



PSICOGÉNESIS Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN PREESCOLAR¹

PSYCHOGENESIS AND PROCESSES OF CONSTRUCTION OF
WRITTEN LANGUAGE IN PRESCHOOL

*Claudia Patricia Martínez Díaz²
Lucía Bustamante Vélez³*

Recepción: 28/07/2021
Aceptación: 21/11/2021

Artículo de investigación

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación, cuya pregunta fue: ¿De qué manera el desarrollo de procesos de psicogénesis permite promover la construcción de la lengua escrita en el grado preescolar de la Institución Educativa ““Jorge Clemente Palacios””? Se consideraron antecedentes en el ámbito internacional, nacional y local, sobre el aprendizaje de la lengua escrita en el preescolar y los aportes en el campo de la psicogénesis. Como fundamentos teóricos se tuvieron en cuenta Ferreiro y Teberosky (2011), Hurtado (1998), Cassany (2006), Turín (2015), entre otros. El diseño metodológico se orientó desde el paradigma constructivista, con enfoque cualitativo, el tipo de investigación acción y el método descriptivo-interpretativo. La población estuvo conformada por estudiantes del grado Transición; como categorías

- 1 El presente artículo se realizó simultáneamente con el informe final de la investigación denominada “Psicogénesis y procesos de construcción de la lengua escrita en Preescolar”, presentada como requisito para optar al título de magister en Educación.
- 2 Estudiante Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Tunja – Boyacá. E-mail: claudia.martinez03@uptc.edu.co
- 3 Doctora en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Tunja – Boyacá. E-mail: lucia.bustamante@uptc.edu.co



de análisis, se definieron la diferenciación entre dibujo y escritura, la búsqueda de diferencias entre escrituras y la fonetización de la escritura. Se diseñó y aplicó una propuesta didáctica transversal de la lengua escrita desde la virtualidad, con trabajo en casa. Se concluyó que las diferentes experiencias que tienen los niños, en interacción con diferentes textos, promueven su comprensión y moviliza diferentes procesos de hipótesis, confrontación, creación y fonetización de la escritura.

Palabras Clave: Lectura, escritura, educación preescolar, aprendizaje.

Abstract

This article presents the results of an investigation based on the question: How the development of psychogenesis processes promotes the construction of written language in pre-school to “Jorge Clemente Palacios” School? The records that were taken into consideration, include international, national and regional investigations about written language learning in pre-school and contributions of psychogenesis processes. The theoretical foundations that were taken into consideration, include Ferreiro and Teberosky (2011), Hurtado (1998), Cassany (2006), and Turín (2015), among others. The methodology design was based on the constructivist paradigm with a qualitative approach, action-research, and a descriptive-interpretative method. The population were a group of pre-school students. The categories of analysis were defined by the differentiation between drawing and writing. The search for differences between writing and phoneticization of writing. A cross-curricular didactic proposal of the written language in a virtual setting, working from home. It was concluded that the different experiences that the children have with a variety of texts promote their understanding and enhance hypothesis, confrontation, creation, and phoneticization of writing processes.

Keywords: Reading, writing, pre-school education, learning.



Introducción

En Colombia, la educación preescolar y el grado cero o Transición, bajo la orientación del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha buscado contribuir al desarrollo integral del niño y sus dimensiones. Sin embargo, esta orientación se ha venido desvirtuando por parte de las instituciones educativas, se deja de lado la esencia y los principios de la educación preescolar, sin tener en cuenta la comprensión de los procesos de construcción de la lengua escrita en estos niveles educativos.

Por lo anterior, el problema de la investigación se enfocó en la manera como se ha orientado la lengua escrita en el grado Transición y en las repercusiones de las diferentes prácticas pedagógicas del aula en el aprendizaje de los estudiantes. Además, en la importancia de dar claridad al proceso de aprendizaje de la lengua escrita con sentido y con una verdadera intencionalidad comunicativa, así como en el rol que debería desempeñar la familia en este proceso de aprendizaje. Según Maldonado y Guerrero (2009), la escuela no ha cumplido, efectivamente, con su rol alfabetizador, debido a la debilidad en los métodos empleados en la formación lectoescritora de los infantes, procesos que se le presentan al niño descontextualizados y desvinculados de la realidad.

De acuerdo con lo expuesto, este estudio busca desarrollar procesos de psicogénesis, para promover la construcción de la lengua escrita en estudiantes del grado Transición de la Institución Educativa “Jorge Clemente Palacios”; del municipio de Tibasosa, durante los años 2020 y 2021, teniendo en cuenta los planteamientos de Ferreiro (1991), quien afirma:

Se puede hablar en sentido estricto de “construcción”, usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto, pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los chicos hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela (p.1).

Como objetivos de la investigación se propone: conocer las concepciones de padres de familia, docentes y estudiantes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, en el nivel preescolar; diseñar una propuesta didáctica, a partir del desarrollo de procesos de psicogénesis, que permita la construcción de la lengua escrita, integrando el trabajo aula-familia; evidenciar los resultados del impacto de la propuesta en el aprendizaje de los niños de Transición y la concepción de los padres de familia.



Para abordar el tema de investigación, se consideran antecedentes, en el ámbito internacional, nacional y local, sobre el aprendizaje de la lengua escrita en el preescolar, y los aportes en el campo de la psicogénesis. En la búsqueda y consulta de documentos, se evidencia que las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas en lectura y escritura están centradas en la básica primaria, secundaria y universitaria, por lo que se seleccionaron investigaciones como: “Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas”, de Lancy Cázares Herrera (2010); “Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura en primera infancia y su relación con el desempeño académico en la IEAN”, de Luz Regina Mancera y Elvira Valverde (2017); “El fomento de niños lectores y escritores: propuesta de un manual para el aprendizaje de la lectoescritura”, de Martha Arrieta (2019); “Requerimientos para la lectoescritura inicial”, de Lina Alexandra Bedoya (2017); “La literatura infantil como experiencia pedagógica, en la educación preescolar”, de Martha Lucía Jiménez Ortiz (2014); “Incorporación de estrategias pedagógicas a las prácticas educativas para el desarrollo de habilidades y competencias de lectura y escritura en preescolar y primero”, de Diana Marcela Cuellar (2013), y “¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?”, de Carmen Díaz y María Francisca Price (2012).

De acuerdo con la revisión y análisis de los antecedentes citados, se concluye que, entre los aspectos que faltan por incluir dentro de las investigaciones sobre la lengua escrita en el nivel de preescolar, están, por un lado, la participación de la familia en los procesos de lectura y escritura, dado que, aunque el tema se menciona como parte de las necesidades y conclusiones de las investigaciones, no se desarrolló en las mismas; y, por otro lado, el aprendizaje fuera del aula, en el que la lengua escrita circula en la cotidianidad del contexto del niño. Así pues, estos dos aspectos son fundamentales en la formulación y desarrollo de la presente investigación y se hallan expuestos en los objetivos y propósitos de la misma.

En relación con la fundamentación de este estudio, se tomaron algunos referentes conceptuales básicos a partir del constructivismo, con el propósito de darle sentido al aprendizaje y a las prácticas pedagógicas de la lengua escrita en el grado Transición. En este sentido, Hurtado (1998) afirma que siempre se pensaba que la manera de enseñar a leer y a escribir era iniciando por las vocales, luego por las consonantes una por una, sílabas, palabras, etc., pero los estudios realizados por Ferreiro y



Teberosky (2011), en la década del setenta, demostraron que esta secuencia conductista no tenía nada que ver con la forma en que, realmente, el niño aprende la lengua escrita, dado que no solo no inicia en la escuela, sino que comienza mucho antes en su contexto familiar y social.

Teniendo en cuenta lo expresado por los autores, se considera necesario, en primer lugar, comprender la lengua escrita como un objeto de aprendizaje que el niño intenta entender; esto, en tanto que la construcción del lenguaje escrito en el preescolar, como afirman Flores y Martín (2006), debe estar mediada por el desarrollo de la oralidad y la escritura a partir del dibujo, en tanto los niños dibujan y lo acompañan con palabras. Y, en segundo lugar, reconocer que existen otros aspectos centrados en conocer y comprender cómo llega el niño a la representación escrita, denominados aspectos constructivos. Lo que implica preguntarse, si la relación con la lengua escrita se encuentra únicamente en la mediación de la escuela o si esta relación va más allá. Pues bien, la lengua escrita está presente mucho antes de que el niño ingrese a la escuela, convirtiéndolo en un aprendizaje extraescolar que parte de la interacción social en carteles, publicidad, pasacalles, revistas, recibos de servicios, etc., (Hurtado, 2003).

A la luz de estas necesidades, Ferreiro y Teberosky (2011) proponen la teoría de la *Psicogénesis de la lengua escrita*, la cual invita a dejar atrás las metodologías tradicionales para transformar la pedagogía y las prácticas, que durante años se han desarrollado en las aulas, para la alfabetización. De esta manera, en el aprendizaje del sistema alfabético, en tanto representación del lenguaje, pueden distinguirse tres grandes periodos, cada uno de los cuales está constituido por subetapas. El primero es la diferenciación entre la escritura y el dibujo. Este periodo lo definen Ferreiro y Teberosky (2011) como diferenciación entre el modo de representación icónico (figurativo) y el modo de representación no icónico (no figurativo). El segundo periodo es el de diferenciación entre las representaciones escritas en relación con la cantidad de grafías y tipos de grafías. Es decir, el niño fija, por una parte, características a la escritura para que pueda leerse, las cuales corresponden a la cantidad (debe tener mínimo tres letras, ya que con una sola no dice nada). Y, por otra parte, la característica de variedad de grafías, es decir que para el niño una palabra que repite la misma grafía no dice nada, por lo que combina y organiza de diferente manera las grafías que emplea según la palabra. El tercer periodo es el de fonetización de la escritura, en el cual el sujeto se interesa por la búsqueda de correspondencia entre la pauta escrita y la pauta sonora. Lo que no solo representa el significado, sino el significant. Todo este es un



proceso de descubrimiento del niño pero, lo más importante, es que es un proceso evolutivo, por lo que es necesario que las prácticas no vayan en contravía para no obstaculizar el proceso (Ferreiro, 2015).

También, en este escenario, se considera necesario abordar el rol del docente en la construcción de la lengua escrita de los niños, rol que no puede ser el de ofrecer mecanizar letras y sílabas, sino, por lo contrario, crear las condiciones para que el niño construya su aprendizaje, se pregunte, formule hipótesis, confronte lo que comprende. Ramírez (2015) señala que la mediación del aprendizaje, que debe realizar el profesor, es la creación de ambientes, en lo que el aprendizaje sea agradable y esté dotado de experiencias significativas, en las que el maestro se atreva a liberar la escritura y, por qué no, a jugar y divertirse con ella.

Finalmente, uno de los factores por considerar es el rol familiar dentro del aprendizaje de la lengua escrita, ya que se debe, en palabras de Turin (2015): “favorecer que se lea en un ambiente familiar, puesto que este es el primero de los entornos en los que el niño comienza a desarrollar una serie de relaciones con sus padres que luego serán fundamentales” (p. 1). Lo anterior, dado que los hábitos de lectura y las experiencias previas en las que el niño tiene contacto con la lengua escrita provienen de las actitudes y valores de la familia, los cuales se evidencian cuando el niño muestra interés por los textos, cuando ha visto en sus padres leer y escribir; es decir, proviene de un contexto letrado.

Metodología

El diseño metodológico se enmarca en el paradigma constructivista, en tanto: “el propósito de la investigación es la comprensión y reconstrucción de las construcciones que la gente sostiene inicialmente (incluyendo al investigador), apuntando al consenso, pero con una apertura a nuevas interpretaciones a medida que progresan la información y la sofisticación” (Guba y Lincoln, 1998. p. 13). Asimismo, el enfoque es cualitativo, ya que se quiso describir y reflexionar sobre las prácticas y las experiencias durante el proceso, así como los cambios en las concepciones frente a la lengua escrita de los actores involucrados en el proceso. El tipo es Investigación Acción, ya que se constituye como: “comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 10).

El diseño, dentro de la investigación, obedece a un método descriptivo-interpretativo, dado que se describen las situaciones y realidades del



desarrollo del proceso de trabajo en casa y se interpretaron. De igual manera, se seleccionan como instrumentos para la recolección de los datos: la encuesta, la entrevista, el diario de campo y la observación participante.

En relación con los participantes, el estudio, en su etapa de diagnóstico, se llevó a cabo con docentes de básica primaria, padres de familia y estudiantes de transición. La etapa de implementación se realizó con la participación de los estudiantes y padres de familia de transición, de la Institución Educativa “Jorge Clemente Palacios”, del municipio de Tibasosa. Se seleccionó una muestra de ocho estudiantes para el análisis de la información, considerando como criterios de selección los estudiantes que contaban con los recursos tecnológicos para recibir y enviar las evidencias de la implementación de la propuesta, dada la situación de la pandemia que no permitió el encuentro presencial.

Para conocer la concepción y experiencias de los actores del proceso, se aplicaron encuestas a los padres de familia y docentes, y se realizó una valoración de escritura y conceptualización, bajo las orientaciones de Hurtado (comunicación personal, 2015), a ocho estudiantes de Transición, para valorar los antecedentes y contextos del estudiante frente a la lectura y escritura, y la conceptualización de la escritura, de acuerdo con la *Psicogénesis de la lengua escrita*.

Para realizar el análisis de la información, se considera la agrupación, como técnica que permite agrupar, por categorías, la información obtenida para su análisis. Esto, teniendo en cuenta el uso de una matriz de análisis y una matriz de observación para las evidencias audiovisuales de los estudiantes. Se definen como categorías de análisis: diferenciación entre dibujo y escritura, búsqueda de diferencias entre escrituras y fonetización de la escritura. Teniendo en cuenta como subcategorías el rol del docente, el rol del estudiante, el rol de la familia, el papel de la escritura y de la lectura para promover los procesos de construcción de la lengua escrita.

En la segunda etapa se diseña e implementa una propuesta didáctica. En esta se socializó una videoconferencia, con los padres de familia, sobre la psicogénesis. Luego, se realiza el diseño de desarrollo temático del plan de área, del grado Transición, integrando los contenidos temáticos bajo una metodología fundamentada en la *Psicogénesis de la lengua escrita* que incluye la orientación del docente investigador en el trabajo en casa mediado por la familia, basado en la selección de diferentes tipos de texto, la identificación de las características por medio de juegos, y se propone



un ejercicio de producción en casa, del tipo de texto trabajado, por medio de clases virtuales, videos, imágenes y comunicación permanente vía WhatsApp.

Ahora bien, finalizada la etapa de implementación de la propuesta se realiza una entrevista a los padres para recoger sus opiniones y experiencias, con el fin de evidenciar los resultados del impacto de la propuesta en el aprendizaje de los niños de Transición.

Resultados

Del diagnóstico:

Analizada la información de la encuesta aplicada a docentes, se encuentra que la formación de los docentes de la institución incluye la mayoría de los métodos de enseñanza de la lectoescritura, donde predomina la aplicación de los métodos silábico, fonético y global. Solo algunos tienen conocimiento sobre la teoría de la psicogénesis y la aplican, parcialmente, en sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, en cuanto los resultados de la encuesta a padres de familia, se hace evidente que los padres manifiestan experiencias positivas en el aprendizaje de la escritura y lectura, en los que predominan los métodos basados en las planas, la estructura de letras, sílabas, palabras y el uso de cartillas de lectura como “Nacho”. Entonces, los hábitos lectores en la familia son variados; la lectura es poco frecuente. Aquí, la vinculación de los niños es poca. Les leen en la realización de tareas, algunas veces cuentos en las noches o la biblia en los momentos de oración.

En tercer lugar, los resultados que se hallan en la valoración que se realizó a los estudiantes, dejaron ver que la mayoría de los niños relacionan la lectura con tareas y ojear libros, y la escritura con rayar en hojas, hacer cartas, escribir el nombre y hacer dibujos. Los niños afirman que ven a los miembros de su familia leer, que los lugares y ambientes que asocian a la lectura y escritura son la casa, la mesa, el sofá, la cama, la habitación, donde hacen tareas. Aquí es claro, que ninguno hace referencia al aula o la escuela, situación que puede obedecer al confinamiento o a que relacionan estas actividades en el ámbito familiar y aun en el escolar. Finalmente, la valoración contempla la ubicación de los niños en los periodos de la psicogénesis, donde se evidencia que se encuentran en diferentes procesos.



De la implementación de la estrategia:

A partir de los resultados del diagnóstico, se diseña e implementa la estrategia didáctica, basada en la *Psicogénesis de la lengua escrita*. Los resultados se analizan a partir de tres categorías de análisis correspondientes a los periodos de la psicogénesis, como: diferenciación entre dibujo y escritura, búsqueda de diferencias entre escritura y fonetización de la escritura. De modo que el análisis se enfocó en cómo la estrategia, en sus diferentes etapas, promueve cada periodo de la psicogénesis. Así, los textos trabajados, como: noticia, carta, etiquetas, adivinanzas, pictogramas, cuento, historieta, poesía y rima, lista de mercado y receta permiten a los niños participar como constructores de su aprendizaje, ya que inician su participación contando lo que leyeron y buscaron, responden y comparten lo que comprenden a partir de las preguntas que hace la profesora, y lo hacen desde lo que viven en casa, además se emocionan contando lo que les ha sucedido. Estas experiencias dejan ver cómo la lengua escrita circula en la vida de los niños y les permite su interacción con ella, por tanto, se constata lo afirmado por Hurtado (1998):

El contacto con el material escrito genera en el niño(a) una red de preguntas y respuestas que progresivamente lo llevan a construir la lectura y la escritura. De ahí que se deba orientar al aprendizaje de dichos saberes a través de eventos reales de lectura y escritura, con los cuales el niño(a) evidencie la esencia de esos procesos, es decir, la comunicación (p.20).

Durante las actividades, los niños se interesaron por participar en los diferentes juegos y ejercicios de lectura y escritura que planteó la docente. El desarrollo de las actividades estuvo mediado por orientar, explicar y corregirles a los niños, de acuerdo con cada ejercicio. La mayoría de las familias siguieron este proceso realizando lectura en familia en voz alta, lectura de imágenes, preguntas sobre el texto, relectura, recuento, identificación de letras y palabras, pronunciación, fonetización de las palabras, orientación de la escritura espontánea y confrontación y lectura de los textos escritos por los niños. En consecuencia, se logra articular la lengua escrita en la vida cotidiana, ya que los diferentes miembros de la familia se involucran en el proceso concediéndole la esencia de comunicación de la que escribe Hurtado (1998).

En concordancia con lo anterior, los resultados en las tres categorías son los siguientes:

Diferenciación entre dibujo y escritura



Las diferentes actividades permiten que los niños reconozcan y diferencien la parte icónica y la parte escrita. En primer lugar, todas las actividades estuvieron mediadas por la lectura realizada por el docente, junto con los estudiantes, y por los padres en compañía de sus hijos. De modo que los niños pudieron diferenciar las imágenes del texto escrito, así como establecer relaciones entre las dos, que luego pusieron en práctica en el momento de escribir. Este proceso es clave en la comprensión del sistema de representación que empiezan hacer el niño, y le genera preguntas y conflictos por resolver en medio de las experiencias con los textos. Lo anterior está en concordancia con las aseveraciones de Ferreiro (2006, p. 8), quien afirma: “Para distinguir es necesario separar. Sin embargo, una vez establecida la distinción, resulta importante buscar las relaciones entre los dos modos fundamentales de realización gráfica (icónico y no icónico)”.

En segundo lugar, el trabajo con los diferentes textos incluyó la identificación de las características propias de cada uno, que en su mayoría incluía imágenes. Al enfatizar en estas características y tenerlas en cuenta para la escritura de sus propios textos, se favoreció diferenciar el dibujo de la escritura. Además, este proceso se fomentó en los juegos en los que participaron los niños: de unir palabra-dibujo, clasificación de etiquetas, completar historietas, preparar una receta, loterías, juegos de memoria, entre otros, que incluían tanto dibujo como texto escrito estableciendo una clara diferenciación entre ambas representaciones. En tercer lugar, el ejercicio de producción escrita que se propuso a los niños les permitió adaptar los textos que leyeron y con los que jugaron, en su contexto, ya que fueron sus ideas, experiencias y opiniones plasmadas en un texto que incluía una parte gráfica y una escrita.

Búsqueda de diferencias entre escrituras

Al interactuar con los diferentes textos, se promovió el proceso de búsqueda de diferencias entre escrituras. Para empezar, la lectura tenía como condición especial que tanto docente, como padre, debían indicar dónde se iba leyendo y este ejercicio debía ser visible para los niños, lo que les permitió ver la manera en que están escritas las palabras, en cuanto cantidad de grafías y variedad en cada palabra.

Del mismo modo, el componente didáctico de las actividades, como cuando clasificaron etiquetas, acompañaron a los padres a hacer mercado, cocinaron, ordenaron historietas, inventaron pictogramas, etc., facilitó que los niños vieran y se preguntaran cómo están escritas las palabras y la función que ejerce la escritura en cada una de estas actividades.



Esto concuerda con lo afirmado por Hurtado (1998), quien expone que: “desde un enfoque constructivista es necesario cambiar las frías cartillas para enseñar a leer y a escribir por diferentes tipos de textos que, sin fragmentar la lengua, les permiten a los niños(as) descubrir su función social y comunicativa” (p.47).

Por otra parte, los ejercicios de producción escrita, luego de la lectura, motivan el interés de los niños por escribir sus propios textos, en este proceso, se les presentan conflictos cognitivos que resuelven formulando hipótesis en cuanto la cantidad y la variedad de grafías que necesitan para escribir una palabra.

Asimismo, el proceso de confrontación permite que los niños comparen su escritura con la del adulto. El ejercicio que realizan padres y docente al escribir debajo o al lado de lo que el niño escribe, dan un valor primordial a su creación escrita, añadiendo un componente de motivación por la escritura y su producción. Es así como este proceso de confrontación, en palabras de Hurtado (1998): “es el que va a permitir que los niños(as) comprendan las leyes del sistema de escritura, permite además que los niños(as) reflexionen sobre sus producciones lingüísticas para que así accedan a la convencionalidad de la lengua escrita” (p.63).

Fonetización de la escritura

Sobre la fonetización de la escritura, cuando la docente y los padres leyeron los textos e indicaron dónde iban leyendo cada palabra, permitieron que el niño escuchara y, además, viera la parte de la palabra que se pronunciaba, lo que promovió el proceso de comprensión de la fonetización, ya que relacionaba el número de grafías con el número de partes de la emisión oral. Este ejercicio se complementó con la lectura que hizo cada niño de su texto en el momento de la confrontación, al contestar a la pregunta: ¿qué escribiste acá? o al socializar su propio texto con otros niños.

En este orden de ideas, las diferentes estrategias empleadas en las actividades facilitaron esa relación entre la escritura y la pauta sonora, acciones que suscitaban interrogantes y conflictos que se pusieron en práctica en el momento de escribir. Además, el proceso de confrontación, en este periodo, adquirió un nuevo componente, dado que los niños no solo compararon, sino que, en algunos casos, ya identificaron y expresaron lo que no correspondía y lo corrigieron, de manera que su escritura se acercaba, cada vez más, a la convencional.



Por otra parte, para evidenciar los resultados del impacto de la propuesta en el aprendizaje de los niños y las concepciones de los padres sobre el proceso, se realiza una entrevista a los padres de los siete niños de la muestra, en la que se indagó sobre la organización y desarrollo de las actividades. Además, se hace una segunda valoración de la escritura de los niños, finalizada la propuesta, para volverlos a ubicar en los periodos de la psicogénesis y poder comparar los cambios que se presentaron.

Todos los estudiantes presentaron cambios en su proceso de construcción de la lengua escrita, de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de cada uno. Los estudiantes que se encontraban en el primer periodo pasaron al segundo y los que estaban en este segundo, pasaron al tercero. Esto permite afirmar que la implementación de una propuesta enfocada en los procesos de psicogénesis, promueve la construcción de la lengua escrita en los estudiantes, lo cual depende de las experiencias de cada uno, la interacción que tienen con los diferentes textos en relación con la lectura y escritura, así como de su ritmo de aprendizaje.

Al contrastar esta información se pudo evidenciar que los estudiantes más avanzados en los diferentes procesos de la psicogénesis fueron los que contaron con mayor apoyo de la familia, participaron de todas las actividades y fueron constantes. Además, los padres de estos estudiantes participaron y recibieron orientación permanente sobre los procesos de la psicogénesis. Sin embargo, todos avanzaron, lo que implica que, pese a la diferenciación en las experiencias de cada uno, todas influyeron positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y los aspectos que predominaron fueron la promoción del interés y el gusto por el trabajo con la lengua escrita. Para comprender la trascendencia de lo anterior es preciso aclarar que el propósito de la investigación y del grado Transición no es alfabetizar homogéneamente a un grupo de estudiantes, sino proveerlos de experiencias que les permitan comprender y disfrutar de la lengua escrita, pues en palabras de Ferreiro (2000):

¿En qué consiste ese “saber” pre-escolar? Básicamente, en una primera inmersión en la “cultura letrada”: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta (p.6).

En definitiva, todo el proceso se vio reflejado en los hábitos lectores de la familia, en cuanto mayor interés por los miembros de la familia por leer, se posibilita la unión familiar en torno a un texto, aumenta la frecuencia



en que las familias leen, además de ver en la lectura y la escritura una forma diferente de aprender y recrearse.

Conclusiones

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto los principales componentes por tener en cuenta en el proceso de construcción de la lengua escrita en el nivel de preescolar, en el grado Transición, desde la base teórica de la *Psicogénesis de la lengua escrita*. De esta manera, se concluye que la trascendencia y participación de la familia en el proceso de construcción de la lengua escrita representan no solo un efecto positivo en los estudiantes, sino en la familia, de modo que se impacta en sus hábitos lectores y escritores, lo cual ratifica que no solo se lee y escribe en la escuela, sino fuera de ella. A su vez, es clara la influencia de los padres en el proceso de aprendizaje de los niños, lo que implica la necesidad de que comprendan los procesos cognitivos que se dan en el niño, en los que interviene la psicogénesis, y cómo por medio de ella, su participación como mediadores y acompañantes, se convierte en determinante para el aprendizaje significativo.

La construcción de la lengua escrita, en el preescolar, debe estar definida por unos objetivos centrados en la interacción con ella a partir del juego, la diversidad de experiencias y contextos, la vinculación de la familia en el proceso, la creación, la experimentación, la comunicación y la creatividad, que tenga en cuenta los ritmos de aprendizaje en los que todos evolucionan en esa construcción y se convierta en logros progresivos, individuales y colectivos. Esto permite que la escritura cobre una intencionalidad para el niño y la transforme en una forma de expresión de su oralidad, frente a lo que le leen, opina, experimenta y vive en su cotidianidad.

Los resultados de la investigación dejan ver, además, que la divulgación, tanto de la teoría de la psicogénesis como las prácticas de esta, permitirá a los docentes considerar otras prácticas, centradas en la comprensión de un sistema de representación del pensamiento, de la comunicación y expresión de ideas, del interés, del gusto, de la contextualización de los aprendizajes y de la transversalización de la lengua escrita en el contexto escolar y familiar de los estudiantes. De modo que se articulen los procesos entre el grado Transición y Primero, en función de alimentar los hábitos y experiencias de los niños que permita dar continuidad al proceso de psicogénesis.



Queda pendiente evidenciar todo el proceso desarrollado en la investigación en el contacto presencial con los niños, ya que debido a la pandemia no se pudo consolidar el espacio físico de la escuela, que permitiera desarrollar más experiencias en el interior de ella e integrar a la familia también en este espacio.

Finalmente, la pandemia deja ver un espacio poco explorado en cuanto esa construcción de la lengua escrita desde la virtualidad. En el desarrollo de la propuesta, las familias leyeron textos digitalizados y unos pocos físicos, lo que demostró que se puede interactuar con la lengua escrita desde estos recursos digitales. Sin embargo, la virtualidad no fue la mejor herramienta en lo que se refiere a la interacción, la socialización y el diálogo, factores muy importantes en esta construcción, ya que la participación del docente se limitó más al rol de espectador y dinamizador de algunas actividades, pero que sí se vivenciaron, en su totalidad, en el interior de la familia. En consecuencia, la escuela cobra un sentido mayor en la experiencia porque es este espacio el que permite el encuentro, la discusión, la socialización y la interacción entre pares, la cual se limitó profundamente en el proceso.

Referencias

- Arrieta, M. (2019). *El fomento de niños lectores y escritores: propuesta de un manual para el aprendizaje de la lectoescritura*. [Trabajo de Grado de Maestría. Universidad de Navarra]. Repositorio de la Universidad.
- Bedoya, L. A. (2017). *Requerimientos para la Lectoescritura Inicial. Un Estudio Bibliográfico*. [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio de la Universidad.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, pp. 21-43.
- Cázares, L. (2010). *Aprendizaje de la Lengua Escrita en Preescolares: Diseño, Aplicación y Seguimiento de Situaciones Didácticas*. [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio de la Universidad.
- Cuellar, D. M. (2013). *Incorporación de Estrategias Pedagógicas a las Prácticas Educativas para el Desarrollo de Habilidades y Competencias de Lectura y Escritura en preescolar y primero*. [Trabajo de Grado de Maestría, Corporación Universitaria Uniminuto]. Repositorio de la Universidad.



- Díaz, C., & Price, M. (2012). *¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?* [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Católica de Chile].
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2011). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, año 12, n° 3, 1991. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf/view
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 3. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Ferreiro, E. (2015). *Aprendizaje de la lectura y la escritura*. Cartillas convenio Andrés Bello.
- Flores, C. Martin, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, Volumen 7 (número 1), pp. 69-79.
- Guba, E. G. y Lincoln Y. S. (1998). *Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa*. En Denzin/N.K. & Y.S. Lincoln, *Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hurtado, R. D. (1998). *La lengua viva*. Medellín: Instituto de Educación No Formal.
- Hurtado, R. D., & Serna, D. M. (2003). *La lectura y la escritura en la infancia*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Jiménez, M. L. (2014). *La literatura infantil como experiencia pedagógica, en la educación preescolar*. [Trabajo de Grado de Maestría en Educación, UPTC] Biblioteca UPTC.
- Jurado, A.; Sánchez, L.; Cerchiaro, E. & Paba, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. *Folios* (37). Pp. 17-25
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Maldonado Z. & Guerrero D. (2009). Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con la mochila. *Revista Latinoamericana de Ciencias*



Sociales, Niñez y Juventud. 7(2): 971-988. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Mancera, L. G., Valverde, E. (2017). *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura en primera infancia y su relación con el desempeño académico en la IEAN*. [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad San Buenaventura Cartagena] Repositorio de la universidad.

Ramírez, M. (2015). *La ventana mágica: lectura y escritura para preescolar*. [Trabajo de Grado Pregrado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia] Repositorio de la universidad.

Turín, J. (2015). *Leer en familia es la clave*. Leer en voz alta, Leer es mi cuento
Texto: Juan Carlos Millán Guzmán – Dirección de Artes, Ministerio de Cultura.

Como citar este artículo: Martínez-Díaz, C. y Bustamante-Vélez, L. (2021) Psicogénesis y procesos de construcción de la lengua escrita en preescolar. Voces y Realidades Educativas, (7) 31-46
