

CAPÍTULO

7

## La construcción de la escritura en la primera infancia

---

Johanna Milena Rey Herrera<sup>1</sup>

*Mis agradecimientos a mi familia y a la comunidad altamirense.*

*“...este es el inicio del camino que con tiempo y dedicación hemos decidido recorrer...” a Ré y Lupita... Gracias.*

### **Resumen**

Esta investigación consolida una propuesta a nivel teórico y metodológico que posibilita reflexionar sobre la propia práctica, específicamente en el proceso de construcción de la escritura en el primer ciclo <sup>2</sup> considerando las concepciones que se tienen del lenguaje y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas, para luego desarrollar algunos planteamientos en torno a la pedagogía por proyectos, la escritura colaborativa y la actividad metalingüística como alternativas que nos permiten comprender el lenguaje como fenómeno semiótico de orden social, lo cual nos ubica en una situación dialógica, es decir, en contacto con el otro, donde todo discurso vivo tiene un carácter de respuesta.

---

1 Docente Colegio Altamira Sur Oriental, licenciada en Educación para la Infancia, Magíster en Educación, estudiante de Doctorado en Educación.

2 El primer ciclo corresponde a preescolar, primero y segundo de primaria.

**Las concepciones del lenguaje y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas**

Algunas dificultades para la construcción de la escritura<sup>3</sup> en los niños son las concepciones que los maestros tienen de lenguaje, así como las prácticas que se usan para su enseñanza, las cuales presentan al sistema alfabético como un objeto aislado del mundo, es decir, como un conjunto de letras y reglas ajenas a la cotidianidad; esta visión responde al enfoque que desde comienzos del siglo XX propuso Ferdinand de Saussure (1967), según el cual, el lenguaje era entendido desde una visión científica, en otras palabras, la lengua como teoría sistemática; así, el lenguaje se comprendía “Alrededor de la palabra y la cosa, la lingüística, basada en el objetivismo abstracto, nos enseñó a ver las manifestaciones verbales del lenguaje como una conducta homogénea, como medio de representación global de orden conceptual y como sistema funcional, en donde el signo se reducía al carácter de señal. Esto trajo como consecuencia, la visión sistémica de la lengua como código (sistema de signos) y la del habla como discurso individual” (Cárdenas, 2009).

A esta problemática se suma que la enseñanza de la escritura en la escuela, toma el carácter de obligatoriedad, es decir, un requisito que se debe cumplir; por tanto, si el niño no aprende a leer y a escribir en primero de primaria es difícil que logre pasar a segundo grado, hecho que se evidencia en las estadísticas presentadas por la Secretaría de Educación de Bogotá durante el año 2006 (Tabla 1), que reportan la repitencia de niños de primero de primaria [...] “... la principal razón para perder el año es no saber leer ni escribir como lo exige la comunidad educativa y la costumbre” [...] (Cajiao, 2003).

Grados	2004	2005	2006
Cero	0	0	0
Primero	2.754	2.120	2.488

**Tabla 1:** Número de estudiantes que repitieron grado primero en colegios distritales durante los años 2004 – 2006<sup>4</sup>

Ante esta realidad, “es preocupante el resultado de las estadísticas que señalan que el grado que más pierden los niños en Colombia y en general en América Latina, es primero. ¿Qué es entonces lo que está pasando cuando ingresan los niños de preescolar a primero? Además, se ha observado que los maestros no se sienten muy a gusto cuando les corresponde el primer grado: se sienten presionados, sienten el curso como una imposición” (MEN, 2002)<sup>5</sup>.

3 Este modelo de construcción de la lectura y la escritura es planteado por Sofia Vernón en Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula: el constructivismo y otros enfoques didácticos.  
 4 Estadística presentada como soporte en el texto de estándares y lineamientos curriculares para primer ciclo de la Secretaría de Educación de Bogotá, 2006.  
 5 Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Aproximadamente el 12% de los niños no alcanzan los logros establecidos para primero y debe repetir, lo cual convoca a hacer una reflexión sobre las prácticas pedagógicas, para que se garantice a los niños las condiciones y oportunidades necesarias para un alfabetismo exitoso. El modelo implementado para la enseñanza de la escritura (por ejemplo, el mecánico y repetitivo de grafemas y fonemas), lleva al niño a asumir un papel pasivo ante la lectura y la escritura, por esto, “En tales contextos educativos, los niños aprenden que todas sus preguntas son irrelevantes. Aprenden a responder sin pensar y a aceptar sin resistencia” (Goodman, 1991), así mismo, los niños desconocen que *“El lenguaje surge de la necesidad del hombre de objetivarse a sí mismo y representa la esencia de su creatividad espiritual, es considerado un fenómeno social que tiene como propósito ser vehículo de unión entre los seres, de allí que todo discurso pretenda ser comprendido y la comprensión no es otra cosa que la respuesta a una manifestación del lenguaje, sea ésta oral, escrita, visual, o de cualquier otro tipo”* (Ramírez, 2004), haciendo que las producciones textuales de los niños y de los jóvenes presenten dificultades, es decir, continúe la tendencia a escribir oraciones breves o fragmentos, en lugar de elaborar textos completos cerrados como lo menciona el documento “Saber” del ICFES (MEN, 2003) (Cursiva intencional del autor).

Según Vygostky “La contradicción básica es que la escritura es pensada como una actividad motora y no como una actividad cultural compleja relacionada con la vida misma” (Vigotsky, 1993), es decir, se desconoce la capacidad de los niños para participar en actividades significativas relacionadas con la escritura, donde son partícipes desde su cotidianidad y se entienden como sujetos discursivos, donde no se escribe por escribir y se genera un enunciado “Esperando que sea comprendido, que obtenga una respuesta, que no es otra cosa que tomar postura frente al enunciado inicial en forma de otro enunciado. En este cruce de unidades comunicativas está la relación conceptual de los hombres, la comunicación discursiva” (Bajtín, 1985).

En este orden de ideas, hay que mencionar los estándares curriculares para lengua castellana 2002: “Comunicar algo quiere decir que los ejercicios del lenguaje (tanto el oral como el escrito) siempre deben estar referidos a circunstancias concretas (personas, cosas, acciones, eventos, acontecimientos, etc.) vividas por los alumnos, bien sea de la vida extraescolar o en las otras áreas escolares”, si bien hay que subrayar la importancia de construir la escritura desde sus usos reales, también es necesario preguntarse si la escritura es solamente un ejercicio del lenguaje, pues si se concibe de ésta manera “La historia de la lengua aparece como historia de formas lingüísticas aisladas (formas fonéticas, morfológicas y otras), que se desarrollan en contra del sistema como totalidad y a pesar de los enunciados concretos” (Voloshinov, 1992).

Por esta razón, es pertinente pensar en la educación que queremos, que la escritura en la escuela sea comprendida desde la réplica —dialógica— desde la interacción discursiva, “Antes del comienzo están los enunciados de otros, después del final, están los enunciados-respuesta de otros (o una comprensión silenciosa o activa del otro, o finalmente, una acción-respuesta basada en tal tipo de comprensión). Un hablante termina su enunciado para ceder la palabra al otro o para dar lugar a su comprensión activa como respuesta. El enunciado es una unidad real, no convencional, delimitada por el cambio de los sujetos discursivos que termina con el hecho de ceder la palabra al otro” (Bajtín, 1989); en este sentido, las prácticas pedagógicas para la construcción de la escritura estarían enmarcadas en los contextos reales de comunicación, se dejaría la escritura monológica y se pensaría en la escritura desde la concepción dialógica del lenguaje.

Desde esta óptica, el sujeto se asume como un ser productor de sentido; razón por la cual su actuar en el mundo y en la escuela debe asumirse dentro de las posibilidades de producción y negociación de sentidos, por esto “Lo interhumano es constitutivo de lo humano, es decir, la expresión más general de un pensamiento que no se reduce en absoluto a la ideología individualista, por el contrario, se enfatiza en la relación entre los seres humanos, indispensable para que se constituyan como un todo, ya que la realización no puede venir sino del exterior, gracias a la mirada del otro, la pluralidad de los hombres encuentra su sentido, no en una multiplicación cuantitativa de los “yo” sino en cuanto cada uno es complemento necesario del otro, es por ello que el lenguaje y el pensamiento son necesariamente constitutivos del hombre” (Bajtín, 1991).

Así, es necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, lo que posibilitaría a los maestros para situar la construcción de la escritura desde el discurso, como “Un hecho social por tanto influido por el contexto, pero a la vez el discurso pretende modificar las características de ese mismo contexto” (Bajtín, 1989). Como ya se dijo, no se escribe por escribir, se escribe por influir, para participar, la intencionalidad de cada participante en la comunicación discursiva está cruzada de propósitos, todo discurso es político porque busca cambiar unas condiciones sociales de una comunidad, el ejercicio del discurso es en últimas, el ejercicio del poder.

### ***La pedagogía por proyectos***

*“Crear contextos donde la escritura sea la respuesta a una necesidad práctica y material: en otras palabras, donde el aprendizaje de la lectura y la escritura no sea una cosa en sí”*  
(Kleiman, 1998).

La pedagogía por proyectos posibilita realizar actividades propias de la escritura como experiencias divertidas y significativas, enmarcadas en situaciones comunicativas reales a partir de los intereses e inquietudes de los estudiantes, como lo plantea Bajtín “es comprender que cualquier comunicado siempre va dirigido a alguien, está provocado por algo, tiene alguna finalidad, es decir, viene a ser un eslabón real en la cadena de la comunicación discursiva dentro de alguna esfera de la realidad cotidiana del hombre” (Bajtín, 1989).

Es así como se generan espacios de vivencias del conocimiento, que parten desde la vida cotidiana en el aula, la presencia de libros, la cercanía con la lectura y la escritura, suscitando en el niño el deseo y la necesidad de leer o producir textos variados, que cobren sentido en un marco comunicativo. De esta manera, se enriquece la experiencia de conocimiento del niño en otros contextos: salir a encuentros, invitar a conferencistas (adultos o niños), realizar textos para comunicar descubrimientos, entre otros. En consecuencia, permite la lectura y la producción de textos reales funcionales y ficcionales<sup>6</sup>, permite que los niños construyan la escritura desde “La palabra concebida más ampliamente, como un fenómeno de la comunicación cultural, la cual deja de ser una cosa centrada en sí misma y no puede ser comprendida independientemente del contexto social o situación social que la produce, además, da la opción a los niños de “cuestionarse” o “interrogarse” sobre sus propios textos, sobre el formato de los mismos y gracias a la confrontación con sus compañeros y al apoyo del docente, “Construyen” el sentido del texto que están trabajando, “Una mirada amplia sobre las instancias verbal y no verbal, la concepción de signo como algo distinto a la señal, el enunciado y los géneros discursivos, las relaciones estrechas entre el lenguaje, la conciencia y las ideologías y su papel como mediación” (Ponzio, 1998), “Donde la palabra está al servicio de intenciones ajenas, en situación de mutuo conocimiento, de cercanía, de encuentro que facilite a la gente ponerse a hablar” (Cárdenas, 2009).

Lo anterior, implica que en el aula de clase los niños no sólo sean receptores, sino productores de textos, sujetos discursivos; por consiguiente, las prácticas pedagógicas deben propender por brindar espacios que posibiliten entender la naturaleza del sistema alfabético, desde “Un acto discursivo o más exactamente su producto el enunciado” (Voloshinov, 1992), el cual “No puede ser reconocido como fenómeno individual en el sentido exacto de la palabra, ni puede ser explicado a partir de las condiciones psicológico-individuales o psicológico-fisiológicas del sujeto hablante. El enunciado tiene carácter sociológico” (Voloshinov, 1992).

Evidentemente, el aula es un espacio favorable desde las interacciones discursivas que posibilita, es un “Escenario de evocaciones de nuestra memoria

---

6 Textos narrativos como cuentos, poesías, canciones, entre otros.

cultural, de imágenes del pasado y de proyección del futuro” (MEN, 2002), con el cual se enriquecen los conocimientos en la elaboración de textos con sentido (carteles, murales, folletos, avisos), que dan cuenta del proceso de construcción de la escritura y los usos que se dan al lenguaje.

Es importante anotar que la pedagogía por proyectos es una propuesta para proyectar el colegio a la comunidad, al socializar las diferentes tipologías textuales que elaboran los niños, con gran valor para los procesos comunicativos ya que dichas producciones textuales tienen destinatarios o lectores (los niños del colegio, las directivas y los padres de familia).

Lo primordial al trabajar por proyectos, es que cualquier actividad de lectura y escritura está enmarcada en necesidades realmente experimentadas por los niños que despiertan la curiosidad intelectual.

Sin embargo, la pedagogía por proyectos, al igual que cualquier propuesta en educación, no es la última palabra y puede llegar a caer en un activismo sin sentido, desligado de su compromiso formativo. Las actividades son importantes pero no son el centro, si se piensa que cualquier producto refleja el sentido del proyecto se corre el riesgo de errar y desconocer que los proyectos deben partir de los intereses de los niños, pero que en realidad son un apoyo para los procesos que se desarrollan, en este caso la construcción de la escritura.

### ***La escritura colaborativa***

*“Los niños deben volverse parte de la cultura escrita que implica mucho más que saber decodificar palabras y oraciones.” (Vernon, 2004).*

La escritura colaborativa se entiende desde el sentido de “La translingüística, cuyo objeto no es más el enunciado sino la enunciación, la interacción verbal, donde el discurso es un puente tendido entre dos personas, a su vez, determinadas socialmente” (Bajtín, 1986). Por ello, la escritura colaborativa permite que entre los niños y el docente emerjan las posibilidades para la construcción del conocimiento, a medida que los niños necesitan preguntar (interacción verbal) sobre el funcionamiento del sistema alfabético, buscan en los otros ese conocimiento para continuar avanzando en la construcción de la escritura, hasta llegar a la convencionalidad.

Esta estrategia metodológica permite que cada uno de los niños avance significativamente en la construcción del sistema alfabético, a través del proceso de socialización que se da a través del lenguaje (Coll, 1990), como lo plantea Bajtín, “La libertad en relación al sentido es, por principio absoluto, ya que el sentido nace del encuentro de dos sujetos y este se repite eternamente” (Bajtín, 1986).

Dicha socialización se viabiliza cada vez que el docente propone a los niños la construcción de un texto, un reto para ellos; cada uno busca la manera de que su escrito sea comprendido por los demás, o por lo menos, que para él tenga ciertas regularidades que le permitan decir que está bien escrito. En cada una de las actividades de escritura colaborativa, el niño construye los textos con ayuda de todos, constantemente está reflexionando sobre *¿Cómo se escribe? ¿Qué letra necesita? ¿Esta palabra va separada? ¿Es con b o v? ¿Cuál es la...?* en cada una de estas preguntas el otro es importante, es quien le colabora para avanzar en la comprensión del sistema alfabético, pues “El ser mismo del hombre (exterior como interior) es una comunicación profunda. Ser significa comunicar (...) Ser significa ser para otro y, a través de él, para sí” (Bajtín, 1986).

Para lograr que dentro del aula se permitan o propicien los espacios para la escritura colaborativa, los niños trabajan en comunidades o mesas redondas, lo cual propicia formas de relación diferentes a la ubicación por filas. Cada uno de los grupos de trabajo se conforman por niños que se encuentren en diferentes hipótesis<sup>7</sup> sobre la construcción de la escritura y así, por medio de la socialización, cada uno encuentra en el otro la comprensión del sistema de escritura, dado que el diálogo con los pares favorece la interiorización del conocimiento a través de la interacción social, como lo plantea Vigotsky.

En este orden de ideas, la escritura colaborativa posibilita que los niños se cuestionen permanentemente sobre *¿Cómo se escribe la palabra...? o ¿Qué letras necesito para escribir esta palabra?*; más adelante, en el proceso de construcción de la escritura, los niños no se preguntarán por la palabra completa sino por las sílabas que la componen, por ejemplo, si el niño quiere escribir dinosaurio, su pregunta *¿Cómo escribo di, no, etc.?*, así, cuando se trata de una palabra que contiene una combinación, por ejemplo brazo, el niño preguntará igualmente por sus sílabas *¿Cómo escribo bra?* cuando los niños preguntan por el *¿Cómo escribir?* y *¿Qué letras usar?* buscan al profesor o a los niños que ya dominan la escritura (que se encuentran en hipótesis más avanzadas), de manera que a través de las prácticas de escritura colaborativa, los niños reflexionan y se cuestionan a partir del pensamiento discursivo colectivo (Díaz, 1994).

Cuando son pocos los niños que aún no han llegado a la escritura convencional, el docente es quien juega un papel importante continuando el trabajo de construcción de la escritura directamente con estos niños, de modo que cuando construyan un texto, cuenten con herramientas para que reflexionen sobre el funcionamiento del lenguaje escrito; no siempre llegan solos a saber cuál es la letra, es entonces cuando se les ayuda a descifrar la forma en que se escribe para que vayan comprendiendo el funcionamiento del sistema, Sofía Vernó lo denomina como: “La posibilidad de regalar letras” (Pellicer, 2004).

---

7 Las hipótesis corresponden a la teoría de la psicogénesis propuesta por Emilia Ferreiro.

Hay que tener claro que cuando la mayoría de niños comprende el sistema alfabético surgen otros interrogantes, lo cual significa que la escritura colaborativa no termina con la escritura convencional, por el contrario, permite a los niños cuestionarse por lo ortográfico, por ejemplo, se preguntan *¿Con cuál letra escribo herbívoro, con la b o la v sin h o con h?* así como por el problema de la segmentación *¿Mi...va separado de familia?*

Es necesario plantear que inicialmente resulta difícil hacer que los niños pierdan el imaginario de “El profesor es quien sabe” y que las dudas que se tengan se las preguntan a él y a nadie más, porque él posee el conocimiento. El papel del docente es enseñar a interactuar, por consiguiente, el conocimiento se construye conjuntamente entre todos los participantes. Bajo esta última perspectiva, el docente adquiere una relevancia principal de mediador en el aprendizaje, reflexionando sobre su propio trabajo y escuchando las sugerencias de los niños.

En el trabajo de escritura colaborativa, el docente debe estar atento en el aula de clase; en algunos momentos, los niños que conocen el funcionamiento del sistema alfabético se cansan de contestar las preguntas que les hacen los otros niños y terminan escribiéndoles las palabras que necesitan comunicar; por eso, es importante que cuando el niño aún no logra manejar el sistema alfabético y dice haber terminado el trabajo, se le cuestione, *¿Qué fue lo que escribiste?*, *¿Dónde dice tal palabra?* usualmente estos niños usan sus propias palabras, lo que creen que escribieron o lo que querían escribir, éste es el momento de hacerles ver que aún necesitan conocer más.

Esta práctica permite trascender las puertas del colegio, romper las barreras que desde siempre nos han tenido en un mundo aparte, es decir, se pretende llegar a la casa, para que las familias de los niños desde el inicio del proceso, sean partícipes en la construcción de la escritura y generar a partir de ella, un espacio para la vida y las interacciones a través del mundo de las palabras, en este caso las palabras escritas. Sin embargo, es preciso seguir trabajando en el cambio de paradigma con los padres de familia y maestros que todavía creen que para aprender a escribir son necesarias las planas de letras, palabras o frases sin sentido.

Se busca tanto orientar la construcción de la escritura en el “Proceso vivo de la comprensión de los hablantes que intervienen en una interacción discursiva determinada” (Voloshinov, 1992), como comprender que “La palabra en la vida, con toda evidencia, no se centra en sí misma, surge de la situación extraverbal de la vida y conserva con ella el vínculo más estrecho. Es más, la vida misma completa directamente la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido” (Voloshinov, 1999).

## ***La actividad metalingüística en la construcción de la escritura***

*“Conocer la realidad del contexto en que se trabaja, utilizando instrumentos diversos y complementarios que varían de acuerdo con las necesidades del contexto sociocultural”.*

(Camps, A. 2004)

Según Ana Camps, la actividad metalingüística, [...] “Está relacionada con la enseñanza y las prácticas educativas o modelos que se llevan al aula que permiten la reflexión, aquella que se da en el momento de la práctica, después de la práctica y después de la práctica pero con su grupo de trabajo” [...] (Camps, 2004); esto significa que existe una relación bidireccional entre las prácticas escolares y las formas de apropiación del conocimiento, considera la actividad como organización funcional del comportamiento y de los intercambios del sujeto, el entorno y los otros que participan en la construcción del mismo<sup>8</sup>.

En este planteamiento, se tienen en cuenta las finalidades que la sociedad y el campo educativo imprimen a las funciones de la lengua como instrumento de pensamiento en las interacciones sociales y culturales, ya que la intención de la investigación en didáctica de la lengua está orientada hacia la comprensión de éstas<sup>9</sup> para fundamentar la actuación en la práctica desde una perspectiva interpretativa y comprensiva; por eso, es importante [...] “Conocer la realidad del contexto en que se trabaja, utilizando diversos instrumentos y complementarios que varían de acuerdo con las necesidades del contexto sociocultural en que se esté llevando a cabo la investigación” [...] (Camps, 2004).

Camps también reflexiona sobre la importancia de la actividad metalingüística como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Plantea que la actividad metalingüística debe hacer parte de las actividades de escritura en tanto se realiza un distanciamiento y objetivación del lenguaje, es decir, se constituye por un conjunto de interacciones que se presentan dentro del aula y entre los actores que están presentes tanto al realizar alguna actividad de escritura, como cuando reflexionan frente a la misma.

La actividad metalingüística se asume desde dos perspectivas: la primera, solipsista como conjunto de actividades de reflexión, control consciente y planificación que conducen a que el sujeto sea consciente de sus procesos de uso lingüístico y la segunda, de interacción, como una actividad colectiva realizada con elementos semióticos de cooperación, lo que se relaciona con los planteamientos establecidos anteriormente sobre la escritura colaborativa y la pedagogía por proyectos. En este sentido, la actividad metalingüística adquiere

---

8 Hace referencia al conocimiento.

9 Interacciones sociales y culturales.

gran relevancia dentro del aula, y fuera de ella requiere que el docente sea mediador de situaciones donde los estudiantes colaboren entre sí para comprender el uso del lenguaje escrito.

Por consiguiente, al trabajar la actividad metalingüística, se evidencia que los niños tienen mayor capacidad de interrogarse mutuamente, adquiriendo un dominio del objeto de estudio, el cual posibilita un manejo externo a través de diferentes tipos de interacciones que mejoran las actividades verbales orales y escritas para alcanzar la reflexión (por ejemplo, cuando el niño se pregunta: *¿Cómo se escribe determinada palabra?*, *¿Cómo se separan las palabras?* o *¿Con qué letra se escribe con la v o la b?*); es el niño quien construye sus conocimientos sobre la escritura reescribiendo, re-pensando y reconstruyendo los procesos implicados en la realización del texto. Estas actividades metalingüísticas permiten que los niños reflexionen sobre la forma como están escribiendo, pues la idea es que otros (pares y adultos) comprendan su escritura.

Durante las actividades metalingüísticas, los pares confrontan sus escrituras; a través de la construcción de sus textos, buscan la manera de validar sus escritos por medio de preguntas propias sobre el uso del sistema alfabético: *¿Qué escribí aquí?* *¿Aquí dice...?* Es así, como a través de la interacción entre los mismos niños, el acto de escribir se vuelve en objeto de reflexión constante, ya que es un reto lograr que los otros comprendan lo que se quiere decir, el acto de escribir implica que existe otro que va a leer, razón por la cual la escritura cobra sentido social.

Las actividades metalingüísticas en la construcción de la escritura y la lectura, están presentes en todos los momentos, antes, durante y después de la actividad propuesta; permiten tomar distancia del lenguaje, proporcionando a los niños la posibilidad de reflexionar sobre el acto de escribir y de leer, entendiéndolo como una persona con la capacidad de realizar una objetivación del sistema alfabético y de los usos que tiene en la cotidianidad.

Es importante aclarar que cada uno de los niños se puede encontrar en cualquier etapa del sistema de escritura<sup>10</sup>, por esta razón, la actividad metalingüística permite que exista una interacción entre los niños y el docente, de manera que dicha relación, posibilite que se pregunten y se cuestionen sobre cómo se escribe y qué letras necesita. Estas actividades permiten la reflexión sobre el objeto de estudio, en este caso el lenguaje escrito, para que se avance en la construcción de la escritura convencional.

---

10 Ver los periodos establecidos por la teoría de la psicogénesis.

En tales circunstancias, el papel del docente es crear espacios de lectura y escritura, proponer actividades que motiven al niño a entrar al mundo simbólico desde la necesidad de comunicarse con los otros, el docente debe ser quien lleva a los niños a problematizar sus producciones, realizando preguntas que conlleven a generar vivencias de conocimiento, por ejemplo: *¿Qué dice aquí? ¿Qué letras crees que se necesitan para escribir eso? ¿Cómo lo escribirías?* De esta manera, los niños van adquiriendo la capacidad de interrogar su propia escritura y la de los demás, razón por la cual la socialización es fundamental para la construcción de las habilidades comunicativas. Por tanto, el papel del maestro que le plantea retos al niño para favorecer la construcción de nuevos conocimientos, es de suma importancia.

Precisamente, los niños a través de la reflexión sobre el lenguaje en la interacción con los otros, logran movilizar sus conocimientos, es por ello, que cuando se le permite [...] “Al estudiante involucrarse en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales [...], posibilita [...] su desempeño gracias al soporte o andamiaje del otro más experto” [...] (Vigotsky, 1993); es decir, que cuando él se encuentra en la fase de cantidad, puede cruzar a la siguiente, sólo si logra comprender que las escrituras que hace no son suficientes para dar a entender lo que quiere comunicar. Por ello, una forma de lograr este cambio de estructuras mentales es a partir de la reflexión individual y grupal que se hace sobre el uso del lenguaje, cuando se construyen los textos escritos que tienen funciones reales en la sociedad (cartas, libros, revistas, periódicos, folletos, carteles, recetas, entre otros).

### ***Impacto de la propuesta***

Es importante anotar que este trabajo de investigación ha sido puesto en escena en la práctica pedagógica, obteniendo los siguientes resultados:

1. Tener una propuesta coherente a nivel teórico y metodológico para la construcción de la escritura en el primer ciclo, la cual se ha validado a través de la propia práctica.
2. El trabajo de la pedagogía por proyectos ha sido acogido por los profesores del primer ciclo, razón por la cual se han venido gestionando espacios para la discusión y la reflexión, logrando cambios en las concepciones, y por ende, en las prácticas pedagógicas, en cuanto a la construcción de la escritura.
3. Se ha consolidado como acuerdo en el primer ciclo, el uso de la letra cursiva, lo cual contribuye tanto con el desarrollo neurológico y psicomotriz de los niños como con la escritura fluida y sin interrupción de sus ideas.

4. Los niños que han tenido la oportunidad de construir la lectura y la escritura a partir de la pedagogía por proyectos, presentan interés por manejar el sistema alfabético como posibilidad para comunicarse con el mundo que los rodea; esto se evidencia en las diferentes socializaciones que los niños y niñas hacen ante la comunidad educativa; así mismo, en la evolución de las diferentes producciones textuales que ellos elaboran.
5. Son los mismos niños quienes se interesan por la lectura de diferentes tipologías textuales, ya que necesitan buscar información para su proyecto, reconocen la importancia de la lectura como conocimiento de diferentes formas de pensamiento construido por la humanidad.
6. La totalidad de los niños que ha trabajado con esta propuesta, ha tenido su propio proceso de aprendizaje, resultado de varios factores como son: la motivación, el bagaje cultural, la edad, entre otros, y así ha construido la lectura y la escritura en el primer ciclo. Esto contribuye a que efectivamente se garanticen las condiciones y oportunidades necesarias para un alfabetismo exitoso, y en esta vía, los niños puedan ser partícipes de su proceso de construcción del conocimiento y de la sociedad.
7. Se elaboró una cartilla para los padres de familia, en la que se presenta la forma en que pueden colaborarle a sus hijos en el proceso de construcción de la escritura, con el fin de que se comprenda que la construcción de lectura y la escritura ya no es la eterna repetición de frases y palabras sin sentido en el cuaderno.

### ***A modo de conclusiones***

Es importante resaltar la importancia de priorizar los procesos comunicativos, especialmente la construcción de la escritura y la lectura en el primer ciclo, cuando los niños deben comprender el sistema alfabético.

La responsabilidad en la primera infancia es construir la escritura, manejar el mundo letrado es un derecho de todo niño y niña que entra al sistema educativo, de tal manera que la labor del maestro es favorecer esta construcción mediante estrategias didácticas que permitan al niño adentrarse en el universo simbólico desde su propio contexto y con un sentido claro. Sólo de esta manera deseará conocer y comprender el mundo que le rodea.

El papel de la educación es generar en los niños una inquietud permanente y no perpetuar el aprender mecánicamente y repetir lo que otros han dicho sin tener la posibilidad de construir imaginarios nuevos; esa es una barrera que la escuela de

nuestra sociedad debe romper, pues construir la escritura no es enseñar palabras o frases aisladas; como lo plantea Bajtín “El sentido de una palabra se define plenamente por su contexto. En realidad, existen tantos significados de una palabra como contextos hay de su uso” (Voloshinov, 1992), porque “La unidad de la palabra no se asegura solamente por la unidad de su composición fonética, sino también por el factor de unidad propio de todas las significaciones” (Voloshinov, 1992).

Es necesario que los docentes reflexionen y transformen sus prácticas pedagógicas para formar escritores críticos y reflexivos de su propio proceso de aprendizaje. El Ministerio de Educación reconoce la necesidad de explorar alternativas para ganar escritores efectivos (MEN, 2003), se trata de renovar las prácticas escolares a través de la propia reflexión del proceso de aprendizaje, donde las didácticas del docente en el aula contribuyan con el desarrollo de procesos encaminados a lograr estudiantes autocríticos, reflexivos, escritores de textos y enunciados completos, con intención y sentido, lo cual se conoce como: “Actividad metalingüística”. Construir la escritura implica reflexionar en cada una de las etapas por las que atraviesa el niño en su proceso de aprendizaje, de manera que se produzcan textos significativos a partir de la pedagogía por proyectos, es decir, generados por situaciones cotidianas que motiven, den sentido y por tanto, desarrollen el gusto por el lenguaje escrito, lo cual implica para el docente “Conocer la realidad del contexto en que se trabaja, utilizar instrumentos diversos y complementarios que varían de acuerdo con las necesidades del contexto sociocultural en que se esté llevando a cabo dicha investigación” (Camps, 2000) .

La reflexión sobre la propia práctica, permite que el maestro actúe de otra forma y responda también de otra manera a las preguntas de los niños, a las interacciones entre ellos y a las producciones infantiles, como lo plantea Yetta Goodman “El maestro descubre que los niños son inteligentes, creativos y activos en la construcción de la escritura en situaciones sociales” (Goodman, 1991).

Pensarnos como maestros investigadores de nuestra propia práctica pedagógica, implica liderar procesos de transformación de las prácticas sociales presentes en la escuela; esta investigación permite interrogarnos por la escuela y sus prácticas, para construir nuevos sentidos desde la realidad en que vivimos diariamente “[...] favoreciendo la democratización del conocimiento y paliando los efectos de la desigualdad social” (Salcedo, 2003).

## **Bibliografía**

- Bajtín, M. (1985, 1989). *Estética de la creación verbal*, (3ª. Ed.). Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- Bajtín, M. (1991). “Lo humano y lo interhumano”. En: *Todorov Tzvetan. Crítica de la crítica*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: F.C.E.
- Cajiao, F. y otros. (2006). Secretaría de Educación. *Lineamientos. Respuestas grandes para grandes pequeños*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Ediciones Homo Sapiens.
- Camps, A. (2004). “Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica”. En: *Revista Lenguaje de la Universidad del Valle*. N° 32:7-27.
- Cárdenas, A. (2009). *Lenguaje, dialogismo y educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Díaz, C. (1994). *La alfabetización en la interacción social*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Goodman, Y. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Saber leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Articulación del preescolar a la primaria, juego y alegría en primer grado. En: *Al Tablero*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Estándares curriculares para lengua castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pellicer, A. y Vernón, S. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Editorial Aula Nueva.

- Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ramírez, L. (2004). “Del texto al discurso y sus gramáticas para la enseñanza de la comunicación y el lenguaje”. En: *Hechos y proyecciones del lenguaje*. N° 13: 30-44. Nariño.
- Salcedo, R. (2005). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*. Área de Investigación Educativa, IDEP. Bogotá: Edición biblioteca virtual.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2006). Serie Lineamientos Curriculares Primer ciclo. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Vigotsky, L. (1993). “Pensamiento y lenguaje”. En: *Obras Escogidas*. Madrid: Ed. Visor.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. España: Editorial Alianza.
- Voloshinov, V. (1999). *La palabra en la vida y la vida en la poesía. Hacia una poética sociológica*. España: Editorial Alianza.

