



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación

Initial Writing Learning from a Socio-Cultural Perspective: A Learning Experience on the Research Field

María Ivoneth Lozano Rodríguez*

Resumen

En este trabajo se dan a conocer los fundamentos del proceso de formación de maestros investigadores en el marco de la formación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. La reflexión se orienta desde proyectos que se desarrollan en el ciclo inicial en relación con la escritura. Presenta el proceso de acompañamiento en el campo disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo, a partir de la problematización de la enseñanza de la escritura en la educación inicial. Se parte de reconocer prácticas prescriptivas y normativas de la enseñanza de lengua en las que se desconoce la escritura como una actividad social y no se tiene en cuenta el proceso evolutivo, ni un andamiaje que potencie lo que los niños ya saben, favorezca su apropiación desde la interacción social y el otorgamiento de ayudas diferenciadas. De igual forma, en el artículo se da cuenta de cómo a partir de la investigación acción, se van construyendo propuestas didácticas transformadoras, en el marco de la pedagogía por proyectos, que buscan corresponderse con los fundamentos de una teoría interaccionista y sociocultural del aprendizaje y con una perspectiva sociodiscursiva de la adquisición de la escritura en la que se reconoce como una actividad fundamentalmente social, intencional, situada y su aprendizaje se construye en procesos de interacción.

Palabras clave: actividad discursiva, escritura, adquisición, didáctica, pedagogía por proyectos.

Abstract

In this article, the fundamentals of the training process of researchers on the Master in Pedagogy of the Mother Tongue context are explained. The reflection is oriented from projects that are developed in the first writing cycle. It presents the accompaniment process in the disciplinary, pedagogical, didactic and investigative field, starting from the teaching of writing problem in the first education. It starts from recognizing prescriptive and normative practices of language teaching in which writing is unknown as a social activity and the evolutionary process is not taken into account, nor a scaffolding that enhances what children already know favors their appropriation from social interaction and the granting of differentiated aid. In the same way, the article shows how, from the action research, transformative didactic proposals are being constructed, within the pedagogy by projects framework. That seek to correspond with the fundamentals of an interaction and sociocultural theory of learning and with a socio-discursive perspective of the acquisition of writing in which it is recognized as a fundamentally social, intentional, situated activity and its learning is constructed in interaction processes.

Keywords: discursive activity, writing, acquisition, didactics, pedagogy by projects.

* Docente catedrática e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto Curricular de Educación Infantil. Docente catedrática e investigadora del grupo de investigación del Lenguaje Identidad y Cultura, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estructuras y Procesos de Aprendizaje. Correo electrónico: lozanorodriguez.ivoneth@gmail.com

Cómo citar este artículo: Lozano Rodríguez M. I. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), 166-177. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11953>

Artículo recibido: 02 de mayo de 2017; aprobado: 06 de noviembre de 2017

Introducción

La Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) es una propuesta de formación de maestros que investigan en el campo del lenguaje y de la pedagogía de la lengua. El programa surge de las reflexiones que ha realizado el grupo Lenguaje, Cultura e Identidad, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas¹. Las acciones investigativas y formativas promovidas desde el plan de estudios, aportan particularmente a la cualificación de las prácticas pedagógicas de los procesos lectores, escritores y orales.

En este proceso complejo de formación se articulan conocimientos de distintas disciplinas, necesarias para orientar la reflexión sobre las concepciones y prácticas que configuran su saber profesional en el campo del lenguaje. Particularmente, la pedagogía de la lengua materna requiere de la puesta en diálogo de diversos sistemas conceptuales propios de la lingüística, la pedagogía, la didáctica y la investigación, que en relación con realidades contextualizadas, saberes y experiencias de los maestrantes buscan promover la renovación de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de los aprendizajes escolares. En tal sentido,

[...] la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna asume una concepción de lenguaje, lengua, pedagogía, investigación y evaluación formativa como campos interdisciplinarios de reflexión y acción que se articulan para promover en los docentes tanto el reconocimiento de sus prácticas y de los conocimientos y concepciones que las sustentan, como el desarrollo de sus competencias profesionales mediante la orientación de los procesos de construcción y ejecución de proyectos pedagógicos. (Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, 2014, p. 11)

La investigación se constituye así en un campo fundamental de formación que favorece –en los maestrantes que se desempeñan como docentes en diferentes niveles educativos– la construcción, desde el primer semestre, la lectura crítica de su contexto escolar y la reflexión sobre su propia práctica, como herramientas para favorecer la transformación de la enseñanza de la lengua y de los aprendizajes de los estudiantes. Se parte de reconocer que la escritura en los contextos donde se desarrollan las investigaciones se orienta en la mayoría de los casos desde perspectivas tradicionales, es vista como un proceso perceptivo motor y su enseñanza se de manera descontextualizada y sin sentido. Reconocimiento que desde la investigación acción lleva a los maestros a desarrollar propuestas de intervención enmarcadas en una perspectiva social y cultural de lenguaje y del aprendizaje.

El presente trabajo pretende dar a conocer los fundamentos que orientan el proceso de formación en la construcción de proyectos de investigación de los maestrantes que se desempeñan como docentes en el ciclo inicial, a partir del proceso de asesoría desarrollado por dos proyectos de investigación: “El andamiaje que construye el maestro en la adquisición de la escritura en el grado de transición” (López, 2016)² y “La escritura en el grado de transición. Una práctica que se re significa a través del aprendizaje colaborativo” (Bonilla y Villabón, 2016)³. Estas experiencias se desarrollan en dos instituciones distritales del sur de la ciudad de Bogotá.

La reflexión está orientada entonces a responder: ¿Cuáles son los fundamentos lingüístico-discursivo y pedagógico didáctico e investigativos que orientan el proceso de formación de maestros

1 El grupo de investigación Lenguaje, Identidad y Cultura inicia su trabajo en 1988, en el marco de la línea “Discursos, representaciones e imaginarios en la acción social educativa” como campo de investigación propio de la Facultad de Ciencias y Educación, a través de la sublínea “Mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El grupo forma parte de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

2 Trabajo investigación desarrollado en una institución distrital de la ciudad de Bogotá y que tiene como objetivo proporcionar un andamiaje que favorezca el reconocimiento de la escritura como actividad sociocultural y potencie su proceso de adquisición.

3 Trabajo de investigación desarrollado en una institución distrital de la ciudad de Bogotá y que tiene como objetivo 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 IED.

en educación inicial en el desarrollo de dos proyectos de investigación fundamentados en una perspectiva discursiva y sociocultural de la escritura del programa de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna?

Los proyectos de investigación están sustentados, así, en una perspectiva discursiva de la escritura y en una concepción interaccionista y sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, que posibilitan la adquisición de esta actividad discursiva a partir del reconocimiento de la evolución de los signos en estrecha relación con la cultura y con la construcción de procesos colaborativos de interacción en situaciones contextualizadas. De esta manera, se favorece desde el comienzo la concepción de escritura como una actividad necesaria, situada en una realidad particular y con propósitos sociales que le permiten al niño interactuar, comprender y recrear su realidad natural y social.

Esta perspectiva exige, por parte del maestrante, apropiarse de conceptos que desarrollan en los diferentes espacios académicos y se profundizan de manera particular, de acuerdo con el eje central de su proyecto de investigación en el proceso de asesoría que se ofrece desde el primer semestre.

La escritura como actividad discursiva

Un primer concepto que fundamenta esta perspectiva discursiva de la escritura es el reconocimiento que hace Vygotsky (2000) de la escritura como *proceso psicológico superior avanzado* (PSSA) y en este sentido su carácter intencional, voluntario y autorregulado, que exige “cierto ‘poder descontextualizador’ (de ruptura con el contexto inmediato) y de mayor control consciente y voluntario que la lengua oral” (Baquero, 1996, p. 34). En este sentido, demanda un mayor grado de abstracción de los componentes semánticos y pragmáticos usar signos arbitrarios que deben responder a las necesidades y situaciones particulares de la comunicación y exigen pensar en el destinatario al que se dirige.

De igual forma, su constitución como PSSA hace necesaria la participación en procesos de socialización específicos, en los que la reflexión constante posibilita al que escribe, pensar a quién, para qué y cómo escribe, y cumplir con la intención que la orienta.

En correspondencia con estos planteamientos, la escritura es entendida como una actividad que, según los planteamientos de Leontiev (1978), se constituye en un sistema organizado de comportamiento con su propia estructura y organización. Las actividades responden siempre a una necesidad y motivo que las impulsa. “El concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo” (p. 82).

Desde esta perspectiva, la escritura es entendida como actividad y sistema orientado hacia un fin, en el sentido en que surge de la necesidad de comunicar, representar o re-crear la realidad. Su aprendizaje entonces debe ser abordado desde el preescolar en todas sus dimensiones, es decir, como sistema formal, significativo y actuativo. Este reconocimiento implica incorporar en la enseñanza, el conocimiento de aspectos formales, de significación y de realización en un contexto específico, para responder a necesidades sociales que se dan en contextos particulares (Rodríguez, 2002).

Asumir la escritura como actividad discursiva implica, por tanto, promover en el aula que cuando se lee o se escribe se hace siempre desde una finalidad social, es decir con intenciones comunicativas particulares y a través de procesos dialógicos de interacción entre el texto, el lector y el contexto particular en que se produce. Así se posibilita que los niños comprendan que “los textos no son productos cerrados en sí mismos sino que entran en relación y se reflejan unos a otros en un diálogo permanente” (Camps, 2003, p. 27).

En la educación inicial, este reconocimiento es fundamental desde los primeros acercamientos que tiene el niño con la escritura, en este sentido la alfabetización debe ser un proceso absolutamente social en el que él participa de manera

activa en diversidad de interacciones y actividades con propósitos diferentes y estableciendo múltiples relaciones sociales, que le permiten explorar y apropiarse gradualmente de los usos convencionales del lenguaje escrito. Tal como afirma Braslavsky (2003) los niños

[...] en su edad temprana despliegan una variedad de caminos creativos para expresar lo que conocen sobre lectura y la escritura, y conocen más de lo que antes se creía, aunque su lenguaje no está desarrollado. [...] Es necesario darles tiempo para que usen lo que traen y para que exploren de manera independiente los usos convencionales del material escrito. (p. 102)

Desde estos fundamentos, los proyectos de investigación de los maestrantes, orientados desde un enfoque de investigación acción, desarrollan propuestas de intervención didáctica que tienen como punto de partida los intereses y necesidades de los estudiantes, problematizan sus saberes, favorecen formas de interacción y se corresponden con el reconocimiento de la escritura como actividad intencional.

La didáctica, un campo de reflexión e investigación

El abordaje de la escritura en el contexto escolar hace necesaria la formación del maestrante en *didáctica*, la cual es entendida como un campo de acción, reflexión y recontextualización de saberes pedagógicos y disciplinares, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en estrecha relación con el aprendizaje.

Así, la preocupación no se centra en cómo hacer, porque tendría una mirada puramente aplicacionista y se estaría privilegiando solo la dimensión técnica que desconocería las preguntas sobre el porqué y para qué. Estos cuestionamientos posibilitan comprender la pertinencia cultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la intencionalidad de las acciones que realiza el maestro, las concepciones y fundamentos que las sustentan y

la manera particular como aprenden los niños (Lozano, Rincón, Sierra y Zuluaga, 2009, p. 14).

La didáctica desde este marco es entendida como un campo de investigación, que asume modalidades propias de la investigación acción, en tanto que el maestro como investigador es a la vez actor y observador del campo que investiga y desde allí orienta sus acciones hacia la transformación de sus prácticas (Jolibert, 1999, p. 185). En este sentido, y en coherencia con la perspectiva de investigación que sustenta la maestría, la didáctica se fundamenta en una relación estrecha entre la teoría y la práctica, que de acuerdo con Camps (2012) “pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella” (p. 33).

De esta manera, la propuesta didáctica que eligen los maestrantes en el desarrollo del proyecto de investigación, en el marco de la investigación acción, tiene como punto de partida la comprensión de la realidad escolar, la cual exige descripción, análisis e interpretación de los contextos escolares, así como la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas y de los aprendizajes de los estudiantes. Este análisis les posibilita proyectar una transformación a través de propuestas didácticas que correspondan con una perspectiva social y discursiva de la lengua y del aprendizaje, y den respuesta a las necesidades reconocidas en el contexto escolar.

Es común entonces encontrar en la lectura del contexto escolar prácticas descontextualizadas de la enseñanza de la lectura y la escritura, orientadas desde procesos mecánicos de repetición, copia y memorización en las que la escritura es vista como una habilidad perceptiva-motriz y el énfasis está en sus componentes fonológicos y sintácticos y en aspectos figurales y de forma, con un total desconocimiento de la significación e intencionalidad de estas actividades en contextos auténticos y reales. De igual manera, el aprendizaje se orienta desde propuestas individuales en las que prima la homogenización y el desconocimiento de los desarrollos diferentes que tienen los niños según su

experiencia, capacidad y contexto sociocultural en el que se desenvuelven. El papel del maestro, en correspondencia con estas prácticas, es absolutamente directivo, de carácter puramente transmisionista y ajeno a la realidad social e individual de los niños.

La pedagogía por proyectos y la escritura

La pedagogía de proyectos se plantea entonces como una propuesta global de aprendizaje, con una configuración didáctica en donde el contexto y el desarrollo de actividades intencionadas con finalidades sociales y culturales dan sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Esta propuesta se fundamenta en una perspectiva interaccionista y sociocultural del aprendizaje, y en este sentido, reconoce el papel de la interacción social, del contexto y de la cultura en la construcción del saber, así como el papel mediador y potenciador del maestro que

brinda andamiaje constante a los estudiantes en situaciones de confrontación, negociación y diálogo a partir de sus intereses y problematización que hacen a su realidad natural y social.

En este sentido, se constituye en una alternativa de transformación de las prácticas pedagógicas, sustentada en el reconocimiento del hombre como un sujeto activo y social, y en el aprendizaje como un proceso que se construye en situaciones de interacción y participación guiada que se dan en escenarios socioculturales definidos, centrados en la vida y en el contexto del que aprende.

Así, en las iniciativas investigativas arriba mencionadas, se desarrollaron proyectos de acción⁴, surgidos de situaciones reales del contexto escolar, los deseos de los estudiantes y las proyecciones de metas (creación de un álbum autobiográfico y cine de cierre escolar) que originaron diferentes textos, que respondieron a necesidades auténticas y diversos propósitos comunicativos (tabla 1).

Tabla 1. Textos producidos en el marco de proyecto de acción “Vamos a cine”

Proyecto de acción: Vamos a cine.

Contexto: A nivel institucional se propone organizar evento de cierre del año escolar

Proyecto específico de competencias	Texto construido	Contexto en que surgió	Necesidad e intención
1. ¿Qué películas vamos a ver?	Resumen	Necesidad de seleccionar la película que van a ver en el cierre del fin de año.	Reconocer e informar sobre el contenido de cada película para tomar una decisión.
2. ¿Cómo se entra al cine?	Boleta	Reconocimiento del contexto real de un evento cinematográfico.	Necesidad de llevar un control de asistentes al evento.
3. ¿Cómo invitamos a nuestros compañeros de transición?	Tarjeta de invitación	Compartir la experiencia de cine con otros compañeros.	Invitar a otros a un evento.
4. ¿Cómo promocionamos la película que van a ver nuestros compañeros de transición?	Cartel promocional	Necesidad de motivar e enterrar a otros al evento.	Informar a otros sobre la película. Motivar y animar a la participación.
5. ¿Que empiece la función! Juego de roles		Asumir roles sociales en evento cultural.	Jugar y hacer como si...

Fuente: Bonilla y Villabón (2016).

⁴ El proyecto de acción es entendido, según Jolibert (2006), como “Un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud” (p. 32).

De esta manera, la producción de diferentes tipos de textos desde el preescolar, en la ejecución de un proyecto de aula, le da un carácter situado e intencional a la escritura, y le permite al niño desde el principio reconocer que se escribe con diferentes propósitos y que los entornos sociales dan lugar a formas específicas del lenguaje, lo cual se constituye en un trabajo inicial hacia el reconocimiento de la diversidad de géneros discursivos escritos.

La evolución de la escritura, un proceso simbólico de construcción social

Este proceso, en situaciones auténticas y significativas que brinda la pedagogía por proyectos, posibilita en el niño la representación de su pensamiento a través de diferentes formas de simbolización, y al maestro, el reconocimiento y potenciación de la evolución de la escritura, no solamente como momentos diferentes en la adquisición del código, sino como un proceso que evidencia avances en la construcción de la significación y en la expresión de intenciones comunicativas. Es decir, el niño va adquiriendo una evolución progresiva y una conciencia sobre cómo, a quién, para qué se escribe, y qué se quiere comunicar.

Un fundamento importante para el reconocimiento del proceso evolutivo de la escritura en la formación del maestrante es el aporte de Vygotsky (2000), sobre la prehistoria del lenguaje escrito. Se parte de reconocer que el desarrollo del lenguaje escrito comienza mucho antes de que el niño va a la escuela, y que “solo si se entiende la evolución de los signos en el pequeño, y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura” (Vygotsky, 2000, p. 160).

De esta manera el gesto, el juego y el dibujo se constituyen en formas simbólicas que comunican e indican significados, apoyándose inicialmente de otras formas simbólicas y más adelante como formas independientes. Así, la función simbólica que se desarrolla en el dibujo y en el juego

“representan una forma particular del lenguaje que llevan directamente al lenguaje escrito y que, sobre todo el dibujo, es una etapa previa a la escritura” (Braslavky, 2003, p. 52). Son considerados precursores de la escritura porque en ellos se reproduce el mismo proceso de evolutivo de esta, es decir, surgen como un simbolismo de primer orden que representa directamente el significado, requieren más adelante de otro simbolismo intermedio para su significación y, por último, pasa a ser, de nuevo, simbolismo directo que representa la realidad (Vygotsky, 2000, p. 160). Así, por ejemplo, el niño en el juego recurre a gestos o movimientos para representar a un objeto; luego, este adquiere significado independientemente del gesto o movimiento.

En el caso de la escritura, en el niño se puede reconocer cómo los primeros signos o garabatos son escritura en el aire y adquieren significado como simbolismo de primer orden cuando representan directamente cosas o acciones. Luego, cuando el niño empieza a utilizar signos creados por él mismo o del sistema de la lengua para designar el lenguaje hablado, pasa a ser de segundo orden, y por último, vuelve a ser de primer orden cuando prescinde de la mediación del habla para representar significados a través de la escritura.

De esta manera, “la comprensión del lenguaje escrito se realiza, en primer lugar a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente este camino se va abreviando hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como vínculo intermedio” (Vygotsky, 2000, p. 174). Es el momento en que el niño accede a la producción escrita en la dimensión discursiva, es decir cuando es capaz de producir un mensaje comprensible para el que lo lee.

El reconocimiento de este proceso evolutivo de sistemas de signos hace necesario que el maestro en el aula favorezca la construcción y comprensión de diferentes formas de significación; como afirma Vygotsky, “el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de esta transición natural” (2000, p. 174).

De esta manera, en el desarrollo de los proyectos de aula el maestro organiza formas de representación a través del juego y el dibujo, que acompañan y enriquecen la simbolización que los niños van construyendo en relación con la escritura. Esto se puede evidenciar en la tabla 2, que especifica los textos construidos en el desarrollo de un proyecto de acción y el uso que el maestro propone de otras simbolizaciones.

De otra parte, la interacción constante con las diferentes formas de simbolización de la cultura escrita, que el maestro promueve de

manera intencional a través de la lectura de cuentos, afiches, periódicos, boletas etc., facilitan al niño construir y confrontar hipótesis en relación con la escritura y avanzar de manera reflexiva en el reconocimiento de esta como sistema formal, significativo y actuativo. Es decir, como un sistema conformado por una serie de símbolos a través de los cuales construye significación y se comunican con otros con diferentes intenciones.

Tal como se puede evidenciar en el registro de un estudiante en diferentes momentos de uno de los proyectos de acción (figura 1).

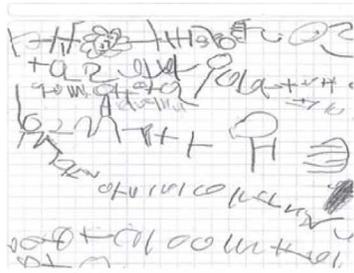
Tabla 2. Uso de precursores de la escritura en el proyecto de acción “Mi álbum autobiográfico”

Proyecto de acción: Mi álbum autobiográfico

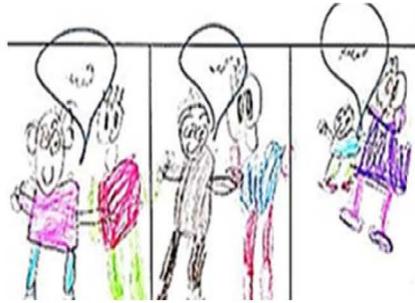
Contexto: Proyecto de educación sexual a nivel institucional

Proyecto específico de competencias	Texto construido	Necesidad e intención	Uso de precursores de la escritura y situaciones de escritura
Mi nacimiento	Historieta	Narrar proceso desde conocimiento de los padres hasta el nacimiento del niño.	Juego de roles: “El médico en mi nacimiento”. Modelado con plastilina de los padres y la situación de su nacimiento. Historieta que narra el proceso del nacimiento.
Yo tengo mi nombre	Texto argumentativo	Sustentar la importancia del nombre en la vida del niño.	Juego del notario y la doctora. (Reconocimiento del nombre en textos de la cultura). Representación gráfica de sí mismo y decorado del nombre que lo identifica.
Cómo voy creciendo	Texto descriptivo	Describir cambios y proceso de crecimiento.	Juego de la familia en donde se representan con gestos y lenguaje oral características de los personajes y actividades que realizan los niños en diferentes etapas de la vida. Dibujos de sí mismo en diferentes etapas de la vida.
Mi primer día de colegio	Texto narrativo	Narrar el primer día de colegio.	Dibujo y representación escrita de situaciones vividas en el primer día del colegio. Friso
Adivina, qué quiero ser cuando sea grande	Adivinanza	Describir características de cada profesión.	Juego de profesiones, “Hacer como si” de acuerdo con la profesión elegida. Dibujo que representa lo que les gustaría ser cuando sean grandes representando su vestimenta y algunos objetos que los caracterizan.

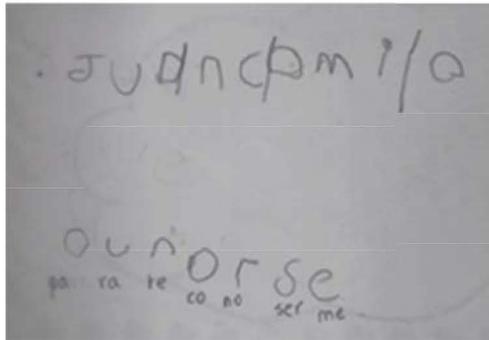
Fuente: López (2016).



a. Circular dirigida a los padres



b. Historieta donde narra su nacimiento



c. Texto donde argumenta importancia de tener un nombre



d. Hoja del friso donde cuenta su primera palabra.



e. Cuento donde narra su primer día en el colegio

Figura 1. Textos producidos por los niños

Fuente: López (2016).

La evolución de la escritura durante el desarrollo del proyecto de acción, evidenciada en este caso particular de un niño, demuestra no solamente la conciencia progresiva que adquiere de las características del sistema de escritura convencional estudiado por Ferreiro y Teberosky (1979), sino también la evolución en la significación e

intencionalidad que otorga a sus textos y que expresa a la maestra a través de la interacción constante con ella. En este proceso, la maestra recurre a diferentes estrategias como construcción colectiva, modelo consciente y producción mediada y autónoma por parte del niño que posibilitan la apropiación de la lengua escrita.

La interacción y mediación del maestro, procesos fundamentales

Asumir la escritura y su proceso de adquisición desde esta perspectiva tiene implicaciones importantes en la enseñanza y aprendizaje y que son objeto de reflexión durante la formación de los maestrantes. Es fundamental iniciar desde el pre-escolar en el marco de situaciones reales en donde la escritura sea reconocida como una “tarea vital imprescindible que debe ser provocada como una necesidad natural” (Braslavky, 2003, p. 56), como se pudo evidenciar en los proyectos de acción presentados.

Desde la misma idea, Vygotsky (2000) propone que la escritura sea trabajada como una tarea importante y básica para la vida y sea enseñada de manera natural y no como *un entrenamiento desde afuera* (p. 178), lo cual significa abordarla en situaciones de juego en las que sea necesaria y en un proceso que lleve al niño al descubrimiento de que “no solo se pueden dibujar objetos, sino que también se puede plasmar el lenguaje [...] enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de las letras” (p. 178).

Favorecer el aprendizaje de la escritura implica además, la promoción intencional de procesos de interacción, que de acuerdo con esta perspectiva sociocultural, permitan que los niños pongan en juego los saberes construidos a partir de su experiencia en diferentes contextos para producir e interpretar textos de manera colaborativa con el maestro y otros compañeros más capaces. El andamiaje que utiliza el maestro se constituye en este marco en un elemento fundamental en la medida en que brinda ayudas o apoyos diferenciados que posibilitan a cada niño avanzar en la comprensión y producción, y reconocerse como lector o escritor.

Desde este marco, la reflexión del maestro sobre los conceptos de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y andamiaje son fundamentales en su formación. La ZDP es entendida por Vygotsky (2000, p. 133) como

[...] la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independiente mente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. (p. 133)

Las implicaciones que este concepto tiene en el aprendizaje de la escritura se expresan a través de las experiencias desarrolladas por las maestras, en las que se proponen constantemente actividades de escritura situadas y significativas para los niños en contextos problematizantes y de conflicto en la medida en que van más allá de lo que el niño sabe en relación con la escritura, pero que al ser propuestas en procesos de interacción donde los niños intercambian saberes, hipótesis y experiencias, posibilitan la producción con la ayuda del maestro.

El papel del maestro se orienta entonces en brindar un andamiaje, concepto que se deriva del concepto de ZDP y es propuesto por Bruner (2001). Este es entendido como el proceso en el cual se acompaña al niño a una tarea a través de pequeños pasos, hacia la consecución de una meta particular, en este caso de escritura. La ayuda que brinda el maestro mantiene una relación inversa con la capacidad del niño. (Menos nivel de capacidad más ayuda, más nivel de capacidad menos ayuda).

En el andamiaje, la situación de interacción tiene como propósito que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. La actividad propuesta de escritura o se resuelve entonces colaborativamente, teniendo en principio el sujeto experto un control mayor de la tarea, pero delegándolo de manera gradual sobre el novato.

Diez (2004), apoyándose en estos presupuestos reconoce la discusión como uno de los géneros que favorece la comunicación en el aula y en este sentido como “una modalidad de interacción social donde se construye la solución colectiva a un problema planteado, a través de un razonamiento conjunto” (p. 59). La interacción entre iguales

exige asumir un rol de maestro como mediador, que motiva hacia el logro de un objetivo de escritura, ayuda a definir tareas, muestra modelos de interacción, acompaña y hace seguimiento a las producciones, prepara y regula los niveles de dificultad para brindar a cada niño el tipo de ayuda que requiere de acuerdo con su propio proceso.

Estas situaciones de colaboración se pueden reconocer ampliamente en los diarios de campo que realizan los maestrantes de sus propuestas de intervención en el aula, como se evidencia en los siguientes registros:

M: Resulta que cuando uno va a invitar a alguien a una fiesta ¿Qué le entrega a esa persona?

Niños: ¡Las boletasssssss!

M: ¡No! recuerden que las boletas se compran y las hicimos para que los niños entraran a ver la película. Eso tiene otro nombre es una tarjeta. ¿Una tarjeta de qué?

N1: De invitación.

M: Una tarjeta de invitación. Eso es lo que vamos a hacer para los niños que son nuestros invitados.

M: Yo les traje estos modelos de invitaciones. [...] ¿Qué debe tener escrito la invitación?

Niños: la fechaaaa, la horaaaa, el lugarrrrr.

(Registro de diario de campo del proyecto “Vamos a cine”, Bonilla y Villabón, 2016).

La mediación que ofrece este maestro en el proceso de producción de una tarjeta de invitación para ir al cine, la realiza a través de preguntas que posibilitan reconocer la función comunicativa de este texto, diferenciarla de otros y conocer su estructura y características, como una reflexión inicial para promover posteriormente la escritura de la tarjeta para invitar a los compañeros de otros cursos a ver la película.

De igual forma, el apoyo diferenciado que brinda la maestra a un niño particular en la producción de un texto se da a través de modelos de escritura, ofrecimiento de pistas que ayuden a tomar conciencia de aspectos fonológicos,

semánticos o pragmáticos del texto o realización de preguntas o demandas que permitan reflexionar y tomar conciencia sobre lo que escribe. Estas estrategias colaborativas (Díez, 2004, pp. 80-88) se constituye en una mediación fundamental del maestro en el favorecimiento de la escritura de los niños, como se puede reconocer en el siguiente registro. Después de compartir en el aula diversas opiniones sobre el nombre y su importancia en el mundo social la maestra propone a los estudiantes:

M: Gabriela, ahora vamos a escribir por qué es importante tu nombre en esta hoja que vamos a incluir en tu álbum, Ahora, dime: ¿Qué vamos a escribir?

Gabriela: Que mi nombre es importante.

M: Y ¿por qué es importante?

Gabriela: Porque así me conocen.

M: Muy bien, eso es lo que vamos a escribir: “Mi nombre es importante porque así me conocen”. Yo voy a escribir la primera parte y tú, la segunda, vale. Le escribo: “Mi nombre es importante porque”.

Profesora: Listo, ahora ¿qué sigue? ¿Recuerdas?

M: Mmm... Porque así me conocen.

M: Sí, pero aquí yo escribí porque... entonces tú vas a empezar con “así”. ¿Cómo podemos escribir así?

Gabriela: Con la a.

M: Bien, escríbela. Ahora que más que falta para que diga asssssssí (haciendo énfasis en la sss).

N: La de sapito.

M: Sí, bien, pero ¿solita? ¿Sííííí?

Gabriela: A con la i.

M: Entonces, ¿qué dice?

Gabriela: Aaasí.

M: Así, muy bien. ¿Qué sigue? La niña dice así- me conocen.

M: Bueno, escribamos me...

En el registro se puede reconocer cómo el maestro apoya la construcción de escritura después de una actividad discusión que le aporta al niño en su producción escrita. En este proceso recurre a diferentes estrategias comunicativas

propuestas por Díez (2004), utiliza la *demanda* a través de preguntas que no aportan mayor información, pero que le permiten al maestro conocer su nivel de desarrollo real, guían la solución conjunta de un problema o controlan de manera permanente el conocimiento que va construyendo un niño. (“¿Y por qué es importante?” “¿Cómo podemos escribir así?”). De igual forma, se apoya de la *pista*, con preguntas o afirmaciones que sin dar la respuesta brindan al niño apoyo para su resolución (“**M**: Ahora que más que falta para que diga asssssssí (haciendo énfasis en la sss), **N**: La de sapito, **M**: Sí, bien, pero ¿solita? Sííí”).

Con estas mediaciones el maestro brinda ayudas diferenciadas de acuerdo con las particularidades del desarrollo y el aprendizaje de cada niño, y al estudiante ser un sujeto activo capaz de realizar constantes procesos metacognitivos que le llevan a reflexionar sobre diferentes aspectos de la lengua y avanzar de manera gradual en su apropiación.

A manera de conclusión

La formación de maestros investigadores en el campo del lenguaje y más específicamente en la adquisición de la escritura en educación inicial desde una perspectiva sociocultural, exige la apropiación del maestro de la escritura como una actividad discursiva y, en este sentido, social e intencional que se construye en interacciones sociales y en estrecha relación con la cultura y el contexto donde se desarrolla. Su proceso de adquisición en el contexto escolar debe tener como punto de partida el reconocimiento de que el niño trae un saber antes de llegar a la escuela y que es capaz de simbolizar su realidad a través de diferentes formas de representación como el gesto, el juego y el dibujo en “estadios preparatorios para el desarrollo del lenguaje escrito de los niños” (Vygotsky, 2000, p. 178).

De igual forma, la alfabetización en educación inicial debe promoverse como un proceso absolutamente social, en el que los niños participan

de manera activa con intenciones diferentes y en interacción constante con otros para apropiarse gradualmente del sistema. Así, “son introducidos en la lectura y la escritura como parte de la cultura de su medio, las viven como parte de su vida y no como un conjunto de abstracciones o de habilidades aisladas sin sentido para ser aprendidas en la escuela” (Braslavsky, 2005, p. 108).

En este sentido, los proyectos de investigación desarrollados en el marco de la investigación acción parten de problematizar las concepciones y prácticas de los maestros, para reconocer en esta lectura concepciones fundamentadas en una perspectiva prescriptiva y normativa de la lengua en la que se priorizan procesos preceptivos y motrices, y se orientan procesos de enseñanza descontextualizados en los que priman prácticas repetitivas, memorísticas y sin sentido para el niño. Se destaca también el desconocimiento del proceso evolutivo de los signos que vive el niño y uso de prácticas homogenizantes e individualizadas en las que no se ofrece un andamiaje acorde con las necesidades y desarrollos particulares de cada niño.

Las propuestas de intervención que se desarrollan en el aula para dar respuesta a esta problemática se orientan entonces a la producción de textos en el marco de situaciones auténticas, intencionales y situadas y en este sentido, la pedagogía de proyectos se plantea como una alternativa didáctica que da sentido a este aprendizaje.

El desarrollo de proyectos de aula, en el marco de los proyectos de investigación que se desarrollan en la maestría, se fundamentan en el reconocimiento del aprendizaje como un proceso social y cultural y posibilita además una reflexión constante del maestro sobre la propia práctica y sobre el aprendizaje de los niños, y en este sentido procesos de transformación pedagógica que contribuyen a la formación de maestros más críticos, reflexivos y propositivos en la construcción de una sociedad más participativa, democrática y empoderada frente a las situaciones de su realidad.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Bonilla, B. y Villabón, R. (2016). La escritura en el grado de transición. Una práctica que se resignifica a través del aprendizaje colaborativo. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá.
- Braslavsky, B. (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2001). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camps, A. 2003. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2012) La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) y Organización de los Estudios Iberoamericanos para la Educación, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Díez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Jolibert, J. (1999). La didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación. En AA. VV., *Transformar la formación docente inicial* (pp. 185-188). Santiago de Chile: Santillana.
- Jolibert, J, y Sraiki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- López, O. (2016). *El andamiaje que construye el maestro en la adquisición de la escritura en el grado de transición*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá.
- Lozano, I.; Rincón, C.; Sierra, M. y Zuluaga, Z. (2009). El acompañamiento: fase importante en la construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje. En AA. VV., *Reflexiones de investigación sobre la oralidad y la escritura* (pp. 143-170). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, M. E. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. (2014). *Documento de registro calificado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

