

La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos

The written language in preschool: a socio constructivist proposal with support of computer
resources

Volumen 19, Número 1

Enero-Abril

pp. 1-25

Este número se publica el 1 de enero de 2019

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.34584>

María Teresa Luna Martínez
Élida Patricia Fortich Vivas
Luis Carlos Pinto Suárez
Alexander Silva Cardozo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos

The written language in preschool: a socio constructivist proposal with support of computer resources

María Teresa Luna Martínez¹
Élida Patricia Fortich Vivas²
Luis Carlos Pinto Suárez³
Alexander Silva Cardozo⁴

Resumen: Este artículo expone los resultados de una investigación finalizada en el año 2016, con nueve niñas y seis niños del nivel de Educación Preescolar de una institución privada de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. El objetivo fue mostrar los avances de su proceso escritor en un ambiente socio constructivista con el uso de recursos informáticos. Se ejecutó bajo el enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción y observación no participante. Se plantearon cuatro talleres sobre el tema de los seres vivos y no vivos, se hizo énfasis en el trabajo colaborativo con el apoyo de recursos informáticos, actividades de escritura con papel y lápiz, y en el computador, con el uso del teclado. Las evidencias resultantes se clasificaron según los niveles propuestos por Emilia Ferreiro: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. Asimismo, se compararon los textos producidos por el cuerpo estudiantil en las dos modalidades, y se observó que, al final del proceso, seis estudiantes, en total, se ubicaron en el nivel alfabético en la modalidad lápiz y papel, mientras que con el uso del teclado solo dos. Al parecer, esto último se debió a que varios tuvieron su primer contacto con el computador en el trabajo de campo. Estos resultados evidencian, además, la necesidad de un preescolar dirigido al uso de recursos informáticos y a una didáctica encaminada al juego, a la cultura y a la socialización como excusa alfabetizadora, y pensado, de manera tal, que la niñez constituya el centro de alfabetización.

Palabras clave: educación preescolar, escritura, TIC

Abstract: This article presents the results of a research completed in 2016, with nine girls and six preschool children from a private institution in the city of Bucaramanga, Colombia. The objective was to show the progress of his writing process in a socio-constructivist environment with the use of computer resources. It was executed under the qualitative approach, with research-action design and non-participant observation. Four workshops on the subject of living and non-living beings were presented, emphasis was placed on collaborative work with the support of computer resources, writing activities with paper and pencil, and on the computer, with the use of the keyboard. The resulting evidences were classified according to the levels proposed by Emilia Ferreiro: pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetic and alphabetical. Likewise, the texts produced by the student body were compared in the two modalities, and it was observed that, at the end of the process, six students, in total, were located at the alphabetical level in pencil and paper mode, while with the use of the keyboard two. Apparently, the latter was due to several having their first contact with the computer in the field work. These results show, in addition, the need for a preschool aimed at the use of computer resources and a didactic aimed at play, culture and socialization as a literacy excuse, and designed, in such a way, that children constitute the center of literacy.

Key Words: preschool education, writing, ICT.

¹ Profesora de primaria del Colegio Luz de la Esperanza, Sede E - Saladito, Corregimiento Berlín Tona, Bucaramanga, Colombia. Dirección electrónica: mteresalunam@gmail.com

² Profesora de Filosofía del Colegio Madre del Buen Consejo Sede B, Bucaramanga, Colombia. Dirección electrónica: elidafortich@gmail.com

³ Profesor de Lengua Castellana de la Institución Educativa la Juventud sede B, Bucaramanga, Colombia. Dirección electrónica: quijotesinimaginacion@gmail.com

⁴ Director de Tecnología en Cobysyer Ltda, Colombia. Dirección electrónica: sifonema@gmail.com

Artículo recibido: 1 de noviembre, 2017

Enviado a corrección: 18 de junio, 2018

Aprobado: 17 de setiembre, 2018

1. Introducción

Como parte del macro proyecto: *Desarrollo de habilidades de escritura utilizando recursos informáticos* del grupo de investigación Paidópolis de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander de Colombia. La investigación se ejecutó sobre el desarrollo de la escritura en un preescolar de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Este artículo presenta el proceso que se llevó a cabo en esta aula de clase.

Las investigaciones sobre escritura y lectura en la niñez hacen énfasis en su importancia en la formación integral del ser humano. Es por esto que el preescolar es el lugar propicio para comenzar a desarrollar estos procesos de forma natural con la mediación del profesorado. Por ejemplo, con actividades de lecturas en voz alta, análisis en grupo de cuentos leídos por una persona adulta, la escritura libre, el uso en el aula de elementos que contengan letras e imágenes que no necesariamente sean un libro, la exposición oral de los trabajos de las niñas y niños, etc. En este sentido, la Ley General de Educación de Colombia, en el artículo 15, establece: "La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral; en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas". Por lo tanto, se hace necesaria una didáctica centrada en la niñez.

En este mismo sentido, Vygotsky (1995) plantea que para lograrlo es necesaria la mediación del profesorado, pues es el que facilita el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en el grupo infantil. Para Giraldo (2002), lo anterior se refiere al rol guía del docente, pues "es muy importante que ese apoyo esté debidamente ajustado a las necesidades de éste [el alumno] para que realmente pueda movilizar y activar sus conocimientos" (p. 67).

Es así que este artículo presenta las directrices usadas en la didáctica socio constructivista aplicada en un aula de preescolar, el desarrollo de un proceso escritor con el respaldo de recursos informáticos y el trabajo colaborativo. Se tuvieron en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2010), con respecto a la competencia tecnológica, ya que "no se puede reducir a programar y desarrollar una clase de informática, sino que, al igual que las demás competencias, se requiere de un enfoque integral" (p. 53). Asimismo, el MEN (2010) sugiere que en pleno siglo XXI, se vive un nuevo entorno comunicativo que exige nuevas respuestas de la escuela. Estos cambios se pueden resumir en tres:

- 1) Presencia de las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC).
- 2) Fuerte posicionamiento de los lenguajes multimedia.
- 3) Eminente predominio de la lengua escrita sobre la oral. (p. 31)

En concordancia con lo anterior, la propuesta incluyó el uso de tabletas, computadores, teléfonos móviles, calculadoras, juguetes electrónicos, etcétera, los cuales fueron utilizados para enseñar a niñas y niños la importancia de su uso en la relación comunicativa. Asimismo, el ambiente socio constructivista se compuso de actividades de lectura en voz alta, trabajo colaborativo en pares, medios de comunicación, la escritura libre, entre otros.

2. Referente teórico

2.1. Enfoque socio constructivista

Su uso en el aula puede llevar a que el niño aprenda de forma natural siempre y cuando acceda a los instrumentos culturales que le permitan reestructurar sus funciones mentales. Por ejemplo, de este enfoque se desprende el uso de la ley de la Doble Formación propuesta por Vygotsky (1979), citado por Zapata y Restrepo (2013, p. 221), quien afirmó que "en el desarrollo cultural de las niñas y niños, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (inter psicológica) y después en el interior del propio niño (intra psicológica)". De este modo, se entiende el aprendizaje como un proceso social, y es el preescolar donde éste encuentra todas las posibilidades de formalizarse gracias a la diversidad de relaciones entre comunidad, cultura y mediación del lenguaje.

Asimismo, el aprovechamiento de la Zona Desarrollo Próximo (ZDP) como el espacio donde el par académico actúa como mediador y le ayuda a las niñas y niños con aquello que aún no pueden hacer por sí mismo, para que justamente más adelante con la experiencia vivida pueda ejecutarlo sin apoyo y mejorar su capacidad cognitiva para próximos retos, haciendo que ésta se minimice. Para Galbraith, Van Tassell y Wells (1997) citados por Giraldo (2002, p. 63), el aprovechamiento de esta ZDP por parte del profesorado permite beneficiar el desarrollo individual, "pues en estas condiciones el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos que son capaces de operar únicamente cuando el niño interactúa con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros".

En este sentido, Irwin y Doyle (1992) citados por Monsalve, Franco, Monsalve y Betancur (2008, p. 117) presentaron tres supuestos de la teoría socio-histórica: El primero, el conocimiento se forja entre individuo y entorno sociocultural; el segundo, la lectura y la escritura son sociales por naturaleza; el tercero, los miembros bien informados de una cultura pueden ayudar a aprender a los otros.

Por su parte, Ferreiro y Teberosky (1979), citadas por Valencia et al., (2007, p. 31), desde las teorías piagetianas plantean una serie de premisas para conseguir el desarrollo de un sistema de escritura constructivista:

Interacción: La maestra, los compañeros, cualquier adulto, serán los mediadores humanos entre lengua escrita y aprendizaje.

Situaciones de uso: Los niñas y niños no aprenden por el machaque sistemático, silabeando o aislando fonemas. Se deben generar espacios comunicativos.

Contexto y funcionalidad: Los niñas y niños no aprenden a hablar utilizando palabras sin ton ni son. Se utiliza el lenguaje cuando hay una necesidad. Hay que utilizar la escritura dentro de una situación que sea necesario, dentro de situaciones donde se cumpla una función.

Intencionalidad: Para que el lenguaje tenga una funcionalidad, ha de comunicarse.

Tratamiento del error: No existe el error, los fallos son fases, pasos de aproximación hacia el modelo correcto.

Leer no es descifrar: Saber leer y escribir quiere decir ser capaz de producir o interpretar diferentes tipos de textos. No se aprende sólo a codificar y a decodificar, sino a leer y escribir textos diferentes para finalidades diferentes.

Estos elementos sirvieron como materia prima en la conformación del ambiente socio constructivista de alfabetización. Se trabajó en la participación activa de las niñas y niños con actividades como escritura de cartas a sus familiares, haciendo el listado del mercado o simplemente escribiendo lo que pensaban.

Asimismo, un paso importante para el éxito de este enfoque aplicado en la didáctica del aula, es buscar que las niñas y niños trabajen colaborativamente en su aprendizaje y que el profesorado tenga en cuenta que todos tienen condiciones, intereses y competencias distintas, las cuales pueden salir a flote en actos sociales, culturales o alfabetizadores que no sean obligatoriamente una actividad clásica de escritura de planas o procesos repetitivos.

2.2. Proceso de aprendizaje de la escritura

Vygotsky (1995) citado por Giraldo (2002, p. 18) planteó que cuando se enseña la escritura a las niñas y niños de modo natural, se obtienen mejores resultados, pues así como aprenden a hablar deberían aprender a leer y a escribir. Por lo tanto, la escritura debe percibirse como una práctica natural. Asimismo, Ferreiro (2001) definió que "La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas, es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural" (p. 123). Para la década de los ochenta surgió el término escritura y lectura emergente, tal y como lo referenció Giraldo (2002) en sus trabajos, refiriéndose a las actividades de alfabetización que llevan a cabo las niñas y los niños antes de iniciar la escolaridad, que significa permitirles ingresar al medio de lo escrito y no al aprendizaje de las formas de las grafías (p. 12).

En este mismo sentido, el MEN (2009) sustenta que las niñas y niños comprenden el texto y sus formas antes de manejar el código, y cuando afirman "*no sé escribir*" demuestran que son conscientes y quieren hacerlo por ellos mismos sin la colaboración de quien sí sabe (p. 81). Los infantes reconocen que hay un sistema de notación que exige una organización y desean conocer. De la misma forma Rosales y Aimar (2010) citados por Bottero, Palma, Pelizza, y Rosales (2012, p. 172) establecen: No se deja solos a las niñas y niños ante letras o palabras aisladas, sino que se los coloca frente a un texto real en una situación real de lectura, en el que sus acciones cobran sentido. Para Ferreiro (2001) en el constructivismo lo que interesa es la lógica del error (p. 161).

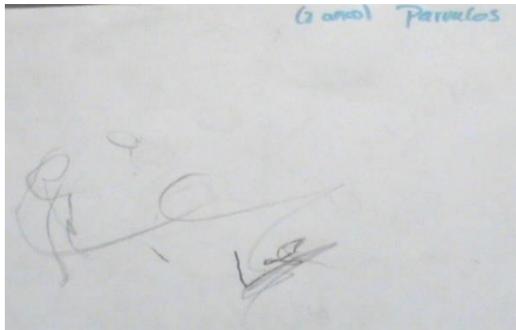
Un informe de la UNESCO (2002) confirmó que la mayoría de las escuelas mantienen estrategias y recursos desfavorables para el aprendizaje de la escritura con el uso de la partición de las palabras y el aprendizaje de ciertas letras del alfabeto que por creencia de los maestros son las más fáciles de aprender (p. 4). Para Ferreiro (2001) la importancia de enseñar la lengua escrita desde el medio se puede entender analizando el término alfabetización, que en español, se traduce como la enseñanza de la lengua escrita, pero en inglés se usa literacy, que se refiere a producir lengua escrita y no elaborar marcas (p. 159), esto último es la gran preocupación en la escuela objeto de estudio.

Por su parte Aguirre (2010), señaló que alfabetizar "no se reduce a enseñar las letras, sino que es proporcionar instrumentos para reconocer los valores del otro" (p. 6), con lo cual se demuestra que en el preescolar lo importante enseñar a escribir con sentido social y cultural. Teniendo en cuenta las investigaciones de Ferreiro (1991) sobre las diferentes

hipótesis que generan las niñas y niños en su proceso escritor, se presenta a continuación las que se tuvieron en cuenta para este trabajo (p. 101).

Hipótesis pre-silábica: las niñas y niños comienzan con la reproducción de rasgos que constituyen una forma básica de escritura, hay un intento por imitar la forma de las letras. Comienzan a mostrar avances en la diferenciación de letras y números con respecto a los dibujos y el tamaño de algunas palabras es proporcional a los objetos descritos. Su escritura no tiene linealidad, orientación ni control de cantidad y algunas veces usan el dibujo para darle el significado (ver Figura 1) como ejemplo de estas representaciones.

Figura 1
Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis pre-silábica, Colombia, Institución objeto de estudio

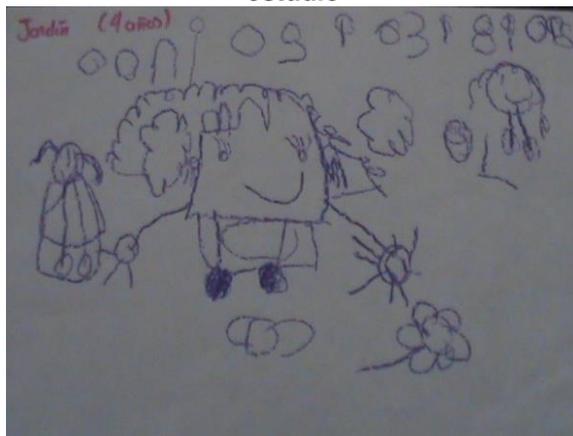


Significado según autor: Rey

Fuente: Elaboración propia con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo. Muestra de escritura del estudiante E2, 2015.

Hipótesis silábica: las niñas y niños tratan de dar un valor sonoro a cada una de las letras de su escritura, pero en ese intento dividen la palabra en sílabas, cada letra vale por una sílaba y comienzan a usar pseudo letras (ver Figura 2). Asimismo, se produce un conflicto cognitivo en la cantidad mínima de caracteres (no se puede leer algo sino hay mínimo tres letras). Comienzan a dar cuenta de que las letras difieren entre sí e intentan organizar las grafías una a continuación de la otra con mejor definición en los rasgos, predomina el uso de las mayúsculas y sus escritos sólo pueden ser leídos por el autor.

Figura 2
Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis silábica, Colombia, Institución objeto de estudio

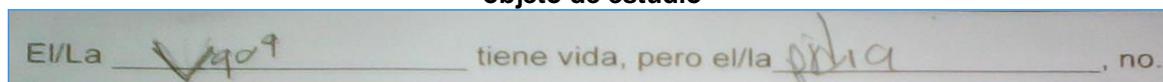


Significado según autor: Rey, Reina y personajes del cuento "El desayuno del Rey"

Fuente: Elaboración propia con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo. Muestra de escritura del estudiante E7, 2015.

Hipótesis silábica-alfabética: las niñas y niños escriben algunas sílabas tal y como afirma Ferreiro (2013), "con una única letra, como la hipótesis anterior pero otras sílabas se escriben con más de una letra, anunciando, al parecer, el abandono del análisis silábico" (p. 48), lo cual se puede entender como un momento en el que comienzan a identificar las sílabas y la representación fonética de las letras, lo que significa que algunas letras mantienen el valor silábico sonoro, mientras que otras no (ver Figura 3).

Figura 3
Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis silábica-alfabética, Colombia, Institución objeto de estudio

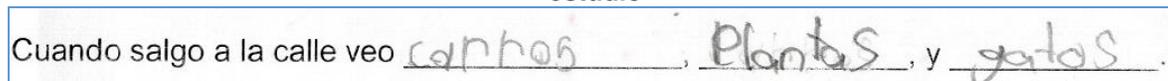


Significado según autor: El/La VACA tiene vida, pero el/la piedra, no.

Fuente: Elaboración propia con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo. Muestra de escritura del estudiante E12, 2015.

Hipótesis alfabética: la niña o el niño otorga a cada letra un valor sonoro y sus muestras se acercan a la escritura convencional (ver Figura 4), y a partir de ese momento afrontará el uso de la ortografía. Esta hipótesis no es el punto final del proceso, ya que luego se enfrentará con otras situaciones como la separación de palabras o la redacción.

Figura 4
Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis alfabética, Colombia, Institución objeto de estudio



Cuando salgo a la calle veo carros, plantas y gatos.

Significado según autor: Cuando salgo a la calle veo CARROS, PLANTAS Y GATOS.

Fuente: Elaboración propia con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo. Muestra de escritura del estudiante E9, (2015)

2.3. Uso de recursos informáticos en preescolar

Para Cassany (2004) el impacto de la informática en la escritura tiene que considerarse positivo, pues el computador permite concentrarse mejor en las tareas creativas de buscar conceptos, trabajar colaborativamente, construir significado y redactar (p. 14). Actualmente el uso de TIC está cambiando la forma de alfabetizar ya que "La lectura de un texto hipermedial exige la capacidad de apreciar sus componentes audiovisuales (gráficos, videos, animaciones, sonidos) y comprender su relación con el texto alfabético" (Henaó, Chaverra, Bolívar, Puerta y Vila, 2006, p. 7). Por esto es importante que en principio el profesorado comprenda qué son las TIC y para qué están diseñadas, cómo podría enriquecer su didáctica y desarrollar competencias, de lo contrario fracasará.

Para lograr lo anterior es trascendental revisar cómo implantar las TIC y autores como (Garassini, 2004, p. 1) y (Cassany, 2002, p. 5) sugieren el uso de libros, láminas, fotocopias, fotografías, diapositivas, cine, video, correo electrónico, chat, juegos en línea, hipertextos, video conferencia, entre otros. En preescolar, el uso de TIC se puede dirigir al para qué se usan o por qué son importantes, pues de lo contrario dará la percepción de verse solamente como el ingreso de computadores o de recursos tecnológicos al aula sin un fin pedagógico.

2.4. Educación preescolar

El MEN (2010) definió las orientaciones pedagógicas oficiales para preescolar teniendo en cuenta que es "En esta etapa, en la que prima el juego, la fantasía, y la percepción del mundo" (p. 4). De ahí la relevancia de las lecturas en voz alta, escribir sin seguir modelos o enseñar jugando. En esta dirección el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Colombia, 2006) con su informe confirma que lo anterior "promueve acciones para garantizar el derecho de las niñas y niños a formarse como usuarios plenos del lenguaje, el juego, el arte y los símbolos de la cultura" (p. 4).

Para el MEN (2009), el preescolar debe orientarse a espacios educativos con un propósito de acuerdo a los diferentes estilos de aprendizaje (p. 91). De igual forma, Ferreiro (2002) sustenta que las niñas y niños ya "perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas" (p. 25). Además, estos autores coinciden en que las niñas y niños son el centro de las actividades y que el profesorado debe ser guía, que explique y no que dé órdenes.

Asimismo, MEN (2009) propone unas preguntas orientadoras para saber si el profesorado está creando situaciones socio constructivistas: ¿permite la interacción de los niñas y niños con otros niñas y niños y consigo mismo?, ¿con los agentes educativos?, ¿con los objetos del entorno?, ¿con los eventos cotidianos y novedosos?, ¿cuál es la meta que los niñas y niños deben alcanzar?, ¿cuáles son los obstáculos que tienen para alcanzar la meta?, ¿cuáles son las alternativas posibles de solución?, ¿de qué otra manera se puede enriquecer esta actividad? (p. 92).

Un ejemplo que puede servir para responder a lo anterior es desarrollar una actividad de lectura en voz alta de una situación polémica entre dos niños que pelean por un libro que su papá les va a comprar. El profesorado lee una parte, las niñas y niños por grupos recrean un desarrollo y un desenlace para la lectura, donde ellos puedan usar utilería para la representación. Asimismo, que los infantes consigan materiales, que elaboren escritos, que pregunten y generen hipótesis. Se puede apoyar con el uso de video beam para mostrarles un video de un grupo de estudiantes que representan una situación de convivencia.

Para el caso de las competencias tecnológicas, el MEN (2010) las define desde cuatro aristas: La informacional que comprende la obtención, evaluación, tratamiento, transformación y difusión de la información en entornos digitales; los proyectos de aula en los cuales las niñas y niños buscan, reelaboran y socializan información con soporte informático; la cultura digital que incluye las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital; y el conocimiento y dominio de los dispositivos digitales tales como el ratón, el teclado, la pantalla, la impresora, etcétera, que en cierta medida es a lo que actualmente se enfrentan a los niñas y niños cuando salen de la escuela (p. 52). No es enseñarles las partes del computador, es explicarles cómo esta herramienta les va a permitir comunicarse o para qué les puede servir en su proceso alfabetizador.

3. Metodología

3.1. Enfoque metodológico

Se empleó el enfoque cualitativo con el apoyo de la Investigación Acción (IA) para analizar aspectos como la didáctica para la enseñanza de la lengua escrita, el ambiente escolar, el Proyecto Educativo Institucional y la comunidad escolar. El trabajo de campo se ejecutó durante cinco meses; inició con el diagnóstico, luego cuatro secuencias de aprendizaje en torno al tema de los seres vivos y los no vivos con el uso de la escritura en papel y en el computador (Ver Anexo 1), y al final la socialización con la comunidad educativa. El investigador estuvo en el aula como observador no participante. Cada secuencia se desarrolló en cuatro momentos: zona de desarrollo real (diagnóstico), momento inter psicológico (Trabajo grupal) e intra psicológico (Trabajo individual) y, finalmente, la externalización o socialización. La siguiente etapa fue organizar, categorizar y tabular las muestras de escrituras de las niñas y niños.

3.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para realizar la triangulación de información y posterior categorización se reunieron las siguientes evidencias documentales: resultados de la actividad diagnóstica; cuadernos y muestras de escritura de las niñas y niños; cuestionarios y entrevistas semi estructuradas aplicadas a profesora, padres y coordinadora; notas de campo de los investigadores (Ver Anexo 2). Asimismo, se utilizó la técnica de observación no participante y el apoyo de la cámara fotográfica. Se usaron las notas de campo donde se consignaron las situaciones, acciones, actitudes, aptitudes y comportamientos de los actores en el aula.

3.3. Contexto

Esta investigación tuvo lugar en una institución educativa privada de filosofía religiosa cristiana y fundada en febrero de 2011, jornada diurna, calendario A. Para el año 2015 atendía los grados párvulos, pre-jardín, jardín y transición, y en promedio contaba en total con 50 niñas y niños procedentes de estratos 1, 2, 3, y 4 repartidos en 3 jornadas; mañana que va de 7:30 a.m. a 11: 30 a.m., tarde que va de 1:30 p.m. a 5: 30 p.m., y la completa que va de 6:30 a.m. a 6: 00 p.m. Para este proyecto participaron en total 15 estudiantes de los cuatro grados con edades entre los 3 y 5 años, de estrato socio económico 3 y 4, se

dividieron por grado así: 4 de transición, 4 de jardín, 5 de pre jardín y 2 de párvulo; la coordinadora, la profesora y algunos padres.

3.4. Validez interna

Se trianguló las fuentes de información: diarios de campo; muestras de escritura de las niñas y niños en el papel y en el teclado; entrevistas a la coordinadora, profesora y padres; proyecto educativo institucional del colegio, con los antecedentes investigativos.

3.5. Consideraciones éticas

El proyecto se presentó a los padres, coordinadora y profesora y se informó sobre la confidencialidad e integridad de la información suministrada. Como norma se estableció que los padres podían retirar a sus hijos en cualquier momento y se les dijo que los registros de la información obtenida en la investigación estaban disponibles cuando los requirieran. Al final se presentaron los resultados en una actividad cultural alrededor de comida típica.

3.6. Ejecución

3.6.1. Primera fase: diagnóstico

El diagnóstico inició ubicando a las niñas y niños en el suelo con la actividad denominada "el nombre propio es mío la inyección no no no" en la cual ellos se presentaron, decían su nombre y apellido en voz alta y la profesora escribía en el tablero la letra inicial del nombre y del apellido, enseguida le solicitaba a quien se presentaba, que pronunciara en voz alta la letra inicial de su nombre y apellido. Luego les preguntaba a todos si lo que decía su compañero era correcto. Cuando la profesora les dijo a las niñas y niños que iban a saber cuál era el nombre más largo, el más corto, los que empezaban o terminaban igual y los que tenían la misma cantidad de letras, se emocionaron. Luego se proyectó el video cuento el desayuno del rey² (ver Figura 5). Al finalizar la profesora les entregaba una hoja para que escribieran su nombre personal, dibujaran y escribieran el de los personajes. La primera los guio pero no les ayudó a escribir (ver Figura 6).

² Disponible desde: <http://www.youtube.com/watch?v=moMpU0aAPLE>

Figura 5. Presentación del video cuento el desayuno del rey.



Fuente: Elaboración propia con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo. Actividad grupal, 2015.

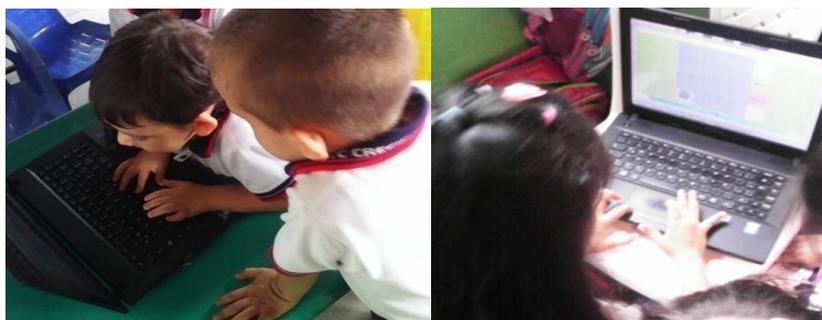
Figura 6. Escritura del nombre propio y de los personales del video cuento



Fuente: Elaboración propia con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo. Actividad individual, 2015.

Cuando terminaban, uno a uno se sentaba frente al computador para hacer la actividad de escritura en el teclado (ver Figura 7). La profesora les solicitó que escribieran el nombre de los personajes al frente de cada imagen en la tabla diseñada en Word y luego que leyeran su escrito. Cuando terminaron, la profesora seleccionó dos trabajos, lo proyectó en video beam y escribió el frente de cada escrito la versión formal, luego hizo la lectura de la palabra que escribió la niña o el niño y la que ella escribió. Al final se observó que la mayoría reconstruyó el nombre del personaje sin acercarse mucho al modelo convencional, pues expresaban que no sabían escribir en el computador, pero no fue impedimento para hacerlo.

Figura 7. Escritura del nombre propio y de los personales del video cuento.



Fuente: Elaboración propia con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo. Actividad grupal, Año 2015.

3.6.2. Cuestionario aplicado a los padres

Se empleó un cuestionario con los padres con el objetivo de descubrir sus pensamientos e ideas sobre la escritura y su propia experiencia en el proceso alfabetizador. Ver Tabla 1.

Tabla 1
Categorización del cuestionario aplicado a padres

Pregunta	Tipo de respuesta	Descriptor
¿Según su criterio qué expresa el niño con sus dibujos y garabatos?	Sentimientos, Aprendizajes Afectos familiares	"Lo que siente y quiere" "lo que ve y aprende diariamente" "Familia"
¿Considera adecuado el uso de las planas para que los niños mejoren la letra?	Adecuado por desarrollo motriz Adecuado por mejorar ortografía	"si les ayuda a la motricidad" "si mejoran ortografía"
¿Tiene en casa materiales impresos para que los niños lean o escriban?	Material impreso Juegos	"cuentos, periódicos, revistas" "Didácticos"
¿Cómo organiza el ambiente en su casa para que su hijo(a) escriba o lea?	Recursos de lectura Apoyo de un adulto	"cero música cero tv" "la señora q la cuida la pone a hacer tareas"
¿Cómo usan sus hijos el computador?	Apoyo de un adulto Solo No lo usa	"los fines de semana con supervisión de los papás" "tenemos un antivirus o programa de control parental" "en el momento no usa esa herramienta"
¿Lee en voz alta, narra historias, escribe mensajes, lee cuentos, en resumen: fomenta la lectura y la escritura?	Uso de recursos Los niños aún no pueden leer	"se leen cuentos se hacen dictados" "está aprendiendo a leer y a escribir, aún no sabe leer"
¿Ha usado medios como la publicidad, recibos de pago, documentos del trabajo o actividades como cocinar, hacer aseo, la música, el baile, el juego, etc., para enseñar a escribir o a leer a sus hijos?	Algunas veces Actividades para alfabetizar	"todo el tiempo son herramientas y actividades muy útiles" "la publicidad referir una marca con su nombre"

Fuente: Elaboración Propia, con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo, 2016

Según estas respuestas, la mayoría de padres son conscientes de la importancia de la escritura y de lo que quieren decir sus hijos con ésta; pero debido al tiempo, el dinero y sus conocimientos algunas veces no la desarrollan como quisieran. Asimismo, consideran en cierta medida debe estar ligada al desarrollo de planas, pues ayudan a mejorar su motricidad, su ortografía y les dará agilidad. También, dejaron ver en sus respuestas, que aunque cuentan con materiales impresos como periódicos, revistas o libros, son muy pocas las veces que los usan. Ocho padres respondieron afirmativamente que hacían lectura en voz alta en sus casas. Para el caso del computador, la mayoría consideró que aún las niñas y niños no saben usarlo para escribir, sino más bien para jugar, ver Anexo 3.

3.6.3. Cuestionario aplicado a la profesora y a la coordinadora

Para el caso del cuestionario con el cuerpo docente se pretendió encontrar sus posturas frente a su práctica diaria versus las teorías sobre la alfabetización, la didáctica, el socio constructivismo y el trabajo colaborativo. Ver Tabla 2.

Tabla 2

Categorización cuestionario aplicado a la profesora y a la coordinadora

Pregunta	Síntesis de la respuesta	
	Coordinadora	Profesora
¿Qué importancia tiene para usted la educación preescolar?	"Los niños son como esponjas, si queremos un cambio de raíz es con los pequeños de preescolar".	"Desde este punto se marca el gusto por aprender".
¿Qué teorías conoce para el desarrollo de la escritura en niños?	"Algunas teorías constructivistas".	"Ninguna".
¿Cuáles considera que pueden ser sus aportes a esta investigación?	"Colaborar en todo lo que el observador necesite y aprender de él".	"Mi trabajo como profesora".
¿Qué le puede aportar esta investigación a la institución?	"La educación no está terminada así que se puede aprender nuevas formas para enseñar a los niños".	"Es observar y aprender cómo enseñar de otra manera".
¿Qué estrategias y recursos considera importantes para iniciar a un niño o niña en la escritura?	"El ejemplo que los padres muestren los divertido que es leer".	"Imágenes, planas, lecturas".
¿Según su criterio qué expresa el niño o niña con sus dibujos o garabatos?	"Lo que piensa, siente".	"Lo que piensa, lo que siente".
¿Cómo identifica los diferentes niveles de escritura de los niños?	"cuando ya son capaces de llevar un hilo conductor en lo que escriben".	"Cuando van mejorando su letra".
¿Considera que aprender a leer es importante para desarrollar la escritura?	"creo que si - la una va con la otra".	"La una va con la otra de la mano".
¿Considera que las planas sirven para que los niños aprecien el valor de la escritura?	"son importantes para la habilidad motora de la escritura".	"Sirven para mejorar la letra".
¿Piensa que es necesario que el aula cuente con diferentes tipos de materiales impresos que faciliten la reconstrucción de la lecutra y de la	"carteleras, dibujos, videos".	"Cuentos, periódicos, carteleras".

escritura? Cite varios ejemplos.

¿Cuáles cree que son los desafíos que enfrenta la educación preescolar actualmente?

¿Qué expectativa le genera el uso de herramientas informáticas en el aula?

¿Cómo concibe la escritura con el uso del computador?

"El conocimiento cada vez un niño debe saber más".

"No soy muy amiga de eso pero uno debe ir con lo actual".

"es nuevo e ingenioso y he visto como los niños avanzan".

"Se desea llenar al niño de conocimiento sin permitirle disfrutar el juego".

"Es algo bueno pues a los niños les llama la atención".

"Es una herramienta no la totalidad".

Fuente: Elaboración Propia, con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo, 2016.

La coordinadora, quien en algunas ocasiones se desarrolló como profesora, dejó entrever en sus respuestas que la docencia la aprendió empíricamente y que lo más importante era el temor a Dios y el amor por los niños, y que con estos elementos se formarían personitas de bien. La profesora por su parte, llevaba 12 años en este ámbito y contaba con título de normalista, y consideraba que su trabajo estaba bien hecho, pues los padres y los niños la querían, y los cuadernos con gran cantidad de planas lo reflejaban.

Sobre la importancia del preescolar para el futuro de las niñas y los niños, la coordinadora fue enfática en definir que es el período más importante y que en Colombia no hay conciencia de esto, pues realmente los recursos son limitados. Por su parte, para la profesora el preescolar es el primer paso para que las niñas y niños les guste aprender. En lo relacionado a las teorías del aprendizaje, la coordinadora indicó que conoce la constructivista y ha leído a Piaget y Vigotsky, y por ende intentó reflejar en el PEI estos pensamientos, pero que era muy difícil aplicarlos por las circunstancias económicas y físicas de la institución. La profesora aseveró que en sus clases no aplicaba mucho eso.

En este mismo sentido, las dos consideraron que la educación no está terminada y que es importante aprender cada día nuevas cosas sobre pedagogía, de ahí que fueron asertivas cuando se presentó el proyecto. La coordinadora fue enfática cuando se le preguntó acerca de qué era lo más importante en el momento de educar niños, y dijo que el ejemplo de los padres era primordial para que ellos respetaran a los profesores y a los compañeros, de lo contrario por más que se les enseñara, la institución no podría cambiar el ambiente familiar ni educativo. Las dos coincidieron en que los niños reflejan claramente en sus garabatos lo que piensan y los que sienten.

Además, la coordinadora expresó, que el desarrollo de la escritura se denotaba cuando eran capaces de llevar un hilo conductor. La profesora opinó que eso se sabe es cuando las letras toman forma convencional. Para ambas las planas son relevantes y coincidieron que actualmente se piensa que entre más contenido mejor el saber y a ellas les toca cumplir sino

los padres no matricularán a sus hijos en los próximos niveles, pues no llevar muestras de escritura a la casa significaría que el colegio es malo. Para el caso de herramientas informáticas en el aula la coordinadora fue enfática en que eran elementos que podrían entorpecer la labor docente. En cambio la profesora consideró que le podrían aportar bastante a su labor y que lamentaba que no las pudiera tener en el aula. Ver Anexo 4.

3.7. Segunda fase: trabajo de campo

Como la institución no contaba con computador funcional, se configuró e instaló un computador de escritorio y dos portátiles. Se ejecutaron cuatro secuencias de aprendizaje sobre el tema de los seres vivos y no vivos, complementadas con actividades de escritura en el papel, con el teclado y uso de recursos informáticos y al final la socialización.

3.8. Tercer fase: análisis documental

Se identificaron las siguientes categorías: INTERVENCIÓN DE LA PROFESORA: Espacio de mediación donde la profesora hacía una propuesta de trabajo y ella guiaba a los niños a través de diferentes recursos y estrategias; INTERVENCIÓN DE LOS NIÑOS: Espacio de participación donde los niños proponían con sus ideas las diferentes soluciones a las actividades propuestas por parte de la profesora; TRABAJO EN EL COMPUTADOR: Actividades de forma individual o grupal con el apoyo del computador; TRABAJO DE ESCRITURA: Realización de actividades donde interviene el uso del papel o del teclado; USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS: escritura por parte de los niños con la mediación del uso de la tecnología; DESARROLLO DE ACTIVIDADES SOCIOCONSTRUCTIVISTAS: Uso de estrategias socioconstructivistas en las actividades aplicadas en el aula de clase. Ver Tabla 3. Se usó P1 para referirse a la profesora y E para los estudiantes.

Tabla 3
Matriz análisis categorial de los diarios de campo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR DE CADA SUBCATEGORIA
INTERVENCIÓN DE LA PROFESORA	Guía al estudiante: Espacio donde la profesora apoyó al estudiante.	"P1 guía a cada uno de los niños cuando pasa al computador para ubicar el cursor en las posiciones donde deben escribir".
	Explicación de conceptos: Aclaraciones que hizo la profesora.	"P1 les aclaró que los vivos son los que respiran y crecen, y que los no vivos son los que no tienen la capacidad de moverse ni de respirar".
	Respuesta a las dudas de los niños: Respuesta de la profesora con o sin el uso de medios.	"E14 dijo que tenía un hámster y que los animales son seres vivos. E15 dijo que no sabía nada y p1 le ayudó diciendo: tú eres un ser vivo porque respiras, te mueves, comes".
	Pregunta al estudiante para indagar lo que piensa: situaciones de indagación para saber que pensaba el estudiante.	"P1 pregunta qué seres vivos estaban en el arca de Noé"
INTERVENCIÓN DE LOS NIÑOS	Instrucción para el desarrollo de alguna actividad: propuesta de ejecución que daba la profesora.	P1 le pidió que leyera lo que decía debajo y E11 dijo patos. P1 le pide a E11 que por favor deletee la palabra y E11 dice PAO. P1 lo felicita y solicita un aplauso para él.
	Explica a sus compañeros o a la profesora sobre una pregunta concreta: Respuesta o aclaración del estudiante.	E1 levanta la mano y dice "porque podemos hacer juguetes como pelotas y muñequitos para divertirnos". P1 le dice muy bien.
	Responde las preguntas hechas por la profesora o por sus compañeros: Respuesta de parte del estudiante.	"¿Qué otros seres no vivos conocen? E1 contesta "los zapatos, el celular, el televisor". E10 dice "Los pantalones, las camisas, las medias, los botones". E7 responde las plantas, las flores, el pasto".
	Hace preguntas para reconocer lo que piensa: Uso de la pregunta por parte del estudiante.	E5 pregunta acerca de la palabra relaciona y P1 le dice que es cuando un animal se junta con otro ya sea para tener una familia o para acompañarse
	Lectura en voz alta: espacios de lectura en voz alta.	P1 hace la lectura en voz alta del cuento El reino de los reinos".
	Participación en las actividades: Momentos en los que el estudiante participaba.	P1 ubica el objeto texto sobre el infograma y le dice a E10 que ella le tiene que ayudar porque para escribir en forma vertical ella debe oprimir Enter cada vez que escriba una letra. E10 escribe PTTAT.
TRABAJO EN EL COMPUTADOR	Relación de imágenes: Trabajo en el computador donde el estudiante relacionaba imágenes.	La niña o el niño hacen clic en una de las imágenes de la izquierda y arrastra para relacionarla con el tipo de alimento que ella o él considere que come ese animal.
	Actividades en línea: Trabajo con el computador basado en actividades de escritura en línea.	P1 busca una imagen de Perry y la carga a la infografía vacía. E6 le dice que también le gustaría ver a Phineas &Ferb y P1 los carga también como una sola imagen.
TRABAJO DE ESCRITURA	Uso del video beam para proyectar: Proyección al grupo con el uso del video beam.	P1 los organiza en el salón de informática, sentados en el suelo y en subgrupos de 3 para ver el video-cuento.
	Papel: Uso del papel trabajos de escritura.	E6 escribió llhca (habichuela) y bcacac (vaca) en una hoja blanca que se le entregó.
USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	Uso del teclado para escribir: Uso del teclado para que los niños escribieran.	P1 solicita a E7 que escriba algo en su infografía y ella quiere escribir para mi mamá. P1 le indica que puede escribirlo y ella escribe paaamammi,k.
	TIC: Uso de recursos informáticos para escribir o leer.	P1 les recuerda la actividad: Se proyecta palabras acompañadas de imágenes a las cuales les hace falta uno o dos fonemas para completar.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR DE CADA SUBCATEGORIA
DESARROLLO DE ACTIVIDADES SOCIO CONSTRUCTIVISTAS	Actividades individuales o grupales con el uso del computador: Uso del computador para apoyar el trabajo escrito de los niños.	"E14 eligió la imagen donde hay un hongo. P1 le pidió que leyera lo que decía debajo y E14 dijo ojo. P1 le solicita que por favor deletree lo que decía debajo de la imagen y E14 dijo O-M-O. P1 le pregunta al grupo que cuál es la letra que hace falta para que se pueda leer la palabra hongos en HONOS que es la palabra que está debajo de la imagen.
	El uso del Juego o de actividades físicas: Actividades de relajación física apoyados en el uso del juego para alfabetizar.	"P1 pide que se levanten para realizar la actividad "capitán manda", luego de la actividad P1 pide a los niños para que se sienten en el suelo y se organicen animales en: carnívoros, omnívoros o herbívoros".
	Uso de lluvia de ideas para reconocer lo que piensan los niños: la profesora y los niños participaban para desarrollar una idea.	P1 pide que se levanten para realizar la actividad "esta es mi mascota", donde P1 dice el nombre de un animal y la niña o niño que ella nombre debe grabarse el nombre del animal y decir "esta es mi mascota" y se llama "PEPITO
	Lectura en voz alta: Exposición en voz alta de cuentos, poemas, historias, etc.	P1 Les pide que cierren sus ojitos y luego P1 comienza a contar una historia llamada "El pajarito cantor".
	Uso de canciones para explicar un concepto: Uso de la expresión oral a través de canciones para alfabetizar.	P1 inicia la actividad con una canción llamada "a mi burro, a mi burro" que habla sobre un burro que es atendido por el médico porque está enfermo, entonces le debe dar diferentes alimentos o medicamentos para ver si se mejora.
	Uso de elementos de la vida diaria al salón de clase: Permitir a los niños comprender la función de los elementos de la vida diaria.	"E10 trajo una manzana y un repollo. P1 le solicita a E10 que hable acerca de los vegetales o frutas que trajo.
	Uso de preguntas: Estrategia de preguntas por parte de la profesora.	P1 pregunta: ¿Los seres no vivos se alimentan? E6 responde, las plantas no tiene boca, quiere decir que no son seres vivos.
Trabajo Colaborativo: Desarrollo de actividades en grupo.	E13 le dice a P1 que ella no entiende cómo hacer la actividad, entonces P1 le pide a E15 que le colabore a su compañera y E13 se ubica junto a E15.	

Fuente: Elaboración Propia, con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo, 2016.

4. Resultados

Se observó que cuando se puso en funcionamiento el computador en el aula, se estableció otra forma de interacción entre las niñas y niños, pues, cuando escribieron en el teclado y se proyectaba con el video beam, al ver cómo las letras se movían componiendo diferentes palabras, les produjo inquietud o querían jugar con las teclas. En este orden de ideas, el computador, la impresora, el scanner, el video beam, las actividades en línea, la presentación de video cuentos, Microsoft Word, Microsoft Power Point, Microsoft Paint fueron, entre otros, pueden ser los recursos informáticos por predilección que se usen en una intervención didáctica de aula con un enfoque socio constructivista.

Asimismo, el ambiente de escritura libre con la profesora como guía, la incursión de TIC en el aula, la capacitación a la profesora y a la coordinadora en el uso de éstas y la

participación de los padres, fue lo que complementó este ambiente colaborativo. Así se logró que las niñas y niños en su mayoría demostraran una actitud y aptitud favorable hacia el acto de escribir, ya fuera de manera individual o en pares, en el papel o con el teclado. En la Tabla 4 se presenta la relación grado, edad, hipótesis de escritura inicial y final de las niñas y niños participantes en el proceso.

Tabla 4. Relación grado, edad, hipótesis de escritura de las niñas y niños participantes al inicio y al final del proceso

GRADO	SUJETO/ EDAD	ESCRITURA EN PAPEL		ESCRITURA EN EL COMPUTADOR	
		INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
Transición	E1/5 años	Silábica – Alfabética: da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras para representar algunas letras. Alfabética: tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	Alfabético: La escritura tiene forma, linealidad y cantidad de grafemas. Alfabética: sus escritos comienzan a tomar forma, linealidad y cantidad de grafemas. Alfabética: tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	Pre-silábica: emplea combinaciones de teclas que no tienen control de cantidad ni conforman sílabas con significado. Alfabética: usó variedad de letras y control de cantidad. Coincidió con la fragmentación oral en la mayoría de sílabas. Pre-silábica: usa caracteres repetidos sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.	Silábica: usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras. Alfabética: acercamiento a escritura por sílabas y la disminución en la repetición sin control. Pre-silábica: usa combinaciones de teclas repetidas sin control de cantidad ni orden, pero hace la lectura de algunas de las palabras. Silábica-alfabética: teclea varias letras con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Silábica usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras.
Transición	E9/5 años	Alfabética: La escritura tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Pre-silábica: escritura con el uso de dibujos y pseudo letras.	Alfabética: La escritura tiene forma, linealidad y cantidad de grafemas propios. Alfabética: su escritura comienza a tomar la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras sin control, pero se acerca a la escritura convencional de las palabras. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Silábica usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras. Alfabética: demuestra que el uso del teclado en el tiempo favoreció su escritura silábica y la disminución en la repetición sin control. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.
Transición	E3/5 años	Alfabética: La escritura tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Pre-silábica: escritura con el uso de dibujos y pseudo letras.	Alfabética: La escritura tiene forma, linealidad y cantidad de grafemas propios. Alfabética: su escritura comienza a tomar la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras sin control, pero se acerca a la escritura convencional de las palabras. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Silábica usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras. Alfabética: demuestra que el uso del teclado en el tiempo favoreció su escritura silábica y la disminución en la repetición sin control. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.
Jardín	E6/4 años	Alfabética: La escritura tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Pre-silábica: escritura con el uso de dibujos y pseudo letras.	Alfabética: La escritura tiene forma, linealidad y cantidad de grafemas propios. Alfabética: su escritura comienza a tomar la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras sin control, pero se acerca a la escritura convencional de las palabras. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Silábica usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras. Alfabética: demuestra que el uso del teclado en el tiempo favoreció su escritura silábica y la disminución en la repetición sin control. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.
Jardín	E7/4 años	Alfabética: La escritura tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Pre-silábica: escritura con el uso de dibujos y pseudo letras.	Alfabética: La escritura tiene forma, linealidad y cantidad de grafemas propios. Alfabética: su escritura comienza a tomar la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras sin control, pero se acerca a la escritura convencional de las palabras. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Silábica usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras. Alfabética: demuestra que el uso del teclado en el tiempo favoreció su escritura silábica y la disminución en la repetición sin control. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.
Jardín	E15/4 años	Alfabética: La escritura tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Pre-silábica: escritura con el uso de dibujos y pseudo letras.	Alfabética: La escritura tiene forma, linealidad y cantidad de grafemas propios. Alfabética: su escritura comienza a tomar la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras. Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras sin control, pero se acerca a la escritura convencional de las palabras. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.	Silábica-alfabética: teclea varias letras con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal. Silábica usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras. Alfabética: demuestra que el uso del teclado en el tiempo favoreció su escritura silábica y la disminución en la repetición sin control. Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.

Jardín	E12/4 años	<p>Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras.</p> <p>Silábica: uso de dibujos y pseudo letras.</p>	<p>Silábica – Alfabética: da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas.</p> <p>Alfabética: comienza a tomar la forma, linealidad y cantidad de grafemas.</p>	<p>Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.</p> <p>Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.</p>	<p>Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.</p> <p>Silábica: usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras.</p>
Pre-jardín	E10/3 años				
Pre-jardín	E4/3 años	<p>Pre-silábica: comienza su proceso de escritura con el uso de dibujos.</p>	<p>Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo letras representando algunas letras.</p>	<p>Pre-silábica: usa combinaciones de teclas sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.</p>	<p>Pre-silábica: usa combinaciones de teclas repetidas sin control de cantidad ni orden para formar las palabras, pero hace la lectura correcta de algunas de las palabras que escribe.</p> <p>Silábica: usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras.</p>
Pre-jardín	E11/3 años	<p>Pre-silábica: usa dibujos y pseudo-letras, que luego pasan a grafías con más forma convencional.</p>	<p>Silábico: da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas.</p>	<p>Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras.</p>	<p>Silábica: usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras.</p>
Pre-jardín	E13/3 años	<p>Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.</p>	<p>Silábico: da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas.</p>	<p>Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.</p>	<p>Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y el sonido de la grafía es leído como tal.</p>
Pre-jardín	E14/3 años	<p>Silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras para algunas letras.</p>	<p>Silábico: da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas.</p>	<p>Silábica asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.</p>	<p>Silábica-alfabética: teclea varias letras pero con mejor representación silábica y el sonido de la grafía es leído como tal.</p>
Párvulo	E8/2 años	<p>Pre-silábica: usa dibujos y pseudo-letras que luego pasan a una forma más convencional.</p>	<p>Pre-silábica: asigna a cada letra el valor de una sílaba, usa pseudo-letras.</p>	<p>Pre-silábica: usa en el teclado caracteres diferentes sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.</p>	<p>Pre-silábica: usa combinaciones de teclas repetidas sin control de cantidad ni orden, hace lectura correcta de algunas de las palabras.</p>
Párvulo	E2/2 años	<p>Hipótesis pre-silábica: usa grafías sin linealidad, orientación ni control de cantidad. Usa el dibujo para representar lo que escribe.</p>	<p>Hipótesis pre-silábica: muestra intentos de escritura de grafía natural.</p>	<p>Pre-silábica: teclea caracteres repetidos sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.</p>	<p>Pre-silábica: usa combinaciones de teclas repetidas sin control de cantidad ni orden para formar las palabras, pero hace la lectura correcta de algunas de las palabras que escribe.</p>

Fuente: Elaboración Propia, con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo, 2016.

Es importante dejar claro que la clasificación por hipótesis de escritura no necesariamente estuvo ligada al par (grado de escolaridad – edad), pues esta varió por factores como las características personales de las niñas y niños, el estrato socio económico o la forma de alfabetización recibida desde el núcleo familiar, entre otros. Asimismo, su evolución estuvo influenciada por el ambiente familiar, las condiciones socio demográficas, la predisposición individual, las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de la institución, entre otros.

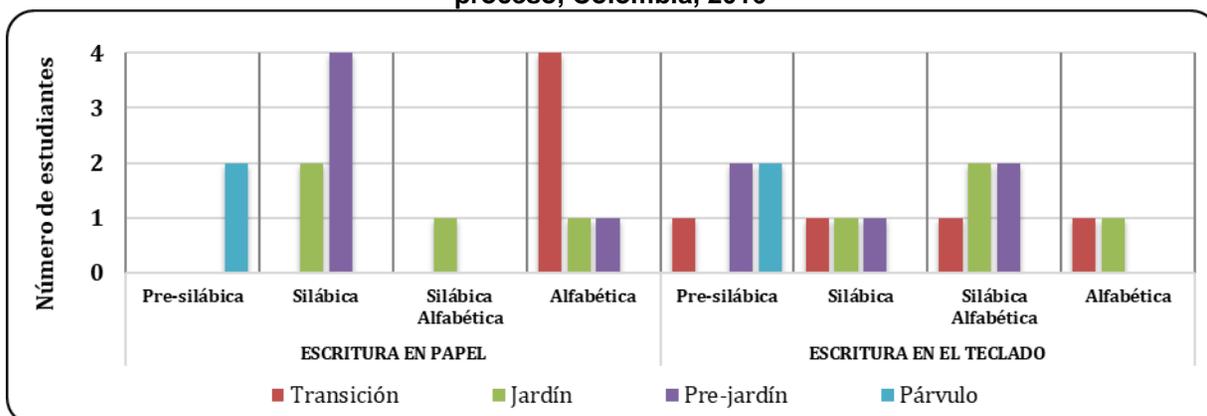
A continuación se presente los resultados por hipótesis de escritura para los cuatro grados (ver Tabla 5 y Figura 8), donde se observa que en el papel, el 40% se ubicó en la hipótesis silábica y en la alfabética. Para el teclado, el 33% que fue mayoría, se ubicó en la pre-silábica y silábica-alfabética respectivamente, lo que refleja mejor adaptación en el papel.

Tabla 5
Número y porcentaje de niñas y niños de preescolar y la hipótesis de escritura alcanzada al finalizar el proceso, Colombia, 2016

GRADO	Hipótesis	ESCRITURA EN PAPEL				ESCRITURA EN EL TECLADO			
		Pre-silábica	Silábica	Silábica Alfabética	Alfabética	Pre-silábica	Silábica	Silábica Alfabética	Alfabética
Transición		0	0	0	4	1	1	1	1
Jardín		0	2	1	1	0	1	2	1
Pre-jardín		0	4	0	1	2	1	2	0
Párvulo		2	0	0	0	2	0	0	0
Total de niñas y niños		2	6	1	6	5	3	5	2
% de aportación por hipótesis		13%	40%	7%	40%	33%	20%	33%	13%

Fuente: Elaboración Propia, con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo, 2016.

Figura 8
Número de niñas y niños de preescolar y la hipótesis de escritura alcanzada al finalizar el proceso, Colombia, 2016



Fuente: Elaboración Propia, con la información resultante de la aplicación de los diarios de campo, 2016.

Lo anterior refleja la importancia que tuvo en el proceso la intervención de la profesora como guía y mediadora, pues fue ahí donde le permitió a las niñas y niños, minimizar autónomamente su zona de desarrollo próximo. En ese sentido, esto influyó la participación de los pequeños, quienes demostraron que en el proceso lo importante es la adaptación del ambiente, el uso del trabajo colaborativo, didácticas apropiadas a su edad y el uso de recursos informáticos al alcance de todos. Por otra parte, se evidenció la oportunidad que hay en el preescolar cuando se usan actividades de escritura que eviten usar el modelo de repetición como única estrategia de enseñanza, porque indispensablemente las niñas y niños centraron su interés y disposición cuando son libres en el acto comunicativo. Además, los resultados mostraron que en este nivel lo importante no es cuántos grafemas memorizaron sino qué tan competentes son comunicativamente para enfrentar los niveles posteriores.

5. Conclusiones

En el caso de la dinámica en el aula se encontró la necesidad de tener una profesora cuya intervención sea proactiva y con la disposición para aprender el uso de TIC para aplicar en su didáctica, pues una de las grandes fallas observadas durante el desarrollo del trabajo es que en el sistema educativo, la prioridad es tener infraestructura tecnológica dentro del aula, con profesores que no están capacitados para usarlas. Lo que dificulta en gran medida tanto la labor del profesorado como la de las niñas y niños quienes al final de cuentas lo

único que hacen es usar el computador para distraerse y no para aprender la importancia de su uso en el acto comunicativo.

Otro factor preponderante en este sistema educativo fue la reciprocidad de la comunidad educativa ante el cambio en la didáctica. En el caso de los padres y la coordinadora consideraron poco relevante, en algunos casos, el desarrollo de actividades en los que no se usaron planas o cuadernos con marcas escritas en grandes volúmenes. Para el caso de los niñas y niños, desde párvulos hasta transición se observó motivación y un progreso en su percepción de la escritura como un elemento de diversión y aprendizaje, todos escribieron con seguridad tanto en el papel como en el teclado, y la mayoría avanzó de hipótesis a excepción del grado párvulo, y en las actividades participaron muchas veces sin que se les tuviera que estar llamando la atención para que se concentraran. Lo cual demuestra que en el preescolar la principal preocupación debería ser enseñar a las niñas y a los niños a proponer, comunicar, interpretar y argumentar.

El cambio de didáctica alfabetizadora en el aula que pasó de un proceso de escritura siguiendo un modelo a uno de reconstrucción, generó un cambio de percepción tanto en la profesora como en las niñas y niños, pues pasaron de la construcción individual aislada a la apropiación colaborativa, que modificó la percepción de la lengua escrita en la comunidad.

Asimismo, la ejecución de actividades alrededor de la escritura o de la lectura con el uso de recursos informáticos, guiados por la profesora, motivaron y estimularon a las niñas y niños hacia el trabajo libre, la comunicación de doble vía en el aula y el uso de la lengua oral y escrita en contexto. Igualmente, la profesora con su disposición y la capacidad de presentarse como guía ante las niñas y niños, fue lo que permitió un mayor acercamiento a sus necesidades y por ende facilitar el proceso, pues hubo situaciones donde las niñas y niños expresaron ideas como: "Qué chévere tener el computador y que la profesora me deja solita", "la profesora nos dijo que lo importante es escribir con amor", frases que demuestran su actitud positiva hacia la alfabetización, gracias en cierta medida a la generación de un ambiente socio constructivista y la intervención de un adulto colaborador.

Referencias

Aguirre, Rubiela. (2010). *La lectura y la escritura en escolares de primeros grados*. Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/33344/orientaciones_didacticas.pdf;jsessionid=C91BB1C417A1CFDB49ECD46356A09BCD?sequence=1

- Bottero, Verónica, Palma, María, Pelizza Luisa, Rosales Pablo. (2012) ¿Cómo enseñar a leer sin pedir que deletreen? Una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 169-187. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772319>
- Cassany, Daniel. (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. (2002) *La alfabetización digital*. Ponencia plenaria presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), en Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.estrategiaeducativa.com.mx/masterconsecuencias/Cassany.pdf>
- Colombia. (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá, Colombia: ICBF. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf
- Ferreiro, Emilia. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia. (2001). *El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar*. En: *Alfabetización, teoría y práctica* (4ª. ed.). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Garassini, María. (Julio, 2004). *Evaluación de recursos electrónicos como herramientas de apoyo para la enseñanza de la lectura y escritura en educación preescolar y básica*. Ponencia presentada en el VII Congreso Colombiano de Informática Educativa, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-74806_archivo.pdf
- Giraldo, Luz. (2002). *La Escritura Emergente en el Aula Integradora de Preescolar con Apoyo de Nuevas Tecnologías un Enfoque Socioconstructivista* (Tesis para optar por el grado de Doctorado en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Henao, Octavio, Chaverra, Dora, Bolívar, Wilson, Puerta, Diego y Vila, Nora. (2006). La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(2), 6-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2052885>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de transición*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf
- Monsalve, María, Franco, Mónica, Monsalve, Mónica y Betancur, Mónica. (2008). *Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área de lenguaje apoyada en TIC, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela nueva* (Tesis para optar por el grado de Licenciadas en Educación Especial). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1709/1/D0205.pdf>
- Organización de las Naciones unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2002). *Segundo informe sobre cómo se enseña a leer y a escribir en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe07_leeryescribir2_3.pdf
- Valencia, Claudia, Corrales, Luisa, Betancur, Natalia, Tamayo, Paula, Ramírez, Piedad, y Álvarez, Yudy. (2007). *Un modelo de incorporación de TICs para el área de lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula*. (Proyecto Pedagógico Fase III del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1078/1/CA0204c.pdf>
- Vygotsky, Lev. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zapata, Beatriz y Restrepo José. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 217-227. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a15.pdf>