo social. El hecho de escribir junto con otros generó dinámicas de interacción que promovieron la ayuda mutua y el apoyo para jalonar los procesos escriturales.

Así mismo se observó de manera ocasional el uso de garabatos mezclados con pseudolettras; lo que indicó que los niños se encontraban en un proceso de oscilación y transición entre los diferentes niveles de escritura. A lo que Vygotsky (1978), denominó procesos discontinuos que no significan más que “junto con el desarrollo, avance y aparición de nuevas formas, se pueden vislumbrar procesos de reducción, desaparición y desarrollo inverso de viejas formas a cada paso” (p.161).

De igual modo se destacó el hecho de que el grupo de niños que anteriormente se encontraba en el nivel diferenciado, en esta secuencia se subdividió en niños que seguían haciendo uso de letras convencionales al azar y el grupo que avanzó hacia la escritura con una cantidad mínima de letras, donde se reveló un alto grado de intencionalidad y un intento de producir significado en sus producciones escritas. Sus

textos reflejaron coherencia global; aunque con alguna desarticulación entre las ideas expuestas. En este grupo se encontró que la situación escritural más recurrente se refería a aquella en la que las producciones se caracterizaban principalmente por secuencias de letras con variedad de caracteres y en las que se evidenció un límite mínimo, pero no máximo, lo que reveló que los niños estaban “haciendo intentos por encontrar una regla general que permita controlar las variaciones de la cantidad de caracteres” (Ferreiro & Gómez, 1998, p.143) para obtener escrituras diferentes.

En estas producciones también se observó la variación del repertorio de las letras que empleaban de una escritura a otra, y la variación de la ubicación de las mismas letras sin alterar la cantidad, es decir que sus escritos se consolidaron bajo la premisa de la “hipótesis de variedad interna en la que cada nombre o idea debe escribirse con caracteres distintos a los demás” (Flores & Gómez, 2013, p.67). Por otro lado, se hizo notorio el hecho de encontrar producciones escritas en las que se advirtió una conjugación de las hipótesis de orden cuantitativo y cualitativo. Esta situación nuevamente pone de manifiesto que no hay continuidad alguna en la línea de desarrollo evolutivo de la escritura, como lo refiere Vygotsky (1978), y advierte la existencia de diferentes niveles de conceptualización de escritura entre los niños, los cuales no pueden ni deben desconocerse en el proceso de adquisición de la escritura. Esta heterogeneidad de los resultados, evidencia los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo.

De la misma manera, se puede decir que en un alto porcentaje de las producciones de los niños se advirtió un alto sentido de intención comunicativa unida a la significación de sus escritos; lo que comprueba los planteamientos de Lerner (1996), en lo referente a la escritura como medio de comunicación y no como herramienta de simple codificación alfabética. Se observó que la funcionalidad de la escritura cobró vigencia en tanto los niños escribían para contar a los demás lo expresado en sus propios escritos. Cabe decir que los logros alcanzados por los miembros del grupo se advierten en la medida en que se observaron producciones escriturales llenas de significado; que denotan que la credibilidad en sus capacidades para producir resultados adecuados o de forma competente. Así las cosas, a continuación, se exponen las producciones escritas que

representan los progresos evidenciados durante la adquisición de la escritura en la secuencia de elaboración de las invitaciones:

Registro 11. Producciones a través de las cuales se evidencia el progreso en la adquisición de la escritura en un segundo momento.



Fuente: Invitaciones elaboradas por los niños del grado transición durante la tercera secuencia.

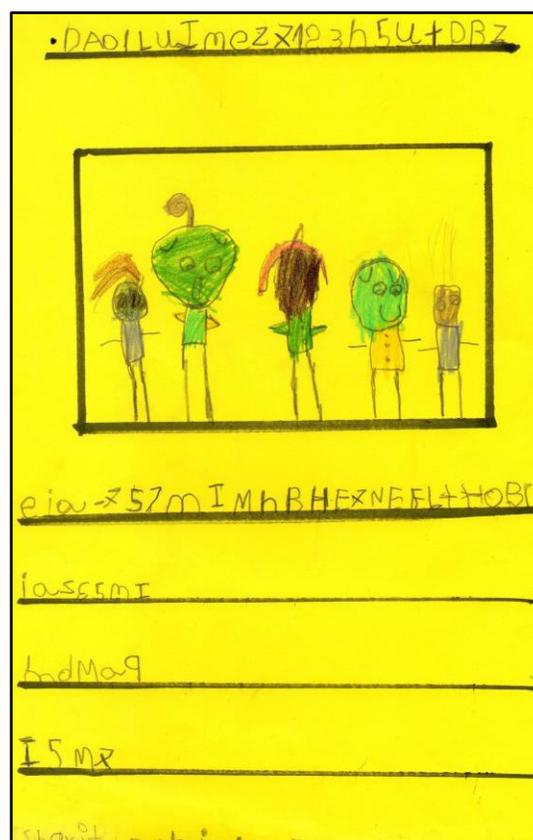
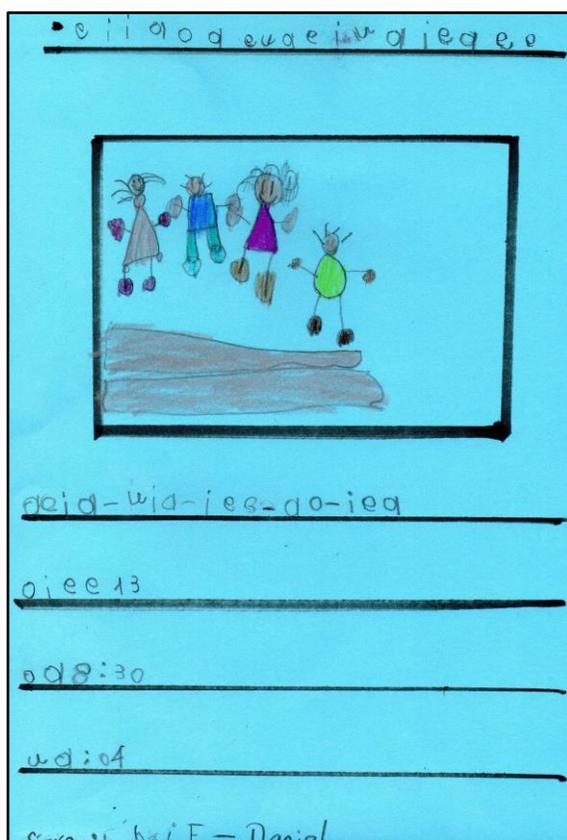
Continuando con la evidencia del progreso de los niños de transición en su proceso de construcción de la escritura se relaciona el análisis de las producciones escritas en la última secuencia ¿Cómo promocionamos la película que van a ver nuestros compañeros de transición? donde se elaboraron los carteles. En esta etapa final de la implementación se observó que el grupo reducido de niños que se encontraba en el nivel indiferenciado en esta última construcción, avanzaron en su proceso evolutivo de la escritura al nivel diferenciado al constatar en sus producciones escritas gran diversidad de letras convencionales dispuestas de manera arbitraria. De igual modo sus escritos evidenciaron un progreso en la significación de sus textos, pues en ellos se advirtió coherencia en los aspectos que abordaban, sus producciones cumplían con la exigencia social de un cartel al dar cuenta del propósito del mismo (informar a otros sobre la película que se iba a presentar).

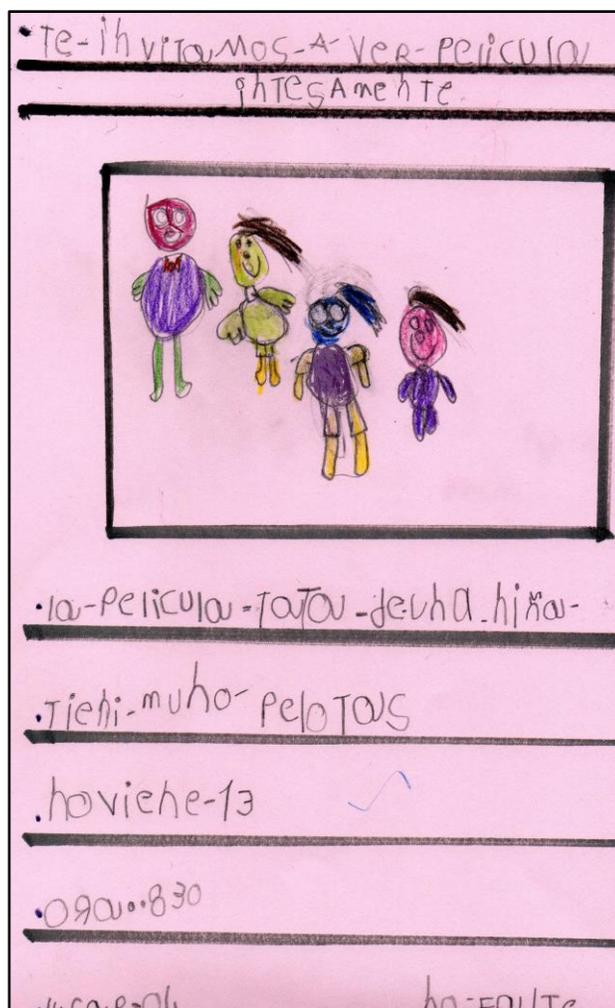
De igual forma se hizo notorio que los niños, que en la anterior construcción se ubicaban en el nivel diferenciado cuyas escrituras se reconocían por el uso de hipótesis de cantidad y variedad, empezaron a escribir con vocales, donde algunas ocupaban el lugar de las sílabas, en tanto que otras correspondían a los fonemas, incursionando en la primera etapa del nivel fonético. Como lo refiere Ferreiro (1998) en esta etapa evolutiva los niños experimentan un cambio preguntándose constantemente por el aspecto sonoro de las sílabas; por ello también se encontraron escritos en donde los niños escribían sílabas con una única letra (vocal o consonante) y otras con más de una letra en un palabra. En este tipo de producciones también se evidenció un avance en la significación de sus textos. Cada vez más se colmaban de sentido y significado, en tanto tenía la posibilidad de expresar en sus escritos el deseo de que sus compañeros asistieran a la función que ellos estaban organizando.

Estas producciones escritas dejaron ver que ya habían construido hipótesis silábica y silábica-alfabética al escribir en ocasiones con vocales, pero en otros escritos con consonantes; situación que unida al contacto con ayudas impresas los motivara para acercarse prontamente al nivel alfabético. Cabe aclarar que dentro de este mismo grupo solo dos niñas avanzaron hacia la escritura alfabética legible, en sus escritos se observó que ya hacían uso del código convencional alfabético, pero como lo refiere Diez “todavía

no son capaces de dominar sus rasgos ortográficos específicos,” (2004, p.51). En este nivel es importante destacar que durante la elaboración de las composiciones escrita los niños expresaron con mayor fluidez su intención comunicativa, se observó gran coherencia discursiva en sus producciones textuales, al explicar a través de sus dibujos y a través de la escritura para qué y para quien era los escritos, lo que indicó una escritura de riqueza significativa propio del proceso final del rango simbólico (Braslavsky, 2013).

Registro 12. Producciones en las que se observa la finalización del progreso escritural en el marco del proyecto.





Fuente: Carteles promocionales elaborados por los niños del grado transición, durante la cuarta secuencia.

Finalmente, es evidente cómo los niños progresaron paulatinamente en su proceso de adquisición de la escritura, predominando la heterogeneidad, lo que contradice el concepto de aprendizaje homogéneo o igualitario en el proceso de adquisición de la escritura, desde donde se instalan las prácticas educativas de la institución donde se desarrolló la investigación. El hecho de que todos los niños y niñas hayan realizados producciones escritas en diferentes grados de apropiación; demuestra que la escritura es una actividad que se construye de manera procesual y progresiva. En este proceso se reconocieron y visibilizaron los diferentes ritmos de aprendizaje, los cuales se hace necesario respetar. Por otro lado, también se evidenció la importancia de las interacciones con los pares como una posibilidad de construir conocimiento alrededor de

la escritura; a través de la ayuda mutua y la colaboración contribuyendo así a jalonar los procesos escriturales de los compañeros que requerían apoyo en elaboración de sus producciones.

5. Conclusiones

En el presente apartado se da a conocer un balance del proceso de investigación y los resultados alcanzados desde los objetivos trazados en el proyecto, relacionados con el favorecimiento del proceso evolutivo de la escritura, a través de la mediación del aprendizaje colaborativo, como alternativa pedagógica, en el marco de la perspectiva sociocultural.

Es así como la investigación contribuyó al reconocimiento de la importancia de acercar a los niños y niñas al proceso de adquisición de la escritura, desde la perspectiva sociocultural, donde la producción textual se desarrolló entorno a situaciones comunicativas reales, con propósitos y con destinatarios verdaderos. El plantear actividades de escritura en el marco de situaciones auténticas, y contextualizadas, género en los niños un reconocimiento de la función comunicativa y social de la escritura, les permitió evidenciar que, a través de ella les era posible expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y propósitos a otros. Los niños se mostraron motivados durante la implementación del proyecto, lo que suscitó producciones con intencionalidad y altos niveles de significación; aunque no en todos los casos se hiciera uso del código convencional de escritura.

La implementación de la propuesta de intervención evidenció cómo el proceso de adquisición de la escritura se enriqueció a través de la estrategia del aprendizaje colaborativo, ya que, en la elaboración de las producciones textuales, se promovió la discusión entre pares, lo que posibilitó que los niños preguntaran, socializarán, compartieran y confrontaran información y opiniones. Es así como durante el proceso cada niño elaboraba una nueva comprensión sobre el sistema de escritura: producto de una construcción propia y de la interrelación con informaciones que provenían de las opiniones de sus otros compañeros, para llegar a acuerdos sobre la escritura. De ahí que la construcción colectiva a partir de la discusión se convirtió en una herramienta importante, porque en el ejercicio de escritural, los niños, no solo preguntaban, también intercambiaban información para dar solidez a sus escrituras. Gracias a estos intercambios, también se dio la oportunidad para que aquellos niños que poseían

hipótesis más avanzadas socializaran sus conocimientos y en algunas ocasiones apoyaran a los compañeros que presentaban dificultades y solicitaban apoyo.

En ese sentido la ejecución de la propuesta de intervención, demostró que el trabajo colaborativo también favoreció el desarrollo de habilidades sociales, en la medida en que la interacción en el aula de clases convocó a la cooperación y solidaridad con aquellos compañeros que demandaban apoyo, así como el diálogo en ambientes de confianza, basados en la escucha y tolerancia por la diversidad de opiniones.

Por otro lado, durante la construcción colectiva, la discusión entre pares también promovió la confrontación, que, a su vez, permitió la interpretación de las escrituras de otros, a partir de la comparación como instrumento de comprobación. Gracias a la confrontación de escritos propios con los de otros compañeros o con escritos sociales que servían de modelo, se suscitaron discusiones donde los niños intentaban defender su producción o criticar otras producciones a partir de la presentación de argumentos elaborados desde las interacciones con textos sociales de su tipo o a partir de sus propias hipótesis, lo que demostró la importancia de relacionar a los niños con textos sociales que les ofrecieran una referencia de donde partir; puesto que en la escritura no solo se consideró la dimensión notacional, también se contempló el reconocimiento de la función social y la intención de los mismos, de igual modo se hizo evidente el hecho de que los niños poseen saberes previos respecto del sistema de escritura, que no pueden ser pasados por alto.

Así las cosas el papel de los niños no se remitió a la simple recepción de información, pasaron de ser agentes pasivos y simples recipientes, a actores activos, reflexivos, críticos y propositivos frente a su propio proceso; por lo que el rol de la profesora también se reconfiguro; ya que desde el mismo diseño del plan de acción las actividades se programaron de tal forma que la enseñanza giró en torno a la discusión entre el profesor y los estudiantes, entendida como una oportunidad de suscitar los diferentes puntos de vista de los niños durante una discusión o como la ocasión de reconocer la zona de desarrollo real de cada uno de sus alumnos para impulsar sus aprendizajes hacia la zona

de desarrollo potencial, a través del ofrecimiento de diversas ayudas acordes al nivel cognitivo de cada niño. Lo que implicó reconocer la heterogeneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestras clases. También llevó a replantear la importancia de construir el conocimiento de la escritura en colaboración entre el adulto y los niños, donde la producción textual, realmente fuera producto de la cooperación y colaboración, no de la imposición de la profesora.

En cuanto a la implementación de la propuesta es acertado decir que se acudió al proyecto de acción como propuesta didáctica al considerarla apropiada para el desarrollo de actividades de escritura con intencionalidad, contextualizadas y en colaboración. La implementación de la propuesta, desde esta modalidad pedagógica permitió conjugar la discusión entre pares y entre el profesor y los niños como estrategias que promovieron la construcción colectiva del conocimiento de la escritura a partir de la colaboración. Lo que demuestra la validez que tiene el trabajo por proyecto en las aulas de preescolar. La implementación del proyecto de acción “Vamos a cine”, favoreció el avance tanto individual como colectivo en los procesos de conceptualización de la escritura, desde la misma representación notacional, como desde el reconocimiento de su significación y función social, donde jugaron un papel importante en la construcción colectiva de la escritura: la socialización, el intercambio y la confrontación, dentro de la discusión. Todo ello en el marco de situaciones reales de comunicación, que les permitieron a los niños reconocer la escritura como una actividad social, con sentido y significado.

El desarrollo de este proyecto de investigación, fue significativo para nuestro proceso profesional como docentes investigadoras, en la medida que promovió la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas, en torno a la construcción de la escritura en los niños y niñas de transición y encausó una fundamentación teórica amplia que derivó en la movilización de las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura y generó la transformación de las propias prácticas en el proceso de adquisición de la escritura en niños pequeños. En otras palabras, a partir del desarrollo de este proyecto, no solo se resignificó el proceso de adquisición de la escritura, también se resignificó la concepción de niño, de la escritura en sí misma, de las propias prácticas, en definitiva,

se resignifico y reemplazo el concepto de profesora a secas por el de docentes investigadoras.

Con este trabajo investigativo se proyecta la difusión de los resultados a la comunidad educativa donde se llevó a cabo, con el propósito de dar apertura a espacios de reflexión teórica y práctica e incidir en la transformación de las prácticas educativas en torno a la construcción de la escritura. En ese sentido también es apropiado mencionar el interés de dar a conocer esta experiencia investigativa a diversos colectivos de investigación que centren su interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Bibliografía

Libros

Braslavsky, B. (1991). *La escuela puede*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Braslavsky, B. (2013). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Serie didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial Grao.

Diez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Editorial Ice – Horsori

Elliot, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*. Segunda Edición. Madrid Morata.

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

Ferreiro, E. (1998). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. En Ferreiro, E & Gómez M. (Comps), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

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

Jaimes, G. & Rodríguez, M. (1996). *Lenguaje y mundos posibles. Una propuesta para la educación preescolar*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Jolibert, J. (1998). *Formar niños productores de textos*. Chile: Editorial Dolman Ediciones.

Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Johnson, D. & Johnson R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Lerner, D. (1996). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Teberosky, A. (1998). *Construcción de escrituras a través de la interacción grupal*. En Ferreiro, E. & Gómez, M. (Comps), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 155-177). México: Siglo XXI.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Artículos

Baena, L. (1996). *Funciones del lenguaje y enseñanza de la Lengua*. En revista: *Lenguaje*, Volumen: 24. pp.157- 161. Cali, Universidad del Valle.

Collazos, C. & Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula*. En *Educación y educadores*, vol. 9, num2, pp.61- 76. Universidad de la Sabana Cundinamarca, Colombia.

Guba, E. & Lincoln, Y. (2002.). *Paradigmas en competencias de la investigación cualitativa*. En Denmac. C. & J. A. Haro (Comps). *Por los rincones*. Antología de

métodos cualitativos en la investigación social. El Colegio de Sonora. Hermosillo, pp.113-145.

Jaimes, G. (2005). *Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita*, En Revista Enunciación. Volumen N. 10. Pp.15-21.

Ramírez, E. & Rojas, R. (2014). “*El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos*”. En: Revista Virajes, Volumen N. 16.

Rodríguez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Trabajos de Grado de Maestría

Abadía, C. & Gómez, L. (2014). *Las competencias sociales como dinamizadoras de la interacción y el aprendizaje colaborativo*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, D.C.

Alfageme, M. (2003). *Una introducción al aprendizaje colaborativo*. Universidad de Murcia, Valenzuela.

Benítez, L. (2011). *Escritura emergente en niño de 3 a 6 años: Una perspectiva de desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

Cázares, L. (2010). *Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: Diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas*. Universidad veracruzana, Xalapa.

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, Guadalupe, Zacatecas.

Grunfeld, D. (2012). *La palabra escrita y la palabra oral: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

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

Ortiz, P. (2011). *El proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita*. Universidad de la Sabana, Bogotá, D.C.

Rivera, M., Grandón, O., Cortés, W. & Osorio, K. (2008-2009). *Proyecto de docencia: Aprendizaje colaborativo y gestión del conocimiento en la formación inicial docente*. Universidad de Antofagasta, Chile.

Sarmiento, Y. (2012). *La lectoescritura. Un desafío para la educación preescolar pública*. Universidad Mesoamericana de San Agustín, México.

Villa, C. (2013). *Los primeros escritos en preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional, Guadalupe, Zacatecas.

Tesis Doctoral

Romero, G. (2005). *Efectos del programa filosofía para niños y niñas en el clima social de aula*. Universidad de Alcalá, Madrid.

Documentos Institucionales y Política Públicas de Educación

Colegio Kimy Pernía Domicó IED. (2009). Proyecto Educativo Institucional. "Educación con valores e identidad para aprendizajes productivos". Bogotá.

Secretaria de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia.

Secretaria de Educación Distrital. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia.

Cibergrafía

Collazos, C., Guerrero, L. & Vergara, A. (2002). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Recuperado de www.atenea.unalmed.edu.co/pit/pitfase1/Guias%20Autoinstruccion+Doc_Complementarios/1_APRENDIZAJE_COLABORATIVO/LECTURAS_CLAVES_AC/MAI_AC_LC_003.pdf

Rodríguez, María Elvira & Jaimes, Gladys. (1999). El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas: *Enunciación*, 1999-04-00 vol.: nro.: 3 pág.: 9-13. Recuperado de:

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2422/3347>

Anexo 1.

ENCUESTA A DOCENTES

1. ¿Cuáles son las concepciones que usted tiene sobre la escritura en los niños y niñas de Transición?
2. Desde su experiencia, ¿Cuáles cree que son las funciones de la escritura en los niños y niñas de Transición?
3. En su práctica docente ¿Cuáles son las dificultades que ha encontrado en el desarrollo de la escritura en el nivel de Transición?

RESPUESTAS

1. En mi concepto, es un proceso que se debe desarrollar a partir de los conocimientos que los niños han adquirido desde muy niños; esto sería lo ideal, pero los lineamientos y esquemas tradicionalistas dificultan de manera significativa cada uno de estos procesos.

2. Creo que las funciones de la escritura en los niños y niñas de preescolar, es lograr en ellos que de acuerdo a su nivel de escritura expresen lo que sienten, observan u opinan de determinado tema, llevando con los procesos de garabateo, vocálico, silábico, etc. a que el niño exprese de manera grafica diferentes representaciones.

3. Las dificultades son:
 - La falta de acompañamiento y compromiso por parte de los padres de familia.
 - Los esquemas tradicionales del Ministerio
 - La falta de continuidad con los procesos de preescolar en primero y segundo.
 - La exigencia de resultados inmediatos en la escritura por parte de las instituciones y de los padres de familia.
 - La falta de conocimiento con los esquemas constructivistas.

ENCUESTA A DOCENTES

1. ¿Cuáles son las concepciones que usted tiene sobre la escritura en los niños y niñas de transición?
2. Desde su experiencia, ¿cuáles cree que son las funciones de la escritura en los niños y niñas de transición?
3. En su práctica docente, ¿Cuáles son las dificultades que ha encontrado en el desarrollo de la escritura en el nivel de transición?

Es importante saber que cada niño y niña tiene un proceso diferente para el inicio de la lectoescritura, porque se debe conocer sus habilidades y saber que su ritmo de aprendizaje es diferente y que se necesitan estrategias que ayuden a fortalecer dicho proceso. Las instituciones de con grados transición deben estar facultadas

para iniciar a sus estudiantes en los diferentes procesos, sin que estos se conviertan en académicos por completo, lo que buscan la escritura en esta etapa se conviertan en aprendizajes con sentido para la vida, además, de que es en esta etapa donde se construyen las bases para formar la personalidad, autonomía, independencia etc...

Los niños y las niñas pasan por una serie de procesos este proceso de aprendizaje, y que al ingresar a la escuela, ya tienen ciertas concepciones sobre la escritura; es decir, que desde edades muy tempranas, los párvulos tratan de explicarse la información escrita que les llega de diversas procedencias: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros y otros. El proceso de aprendizaje de la lectoescritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados, ya que, por medio de ella, se trasmite todo tipo de conocimientos, creencias y valores. Es así que la escritura se convierte así en el medio socializante mediante el cual se expresa todos los sentimientos que el niño experimenta desde su cotidianidad.

Vygotsky presenta la escritura “no sólo como una experiencia de aprendizaje, sino como parte de la estructura de la conciencia humana”

Porque estas instituciones se han olvidado de lo que concierne la educación en transición y se están

concentrando en la competitividad que hay en el medio, teniendo como fin la operacionalización

de nociones y conceptos que deben ser adquiridos por los niños y niñas de esta edad, por lo que, la enseñanza de la lectura y la escritura se convierte entonces en la mecanización de los mismos, ya que, el docente se encarga es de la repetición y la verificación de los saberes y conceptos adquiridos por el estudiante.

Porque están sujetos a cumplir con unas normativas y contenidos en términos de que eso es lo que tiene que saber un niño a esa edad y son vistos sólo como un objeto de aprendizaje mas no, como un ser humano sensible el cual es integral y que su educación debe potenciar cada una de las esferas del desarrollo para poder cumplir y estar apto para adquirir nuevos conocimientos y asociarlos con los que ya trae desde su experiencia social y familiar sin importar la edad y grado de escolaridad.

Anexo 2. Lista de cotejo

Nombre de la película	
Lugar de presentación	
Fecha	
Hora	
Material	
Forma y tamaño	