

¿Cómo citar el artículo?

Gallego Betancur, T. M. y Muñoz Gutiérrez, M. T. (enero-abril, 2020). Construcción de la lengua escrita en preescolar a través de la variedad textual en una zona rural de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 111-132. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a7>

| Construcción de la lengua escrita en preescolar, a través de la variedad textual, en una zona rural de Antioquia

Construction of the written language in preschool through textual variety in a rural area of Antioquia

Teresita María Gallego Betancur

Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Universidad de Antioquia
Colombia
teresita.gallego@udea.edu.co
Orcid: 0000-0002-8503-700X

María Teresa Muñoz Gutiérrez

Magíster en Educación
Universidad de Antioquia
Colombia
mariamunozg22@gmail.com
Orcid: 0000-0002-1655-4441

Recibido: 27 de marzo de 2019

Evaluado: 26 de julio de 2019

Aprobado: 14 de noviembre de 2019

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica.

| Resumen

El artículo presenta resultados investigativos sobre los procesos de movilización en la construcción de la lengua escrita, realizado con niños en el grado preescolar, a través de situaciones de aprendizaje significativos, usando las variedades textuales, en una zona rural del municipio de Salgar (Antioquia), perteneciente al sector educativo público, con un nivel socioeconómico bajo, según la normatividad colombiana. Se planteó como metodología un estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo, enmarcado en un estudio de caso con 17 estudiantes, siete niños y diez niñas; con edades entre los 5 y 7 años. Los hallazgos más significativos parten de considerar la lectura y la escritura como un proceso constructivo, a través de la exploración natural del código escrito, avanzando más allá de la conciencia fonológica, hacia la producción textual, generándose articulaciones y tránsitos exitosos, entre el preescolar y la básica primaria, en los procesos de lectura y escritura.

Palabras claves: Educación Preescolar, Evaluación formativa, Proceso de construcción de la lengua escrita, Situaciones de aprendizaje significativos, Variedades textuales.

| Abstract

The article presents research results on the mobilization processes in the construction of the written language, carried out with children in the preschool through significant learning situations, using textual varieties, in a rural area of the municipality of Salgar (Antioquia), belonging to the public education sector, with a low socioeconomic level according to Colombian regulations. A descriptive qualitative study, framed in a case study with 17 students, seven boys and ten girls, was proposed as a methodology, with ages between 5 and 7 years. The most significant findings start from considering reading and writing as a constructive process, through the natural exploration of the written code, moving beyond phonological awareness, towards textual production, generating successful articulations and transits between preschool and Basic primary in the reading and writing processes.

Keywords: Preschool Education, Formative Evaluation, Process of construction of the written language, Significant learning situations, Textual varieties.

| Introducción

En el presente artículo se exponen los resultados de un trabajo investigativo que tuvo como objetivo: comprender la movilización del proceso de construcción de la lengua escrita, haciendo uso de variedad textual, en niños del grado preescolar del Centro Educativo Rural Peñalisa del municipio de Salgar (Antioquia-Colombia), a partir de la implementación de una propuesta de intervención pedagógica, la cual reveló las posibilidades que tienen los niños de preescolar, de una zona rural, para tener un tránsito y una articulación que garantice el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de forma motivante, dado que estos procesos son, tal vez, el mayor desafío que tienen los niños para enfrentar los inicios de la escolaridad primaria.

Es así como el desafío de esta investigación busca comprender cómo construyen la lengua escrita los niños en el medio rural, del grado preescolar, desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1993), con el reconocimiento de diversos tipos de textos, explorados a través de situaciones de aprendizaje significativos (SAS), donde la enseñanza de la lectura y escritura es un proceso que comienza en la educación inicial, de manera no convencional, y avanza en primaria de manera convencional, ya que las prácticas académicas, sociales y culturales que se desarrollen, inciden en la motivación y avances en los procesos de aprendizaje, permitiendo, asimismo, comprender la construcción que siguen los niños al analizar los problemas que se les plantean y las soluciones que adoptan, en sus esfuerzos por entender el funcionamiento del sistema de escritura, al interactuar con este objeto cultural en el entorno social (Ferreiro, 2009, 2013; Ferreiro y Zamudio, 2008; Teruggi y Molinari, 2015).

La escritura es un sistema de representación del lenguaje en búsqueda de construcción de significado, que requiere “un proceso de reconstrucción conceptual para comprender su funcionamiento alfabético” (Ferreiro, 1986, como se citó en Grunfeld y Molinari, 2017, p.34). “Esta perspectiva constructivista (Teberosky, 2003) ha estudiado situaciones didácticas e intervenciones de enseñanza que ayudan a los niños a avanzar en la comprensión del sistema de escritura” (Grunfeld y Molinari, 2017, p.35), propiciando la reflexión sobre los principios básicos funcionales, lingüísticos y relacionales que rigen el sistema de escritura, probando soluciones a los problemas que les plantean, a partir del uso social de la variedad de textos (Kaufman, 1988, 2007; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Lerner, 2008; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Weisz, 1996).

A pesar de estas investigaciones, continúa siendo irrisorio el conocimiento acerca de la escritura en los primeros años. Al rastrear estudios acerca de la lengua escrita en preescolar, y más en zonas rurales, el panorama es desalentador, dado que en su mayoría se le atribuye el desarrollo del lenguaje, específicamente de la escritura, a la básica primaria. En Colombia, los Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA-, formulados por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2016, p. 15) son una muestra de ello; por tanto, para el grado transición plantean el interés de los niños hacia la sonoridad del lenguaje y la representación de grafías y pseudografías, como mecanismo para comunicar e ir acercándose al código escrito, sin exigencias de tipo convencional; por su parte, para el grado primero los DBA (MEN, 2016, p. 11) aducen la producción de textos, a partir del reconocimiento de los grafemas y fonemas, y su relación en la construcción de palabras y oraciones. Además, que son los mismos DBA para entornos rurales y urbanos, bajo el supuesto de unas garantías y condiciones educativas similares.

Por dicha razón, esta investigación diseñó situaciones de aprendizaje significativos, en aras de favorecer el proceso escritural; lo anterior, desde los planteamientos de Hurtado, Serna y Sierra (2003), para quienes dichas situaciones son “secuencias de procedimientos que posibilitan la movilización de esquemas de aprendizaje en el niño, le generan conflicto cognitivo y le demandan la resolución o explicación a una situación problemática dada” (p. 21); es decir, que el aprendizaje es dinámico, progresivo y activo y estas situaciones de aprendizaje, permitieron identificar “los conocimientos que los niños poseen sobre la escritura, aun cuando sus interpretaciones disten de una respuesta convencional” (Grunfeld y Molinari, 2017, p.35), pero construyen una representación de la escritura con un sentido comunicativo y una función social.

En suma, la presente investigación se propuso hacer uso de la mediación pedagógico didáctica para dinamizar los aprendizajes, como medio para la construcción de la lengua escrita, los cuales cada vez se fueron complejizando y articulando hacia una escritura con sentido, siendo fundamental para los preescolares rurales, porque en esta etapa de la vida, según las directrices del MEN (2010) “todo lo que se enseñe o se deje de enseñar, va a tener una influencia y consecuencia no sólo para el presente, sino para el futuro como ser individual y social” (p. 26).

| La escritura

La escritura es un proceso complejo que involucra distintas demandas cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, motrices y socioculturales; además, implica dedicación, paciencia y práctica (Caldera, 2006, p. 92). Lo anterior, significa que no es un proceso sencillo que se alcanza de manera inmediata, sino paulatina, en tanto requiere condiciones físicas y cognitivas, además de la interacción en ambientes favorecedores y estimulantes a lo largo de la vida, ya que no es un proceso finito, sino que puede perfeccionarse, alcanzando mayores niveles de desempeño, los cuales repercutan en el uso adecuado del lenguaje, en diferentes contextos y situaciones. La escritura es un proceso gradual y progresivo, “no se adquiere en un solo grado ni con un solo maestro; ella se va desarrollando y consolidando a lo largo de toda la escolaridad y la vida del sujeto” (Caldera, 2006, p. 92).

En este orden de ideas, Caldera (2006, p. 106) se apoya en Cassany (2000) para hacer alusión a la evaluación formativa como una estrategia de acompañamiento y confrontación cognitiva para la movilización de los estudiantes en sus procesos de lectura y escritura, bajo tres modelos en los cuales hay intervención de un agente externo, el docente. En el primer modelo: activo-pasivo, el estudiante no identifica de manera autónoma sus equivocaciones, sino que es el docente quien le indica no solo sus errores, sino también las correcciones que debe hacer; el docente señala visiblemente los errores y, de manera contigua, escribe la forma correcta, sin que haya intervención del estudiante, sino un acto de recepción de la información.

En segundo lugar, está el modelo guía-cooperación en el cual el maestro orienta al estudiante y, de acuerdo a su acompañamiento, este logra realizar las correcciones pertinentes acerca de su producción textual; en este caso, el docente muestra los errores, esclarece las posibles soluciones, pero es finalmente el estudiante quien mejora su desempeño. En tercer lugar, se encuentra el modelo colaboración mutua que, como su nombre lo indica, trae consigo un proceso de retroalimentación e intercambio de saberes permanente, respetando principalmente la producción del estudiante.

Teniendo en cuenta el proceso de escritura inicial, fue posible para esta investigación la implementación del modelo de colaboración y cooperación, donde se propone la escritura a partir de los saberes previos que cada niño trae, los cuales se van transformado a través de un diálogo y proceso de confrontación, para que el estudiante pueda alcanzar autonomía en su proceso de aprendizaje, con un uso adecuado del lenguaje en diferentes contextos y situaciones, accediendo a la escritura convencional de manera progresiva.

La escritura, así mismo, permite la estructuración del pensamiento, de modo tal que el texto se construye, primero, en la mente, y ello se logra “cuando a los niños se le enfrenta a la escritura en contextos y situaciones de uso, reales y efectivas; por tanto, el énfasis no debe ser puesto en los aspectos gramaticales de la lengua, sino en el pensamiento que se produce” (Hurtado, Serna y Sierra, 2000, p. 66).

La anterior postura, sin duda alguna, invita a pensar la escritura como una materialización del pensamiento con un sentido completo.

Por esta razón, Hurtado et al. (2000), citan a Cassany (1993) y a Díaz (1995) para plantear la planeación, redacción, revisión y edición, como pautas fundamentales a la hora de producir

textos. De esta manera, la planeación es la organización previa de las ideas que se quieren escribir; la redacción es el esbozo de lo planeado, teniendo en cuenta el tema, el lector y la forma; la revisión es el acto de volver sobre lo escrito, a través de la relectura y reescritura; y, finalmente, la edición es el momento de culminación del ejercicio de producción textual.

Cassany (2004) considera que leer y escribir son actividades complejas que tienen gran incidencia del entorno, “no son sólo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos: también son actividades culturales, prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida” (p. 5); además, dichas prácticas están siendo mediatizadas por la tecnología, reconociendo en esta una oportunidad para acceder a otros saberes, culturas y experiencias.

Los niños, por tanto, deben vivir experiencias serias de comunicación con textos reales y variados, con los cuales interactúen, para acercarse cada vez más a su realidad, así como para enriquecer y hacer más significativas las prácticas escolares, dado que:

El conocimiento de los tipos de textos y de sus propiedades facilita a los alumnos – escritores la comprensión y producción de los mismos. El trabajo con textos completos y variados (i.e. cartas, cuentos, recetas y ensayos, entre otros) da la posibilidad de leerlos, observarlos, compararlos, confrontarlos intertextualmente, diferenciarlos y de ubicar su uso en contextos definidos y significativos. (Caldera 2006, p. 102).

De otro lado, existen múltiples formas de clasificar dichos textos, según el ámbito de uso, su función y aplicación; para el caso particular se usarán las planteadas por el Colegio Público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta (2004):

- Textos enumerativos (nombre propio, listas...): recordar, registrar, localizar, manejar, ordenar datos concretos, informaciones puntuales, etc.
- Textos informativos (diarios, revistas, noticias, informaciones...): Informar e informarnos de temas generales, acontecimientos, sucesos, etc.
- Textos literarios (cuentos, narraciones...): disfrutar, imaginar, expresarnos personalmente, pasar un buen rato, desarrollar la sensibilidad artística, etc.
- Textos expositivos (libros de texto, libros de consulta...): estudiar, aprender, enseñar, demostrar, comunicar conocimientos, discutir ideas, etc.
- Textos prescriptivos o descriptivos (recetas, instrucciones...): para enseñar y aprender a hacer cosas, comunicar instrucciones, regular el comportamiento, etc. (p. 6).

De igual manera, Caldera (2006) resalta la necesidad de “enseñar a los niños a escribir cartas, narraciones, ensayos, instructivos, informes y un sin número de tipos de textos que le ayudarán a desarrollarse en la escuela y a desenvolverse social – profesionalmente en el futuro” (p. 98), dado que la escritura es un aprendizaje para la vida que le permite a cada persona acceder a la información, y así mismo producirla.

Cada texto, por su parte, tiene unas características propias que lo diferencian sustancialmente de los demás, y que ofrece posibilidades diversificadas en el momento de escribir. En consecuencia, Van Dijk (1978, como se citó en Caldera, 2006) dice:

Cada tipo de texto tiene una determinada estructura esquemática o superestructura textual que es una forma global con determinada ordenación y unas relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos. Por esta razón, un cuento posee una estructura distinta a la carta, ensayo o poema. (p. 101).

Es, por consiguiente, fundamental la intervención del docente, como facilitador y propiciador de la experimentación, con materiales escritos y la producción de los mismos, ya que esto amplía la visión de los estudiantes frente al lenguaje y su uso, pues:

El docente tiene entre sus roles fundamentales no sólo proponer situaciones auténticas, oportunas y con propósito para que los niños escriban, sino también, promover el acceso e interacción permanente con la gran variedad de materiales escritos existentes a fin de lograr que los niños se apropien de los usos sociales del lenguaje escrito. Por tal razón, en el aula debe darse cabida a los libros, revistas, periódicos, mapas, folletos, cuentos, afiches, diccionarios, calendarios, cartas, entre otros materiales. (Caldera, 2006, p.95).

Es necesario trabajar con portadores de texto, de uso social frecuente para comprender mejor la función de la lengua escrita, superando la visión reduccionista de escribir con los niños unidades no significativas, como letras y sílabas sin sentido, usando textos donde la superestructura se convierta en guía, en orientación, tanto para el lector como para el escritor, pues “muchos tipos de textos tienen una estructura estandarizada” (Cassany, 1995, p. 76) que potencia una escritura con sentido.

| Proceso de construcción de la lengua escrita

La propuesta del proceso de construcción de la lengua escrita, investigada por Ferreiro y Teberosky (1993), ha sido tomada como referente para otros estudios (Benítez, Cabañero, Sobrino y Viadero, 2003; Cano, 2008; Flórez y Medina 2011; Gutiérrez y Díez, 2018; Ribeiro, 2008), según los cuales la escritura es un proceso de construcciones, que inicia desde los primeros años de vida del ser humano y que consta de etapas o niveles que el niño experimenta y supera progresivamente, para concluir con la escritura alfabética, donde se enfrentará igualmente a nuevos retos, estudios que, sin duda alguna, hacen que permanezca vigente dicha teoría y que sea aplicable a diferentes contextos educativos.

Ferreiro y Teberosky (1993) definen tres periodos, cada uno con características particulares que se van transformando progresivamente, facilitando en el niño la construcción de los sistemas de escritura. Para efectos de comprensión del tema, el primer periodo corresponde “al nivel presilábico, donde la escritura no se rige por la propiedad sonora del significante, es decir, no hay búsqueda de correspondencia entre la emisión oral y los segmentos gráficos” (Grunfeld y Molinari, 2017, p. 34); solo se está en la construcción del signo lingüístico, significado, significante. El segundo periodo está caracterizado por las representaciones silábicas, y el tercero por las representaciones alfabéticas.

Dentro del primer período de diferenciación, entre la representación icónica (el dibujo) y la representación no icónica (la escritura), el niño logra establecer la diferencia entre estas dos formas de representación, enfatizando que, en la primera (el dibujo), no se puede leer, más si en la no icónica, por lo que las letras, en la escritura, son los sustitutos de los objetos y representan sus nombres y significados. El niño busca “atribuirle a la escritura su función simbólica, en la cual la intencionalidad del autor alcanza para que la escritura pueda ser interpretable” (Grunfeld y Molinari, 2017, p.34), produciendo seudografías, signos que ya no son dibujos, pero tampoco letras convencionales; con rasgos típicos de la escritura, compuestos por líneas curvas, rectas y puntos, que generalmente adquieren significado, de acuerdo a la interpretación del escritor; y el dibujo, por el contrario, lo llevará al mundo gráfico plástico, porque sigue el contorno del objeto.

En el segundo momento de este período, los niños se centran en la escritura, construyendo el signo lingüístico, significado, significante, con criterios de cantidad y variedad; en cantidad pasan de la escritura unigráfica, en el que usa una sola letra, y avanzan hacia las escrituras sin control de cantidad, escribiendo con tantas letras como le caben en el renglón, y luego alcanzan las escrituras mínimas, donde empiezan a escribir de 3 a 7 letras; frente a la variedad, combinan las grafías que van conociendo; si el medio es rico en experiencias lingüísticas, sus grafías se acercan paulatinamente a las formas convencionales del código, distanciándose de las seudografías. La diferenciación en sus escritos, tanto en cantidad de letras como en cantidad de grafías, representa diferentes significados y da así diferentes interpretaciones.

En el segundo período, el niño avanza hacia la fonetización de la escritura, construyendo una relación entre el lenguaje oral y escrito, donde los niños realizan, por cada golpe sonoro o sílaba, una letra, estableciendo una relación silábica; puede ser con valor sonoro convencional o sin él, representando una grafía por cada golpe de voz, fortaleciendo su conciencia fonológica.

El niño abandona la hipótesis silábica al confrontarlo el adulto, con la realidad de la escritura convencional, y así descubre que hay más sonidos en lo que escucha; además,

(...) descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba, por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo). (Ferreiro y Teberosky, 1993, p. 260).

Las escrituras silábico alfabéticas combinan lo silábico y lo alfabético en una misma palabra, los niños combinan una letra para cada sílaba, con la representación de un fonema para cada letra; es decir, una relación uno a uno en algunos apartes y en otras no, gradualmente van refinando su conocimiento fonológico convencional. Comienzan a comprender que, para expresar algo mediante la escritura, es preciso plasmar más caracteres, perfeccionando su conciencia fonológica, por lo que resultan fundamental los elementos estimulantes que el entorno le ofrece, los cuales lo llevan a cuestionarse y auto exigirse como parte de su conflicto interno.

Estas escrituras de transición darán lugar a la construcción del tercer periodo, denominado

representaciones alfabéticas, según el cual las correspondencias entre letras y fonemas comprenden la totalidad de la palabra o texto escrito; escribir todas las letras para representar la palabra y su escritura se hace cada vez más convencional. A partir del nivel alfabético, el niño manifiesta que ha comprendido una de las características fundamentales del sistema de escritura, es decir, la relación fono letra, adquiriendo una mayor conciencia fonológica, donde va segmentando las palabras en sonidos individuales, es decir en fonemas, logrando trascender el reconocimiento de los sonidos silábicos y centrándose en los individuales, o sea, un sonido por cada letra. Queda por aprender el uso de las reglas ortográficas como: la separación de palabras, el uso de mayúsculas, tildes, la puntuación, el uso adecuado de las dobles grafías, los grafemas equivalentes y, en general, la redacción.

En este orden de ideas, su escritura corresponderá al sistema convencional; deja de ser subjetiva y logra ser comprendida con facilidad, pues no depende de la intencionalidad del escritor. Para este punto, el desafío que emprende el niño es la comprensión y superación de las dificultades de ortografía, en tanto es normal que use de manera inapropiada algunas grafías, luego de todo el proceso de evolución de la escritura; además, debe perfeccionar los aspectos del buen escribir.

Ferreiro y Teberosky (1993) identifican que la escritura es un proceso de construcción desde los primeros años, pues “el niño es también productor de textos, desde temprana edad” (p. 239); es claro que estas teorías aportadas desde la psicología, son referentes para pensar la educación, al proponer diferentes dinámicas pedagógicas, formativas y didácticas que propicien experiencias altamente significativas, con diálogo de saberes y lectura del territorio, para movilizar procesos de enseñanza aprendizaje en la infancia.

Las experiencias educativas vividas, marcan una brecha entre una población estimulada y otras que tienen posibilidades reducidas de acceso a los textos, en este caso las zonas rurales en Colombia, donde los niños vivencien poco la utilidad de la lectura y la escritura en su vida cotidiana, pues “en ausencia de una pauta cultural incitadora, llegan a la escuela primaria no solamente sin saber escribir su nombre, sino también sin poseer otras formas gráficas estables” (Ferreiro y Teberosky, 1993, p. 272), situación que dificulta y retrasa el desempeño escolar de los niños, cobrando entonces un papel fundamental la motivación y el acompañamiento constante, “dándole al alumno un margen de confianza y de seguridad en el trabajo que realiza, estimulándolo cuando haga bien el trabajo y cuando cometa errores, porque si se orienta oportunamente, también del error obtiene aprendizaje” (Torres 2002), permitiendo que se movilice su pensamiento.

| Metodología

Para este trabajo de investigación se planteó como metodología un estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo, que buscó comprender la movilización del proceso de construcción de la lengua escrita, a partir de la implementación de situaciones de aprendizaje significativos, haciendo uso de las variedades textuales, con 17 estudiantes (7 niños y 10 niñas), con edades entre los 5 y 7 años, escolarizados en el grado preescolar en zona rural del municipio de Salgar (Antioquia), perteneciente al sector educativo público, con una modalidad de jornada única de cuatro horas y media; los participantes pertenecen al nivel socioeconómico bajo, según la normatividad colombiana.

Se partió del diseño de una encuesta a los adultos significativos, responsables de los niños, para obtener información acerca de los entornos familiares, así como de sus prácticas frente a los procesos de lectura y escritura; también, se aplicó una prueba inicial y final a los niños de preescolar, luego de obtener el consentimiento informado de los grupos participantes, para de una manera ética recoger los datos; dicha prueba se adaptó de la usada por Flórez y Medina (2011), en tanto se propuso a los sujetos la escritura de una lista de palabras. Así mismo, esta investigación planteó la producción de tres tipos de texto diferentes: prescriptivo (la receta y las instrucciones de manualidades), informativo (la carta) y literario (el cuento y la adivinanza), a partir de imágenes alusivas a los mismos; esta prueba que fue realizada con la intención de conocer el dominio de la función comunicativa de cada portador de texto en diferentes momentos de la investigación.

En estas pruebas se solicitó la escritura de 15 palabras de nombres de animales con estructura CV (Consonante – Vocal), cinco de ellas bisílabas, cinco trisílabas y cinco polisílabas. Para tal efecto se emplearon tarjetas de imágenes de cada animal, las cuales estuvieron dispuestas en una bolsa, llamada bolsa mágica, para que cada participante las tomara al azar. Si algún participante asignaba un nombre diferente a una imagen presentada se le pedía que lo escribiera, luego se le nombró de forma convencional y se requirió que realizara también dicha escritura.

Frente al logro del objetivo central, se diseñaron e implementaron situaciones de aprendizaje significativos, articuladas al “juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia” (MEN, 2014, p. 12), encaminadas a favorecer la producción textual de diferentes portadores de textos, partiendo de que las informaciones contenidas en los textos expresan, de manera particular, cada tipo de discurso (MEN, 2009, p.14). Lo anterior, motivando a que los niños construyeran los significados y los sentidos de aquello que leían y escribían, con el fin de favorecer el proceso de construcción de la lengua escrita y el reconocimiento de las variedades textuales, a partir de la producción de textos, durante tres meses continuos.

El proceso se registró en la práctica misma, a través de los diferentes instrumentos de recolección de la información; para ello se emplearon técnicas como la observación participante y el diario de campo, donde quedó registrada la descripción del proceso, formatos de observación para la sistematización y la bitácora con los materiales elaborados por los estudiantes, en la que quedaron consignados los productos de las diferentes sesiones de intervención.

| Resultados

Proceso de construcción de la lengua escrita

Se pudieron registrar las transiciones presentadas por algunos niños, entre una etapa y otra en la conquista de la escritura. En la prueba inicial se encontró que el 99% presentaba un nivel de escritura presilábico, caracterizado principalmente por el uso arbitrario de grafías, números y pseudografías, mientras que el 1% realizaba correspondencia de una grafía con una sílaba, lo cual es propio del nivel silábico.

Por su parte, en la prueba final se encontró que el 53% pasó del nivel presilábico al silábico, el 12% presentó aproximaciones a la escritura silábica alfabética, sin embargo, aún conservaban elementos del nivel que le precede, y un 35% se mantuvo en el nivel presilábico, con variaciones en el nivel de desempeño presentado inicialmente.

Lo anterior, indica que la construcción de la lengua escrita es gradual, progresiva y divergente en cada sujeto intervenido. En este sentido, es importante, dentro del sistema educativo, conocer la diversidad de estudiantes, sus ritmos y estilos de aprendizaje, para orientar asertivamente las estrategias de enseñanza, acompañando los intereses y necesidades particulares de cada sujeto.

Retomando los datos anteriormente reseñados, se constata que los sujetos que pasaron del nivel presilábico al nivel silábico, se orientaron por la búsqueda de valores sonoros, especialmente vocálicos, que les permitían encontrar sentido a sus grafías por la sonoridad que tienen, por la reiterada aparición de vocales en las palabras en relación con las letras, además de ser una cantidad de signos más reducida que las consonantes. Este reconocimiento predominantemente vocálico, en palabras de Ferreiro y Teberosky (1993), se da porque

El medio ha provisto un repertorio de letras, una serie de equivalentes sonoros para varias de ellas (equivalentes sonoros que el niño ha podido fácilmente asimilar para las vocales, que constituyen de por sí sílabas, pero que ha asimilado necesariamente de una manera deformante en el caso de las consonantes). (p. 264).

Los niños fueron, en sus producciones escritas, movilizándose significativamente en la construcción de la escritura, caracterizada principalmente por el descubrimiento de valores sonoros individuales que acercan progresivamente su escritura hacia el nivel silábico alfabético, haciendo una búsqueda minuciosa de las equivalencias, e incluyendo consonantes. Así lo ejemplifican Grunfeld y Molinari (2017):

Lo niños han tenido oportunidades de escribir por sí mismos poniendo a prueba sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, y resolvieron problemas de relación entre el todo escrito y sus partes, “cuántas y cuáles letras van”, “en qué orden”, “hasta ahí qué dice”, favoreciendo la construcción de hipótesis (...) e interrelacionando la segmentación fonológica con el proceso de construcción conceptual del sistema de escritura, apoyado con las confrontaciones cognitivas e intervenciones docentes que promueven este tipo de reflexión. (p. 44).

Se evidencia que la mediación pedagógica permite la reflexión frente a lo escrito, motivando el mejoramiento de la producción textual, donde las preguntas constantes son mecanismos que activan la construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes, a partir de las intervenciones recíprocas que moviliza el maestro; es decir que la,

(...) reconstrucción se genera a partir de la interacción docente – estudiante, en la que, con el apoyo del docente, el estudiante se apropia de los conocimientos científicos construidos por la humanidad en el transcurso de sus historias, en el contexto de una actividad fundamentalmente mental, que va acompañada de una actividad sensomotriz. Lo fundamental aquí, es la adquisición de un aprendizaje significativo. (Contreras, 1995, p. 10).

Algunas mediaciones estuvieron dadas por los fonemas y grafías, encaminadas a la búsqueda de los sonidos y las formas de las mismas, con preguntas como ¿cuál te suena?, ¿cómo crees que se escribe?, ¿a qué lado va la línea?, ¿esta línea sube o baja?, para lo cual se hizo necesario pronunciar pausadamente y en repetidas ocasiones las expresiones objeto de análisis. Por ejemplo, el sujeto 3 escribe sal “oios”, y cuando se le pregunta ¿qué dice?, la mira, mientras señala con su dedo diciendo “sal”; sonrío y dice “no dice sal”, razón por la cual se le pronuncia varias veces hasta que va descubriendo uno a uno los sonidos; vuelve a escribir, corrigiendo lo anterior, y ella misma dice “con la ese sssss”; luego de escribirla se le pregunta nuevamente: ¿dice sal?, ella responde “no”, y comienza a pronunciar lentamente hasta que expresa “la a de harina”, y la escribe; posteriormente pregunta ¿cuál me falta?, por lo que se le pronuncia la palabra, haciendo énfasis en el fonema que le falta por identificar, cuya respuesta es: “es esta...la de Liliana”; entretanto, realiza en el aire una línea vertical asintiendo con la cabeza, plasmándola luego en la hoja y leyendo con seguridad y de forma prolongada cada fonema: “sal”.

El ejemplo anterior ilustra las dinámicas de las SAS, en las cuales la pregunta es recíproca, se le dirige al sujeto intervenido para movilizar la construcción del conocimiento y, a la vez, este lo direcciona para reafirmar sus premisas, logradas a partir de los saberes previos, de modo tal que constituye un aprendizaje significativo, en tanto que,

(...) las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe (...) se produce como resultado una mejor organización o diferenciación de los conceptos previos, por lo que lo aprendido contribuye a incrementar la capacidad de aprender materiales nuevos. (Contreras, 1995, p. 6).

Otras mediaciones estuvieron dadas por el reconocimiento de la superestructura del texto, es decir, por los elementos constitutivos de cada portador de texto, lograda a través de la mediación pedagógica la reflexión frente a lo escrito, mejorando la producción textual, permitiendo un estado de concientización, en el cual el sujeto adquiere, autonomía en la tarea a desarrollar, y su aplicabilidad en diversos contextos. En este sentido, la mediación pedagógica realizada en la presente investigación estuvo enfocada al proceso de construcción de un aprendizaje significativo; por tal razón, se contrapone a lo que plantea Labarrere Sarduy (2008), al decir,

(...) cuando uno analiza lo que ocurre con las mediaciones, vemos que ella aparece en un proceso enfilado más a lograr determinados efectos en aprendizaje, desarrollo, etc., que a orientar a los sujetos hacia los recursos que se están poniendo en juego para lograr determinados resultados. (p. 92).

Es interesante anotar que algunos niños que se encontraban en el tránsito entre cantidad y variedad de repertorio, y la atribución de valor sonoro en algunas partes, sólo lo hacen en las tres primeras sílabas de cada expresión, pero no se extiende a toda la frase; además, demuestran avances en elementos periféricos de la escritura, como la lateralidad y el manejo del reglón, demostrando que al practicar la escritura se descubren otros aspectos del buen escribir. Los niños fueron interiorizando los modelos de escritura presentados, reduciendo el tamaño y la forma de sus grafías, y la ubicación espacial de los trazos desde la parte superior de la hoja hacia la parte inferior, sin necesidad de hacerlo explícito, sólo con preguntas confrontadoras, lo que posibilitaba comparar y tomar decisiones frente a la forma convencional de la escritura.

En menor medida, hubo estudiantes que demostraron desinterés hacia los ejercicios de producción textual, constatando que “algunas negativas a escribir pueden ser atribuidas a las dificultades propias a este nivel de transición” (Ferreiro y Teberosky, 1993, p. 265), ya que demanda mayor compromiso cognitivo y mayor exigencia, en tanto el aprendizaje nuevo se ancla con saberes previos para enriquecer los aprendizajes preexistentes. Además, es necesario tener en cuenta que históricamente la escritura no solo ha sido asociada con la escolaridad, sino también se ha considerado como un proceso complejo, exigente y de alto nivel, pues:

En la lengua escrita todas las metodologías penalizan continuamente el error, suponiendo que solo se aprende a través de la reproducción correcta, y que mejor no tratar de escribir ni de leer si no se está en condiciones de evitar el error. La consecuencia inevitable es la inhibición: los niños no intentan leer ni escribir y por tanto no aprenden. (Ferreiro y Zamudio, 2008, p. 103).

Por otro lado, frente al género, se encontró que del 53% de los sujetos intervenidos, que pasó del nivel presilábico al silábico, 89% son niñas y 11% niños, además, del 35% que se mantuvo en el nivel presilábico, 83% son niños, lo que ratifica algunos postulados teóricos que otorgan determinadas habilidades, de acuerdo al género, en los cuales “la mujer tiene mayor potencial en el área verbal y desarrolla mejor un lenguaje gramaticalmente más estructurado, los hombres tienen más desarrollado el ámbito visual y espacial” (Sandoval, A. González y L. González, 2015, p. 5); situación desafiante para el sistema educativo, ya que exige implementar estrategias equitativas que desdibujen las barreras y diferencias de género en cuanto a las habilidades, para garantizar el desarrollo potencial del ser humano, independiente de su condición de hombre o mujer.

| Conciencia fonológica

En la representación silábica, los niños en el medio rural, en el grado preescolar, desarrollaron una enunciación fonética que les permite tomar conciencia de aspectos estructurales del lenguaje, en el nivel fonológico; una sílaba, una letra, escribe y da significado respectivamente a las expresiones; por ejemplo: "aue" "sanduche", "aa" "salsa", "eso" "quesito", "ao" "jamón", "aeoa" "gaseosa"; llama la atención que al escribir no una palabra, sino una frase, que termina y empieza con la misma letra, la correspondencia dejó de ser por sílaba para constituirse en una sola grafía por dos sílabas, ilustrado en la expresión "le echamos salsa", siendo la vocal e, el valor sonoro reconocido, tanto en la última como en la primera sílaba, y cuya escritura evidencia la ausencia de correspondencia entre grafía y sílaba, ya que escribe "eaosaa" (le echamos salsa), usando una sola e para la intersección "le echamos". Otro aspecto interesante, es que los niños escriben el fonema que escuchan sin hacer diferenciación del grafema que corresponde, escriben como le suena y no como es; por ejemplo, al escribir "sacamos cinta" escriben "sacaosia", estableciendo la consonante s como la grafía que representa dichos fonemas, en este caso cinta, porque aún no tienen duda ortográfica.

La conciencia fonológica de tipo silábico se hizo notoria principalmente en la escritura de lista de palabras, característica que progresivamente se observó en expresiones que superaban la palabra y se articulaban con otras, para formar frases o textos, apreciándose acercamientos significativos que favorecieron la comprensión y el sentido del código escrito, como se ve por ejemplo en el niño que escribe de la siguiente manera: "ues" "jueves", "ao oe" "chao profe", "aa: iaa" "para: Diana"; luego expresa "ioeauaoioaes" para referir "si nos deja jugar con los niños grandes", donde se evidencia que la correspondencia entre grafía y sílaba, supera la palabra y llega hasta la frase en una correspondencia silábica vocálica.

El desarrollo de la conciencia fonológica no se da en sentido estricto, se da una aproximación o iniciación en esta, en lo que concierne a la asociación de los sonidos con los significados que querían expresar; este proceso de construcción de la lengua escrita se origina de forma natural y paulatina, atribuyendo significados y relaciones entre grafemas y fonemas, de acuerdo al proceso de cada niño, evidenciando, como lo dice Anthony y Lonigan (2004, como se citó en Gutiérrez y Díez, 2015, p.45) que,

(...) el desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica va desde los elementos más globales (conciencia silábica e intrasilábica) a los más pequeños y ocultos (conciencia fonémica). La conciencia de las sílabas y de las unidades intrasilábicas surge antes que la de los fonemas. (p. 45).

En consecuencia, a medida que se van desarrollando los niveles de conciencia, se van aplicando en diferentes contextos comunicativos, pues como dicen Ferreiro y Teberosky (1993): "si se parte de una palabra se trabaja con sus constituyentes inmediatos (las sílabas); si se parte de una oración se trabaja con sus constituyentes inmediatos (sujeto/ predicado o bien sujeto/ verbo/ predicado)" (p. 260), dando cuenta de un aprendizaje escalonado en el cual cada niño descubre las cualidades del lenguaje "sin la enseñanza explícita de las características específicas del sistema alfabético" (Zamero 2009 -2010, p. 20).

Finalmente, para el desarrollo de la conciencia fonológica juega un papel fundamental la adecuada dicción; es decir, el perfeccionamiento de la oralidad, ya que esta precede a la escritura, convirtiéndose esta última en una traducción, de lo que se piensa y se dice, de modo tal que al no intervenir efectivamente podría acarrear implicaciones posteriores en el aprendizaje de la lectura y la escritura, de ahí que sea fundamental la vocalización y pronunciación correcta de las palabras desde los primeros años de vida, cuyos aprendizajes están orientados por modelos.

| **Discusión**

En los estudios cognitivos, lingüísticos, psicológicos y clínicos, referir etapas para comprender y explicar el desarrollo del lenguaje y, en este caso, la construcción de la lengua escrita en los niños, ha sido la línea más representativa, reconociendo el valor que dichos estudios tienen y el conocimiento generado, necesario por cierto para comprender este proceso; se propuso en esta investigación focalizar el análisis de estos procesos desde una perspectiva educativa, en la cual puedan ser visibles el desarrollo de la escritura en el preescolar, asociado con un componente sociolingüístico, comunicativo y social, y realizando énfasis en el valor que tienen las experiencias con la diversidad textual, como las oportunidades de interacción de los niños con los textos, para potenciar dicho desarrollo.

En este orden de ideas, vale precisar que se requiere la articulación del lenguaje oral y el escrito, dado que un niño aprende a hablar porque vive la lengua oral, y aprende a leer y escribir porque tiene experiencias significativas de este orden, por lo que se requiere generar tránsitos exitosos desde la educación infantil, el preescolar y la básica primaria, que potencien estos procesos de manera significativa, y tener estrategias de intervención certeras.

En este sentido, y según la encuesta aplicada a 22 padres y madres de familia, se evidenció que sólo un 36% refieren algún nivel de escolaridad, y sólo 14% han culminado el bachiller académico, corroborando que estos tienen bajos niveles de educación, favoreciendo poco el acompañamiento hacia la construcción de la lengua escrita de sus hijos. Según Canales Jara y Porta (2016), el “bajo nivel educativo de los padres influye negativamente en el rendimiento escolar de niñas y niños; se ha observado que padres con un nivel educativo superior promueven ambientes ricos en estímulos lingüísticos y cognoscitivos” (p. 7), ofreciendo estos poco acompañamiento a sus hijos frente a los procesos de lectura y escritura con sentido y significado, lo que lleva a que los acompañamientos pedagógicos en los espacios educativos para los niños tengan mayor importancia.

De otro lado, esta investigación, a diferencia del estudio de Flórez y Medina (2011), que está centrado en la educación básica, específicamente en primer grado, y además en la conciencia fonológica, trabajó en el grado preescolar, en zona rural, el cual está soportado como el primer grado de la educación formal, según lo establece la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación de 1994; asimismo, se implementó el Plan de Estudios para la

Educación Preescolar, según Decreto No. 1002 de 1984, donde las actividades educativas deben ser integradas para propender por el desarrollo de los niños, de acuerdo a su propio proceso, y se crearon los Lineamientos Curriculares de Preescolar (MEN), los cuales contemplan, dentro de sus dimensiones, la dimensión comunicativa, la cual abarca el desarrollo del lenguaje, concibiendo que:

Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance. Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto. (MEN, s.f.).

Por otra parte, la Ley 1295 del 2009, en Colombia, reglamenta la Atención Integral para la Primera Infancia, para niños y niñas del SISBEN 1, 2 y 3, que se materializa en la Estrategia de Cero a Siempre, la cual está enfocada a niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de vida, con:

Acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición. (p. 8).

De esta manera, es evidente que, a partir de los planes, proyectos, programas, acciones y estrategias, se busca permear diferentes esferas, tanto en entornos urbanos como rurales, que apuestan por la primera infancia, como etapa fundamental para aprendizajes posteriores y primordial en la construcción de sociedad.

Esta investigación trabajó, a diferencia de Flórez y Medina (2011), cuatro aspectos: adquisición del componente lingüístico, uso del valor comunicativo, expresión de ideas y sentimientos, y descubrimiento de la función social de los diferentes textos.

De otro lado, autores como Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2013), plantean que el componente pragmático está formado por aquellos conocimientos que relacionan tanto los contextos como los usos comunicativos con el lenguaje, donde se integran los aspectos lingüísticos con los cognitivos y sociales (p. 35). El uso del lenguaje y de la lengua que hacen los niños conlleva al descubrimiento de su función social, la cual tiene estrecha relación con el mundo cultural en el que vive.

Lo anterior, lleva a darle mayor importancia a la participación de los niños y las niñas en actividades cotidianas, generando espacios para el diálogo, la conversación, el conocer, leer, escribir, volviéndose natural estas prácticas culturales, donde la mediación juega un papel fundamental. En este estudio, estuvo mediado por preguntas movilizadoras, que situaron a los

sujetos frente a la resolución de problemas, en tanto no ofrecieron el conocimiento, sino que los conducía a establecer relaciones con los modelos de escritura aprendidos y existentes en el entorno escolar, y con su repertorio de grafemas (letras) y fonemas (sonidos de las letras), para que individualmente conocieran la forma convencional de las grafías, las emplearan en su producción textual real y la aplicaran en otros contextos comunicativos. Los niños escribían y reescribían borradores a través de la pregunta, movilizandola la construcción del conocimiento, reafirmando, decostruyendo y reconstruyendo sus premisas, logradas a partir de los saberes previos, de modo tal que constituye un aprendizaje significativo, en tanto que,

(...) las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe (...) se produce como resultado una mejor organización o diferenciación de los conceptos previos, por lo que lo aprendido contribuye a incrementar la capacidad de aprender materiales nuevos. (Contreras, 1995, p. 6).

Un ejemplo que ilustra la importancia de la mediación se encuentra en la producción textual de un cuento, como texto literario; es el caso del sujeto 10 que inicialmente se muestra reacio a escribir, luego procede a hacerlo de la siguiente manera: lado izquierdo producción textual, lado derecho significado atribuido:

"106aoid6610" - "el payaso pepe"
"dja*lp212m" - "había una vez"
"aium210" (no atribuye significado)
"n16p6nm" - "el cuento dice"
"a10mi" - "colorín colorado ese cuento se ha acabado"
"amne2uti" - "se acabó el circo"

A partir del significado atribuido se realiza mediación de la siguiente manera:

Investigador: ¿escribiste un cuento?

Sujeto 10: "sí"

Investigador: ¿cuál es el personaje?

Sujeto 10: "el payaso"

Investigador: ¿qué le pasó al payaso? Frente a ésta pregunta no contesta, se retira y luego de un momento vuelve, se acerca y narra el cuento:

Sujeto 10: "había una vez un lobo iba pasando por ahí, caperucita roja iba para donde la abuelita y se la comió a caperucita roja y a la abuelita".

Investigador: ¿ese es el cuento de pepe el payaso o de caperucita roja? Nuevamente se retira y luego regresa diciendo:

Sujeto 10: "el payaso haciendo piruetas de repente se asustó el payaso se fue para la casa a llevarle las flores a la novia".

Investigador: ¿qué falta para que sea un cuento?

Sujeto 10: de forma oral plantea "había una vez estaban haciendo piruetas y salió el payaso pepe y de repente vino el mago y asustó al payaso pepe y él se fue a vestir y se fue", se retira y posteriormente expresa oralmente:

Sujeto 10: "había una vez el payaso estaba haciendo piruetas en el circo y cuando lo asustó el mago de repente se rio, se rieron los otros y cuando lo llevaron, él le llevó las flores a la

mujer y de repente vivieron felices, colorín colorado ese cuento se ha acabado".

Se notaron avances en los niños frente a la hipótesis de la lengua escrita, pero también en el dominio de la superestructura, en la creación de narrativas, específicamente en el dominio de la estructura del cuento, ubicando los personajes, describiendo un escenario, la secuencia espacio temporal, desarrollando el conflicto, dando forma a la historia y los sucesos importantes, recreando con su imaginario historia.

Esta investigación ratifica los resultados encontrados en la investigación de Grunfeld y Molinari (2017), porque igualmente los niños escribieron textos con sentido, usando en su escritura palabras desconocidas, exponiendo sus propias ideas, usando el sistema de escritura, y ante el desconocimiento o duda sobre las letras, buscaban soluciones en la maestra o compañeros y, en ocasiones, evocaban escrituras conocidas con algún segmento similar a la palabra que necesitaban para escribir, a fin de reutilizar dicha información, considerando de manera selectiva algún segmento e incorporando esta información a su producción; recurriendo, además, a la verbalización de la palabra, a escribir con el propósito de tomar decisiones sobre su escritura, interpretando la propia escritura para controlar y corregir sus producciones.

Finalmente, los estudios revisados por Flynn (2016) señalan que los niños aprenden el lenguaje cuando tienen oportunidades de usarlo en situaciones prolongadas y en elaboración de ideas con sentido, y como experiencias comunicativas reales, por lo que promover el desarrollo del lenguaje, y en este caso la escritura en los primeros años, puede ser más fácil de lo que a menudo se imagina, en tanto es posible posicionar a los niños pequeños como autoridades con conocimiento estimable, crear un espacio protegido para el uso extendido del lenguaje, desarrollar una cultura de escucha reflexiva y mantener una apreciación del valor de diversas formas de lenguaje (p. 165).

Observarlos, escucharlos y hablarles, leerles e invitarlos a hablar y escribir son acciones que potencian los procesos de adquisición, desarrollo y aprendizaje, especialmente en el campo del lenguaje. Ello se traduce en ofrecer oportunidades para vivir el lenguaje y la lengua escrita en usos reales y cotidianos.

| Conclusiones

Frente a la escritura y reescritura, los niños del grado preescolar, en la zona rural estudiada, otorgaron significado a sus escritos y confrontaron constantemente sus producciones, de acuerdo a los tipos de textos propuestos y a la escritura convencional, a la cual accedían a través de la mediación pedagógica que potencia el valor de las preguntas, las cuales permiten cuestionar, reflexionar, comparar, resolver problemas, activar estrategias y, finalmente, construir conocimiento.

Se visibilizó que la escritura es una construcción individual que inicia desde la primera infancia, por tal razón debe ser atendida no solo en el primer grado de la básica primaria, sino también desde la primera infancia, concibiéndola como un proceso que a largo plazo favorece el

desarrollo del lenguaje y contribuye con el mejoramiento de la calidad educativa, en tanto hace parte de la comunicación.

La producción textual va más allá del sistema de representación del código escrito, demanda habilidades de pensamiento para estructurar las ideas, de acuerdo a la superestructura textual, razón por la cual hay que transformar las prácticas de enseñanza en el grado preescolar, visibilizando la intención comunicativa y social del lenguaje, pues este es fundamental y su desarrollo, en el grado preescolar, no debe enfocarse meramente a la lectura de textos narrativos, sino que deben emplearse diferentes tipologías textuales, donde los estudiantes no solo interactúen con los textos desde la lectura, sino también desde la producción textual de los mismos, como la carta, el cuento, la receta y la adivinanza, entre muchos otros que tienen una circulación y uso social.

Con respecto a las situaciones de aprendizaje y su incidencia en el proceso de construcción de la lengua escrita en niños de preescolar, la investigación esclareció que las estrategias deben estar centradas en el aprendizaje de los estudiantes; por tanto, implica adecuación de los escenarios, diversificación de los recursos y prácticas intencionadas, las cuales permitan la participación y construcción activa del conocimiento desde la experiencia y exploración directa del contexto, y teniendo en cuenta los intereses, razonamientos, sentimientos e inquietudes propias del niño en su momento de desarrollo; además, al tener buenas prácticas pedagógicas se garantizarán tránsitos exitosos de niños y niñas, como un derecho.

Se construye la lengua escrita a partir del uso de la misma, realizando ejercicios de escritura, de acuerdo a la superestructura textual de diferentes textos, lo cual permitió el descubrimiento de equivalencia entre grafemas y fonemas, por medio de los cuales se ejercitó su conciencia fonológica en aras de alcanzar el nivel alfabético o convencional de la lengua.

También, es preciso sostener, a partir de la presente investigación, que en la ruralidad, donde persiste un nivel educativo bajo de las familias y con una de privación cultural, el acompañamiento para movilizar los aprendizajes, la escuela y los diferentes espacios educativos, se vuelven un escenario privilegiado y fundamental para desarrollar habilidades, desde la implementación de estrategias y acciones que favorezcan el aprendizaje significativo de la escritura, permitiendo la exploración de material descriptivo, literario e informativo, así como también su producción para garantizar no sólo el acceso, sino también condiciones de equidad y calidad educativa.

Las propuestas didácticas utilizando la diversidad textual, favorecen la escritura con sentido, escriben pensando, con una intensión comunicativa. Revisan y corrigen sus textos, comprendiendo que son borradores; la corrección individual, entre pares y con la maestra, permite reflexionar sobre sus textos y genera diversas transformaciones que lo lleva a niveles de desarrollo cognitivo cada vez más complejos.

Esta investigación, finalmente, invita a realizar más estudios sobre producción textual, apropiación de la variedad textual, elaboración de borradores y prácticas de reescritura en el grado de preescolar o en educación inicial, temas que ameritan una amplia discusión y que estén asociados a la escritura no convencional.

| Referencias

- Benítez, L., Cabañero, J., Sobrino, M. y Viadero, D. (2003). *Lectura y Escritura en Contextos de Diversidad*. Madrid, España: Consejería de Educación. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57729/LECTO-ESCRITURA.pdf/c31e10fb-5419-472e-b765-272e66f9b540>
- Caldera, R. (2006). Proposiciones Teóricas Para la Enseñanza – Aprendizaje de la Escritura de Educación Básica. *Ágora*, (17), 87-111.
- Cano, S. (2008). *Lo que los Niños Saben de las Letras Antes en Empezar a Escribir Convencionalmente* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Canales Jara, Y. y Porta, M. E. (mayo-agosto, 2016). El Nivel Educativo y Socioeconómico del Hogar y Habilidades Pre - lectoras en Escuelas Urbano y Urbano – Marginales de la Provincia de Mendoza, Argentina. *Revista Actualidades Educativas en Investigación*, 16(2), 1-26, doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23925>.
- Cassany, D. (1995). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Colegio Público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta. (2004). *El Aprendizaje del Lenguaje Escrito en Infantil*. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/aprendizajelenguaje.pdf>
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (febrero, 1994). *Ley 115, Ley General de Educación*.
- Congreso de la República de Colombia. (abril, 2009). *Ley 1295, Atención Integral a la Primera Infancia*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_ley1295.pdf
- Contreras, I. (1995). De la Enseñanza a la Mediación Pedagógica ¿Cambio de Paradigma o de Nombre? *Revista Educación*, 19(2), 5-15. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/8452/7979>
- Ferreiro, E. (2009). Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida*, 30(2), 6-13. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30_02_Ferreiro.pdf

- Ferreiro, E. (2013). La desestabilización de las escrituras silábicas. Alternancias y desorden con pertinencia. En Autor, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp. 47-55). México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ed. 14). México: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Ferreiro, E. y Zamudio, C. (2008). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 8(1-2), 37-53.
- Flynn, E. E. (2016). Language-Rich Early Childhood Classroom: Simple but Powerful Beginnings. *The Reading Teacher*, 70(2), 159-166.
- Flórez, R. y Medina, M. (2011). Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas. *Lenguaje*, 39(1), 113-138. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/3526/1068-2234-1-SM.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón Revista de Pedagogía*, 67(4), 43-59. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67405/22080>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416. doi: 10.5944/educXX1.20212.
- Grinfeld, D. y Molinari, M. (enero, 2017). La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 9(19), 31-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678002.pdf>
- Hurtado, R., Serna, D. y Sierra, L. (2000). *Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*. Colombia: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Hurtado, R., Serna, D. y Sierra, L. (2003). *Lectura y Escritura en la Infancia. Estrategias Pedagógicas para su Construcción*. Colombia: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Kaufman, A. (1988). *La lectoescritura y la escuela. Una experiencia constructivista*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Santillana
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Labarrere Sarduy, A. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *SUMMA Psicológica UST*, 5(2), 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2009). *Elementos conceptuales Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencia Básicas en Transición*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2010). *Orientaciones Pedagógicas Para el Grado de Transición (Borrador)*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2014). Sentido de la Educación Inicial. *Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Integral en el Marco de la Atención Integral*, (20). Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-341487_doc20.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2016). *Los Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositos/1752/articles-349446_genera_dba.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (s.f.). *Lineamientos Curriculares de Preescolar*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de https://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articulos-339975_recurso_11.pdf?binary_rand=7968
- Presidencia de la República de Colombia. (24 de abril de 1984). *Decreto 1002*, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103663.html?_noredirect=1
- Ribeiro, S. (2008). *Conciencia Fonológica y Morfológica y su Relación con el Aprendizaje de la Escritura* (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- Sandoval, A., González, L. y González, O. (2015). Estimación de la Inteligencia Lingüística – Verbal y Lógico – Matemática Según el Género y la Ubicación Geográfica. *TELOS*, 17(1), 25-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5655354>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, ICE, Horsori Editorial.

- Teberosky A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, (330), 42-45.
- Teruggi, L. y Molinari, C. (2015). Analisis comparativa del fenomeno dell'alternanza grafo-fonica nella scrittura manoscritta e digitale di bambini di lingua spagnola e italiana di 4 e 5 anni. *Rassegna di Psicologia*, 32(2), 11-29. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7255/pr.7255.pdf
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, España: Universidad Pedagógica Nacional de México. Secretaría de Educación Pública de México, SEP, Editorial Anthropos.
- Torres, M. (2002). *La Escritura y la Importancia en la Construcción del Conocimiento*. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17528/maria_torres.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Weisz, T. (1996). Alfabetizar na pré-escola. *Revista Criança, Ministério da Educação, MEC*.
- Zamero, M. (2009-2010). *La formación Docente en Alfabetización Inicial Como Objeto de Investigación. El Primer Estudio Nacional*. Argentina: Ministerio de Educación.