

Desarrollo de escritura inicial en tiempos de pandemia: una experiencia en el grado transición a partir de situaciones comunicativas reales

Initial writing development in pandemic time: an experience in transition grade parting from real communicative situations

Diana Lizeth Meza- Uribe¹  
Elda Cerchiaro-Ceballos² 

¹ Magíster en enseñanza del lenguaje y la lengua castellana. Correo electrónico: dianime91@gmail.com

² Ph.D. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Magdalena. Correo electrónico: ecerchiaro@unimagdalena.edu.co

Recibido: 26 de febrero de 2022

Aceptado: 08 de noviembre de 2022

Publicado en línea: 31 de marzo de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Meza-Urbe, D. y Cerchiaro-Ceballos, E. (2023). Desarrollo de escritura inicial en tiempos de pandemia: una experiencia en el grado transición a partir de situaciones comunicativas reales. *Praxis*, 19(1), 11-28.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3978>



RESUMEN

Se presentan los resultados de un estudio de intervención pedagógica mediante el cual se propusieron secuencias didácticas para promover el desarrollo de competencias escriturales en un grupo de niños de grado transición desde una perspectiva psicogenética y socioconstructivista. Se hace una descripción del proceso en términos de aspectos motivacionales identificados y del cambio que se registra en los niveles de construcción del lenguaje escrito en los niños a partir del análisis de sus producciones escritas realizadas antes y después de finalizada la propuesta, así como en la valoración que los padres de familia hacen de esta intervención. Los resultados indican evolución en la construcción de hipótesis de escritura en los niños, tal como lo reflejan los avances en los niveles de construcción del lenguaje escrito inicial A y B, que implican expresiones no convencionales de la escritura, hasta niveles C y D, en los que hacen uso del sistema escrito convencional. Estos hallazgos permiten concluir que la enseñanza de los procesos de escritura debe partir de las hipótesis que el niño construye de manera particular y previa a su escritura formal, las cuales surgen de su interacción social en situaciones comunicativas reales.

Palabras clave: educación inicial; lenguaje escrito; perspectiva psicogenética; socioconstructivismo; secuencia didáctica; educación remota.

ABSTRACT

The results of a pedagogical intervention study are presented by which didactical sequences were proposed to promote the development of writing competencies in a transition-grade group of children from a psychogenetic and socioconstructive perspective. A description of the process is done in terms of motivational aspects identified and the change registered in the written language construction levels in the children parting from the analysis of their written productions done before and after finalized the proposal, as well as in the valoration made of this intervention by the parents. Results indicate evolution in writing hypothesis building in children, just like it's reflected by the advances in initial A and B written language construction levels, that imply non-conventional expressions of writing, until C and D levels, in which they make use of the conventional written system. These findings allow the conclusion that the teaching of writing processes must part from the hypotheses built by the kid in a particular manner and before his/her formal writing, which appear from his/her social interaction in real communicative situations.

Keywords: initial education, written language, psychogenetic perspective, socioconstructivism, didactical sequence, remote education.

INTRODUCCIÓN

“Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (Ong, 1999, p. 81).

La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define la escritura como una creación científico-cultural que se ha convertido en el medio de comunicación e información más importante en la mayoría de los pueblos, en la medida que constituye la esencia de la humanidad al permitir construir y reconstruir las experiencias y los conocimientos, transformando al sujeto y a las sociedades (Atorresi *et al.*, 2010). Este planteamiento refleja la importancia de la escritura para el desarrollo de la humanidad como medio de comunicación que le da al sujeto la posibilidad de relacionarse con el mundo que lo rodea, provocando la transformación y evolución de sí mismo y de los demás.

En esta perspectiva, la escritura se entiende como un sistema comunicativo trascendental que permite a los pueblos la construcción y reconstrucción del conocimiento, transformando al sujeto mismo y a las sociedades de las cuales hace parte. Dada su utilidad e importancia en lo que se ha denominado “la era del conocimiento”, que caracteriza a un mundo cambiante, exigente y competitivo, es pertinente favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en relación con el lenguaje escrito desde los procesos educativos que se adelantan en los niveles iniciales de escolaridad.

En este sentido, el artículo 15 de la Ley 115 de 1994 define que la educación preescolar debe ofrecer al niño una formación integral que contemple todos los aspectos de su ser, a través de la socialización de carácter pedagógico y recreativo (MEN, 1994). De modo que, teniendo como marco los Lineamientos Curriculares de Preescolar, se propone la atención educativa del niño desde distintas dimensiones, entre las cuales la comunicativa, en particular, se orienta hacia el desarrollo de la capacidad de expresar conocimientos, ideas, experiencias y fenómenos de la realidad, establecer relaciones, construir mundos posibles y manifestar lo que se siente y lo que se necesita (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1996). Puede decirse entonces que desde la

educación preescolar el lenguaje escrito se constituye en un medio fundamental que permite al niño exteriorizar lo que piensa, siente e imagina desde su cosmovisión, simbolizando así sus realidades.

Reconociendo la trascendencia que tiene la enseñanza del lenguaje escrito en los niveles educativos iniciales, en este artículo se presentan resultados de una investigación adelantada con el propósito de favorecer el desarrollo de las competencias del lenguaje escrito en niños de transición, a partir del diseño e implementación de una propuesta de intervención en una institución educativa del sector privado ubicada en la ciudad de Santa Marta. De esta forma se buscó generar impactos positivos que propicien reflexión entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: padres, maestros, directivos y estudiantes, con miras a que puedan orientar cambios en las prácticas que se utilizan, tanto en la escuela como en los hogares, para acercar a los niños a la escritura.

Desarrollo del lenguaje escrito en la perspectiva psicogenética y socioconstructivista

Este trabajo de investigación se fundamenta en la concepción psicogenética que defiende Emilia Ferreiro, en la que retoma los postulados de Piaget acerca del desarrollo cognitivo para establecer relación entre las etapas involucradas en el desarrollo de los sujetos cognoscentes y la construcción de nociones del lenguaje escrito, trazando un camino evolutivo hacia la adquisición del código alfabético. Esto significa que “para llegar a comprender la escritura el niño pre-escolar ha razonado inteligentemente, ha emitido buenas hipótesis con respecto a sistemas de escritura, ha superado conflictos, ha buscado regularidades, ha otorgado significado constantemente” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 354).

Desde estas premisas, Ferreiro y Teberosky (1979) estudiaron el itinerario recorrido por los niños en el proceso de construcción de hipótesis hasta llegar a la conceptualización del sistema convencional de escritura. Así, plantearon los siguientes niveles de desarrollo del lenguaje escrito:

Nivel 1. El niño desarrolla la forma básica de escritura, reproduciendo rasgos típicos de las grafías que identifica, grafismos, líneas curvas y combinaciones.

Nivel 2. También se conoce como presilábico. El niño construye las hipótesis de cantidad, variedad de grafías y la escritura en línea recta (linealidad), para atribuir significado a lo que escribe.

Nivel 3. Se caracteriza porque el niño construye la hipótesis silábica y descubre que la escritura representa partes sonoras del habla.

Nivel 4. El niño construye la hipótesis silábico alfabética, en la cual reconoce que la sílaba está compuesta por letras.

Nivel 5. El niño identifica que cada uno de los caracteres (letras de la lengua) tiene valor sonoro menor que la sílaba, haciendo un análisis del sonido de los fonemas para escribir.

La presencia de estos niveles de construcción de la lengua escrita ha sido documentada en numerosos estudios con niños de diversos contextos sociales y culturales (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro *et al.*, 2004; Negret y Jaramillo, 1996; Sánchez *et al.*, 1997; Villegas, 1997).

Vygotski, por otra parte, ofrece una perspectiva distinta en la materia. Este autor destaca los procesos sociales en los que tiene lugar el desarrollo del lenguaje escrito, enfoque que se complementa con la postura psicogenética centrada en el proceso individual de construcción de la lengua escrita. En efecto, Vygotski (1979) estudió el proceso desde su relación con el pensamiento hasta la producción textual y señala la importancia de la motivación que tiene el sujeto que escribe, pues esta involucra sus necesidades, sentimientos, intereses y emociones, que surgen en contextos comunicativos diversos. Estos factores afectivos y motivacionales no se deben subestimar a la hora de enseñar a escribir, pues poseen en sí mismos la riqueza que permite construir y reconstruir mundos a través de la escritura. Desde esta perspectiva socioconstructivista, la escritura deja de ser una técnica individual aislada del contexto para convertirse en una práctica de significación social vinculada a una comunidad y mediada por unos valores preestablecidos. De este modo, cuando alguien escribe adopta un rol dentro de la sociedad, comunicando y recreando realidades (Cassany y Aliagas, 2007).

La lengua escrita como práctica social

En la investigación sobre iniciación en la cultura escrita, distintos autores (Ferreiro, 1982; Jurado *et al.*,

2022; Lerner, 2001; Solé, 1992; Teberosky, 1992; Tolchinsky y Solé, 2009; Villegas, 1997) señalan la importancia de reconocer la variedad de prácticas sociales en las cuales se inscribe el uso de la escritura, como parte de actividades propias de la vida cotidiana de las personas. Estas actividades implican la lectura de avisos publicitarios, letreros, revistas y periódicos, recibos de servicios públicos, mensajes de texto y correos electrónicos, así como la escritura de textos diversos: cartas, invitaciones, listas de mercado, notas recordatorias, mensajes en los chats de WhatsApp, entre otros. En general, se trata de actividades que cumplen propósitos diversos como comunicar, expresar sentimientos, aprender, recordar información, resolver problemas prácticos, etc. En efecto, se lee y se escribe con un propósito.

Entender la escritura como una práctica social y cultural significa reconocer sus múltiples finalidades en la vida real de las personas. En el proceso de apropiación que el niño hace de la lengua escrita, es fundamental que comprenda las diversas funciones de la escritura y para esto es fundamental que tanto el hogar como la escuela puedan ofrecerle experiencias significativas con textos escritos en las que descubra que las personas tienen motivos para leer y escribir (Sánchez, 2019). Considerar la escritura como una forma de comunicación más que el aprendizaje mecánico de grafías es una manera de potenciar escritores pensantes y críticos, capaces de crear y recrear mundos, historias y realidades (Lerner, 2001).

Problemática en la enseñanza del lenguaje escrito inicial: un divorcio entre la teoría y la práctica

Es evidente que, a pesar del reconocimiento que se hace de la relevancia del lenguaje escrito como instrumento para la construcción de conocimiento, desde la escuela el quehacer educativo, particularmente en la educación inicial, no va de la mano con las orientaciones teóricas en relación con el desarrollo del lenguaje en niños y niñas. Así, por ejemplo, en una investigación sobre las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en preescolar en escuelas públicas de Popayán, se encontró que 73 % de los docentes consideraba el desarrollo de la

psicomotricidad como un requisito indispensable para aprender a leer y escribir (Chois, 2010). Esta concepción, sin embargo, revela que muchos profesores

desconocen o ignoran los aportes de diversas disciplinas con respecto al desarrollo de los procesos de escritura en los niños.

Otro elemento indicador de esta separación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del lenguaje escrito inicial se observa en el uso que se hace de la escritura en la vida escolar, donde “generalmente los términos copia y escritura se confunden en la escuela con graves consecuencias en el desarrollo del proceso de aprendizaje” (Sánchez *et al.*, 1997, p. 62). De esta manera los procesos de desarrollo del lenguaje escrito en los educandos se reducen a una actividad mecánica y sin sentido, centrada en ejercicios de reproducción de modelos, copia de planas y transcripción de textos que producen tedio y apatía en los estudiantes en lugar de gozo, satisfacción y desarrollo personal. Desde este tipo de prácticas se desconoce el carácter constructivo del lenguaje escrito, a partir del cual el individuo puede crear y recrear experiencias y saberes.

No hay que olvidar que los primeros acercamientos que tiene el niño en el aprendizaje de la escritura como código simbólico se dan en la escuela. Así las cosas, la educación inicial es fundamental por sus efectos en la educación primaria, en la medida en que sienta las bases de los subsecuentes aprendizajes. En consecuencia, como una especie de efecto dominó, las dificultades de comprensión y expresión escrita en el preescolar trascienden a los grados superiores, ocasionando otras problemáticas como el fracaso y la deserción escolar prematura (Chois, 2010). Esto puede explicarse en el hecho de que quien tiene dificultades en el desarrollo del lenguaje oral y escrito llega a tenerlas también en los procesos de aprendizaje y comprensión en todas las áreas del conocimiento.

La problemática descrita muestra claramente la necesidad de seguir trabajando desde la educación inicial en función del diseño e implementación de estrategias pertinentes y efectivas para el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito en los niños y niñas, asociado al gusto y placer relacionado con estas competencias. Por ello, esta investigación tiene como pregunta central: ¿cómo favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en la producción de textos en los niños del

grado transición a partir de situaciones comunicativas reales?

METODOLOGÍA

Para abordar la pregunta de investigación formulada se propuso un estudio de intervención pedagógica centrado en secuencias didácticas y dirigido a promover el desarrollo de competencias escriturales en un grupo de niños de grado transición, con una evaluación de los registros escritos de los niños participantes antes y después de finalizada la intervención. Debido a las condiciones de educación remota impuestas por las medidas de confinamiento establecidas para controlar la propagación del COVID-19 en el país, esta propuesta se ejecutó con la ayuda de medios digitales accesibles a las familias de los niños.

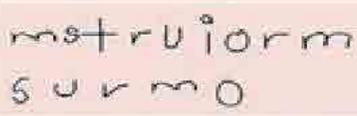
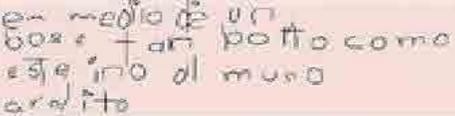
Participantes

Participaron en el estudio 21 estudiantes (9 niñas y 12 niños) entre los cuatro y cinco años que cursaban grado transición en una institución educativa de carácter privado, la cual atiende población entre estrato 0 y 2, ofreciendo formación académica en preescolar y primaria en la ciudad de Santa Marta. Sin embargo, a causa de la crisis ocasionada por el COVID-19, el número de participantes se redujo a 10, con los cuales se interactuó utilizando la modalidad de aplicación remota. También intervinieron la rectora de la institución, la docente titular y los padres de familia del grado transición. La inclusión de todos ellos estuvo mediada por las respectivas firmas de consentimiento informado, previa autorización por parte de la directora de la entidad para adelantar la investigación.

Técnicas e instrumentos

Para caracterizar el desempeño de los estudiantes en las actividades de textualización antes y después del desarrollo de la secuencia didáctica, se aplicó el Instrumento de Caracterización de Competencias Básicas para el Grado Transición (MEN, 2009). Dicha herramienta permitió organizar la información a partir de las siguientes categorías: nombre de la actividad, funcionamiento cognitivo y descripción clara de los posibles desempeños de los participantes (tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de desempeño de los niños en la actividad de exploración de las primeras ideas de escritura.

Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptor	Posibles desempeños de los niños
Exploremos las primeras ideas sobre escritura	Textualización y Constitución de reglas del sistema notacional	A. El niño escribe una o varias líneas combinando distintos tipos de grafías: dibujos, pseudoletras, números y algunas letras.	
		B. El niño escribe uno o más renglones y usa letras que combina de diferentes maneras, sin agruparlas.	
		C. El niño escribe uno o más renglones, con letras que se combinan y se agrupan sin tener un significado convencional.	
		D. El niño escribe varios renglones de manera convencional, aunque omite o agrega letras en algunas palabras.	

Fuente: Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (MEN, 2009).

Para el registro y análisis del desempeño de los niños, en la actividad se sustituyeron sus nombres por números, ubicando los datos en una rejilla (tabla 2).

Se utilizó la técnica de observación mediante el registro en un diario de campo durante el desarrollo de las actividades, con el objetivo de reunir información acerca de los aspectos motivacionales

implicados en el proceso de construcción escrita que hacían los niños. También se hizo uso de una encuesta diseñada en un formulario de Google, a partir de una escala tipo Likert de 1-5 con valor ascendente para conocer las percepciones de los padres respecto al desarrollo de la propuesta de intervención y el avance de los niños en los procesos del lenguaje escrito.

Tabla 2. Rejilla de registro (competencia comunicativa).

Rejilla 1: Competencia comunicativa										
Actividad	Funcionamiento cognitivo	Descriptores	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8
Exploremos las primeras ideas sobre escritura	Textualización y Constitución de reglas del sistema notacional	A. El niño escribe una o varias líneas combinando distintos tipos de grafías: dibujos, pseudoletras, números y algunas letras.								
		B. El niño escribe uno o más renglones y usa letras que combina de diferentes maneras, sin agruparlas.								
		C. El niño escribe uno o más renglones, con letras que se combinan y se agrupan sin tener un significado convencional.								
		D. El niño escribe varios renglones de manera convencional, aunque omite o agrega letras en algunas palabras.								

Fuente: elaboración propia basada en el Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición (MEN, 2009, p. 114).

Procedimiento

La aplicación del instrumento diagnóstico se llevó a cabo en el colegio el día 15 de noviembre de 2019 a cargo de la maestra titular del grupo. Acogiendo las instrucciones contenidas en el documento MEN (2009) respecto al número de niños indicados para la realización de cada actividad (de cinco a ocho niños), se distribuyó el grupo de participantes en tres subgrupos de siete niños.

La jornada de aplicación inició a las 9: 30 a.m., una vez finalizada la actividad de saludo y bienvenida que de manera habitual los niños compartían con su maestra titular y la auxiliar. Cada uno de los subgrupos conformados fue conducido con ayuda de esta última hasta la sala de informática, lugar donde fue aplicado el instrumento diagnóstico. Las sesiones tuvieron una duración variada: treinta minutos la primera, veinticinco minutos la segunda, treinta minutos de receso general y veinte minutos la tercera, aproximadamente. A las 11:30 a.m. se dio por terminada esta actividad.

Se utilizó la actividad número tres del instrumento, titulada “Exploremos las primeras ideas sobre escritura”, que evalúa los procesos cognitivos de textualización y constitución de reglas del sistema notacional. El objetivo era reconocer las reglas de orden textual y de notación utilizadas por el niño cuando propone

ideas por escrito. Para el desarrollo de la actividad se utilizó un ejemplar del cuento “El arbolito enano” de Humberto Jarrín B., con ilustraciones de Michi Peláez.

Secuencia didáctica de escritura inicial en situaciones comunicativas reales

La secuencia didáctica fue la estrategia escogida como recurso metodológico para llevar a cabo la propuesta de intervención. Se entiende como “una modalidad que organiza las labores en torno a un tema o grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (Roa *et al.*, 2015, p. 18). Esta intervención constó de ocho actividades que se apoyaban en tres pilares teóricos fundamentales desde los cuales se orienta el desarrollo de las competencias comunicativas en la producción textual de niños en el nivel preescolar.

La tabla 3 presenta el marco referencial de la secuencia didáctica, en relación con los aportes teóricos que sirvieron de fundamento en el diseño y desarrollo de las actividades. Allí se describen las categorías conceptuales, los autores y lo que cada una de estas categorías aporta a la comprensión del proceso de construcción del lenguaje escrito inicial desde una perspectiva psicogenética y socio-constructivista que concibe la escritura como práctica social de significación en situaciones comunicativas reales.

Tabla 3. Pilares teóricos de la secuencia didáctica desarrollada con niños de grado transición.

Categoría	Autor	Aportes
Construcción del lenguaje escrito	Ferreiro y Teberosky (1979)	Psicogénesis de la escritura. Construcción de hipótesis del lenguaje escrito.
	Vygotski (1979)	Perspectiva sociocultural del desarrollo del lenguaje.
Habilidades cognitivas	Hayes y Flower (1980)	Esquemas de control a través de la revisión parcial y global y resolución de problemas en la producción textual.
Escritura como práctica social de significación en situaciones comunicativas reales	Cassany y Aliagas (2007)	Escritura como proceso comunicativo.
	Swartz (2006)	Escritura interactiva. Experiencia colaborativa de escritura.
	Cifuentes <i>et al.</i> (2018)	Modelo COBA (Modelo Comunicativo Balanceado). Escritura con sentido y significado.

Fuente: elaboración propia.

Fue necesario hacer una adaptación de la secuencia didáctica en versión digital, para efectos de responder de manera pertinente a los desafíos que tuvo que asumir el sistema educativo frente al distanciamiento físico obligatorio debido a la crisis de salud pública mundial por COVID-19. En la tabla 4 se presentan los nombres, los objetivos y las actividades tanto presenciales como virtuales, con el tiempo de duración previsto y los medios digitales definidos en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica desarrollada.

Las actividades diseñadas dentro de la propuesta de intervención fueron desarrolladas teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, la flexibilidad de su aplicación y las condiciones e intereses de los participantes. Bajo estos criterios se incluyeron actividades que implicaban la lectura de distintos tipos de textos (cuentos, carta, receta), el dibujo y la elaboración de textos con una función comunicativa y de expresión de sentimiento, en los que se destacaba el uso social de la escritura

Tabla 4. Síntesis de actividades desarrolladas a través de la secuencia didáctica.

Nº	Nombre	Objetivo	Actividades	Mediación digital
1	Bitácora didáctica	Desarrollo del lenguaje escrito a través de la interacción con las distintas tipologías textuales.	<p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rincón de lectura y escritura en el aula. <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nube de información con material digital. 	Google Drive
2	Mi nombre: un gran tesoro por descubrir (El niño y su identidad)	Desarrollo de la identidad a través de la construcción de la escritura del nombre propio.	<p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Canción y coreografía. – Elaboración de autorretrato y escritura del nombre propio. <p>Tiempo: 2 horas.</p>	WhatsApp, Google Drive, Canva, YouTube.
3	Homenaje a mamá (El niño y sus sentimientos)	Expresión de los sentimientos a través del lenguaje escrito.	<p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura y reflexión de un cuento alusivo a las madres. – Escritura colectiva de invitación a la fiesta en honor a las madres. – Escritura individual de una carta a las madres. <p>Tiempo: 2 horas.</p> <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de actividades a través de la plataforma TeamLink en dos grupos. – Lectura y reflexión del cuento. – Escritura de una carta a mamá. <p>Tiempo: 35 minutos cada grupo.</p>	WhatsApp, editor de video, TeamLink, Google Drive.

4	Escribiendo y creando los sabores de mi tierra disfrutando (El niño y sus costumbres)	Desarrollar habilidades para la escritura interactiva de una receta.	<p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento - Construcción del concepto de receta a partir de un ejemplo. - Construcción interactiva de una receta. - Elaboración de la receta en físico con los niños. <p>Tiempo: 2 horas.</p> <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión de TeamLink en dos grupos de 11 niños. - Lectura del cuento. - Construcción de concepto de receta. - Elaboración colectiva de la receta en una pizarra digital. <p>Tiempo: 1 hora cada grupo</p>	WhatsApp, pizarra digital, TeamLink, Google Drive.
5	El libro mensajero (El niño, su familia y compañeros)	Reconocimiento de la escritura como práctica social que permite comunicar nuestros intereses y necesidades a los demás.	<p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorrido del libro mensajero por los hogares de cada niño para reunir y comunicar los mensajes de todas las familias. <p>Tiempo: 5 semanas.</p> <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción escrita diaria por niño en compañía de su familia. - Envío de la foto por WhatsApp - Socialización de la escritura en la sesión de TeamLink. <p>Tiempo: 5 semanas.</p>	WhatsApp, Google Drive, TeamLink.
6	El baúl del tesoro. (El niño y sus juegos)	Creación de listas de palabras que tengan coherencia con situaciones comunicativas concretas.	<p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento de piratas. - Elaboración grupal de la lista de elementos del tesoro. - Dibujar y escribir el nombre de su elemento favorito en una cartulina. - Jugar a la búsqueda de tesoros piratas. <p>Tiempo: 2 horas.</p> <p>Digitales (sesión virtual)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento de piratas. - Elaborar la lista de elementos del tesoro pirata. - Dibujar y escribir el nombre de su elemento favorito en una cartulina. <p>Tiempo: 40 minutos.</p>	TeamLink, pizarra digital, WhatsApp.

7	Creación de historias a partir de un cuento de imágenes (El niño y sus historias)	Desarrollo de hipótesis del lenguaje escrito.	<p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura grupal de libro de imágenes. – Reconstrucción oral del cuento. – Escritura interactiva del cuento. <p>Tiempo: 2 horas.</p> <p>Digitales (grupo completo en sesión virtual)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura grupal de libro de imágenes. – Construcción oral de la historia. – Registro escrito de la historia. <p>Tiempo: 1 hora.</p>	TeamLink, WhatsApp, pizarra digital, programa StoryJumper.
8	Álbum de superhéroes (El niño y su comunidad)	Desarrollo de la capacidad de comunicarse para proponer soluciones creativas a los problemas de la vida cotidiana.	<p>Presenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura y reflexión del cuento. – Ubicación en parejas. – Dibujo y decoración grupal de un personaje con superpoderes que solucione una problemática de higiene en su comunidad. – Socialización. <p>Tiempo: 2 Horas.</p> <p>Digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura y reflexión del cuento. – Dibujo y decoración individual de un superhéroe que solucione una problemática de higiene en su comunidad. – Socialización del personaje en la sesión virtual. <p>Tiempo: 1 hora.</p>	TeamLink, WhatsApp, PowerPoint.

Fuente: elaboración propia.

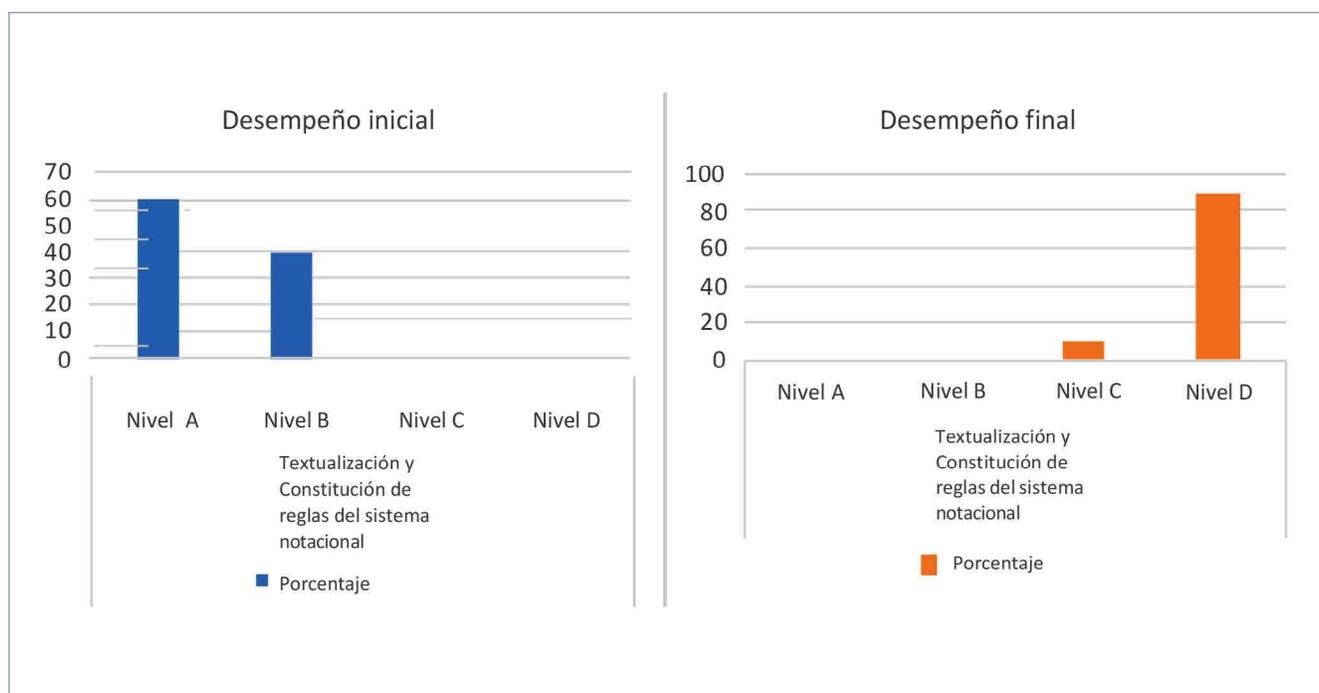
RESULTADOS

El análisis de los resultados de la intervención se centra en dos aspectos: la evolución en el desarrollo de las competencias de lenguaje escrito y la motivación en los niños, así como la valoración que padres de familia y la maestra hacen de la propuesta.

Desarrollo de las competencias de lenguaje escrito en los niños

Para identificar la evolución en el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito en los niños de transición, se hicieron análisis comparativo a nivel grupal y una descripción de las producciones iniciales y finales de cuatro niños a partir del registro de su desempeño a través de la rejilla de evaluación incluida en el Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas (MEN, 2009). La figura 1 muestra un comparativo en el desempeño alcanzado por la totalidad de los niños, antes y después de haber participado en las actividades de la propuesta pedagógica desarrollada.

Figura 1. Comparativo entre el desempeño inicial y el final de los niños del grado transición en las actividades de textualización.

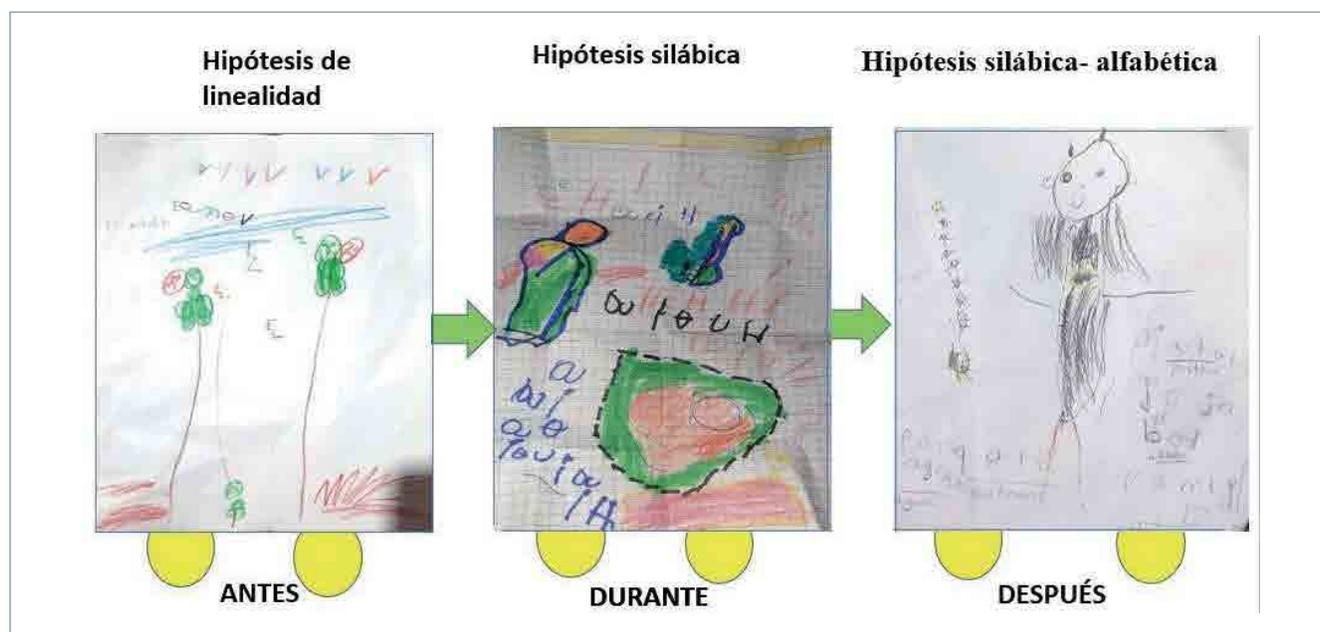


Fuente: elaboración propia.

Los resultados alcanzados por los niños, en general, muestran una evolución positiva en el nivel de construcción de las hipótesis del lenguaje escrito. Se observa que, al iniciar la propuesta, 60 % de los niños se ubicó en el nivel A, y 40 % en el nivel B, lo que implica construcciones básicas del lenguaje pre-silábico, hipótesis de linealidad, variedad y cantidad que carecen de convencionalidad. Sin embargo, en el registro final el desempeño de 10 % de los niños se pudo caracterizar en el nivel C de construcción escrita, mientras que el del 90 % restante se clasificó en nivel D. Estos

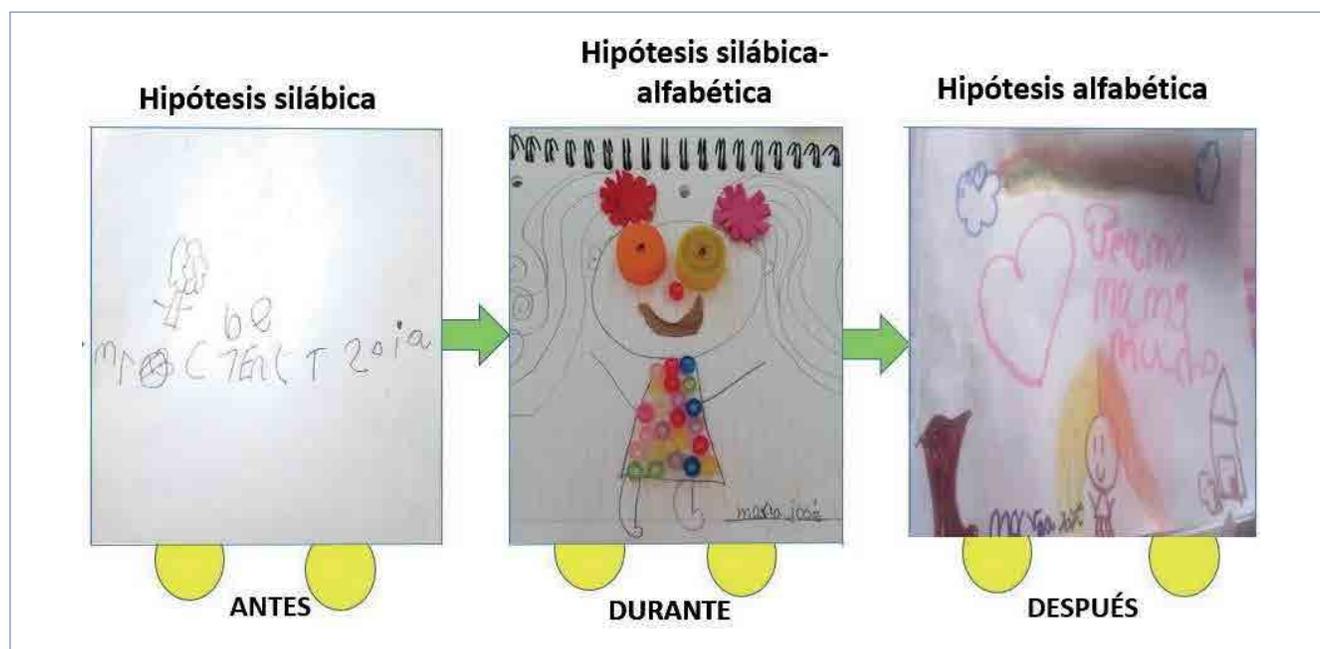
últimos niveles involucran el uso convencional del lenguaje escrito para comunicarse y desarrollo de las hipótesis silábico-alfabética y alfabética (figura 1). Estos resultados corroboran lo planteado por Freire y Teberosky (1979) en relación con el proceso de construcción de la lengua escrita por parte de los niños. Dichas autoras sostienen que, para llegar a comprender la escritura convencional, el niño experimenta un proceso cognitivo en el cual construye hipótesis con respecto a los sistemas de escritura, las cuales va superando a medida que busca regularidades y otorga significado a lo que escribe.

Figura 2. Evolución de hipótesis del lenguaje escrito en el desarrollo de la propuesta del caso N3 en las actividades de caracterización (antes), creación de un cuento (durante) y creación de un personaje (después).



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Evolución de hipótesis del lenguaje escrito en el desarrollo de la propuesta del caso N7 en las actividades de caracterización (antes), escritura del nombre propio (durante) y carta a su mamá (después).



Fuente: elaboración propia.

El análisis descriptivo de las producciones individuales confirma los resultados del análisis grupal. A partir de una muestra de los registros escritos de cuatro niños: dos niños y dos niñas (N2 y N3

niños; N5 y N7 niñas), se evidencia su avance en los niveles de construcción del sistema de escritura. Las dos niñas reportan en la caracterización inicial mayor frecuencia de desempeño en el nivel B,

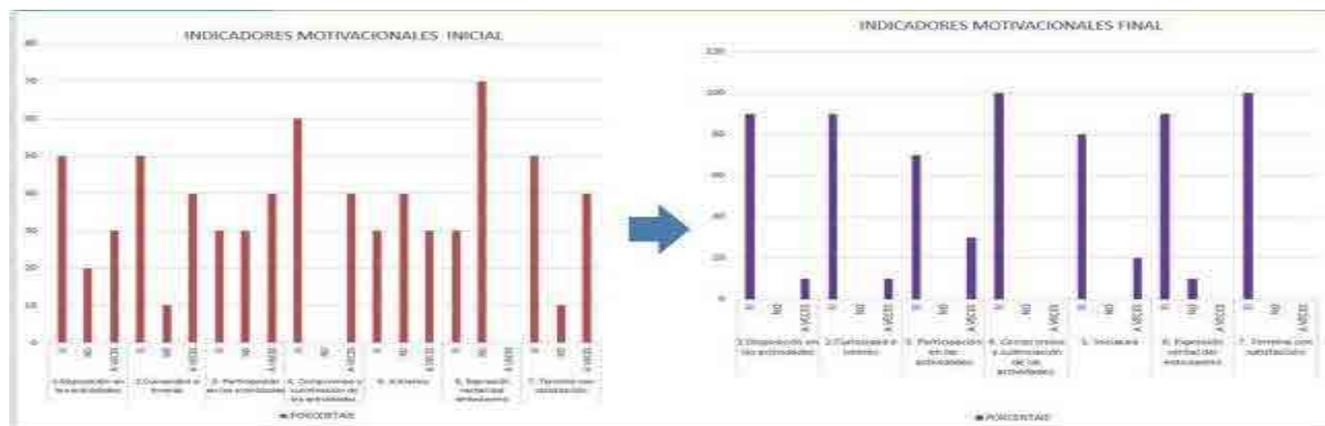
mientras que los niños reflejan mayor frecuencia en el nivel A. De igual modo, en las actividades consecuentes al desarrollo de la propuesta de intervención, las dos niñas y uno de los niños lograron desempeños que se ubican en el nivel D, en tanto que el otro niño alcanzó el nivel C. No obstante, es preciso resaltar que todos los niños lograron construir hipótesis del lenguaje escrito en los niveles superiores C y D, lo que manifiesta la evolución positiva en el proceso de desarrollo de las competencias del lenguaje escrito. En las figuras 2 y 3 puede observarse la evolución en el lenguaje escrito en dos casos particulares.

La motivación de los niños en las actividades de producción escrita

Un elemento destacado en los resultados de la intervención es la evolución de los factores motivacionales

involucrados, los cuales fueron analizados a partir de las observaciones del diario de campo registradas durante el desarrollo de la propuesta y luego sistematizadas mediante una lista de chequeo que permitió identificar algunos cambios en la actitud y disposición de los niños hacia las actividades de escritura propuestas. Así, la iniciativa evolucionó de 30 % a 80 %, la disposición al trabajo en los niños pasó de un 50 % a 90 %, la curiosidad y el interés cambiaron de un 50 % a 90 %, la participación creció de un 30 % a un 70 %, y las expresiones de entusiasmo aumentaron de un 30 % a un 90 % (figura 4). Estos datos dan cuenta del nivel de motivación alcanzado por los niños en el transcurso de la secuencia didáctica, lo que se constituye en una prueba de que las actividades diseñadas en el contexto de situaciones comunicativas reales mejoraron los componentes actitudinales frente a los procesos de escritura en los niños.

Figura 4. Comparativo de los indicadores motivacionales antes y después del desarrollo de la secuencia didáctica.



Fuente: elaboración propia.

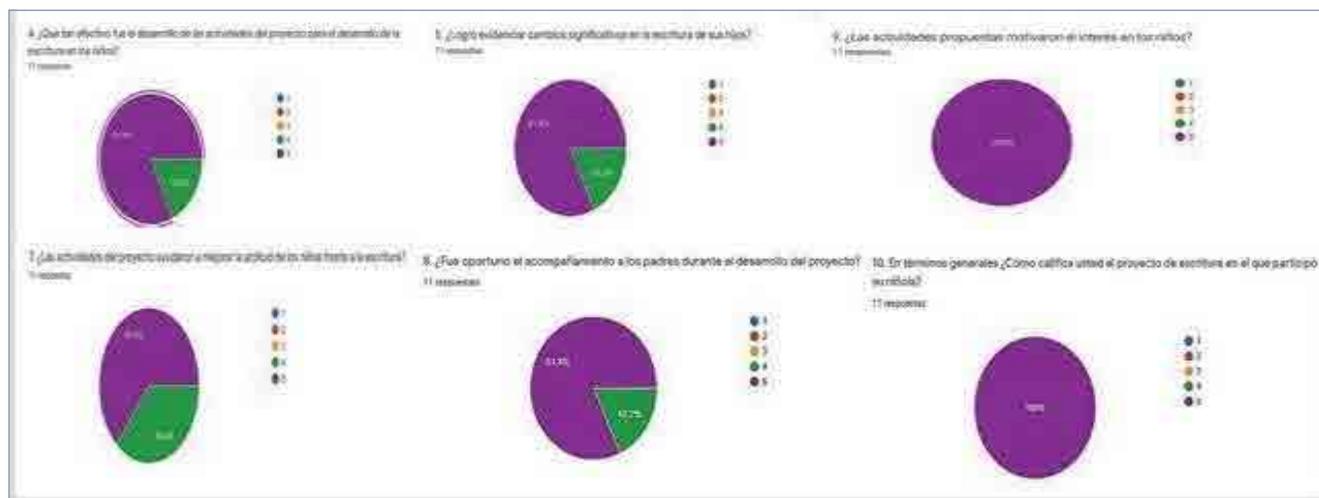
Valoración de la propuesta por parte de los padres y la maestra

Para identificar las percepciones de los padres de los niños participantes y de la maestra titular respecto a la propuesta pedagógica y su impacto en la construcción del lenguaje escrito en los niños, se diseñó una encuesta a través de un formulario Google con diez preguntas de selección múltiple, en una escala de 1 a 5 en la que 1 era el menor puntaje, y 5, el mayor. A continuación, se presentan algunos resultados.

En cuanto a la percepción que los padres de familia y la maestra tienen sobre el impacto de la propuesta en el desarrollo del lenguaje escrito en los niños, el

81,8 % de los encuestados respondió que las actividades del proyecto fueron efectivas para potenciar la escritura en los niños. Asimismo, 81,8 % considera que hubo cambios significativos en la escritura de los niños después de la propuesta; 63,6 % manifestó que las actividades propuestas ayudaron a mejorar la actitud de los niños frente a la escritura, y el 100 % respondió que el proyecto despertó el interés en los niños (figura 5). De tal modo, se puede inferir que la intervención basada en situaciones comunicativas reales suscitó un cambio notable percibido por los padres y por la maestra en las habilidades de lenguaje escrito de los niños y en su actitud frente a la escritura.

Figura 5. Respuestas de los padres y la maestra titular a las preguntas 4, 5, 7, 8, 9 y 10 de la encuesta.



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

La presente investigación se centró en el diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas del lenguaje escrito en niños de transición a través de una secuencia didáctica basada en situaciones comunicativas reales. De los resultados, se pueden destacar los siguientes aspectos:

1. El desarrollo de la escritura en los niños no es un proceso de todo o nada; es una construcción

El sistema de escritura mostrado en los niños y las niñas participantes a través de sus producciones escritas durante la intervención constata la evolución de hipótesis del lenguaje escrito planteada por Ferreiro y Teberosky (1979). Según dichas autoras, el niño es quien edifica sus propios conceptos respecto al funcionamiento del sistema notacional hasta comprender la estructura convencional del lenguaje escrito. En este sentido, es enriquecedor evidenciar la evolución cognitiva en la construcción y el andamiaje de elementos cognitivos, afectivos y psicológicos involucrados en el aprendizaje inicial de la escritura.

Es importante destacar la heterogeneidad que se pone de manifiesto en los procesos de construcción de hipótesis que hacen los niños. Esta diversidad que se observa en la trayectoria o recorrido que

cada niño sigue en su proceso de apropiación del sistema de escritura está dada por su individualidad, experiencia social y acercamiento diferenciado a materiales escritos. Los niños tienen conocimientos relacionados con el lenguaje escrito antes de llegar al preescolar, los cuales han sido adquiridos mediante la interacción con la cultura alfabetizada (Díaz y Price, 2012; Negret y Jaramillo, 1996). De tal modo, esta relación es la que permite la integración de propuestas desafiantes que promueven la producción textual en los niños, centradas en las experiencias de estos con su mundo circundante, cargado de múltiples significados socioculturales (Sánchez, 2019).

Este hecho rompe con la idea de un niño en la escuela que hace parte de un grupo homogéneo, que puede ser unificado a través del rótulo “escolar” o “alumno” (Jolibert, 1995). Las

experiencias de alfabetización inicial en la escuela deben no solo reconocer, sino también respetar las diferencias individuales de los niños en su aprendizaje de la lengua escrita.

2. Los aspectos afectivo-motivacionales involucrados en la producción escrita de los niños están asociados a contextos comunicativos reales

La motivación en los niños productores de textos está estrechamente conectada al uso de la lengua escrita en contextos comunicativos significativos.

Desde esta perspectiva, es posible potenciar prácticas letradas autogeneradas cuando la escritura se constituye en una experiencia social placentera que hace parte de la interacción comunicativa del niño en la vida cotidiana (Cassany y Aliagas, 2007).

De acuerdo con Jolibert (1995), “se trata de pensar y lograr que el encuentro entre niños y textos sea tan significativo que el deseo y la práctica de ser lectores y productores de textos continúe a lo largo de toda su vida” (p. 53). Así, la escritura deja de ser ajena a la vida del niño, para convertirse en una experiencia comunicativa enriquecedora que le permite comunicar sus ideas, intereses y necesidades.

Los resultados de esta investigación cobran validez desde los referentes teóricos implicados en la propuesta de intervención desarrollada, que plantean una pedagogía de la lengua desde una concepción de la escritura con función social y comunicativa, a partir de vivencias y prácticas textuales significativas en las que la escritura se constituye en un proceso de construcción de sentido, que involucra diversas habilidades cognitivas y relaciones sociales, culturales y afectivas del niño (Ferreiro, 2019).

3. Los cambios que se requieren en las prácticas de enseñanza de la lengua escrita

Desde la perspectiva teórica adoptada en el desarrollo de esta investigación, más que pretender cambiar los métodos tradicionales en la enseñanza de la escritura, se propone transformar las realidades escolares que la conciben como el reconocimiento de grafemas con sus respectivos fonemas y trascender a la comprensión holística de los procesos de escritura, concibiendo el cúmulo de factores cognitivos, afectivos y sociales en las prácticas pedagógicas asociadas a los procesos de enseñanza del lenguaje escrito inicial (Escobar *et al.*, 1996).

La transformación en las prácticas y los métodos de enseñanza de la lengua escrita exigen también un cambio en el rol del maestro y, en general, de los padres y adultos que acompañan a los niños en la construcción del lenguaje escrito. Se trata de asumir un nuevo papel como mediador entre el niño (con sus saberes, experiencias, motivación) y el conocimiento (con sus especificidades) que este debe construir. Esto implica asumir una visión distinta de la escritura, más allá de la acción instantánea y mecánica

de copia, es decir, concebir el lenguaje escrito como un proceso que evoluciona a partir de la interacción del niño con su entorno. De esta manera, el docente debe comprender la necesidad de promover en sus estudiantes la conciencia de la lengua escrita y su función comunicativa en la sociedad (Sánchez, 2019). Se hace necesario entonces identificar el camino en el desarrollo del lenguaje escrito, marcado por diversos momentos en los que las experiencias e interacciones con el medio, el juego y el pensamiento son pilares fundamentales en el acceso a la escritura para formar verdaderos ciudadanos de la cultura escrita y no solo sujetos que acceden al código alfabético (Jurado *et al.*, 2022).

4. Pertinencia de las estrategias didácticas y los recursos utilizados

Respecto a las estrategias, los recursos, los materiales y las actividades utilizadas en la propuesta, es preciso mencionar que estas fueron diseñadas inicialmente para desarrollarlas de manera presencial; sin embargo, al contemplar el desafío que plantearon una pandemia y la crisis alrededor del distanciamiento social, se hizo una adaptación digital en la que hubo que modificar algunos aspectos de forma para hacer posible la ejecución de la secuencia didáctica. Así, las actividades que implicaron el uso de material reciclable y aquellas relacionadas con la construcción grupal de cuentos, la creación de recetas y textos de diversa tipología, la producción textual en compañía de sus familiares y la creación de un superhéroe que resolviera problemáticas presentes en la comunidad incentivaron procesos de escritura significativos para los niños en la medida en que estos se consideraron autores de sus propios textos en situaciones que hacían parte de su vida cotidiana. No obstante, es preciso mencionar que algunas veces se presentaron

dificultades en cuanto a mantener la atención de los niños en dichas actividades, ya que en ocasiones se prolongaba el tiempo y al final de algunos trabajos estos se veían un poco dispersos.

Como aspecto destacado, esta investigación dirige la mirada al uso de las TIC en el desarrollo de los procesos del lenguaje escrito en tiempos de pandemia, una alternativa que resulta trascendental en educación inicial debido a que, en el contexto del distanciamiento social, estas herramientas se

constituyeron en vehículos de comunicación información, recreación de contenido e interacción. Sin embargo, es preciso mencionar que muchos niños no contaban con servicio de internet estable y en ocasiones las dificultades de conectividad eran un obstáculo para el desarrollo de las distintas actividades, lo que afrontaban con paciencia y perseverancia haciendo uso de todos los recursos disponibles como llamadas telefónicas, mensajes de texto, entre otros. Otra situación que llegó a presentarse era que algunas veces los acompañantes del proceso no manejaban con fluidez las aplicaciones tecnológicas requeridas para la realización de las actividades, por lo que se tuvo que replantear el diseño y utilizar aplicaciones más comunes como Facebook, WhatsApp, PowerPoint y Word, con el fin de permitir que los niños accedieran fácilmente a las actividades con el apoyo de sus padres.

Cabe resaltar que el trabajo con mediaciones tecnológicas fue muy interesante y productivo en tanto que ofrece al niño un sinnúmero de oportunidades para escribir en modalidades distintas al papel y el lápiz, favoreciendo la interacción con tipologías textuales multimodales. En esta misma línea se orientan los hallazgos de Luna et al. (2019), quienes obtuvieron resultados positivos en la estimulación del lenguaje escrito de niños del nivel preescolar a través de mediaciones tecnológicas. Sin duda, las nuevas tecnologías han generado cambios en la cultura de lo escrito que deben ser tenidas en cuenta en la iniciación de los niños a la escritura en la escuela (Ferreiro, 2013). En este sentido resulta necesario entonces considerar las múltiples posibilidades didácticas que ofrecen estas herramientas para enriquecer los escenarios de construcción del lenguaje escrito (Jurado *et al.*, 2022). Este es, por supuesto, un nuevo campo que se abre para la investigación sobre el desarrollo de la escritura en los niños, en el que se deberían tener en cuenta no solo las particularidades de los textos digitales, sino también el papel mediador de las nuevas tecnologías como contexto comunicativo real para los niños.

Esta nueva realidad que plantea la incorporación de las TIC en la educación presenta un gran reto a las instituciones educativas para hacer uso inteligente de dispositivos digitales dirigido al desarrollo del lenguaje escrito, sin quedarse en los aspectos superficiales en plena era digital (Ferreiro, 2019). Para ello

se requiere una ardua labor formativa de todos los actores pedagógicos que inciden en los procesos de enseñanza del lenguaje escrito.

CONCLUSIONES

La reflexión sobre el proceso y los resultados de la presente investigación llevan a formular las siguientes conclusiones:

1. Potenciar el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito en niños de transición a través de situaciones comunicativas reales constituye una estrategia de alto impacto, en la medida en que parte del reconocimiento de las necesidades, los intereses y los conceptos que surgen de la interacción del niño con el contexto, enriqueciendo el trabajo y motivando el aprendizaje de la escritura como una forma de comunicarse de manera efectiva.
2. Es preciso considerar la escritura como una forma de comunicación y al niño como un lector y productor de textos al que se le reconoce un conocimiento sobre la lengua escrita antes de llegar a la escuela.
3. Cuando se involucra a la familia en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito, la escritura puede convertirse en un canal que fortalece vínculos afectivos que motivan al niño a escribir por la necesidad de comunicarse con los seres que hacen parte de su diario vivir.
4. A partir de su participación en el proceso, los padres descubren que sus niños aprenden a escribir sin necesidad de planas y copias, a través de actividades comunicativas reales que los motivan a expresar por escrito lo que saben y piensan.
5. El maestro de educación inicial ha de tener en cuenta las hipótesis del lenguaje escrito en los niños para potenciar la construcción del
6. conocimiento respecto al funcionamiento del sistema convencional de lengua escrita. De esta manera se logra un aprendizaje significativo.
7. La construcción de hipótesis del lenguaje escrito en los niños evoluciona a la par de su interacción con el medio cotidiano, el cual motiva el proceso de aprendizaje de la lengua escrita a partir de la necesidad de comunicarse.

8. Los factores motivacionales son fundamentales a la hora de desempeñar cualquier tarea cognitiva, y la escritura no es la excepción.

RECOMENDACIONES

A partir de las oportunidades, los desafíos y las situaciones limitantes presentadas durante el desarrollo de la propuesta, se ofrecen algunas apreciaciones a modo de sugerencias para investigaciones futuras:

- En cuanto a la escritura colaborativa, es importante seguir ahondando en el desarrollo de estrategias en modalidad digital que sean accesibles a los niños en diversas condiciones sociales y económicas.
- Sería interesante combinar frecuentemente formatos didácticos para el desarrollo del lenguaje escrito en los niños de forma presencial y digital, para que estos puedan acceder a textos de distintos formatos.
- Con respecto al diseño de secuencias didácticas para potenciar las competencias del lenguaje escrito inicial en formatos digitales, se sugiere pensar en actividades sencillas, sustanciales, flexibles y accesibles, teniendo en cuenta las condiciones sociales, biológicas y psicológicas de los niños.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores manifiestan que durante la redacción del manuscrito no incidieron intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación. Por lo tanto, declaran que no existe conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atorressi, A., Burga, A., Bengochea, G. R., Bogoya, D., Castro, M., García, F. A., Jurado, F., Martínez, R. y Pardo, C. (2010). Escritura, un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. UNESCO.

Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 162, 18-22

Chois, L. (2010). Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar. *Arete*, 10 (1), 94-104.

Cifuentes, J., Acero, J., Molina, B. y Mieles, J. (2018). Apuntes para la enseñanza de la lengua escrita en nivel inicial. Colectivo A las Palabras.

Díaz, C., y Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 215-233.

Escobar, A., Dorado, D., Moreno, C. I., Rincón, G., Córdoba, H.A. y Ortiz, L. A. (1996). Escuela, conocimiento y lenguaje escrito. En F. Jurado y G. Bustamante (Eds), *Los procesos de la escritura* (pp. 11-22). Cooperativa Editorial Magisterio.

Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2019). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies [Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas]. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-36 DOI: 10.1080/02103702.2018.1550174

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Eds.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

Ferreiro, E., Teberosky, A. y Castorina, J. (2004). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Paidós.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum associates.

Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Dolmen Ediciones.

Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E. y Paba, C. (2022). El aprendizaje inicial de la lengua escrita: la función semiótica de las imágenes visuales. Editorial Unimagdalena.

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica
- Luna, M. T., Fortich, É. P., Pinto, L. C. y Silva, A. (2019). La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-25. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.34584>
- MEN (1994). *Ley General de Educación 115*. Congreso de la República.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Lineamientos Curriculares de Preescolar. MEN.
- MEN, Subdirección de Estándares y Evaluación. (2009). Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. MEN.
- Negret, J. C. y Jaramillo, A. (1996). Constructivismo y lengua escrita. En F. Jurado y G. Bustamante (Eds), *Los Procesos de la escritura* (pp. 71-96). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, G., De la Rosa, A., Chois, P., Niño, R. M. y Rodríguez, G. A. (2003). Entre-textos: la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. *Revista Lenguaje*, (31), 142-160.
- Roa, C., Pérez-Abril, M. y Villegas, L. (2015). Escribir las prácticas: una propuesta didáctica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Pontificia Universidad Javeriana; Colciencias
- Sánchez Castellón, L. (2019). Prácticas de lectura y escritura como actos sociales a partir de la educación inicial. En E. Cerchiaro-Ceballos (Comp.), *Acciones educativas en la escuela para la primera infancia*. (pp. 75-94). Editorial Unimagdalena.
- Sánchez, L., Paba, C. y Cerchiaro, E. (1997). *Los niños, pequeños autores. Interpretación de las primeras escrituras que producen los niños y sus implicaciones pedagógicas*. Intertexto.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Swartz, S. (2006). Cada niño un lector: Estrategias de enseñanza basadas en la investigación. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Editorial ICE/ Horsori.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 131-140. <https://doi.org/10.1174/021037009788001798>
- Villegas, O. (1997). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Editorial Magisterio.
- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial crítica.