

# ESCRIBIR EN EL CICLO INICIAL: REALIDADES Y ALTERNATIVAS

**Liliana Salgado Rodríguez**  
Licenciada en Educación Preescolar.  
Magister en Pedagogía de la Lengua Materna.  
[foreverblue.05@gmail.com](mailto:foreverblue.05@gmail.com)

# Escribir en el ciclo inicial: realidades y alternativas

Liliana Salgado Rodríguez

## RESUMEN

Las investigaciones en torno al proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura evidencian grandes avances en los últimos cincuenta años, por lo que se esperaría que las prácticas docentes vinculadas con el tema se transformaran de acuerdo con la teoría existente. Sin embargo, como se evidencia en este artículo que presenta los avances de la investigación “El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición”, en el caso particular de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá se mantienen prácticas centradas en la enseñanza de las funciones instrumentales de la escritura, dejando de lado tanto la función de significación que está posee, como la necesidad de aprender a escribir en interacción con otros. Como respuesta a esta problemática, se presenta una propuesta para promover el aprendizaje significativo de la escritura en contextos reales y en situaciones auténticas. La relevancia de la propuesta radica en dos aspectos: en primer lugar en la necesidad de dar a las prácticas docentes una mayor coherencia con las actuales teorías y con las características de los estudiantes, y en segundo lugar, en la importancia de trabajar con los niños en la producción de textos en situaciones reales, que les permitan apprehender el funcionamiento de la escritura.

## PALABRAS CLAVES

Aprendizaje de la escritura, aprendizaje significativo, actividades colaborativas, secuencia didáctica.

## ABSTRACT

The investigation between the learning-teaching process of writing has shown great progress in the last fifty years, for which it is expected that the teaching practices linked to the subject would evidence transformation according to the existing theory. Non the less as evidenced in this article presenting the progress among the project “Tag and poster design for learning of writing on transition” in the particular case of a public educative institution in the city of Bogota which keeps practices centered on teaching instrumental functions of writing, letting aside the signification function that it has as the necessity of writing in interaction with others. Responding to said problematic the project keeps as main objective constructing a proposal that promotes the significative learning of writind in real context of using it in real situations. The relevance of the proposal lays on two principal aspects: In first place the necessity of new teaching practice to make it coherent with recent theory and the student characteristics, and in second place giving them more pertinence to keep in check the complexity of the writing process.

## KEYWORDS

Learning literacy, significant learning, colaborative activities, didactic array.

## INTRODUCCIÓN

Cuando se piensa en la escritura, esta suele relacionarse de inmediato con sus propiedades formales: conocimiento de las letras, trazo de las mismas y ortografía. Las ideas relacionadas con esta concepción de la lengua no nos remiten a pensar en el sentido que esta tiene, ni en la cotidianidad, ni en su función comunicativa, ni en

la necesidad de adaptarla a la situación particular en que se produce. En resumen, nos llevan a dejar de lado la complejidad de la escritura; por lo tanto no es extraño que la manera en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en las aulas de clase reproduzca la idea que se tiene de ella y se enfoque en el reconocimiento de las convenciones gráficas que representan cada una de las unidades fonológicas. De esta forma, las prácticas docentes relacionadas con esta actividad aún están marcadas por la utilización de metodologías centradas en la copia de textos, realización de planas o repetición de trazos, que tienen como fin último lograr que el estudiante memorice las letras y tenga buena caligrafía.

Se podría pensar que en el siglo XXI cuando se cuenta con importantes investigaciones en torno al proceso de aprendizaje inicial de la escritura en la primera infancia, el tipo de prácticas anteriormente nombradas ya deberían haber sido superadas. Sin embargo, como se ha podido observar en el desarrollo del proyecto de investigación, estas siguen predominando en las aulas de clase de grado transición y en los hogares donde los padres de familia procuran “adelantar” a sus hijos en el aprendizaje de la escritura. Por lo anterior se hace necesario construir propuestas con las que se puedan generar cambios e incidir en la transformación de las prácticas docentes.

La investigación que se presenta a continuación se desarrolló en la sede C del colegio Diego Montaña Cuellar IED, ubicado en la localidad de Usme, en la jornada de la mañana con un grupo de 24 niños del grado transición.

### **OBSERVANDO LA REALIDAD**

Después de realizar la lectura etnográfica del contexto y su respectivo análisis, se pudieron inferir situaciones que determinan la pervivencia de prácticas, como la inexistencia de una propuesta institucional unificada para trabajar el proceso de aprendizaje de la escritura, tanto en ciclo inicial, como en el primer ciclo, por lo cual cada docente implementa las estrategias que

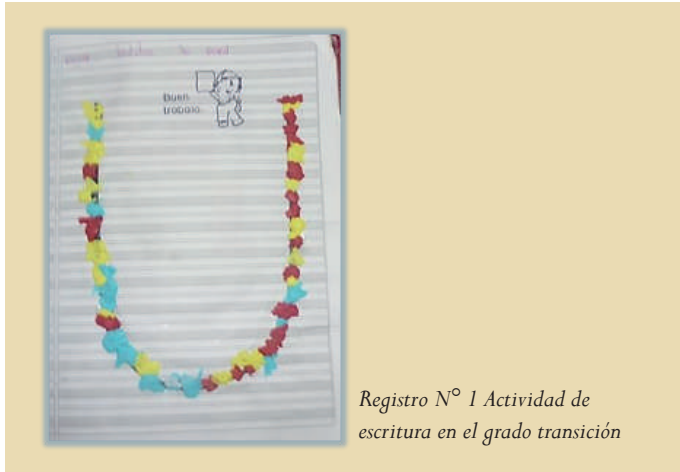
**“Por un lado se habla de aprendizajes significativos, de retomar las ideas previas de los estudiantes y sus experiencias y por el otro, en la práctica, el niño se limita a recibir, copiar y repetir información dada por la maestra”**

considera pertinentes de acuerdo a su experiencia y formación.

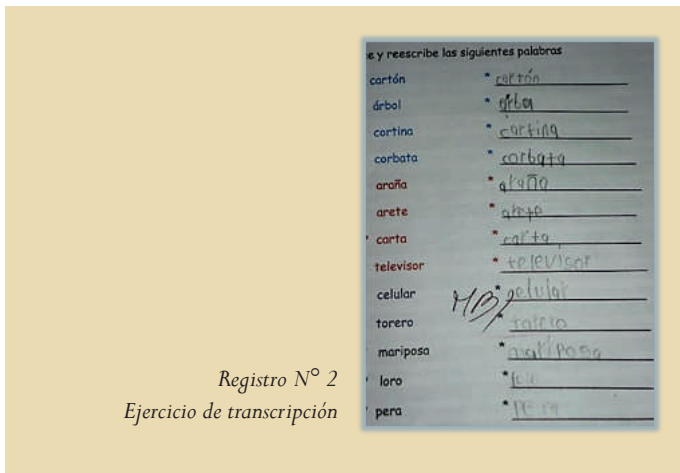
En relación con lo anterior, se encontró incoherencia entre el decir y el hacer de las maestras, ya que por un lado se habla de aprendizajes significativos, de retomar las ideas previas de los estudiantes y sus experiencias y por el otro, en la práctica, el niño se limita a recibir, copiar y repetir información dada por la maestra. Esto se ve reflejado en el planteamiento de los logros de cada período entre los cuales se hallaron, en la Malla Curricular de preescolar (2013), enunciados como “Reconoce la vocal O por su fonema o grafema” o “Identifica el abecedario asociando el trazo de las letras y las sílabas con el sonido”. En estos logros puede identificarse una mirada de la escritura caracterizada por un enfoque asociacionista del lenguaje, en palabras de Morales & Bojacá (2002) implica que “la lengua escrita resulta de una simple transcripción de la lengua oral, por lo cual se establece una correspondencia mecánica entre sonido y grafía” (p.43).

Estas ideas de las docentes se evidencian en el trabajo que deben realizar los niños en sus cuadernos de la Dimensión comunicativa, como se puede observar en las fotografías que se anexan a continuación, las cuales reflejan la prioridad que se da a la asociación sonido-grafía y a la reproducción de palabras sueltas que no tienen una relación con la producción de un texto en una situación real. Se encuentra entonces que esta forma de concebir el proceso de aprendizaje de la escritura, hace que se mantengan prácticas en las que el niño es un receptor de información que debe

memorizar en el menor tiempo posible, a través de la repetición. Lo anterior se puede observar en los registros presentados a continuación, en los que se ejemplifica el trabajo que se desarrolla tanto en el aula de clase como en tareas a realizarse en casa.



Registro N° 1 Actividad de escritura en el grado transición

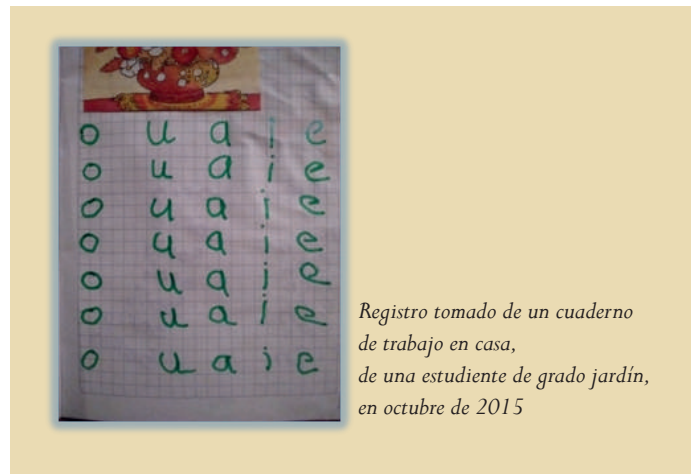


Registro N° 2 Ejercicio de transcripción

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura no se da en situaciones reales en las que los niños puedan producir un texto que sea publicado y que tenga un fin específico que ellos puedan experimentar. Lo anterior obedece a la consideración de que los estudiantes primero deben escribir de manera alfabética, y entonces se aplaza la producción de textos para grados superiores. En palabras de Tolchinsky (1993): “Muchos maestros suponen que al comienzo de la escolaridad los niños solo pueden copiar y, más adelante, podrán escribir” (p.21). Se desconoce así el hecho de que los niños ya han iniciado su proceso de

aprendizaje de la escritura debido, no solo a los esfuerzos de los padres de familia, sino al hecho de que viven en una cultura escrita en la cual están en contacto permanente con toda clase de textos, avisos publicitarios, etiquetas, documentos, fórmulas médicas, revistas, libros, etc.

Asimismo prácticas como las planas y transcripciones de un libro son empleadas también en los hogares, ya que los padres de familia manifiestan el deseo de que sus hijos aprendan a leer y a escribir lo más pronto posible, y acuden a estos métodos, reforzándolos usualmente con la compra de una cartilla (“Nacho”, en la mayoría de casos) con la cual los niños practican en casa. Ejemplo de esto es el registro fotográfico que se encuentra a continuación, en el cual se puede observar el tipo de ejercicios (planas) que una madre de familia emplea para que su hija de cuatro años memorice las vocales. Como se puede concluir, no se tienen en cuenta los primeros intentos de escritura de los niños, se ignoran las hipótesis que estos construyen en torno a esta, y si se tienen en cuenta, se procura que las dejen de lado muy pronto para reemplazarlas por la escritura formal a manera de copia de textos elegidos por la docente.



Registro tomado de un cuaderno de trabajo en casa, de una estudiante de grado jardín, en octubre de 2015

Otro aspecto que se observa es que las actividades realizadas en clase son de carácter individual, promueven la elaboración de tareas en solitario y dejan de lado las oportunidades de desarrollar habilidades sociales de interacción a través del aprendizaje colaborativo y de construir conocimiento sobre la

**“El aprendizaje significativo [...] tiene como principio fundamental generar cambios en las estructuras cognitivas del individuo al poner en interacción conocimientos previos y nuevos conocimientos.”**

escritura en interacción con otros, tal como lo refiere Ana Teberosky (1982) “La construcción colectiva es importante porque, por un lado, se comparten en una práctica social, las acciones de escribir e interpretar lo escrito, y por el otro, es provechosa también la confrontación de resultados finales” (p.25). En consecuencia, seguir privilegiando el trabajo individual en el aula de manera específica con relación a la escritura, implica perder la oportunidad de enriquecer los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños e ignorar que el ser humano es un ser social.

Un último hallazgo es que en la institución se entiende el aprendizaje significativo como aquel que consiste en realizar actividades que son del agrado de los estudiantes o en trabajar temas que les gustan, es decir, se asocia el concepto arriba mencionado, con retomar los intereses de los niños, lo cual implica una interpretación errónea del mismo pues el aprendizaje significativo desde los planteamientos de Ausubel (2002), tiene como principio fundamental generar cambios en las estructuras cognitivas del individuo al poner en interacción conocimientos previos y nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta el análisis descrito, sumado a la revisión de antecedentes que dan cuenta de la necesidad de una transformación en las prácticas docentes y con el fin de generar verdaderos aprendizajes relacionados con la escritura, que se alejen de lo memorístico, se plantea una propuesta que parte de la siguiente pregunta: ¿De qué manera el diseño de afiches y etiquetas promueve el aprendizaje de la escritura en el grado transición?

## FUNDAMENTO TEÓRICO

Para fundamentar el proyecto de investigación, se retoman investigaciones relacionadas con las principales categorías que orientan la construcción de la propuesta: aprendizaje de la escritura, aprendizaje significativo y aprendizaje colaborativo. En primer lugar el aprendizaje de la escritura se define como un proceso que inicia de manera temprana, de forma independiente al ingreso o no de los niños a una institución escolar. Se parte del hecho de que los niños ya poseen conocimientos sobre la escritura al empezar su escolaridad. Estos conocimientos deben ser respetados y retomados por el docente para ayudarlos a avanzar en su proceso de aprendizaje inicial de la escritura, ya que como señala Luria (citado por Bronckart, Schneuwly & Steiner, 2010)

No es la comprensión lo que genera el acto (de escribir), sino más bien es el acto lo que engendra la comprensión... Antes de que el niño comprenda el sentido y el mecanismo de la escritura, hace numerosas tentativas a fin de elaborar métodos primitivos, las cuales conforman para él la prehistoria del lenguaje (p.140).

Así, en el ciclo inicial se deben retomar dichos conocimientos con el propósito de que los niños hagan la conexión con los nuevos conocimientos. Teniendo en cuenta lo anterior es más viable lograr que los niños puedan alcanzar un aprendizaje significativo de la escritura. Este es definido por Ausubel (2011) como “un proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria”. La estructura cognitiva es definida por Moreira (2012) como el conjunto de conocimientos previos y la organización jerárquica de estos. Esta es la variable más importante que afecta el aprendizaje y la retención de nuevos conocimientos (p. 37). Por consiguiente, para el desarrollo de este proyecto, es fundamental tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales son la base del aprendizaje de la escritura.

Lo anterior implica conocer el camino que transita el niño antes de llegar a la escritura alfabética, para lo cual se retoman algunos planteamientos de Bruner (1984) quien propone que los pasos de este proceso son: 1. Esta etapa inicial va desde el grafismo sin sentido como desencadenamiento motriz, a la grafía con intención de

**“Es fundamental tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales son la base del aprendizaje de la escritura.”**

escribir como imitación de lo que los niños ven hacer a otros. Se corresponde con lo que Ferreiro (2006) llama período indiferenciado.

2. Producción que manifiesta el acceso al reconocimiento y luego al conocimiento externo de signos, formato, direccionalidad. En términos de Ferreiro (2006), esta etapa se denomina período diferenciado; en esta “los niños no buscan ninguna relación entre la representación escrita y el patrón sonoro” (p.18).

3. Uso de signos para producir significados, aún confusos, de difícil lecturabilidad para el interlocutor. Se relaciona con lo que Ferreiro (2006) denomina período de la fonetización. En este, el niño comprende que el nombre pronunciado es susceptible de ser dividido (hipótesis silábica). Aunque en la parte escrita las letras, no se corresponden de manera exacta, con la palabra que se quiere representar, al leerla, el niño le asigna una correspondencia silábica.

4. Posibilidad de producir textos con palabras formadas con sílabas complejas, las cuales son legibles, a pesar de tener errores gramaticales. Se llega al momento dos, que Ferreiro describe como aquel en el que el niño varía la cantidad de grafías de acuerdo a la cantidad de sílabas que tiene la palabra. Dichas grafías se corresponden, en su mayoría, con la escritura alfabética de la palabra que se desea representar.

5. Dominio, aunque elemental, de los requisitos de la escritura de acuerdo con las exigencias de sintaxis, regularidad y arbitrariedad de su ortografía. En concordancia con Ferreiro esta es la etapa de escritura alfabética.

De igual forma, es necesario tener en cuenta que la realización de actividades colaborativas es relevante en el aprendizaje significativo. Moreira (2012) subraya que esta clase de actividad “viabiliza el intercambio, la negociación de significados y pone al profesor en la posición de mediador” (p.51). Estas características hacen que el trabajo colaborativo aporte al aprendizaje de la escritura como

construcción socio-cultural, en la que su significado se aprehende al interactuar con pares y adultos, y se desarrollan habilidades específicas que permitirán al niño asumir, de mejor manera, la práctica de la escritura. Por otra parte, las actividades colaborativas permiten aprovechar el grupo en que se convive en la clase, como advierten Pontecorvo y Zucchermaglio (1991) “El aula es una situación social en la cual es posible entender los procesos individuales de crecimiento cognitivo que pueden ser afectados por los intercambios, el apoyo social y por la trasmisión cultural” (p.111). Es necesario entonces promover actividades en las cuales los estudiantes puedan apoyarse mutuamente desde sus propias experiencias y conocimientos, generando un diálogo enriquecedor que permita que los niños tengan otros puntos de vista, no solo el del docente.

A partir de los anteriores planteamientos, se ha construido una propuesta de intervención en el aula, que consiste en el diseño y realización de tres secuencias didácticas apoyadas en el trabajo colaborativo de los niños en pequeños grupos. En sus grupos los niños diseñan afiches para dar a conocer sus intereses y promocionar actividades que se desarrollan habitualmente en el colegio. Las secuencias están diseñadas en tres momentos: preparación, producción y evaluación, cada uno de los cuales tiene sus objetivos y contenidos de aprendizaje específicos. La realización de las tres comprende 29 sesiones de clase en las cuales la producción textual está enmarcada en situaciones reales de uso de la lengua escrita. Todo lo descrito tiene como referente el propósito fundamental que propone Delia Lerner (2001) “Preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (p. 27). Así pues se espera que el presente proyecto de investigación aporte en la formación de niños que aprehendan la escritura y se apropien de ella como un elemento fundamental en sus vidas.

## CONCLUSIONES PARCIALES

En el momento de escritura del presente artículo, se han desarrollado las tres secuencias didácticas planteadas en la investigación. Se han recogido evidencias del trabajo realizado y se adelanta el proceso de análisis de resultados. Teniendo en cuenta lo que se ha observado se puede concluir de manera parcial que el aprendizaje inicial de la escritura se da de manera más tranquila y fluida cuando se

parte de las ideas previas que han construido los estudiantes. De igual forma, la comprensión de las funciones de la escritura por parte de los estudiantes se produce con mayor facilidad al escribir con un propósito real y al producir un texto que se publica y es leído por compañeros, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa.

En relación con el último aspecto mencionado, los niños expresaron su emoción por el hecho de que los afiches que ellos diseñaron se publicaron en un lugar visible del colegio, lo cual permitió que docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia observaran y realizaran comentarios positivos que fortalecieron la autoestima de los pequeños, y reforzaron su interés por la escritura, por aprender más sobre ella y por producir nuevos textos. Los estudiantes pudieron experimentar lo que significa escribir un texto, corregirlo, reestructurarlo y llegar a una versión final para publicar.

Además de lo anterior, es importante recalcar que los niños participaron de actividades colaborativas de producción de afiches de manera natural. Salvo una o dos excepciones, les fue fácil compartir responsabilidades, realizar los dibujos y la escritura de los textos de manera cooperativa. Cada estudiante pudo definir lo que deseaba hacer de acuerdo con sus capacidades y a la vez reconocer las capacidades de sus compañeros.

El proceso de sistematización de la investigación continúa con el objetivo de obtener las conclusiones definitivas. A pesar del camino que queda por recorrer y de la dificultad y el arduo trabajo que exige desarrollar una investigación, es fundamental que los docentes reflexionemos sobre nuestras acciones y nos decidamos a innovar con el propósito de enriquecer nuestra labor, movilizar concepciones, transformar prácticas y aportar a la construcción de un sistema educativo más democrático, equitativo y coherente con la realidad del mundo actual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras palabras?* Buenos aires: fondo de cultura económica.
- Braslavsky, B. (1992). *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*.

**“Preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita ”**

- ca. Buenos aires: Aique grupo editorial.
- Bronckart J, & Schnewly, B. (2010). *Vigotsky hoy*. Madrid: Editorial Popular.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza editorial.
- Colegio Diego Montaña Cuellar IED. (2015). PEI Construyendo proyectos de vida. Bogotá
- Colegio Diego Montaña Cuellar IED. (2015). Documento Ciclo Inicial (en construcción). Bogotá.
- Colegio Diego Montaña Cuellar IED. (2013). Malla Curricular de Preescolar. Bogotá.
- Diez, C. (2004). La escritura colaborativa en la educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula. Barcelona: Horsori Editorial.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de investigación educativa*, 3. Recuperado de: [http://www.uv.mx/cpuel/num3/inves/ferreiro\\_esritura\\_antes\\_letra.htm](http://www.uv.mx/cpuel/num3/inves/ferreiro_esritura_antes_letra.htm).
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de investigación educativa*, 3. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpuel/num3/inves/ferreiro\\_esritura\\_antes\\_letra.htm](http://www.uv.mx/cpuel/num3/inves/ferreiro_esritura_antes_letra.htm).
- Fons, M. (2004). Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jolibert, J. (Ed.). (1998). Interrogar y producir textos auténticos. *Vivencias en el aula*. Valparaíso: Editorial Dolmen Estudio.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique
- Johnson, Johnson & Holubec. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura Económica.

- Morales, R., Bojacá, B. (2002). ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos de la lengua? Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moreira, M. (2012). ¿Al final qué es aprendizaje significativo? Revista Quirriculum, N° 25, 29-56.
- Palmera, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Investigación-Innovación educativa y socioeducativa. Revista electrónica. Recuperado de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num3/rodriguez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num3/rodriguez/index.html)
- Pontecorvo C. & Zucchermaglio, C. (1991). Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social. En: Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Teberosky, A. (1991). La lengua que escriben los niños pequeños: reflexiones sobre una situación de aprendizaje. En: Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.