

**USOS DE LA LENGUA ESCRITA HECHOS POR LOS NIÑOS A PARTIR DE LOS  
PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN DESARROLLADOS EN TRANSICIÓN DE LA I.E.M.**

**ITSIM PASTO**

**SANDRA ESPERANZA NARANJO DELGADO**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2018**

**USOS DE LA LENGUA ESCRITA HECHOS POR LOS NIÑOS A PARTIR DE LOS  
PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN DESARROLLADOS EN TRANSICIÓN DE LA I.E.M.**

**ITSIM PASTO**

**SANDRA ESPERANZA NARANJO DELGADO**

**ASESOR:**

**WILMAN ANTONIO RODRÍGUEZ CASTELLANOS**

**Trabajo presentado para optar al título de  
Magíster en Educación desde la Diversidad**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2018**

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Jurado 1**

---

**Jurado 2**

**Dedicatoria**

Amorosamente, dedico este trabajo a:

A Mary Luz y Luis Enrique mis padres, mis maestros,

ejemplo de amor y compromiso con la vida.

A Mario Fernando, mi amor, por ser la bella melodía que llena mi ser.

A Juan Sebastián, Paula Andrea y María Fernanda, mis amados hijos, por ser el más

hermoso regalo de la vida y el amor.

A Isabella, por nacer en mi corazón.

A Luis Enrique y Diego Alexander, mis hermanos, por el amor y la alegría de siempre.

## **Agradecimientos**

Al Magister Wilman Antonio Rodríguez Castellanos, mi asesor, por sus orientaciones,  
generosidad y colaboración para concluir mi proceso de Maestría.

A la Universidad de Manizales por su Maestría en Educación desde la Diversidad.

A Mario Fernando Egas Villota, por su amoroso acompañamiento, su apoyo incondicional y  
aportes.

A Juan Sebastián Egas Naranjo, Paula Andrea Egas Naranjo y María Fernanda Egas Naranjo  
por su cariñoso respaldo y sus aportes.

A mis Compañeras, a las Madres de Familia y Estudiantes de Transición de la I.E.M. Itsim  
Pasto por su valiosa colaboración gracias a la que fue posible la investigación.

A Nicolás Peña Casallas por sus aportes.

A todos los que han sido desde hace treinta años, mis niños y mis niñas, porque lo construido  
juntos, me acompaña siempre.

A la vida, que ha sido generosa conmigo.

## **Resumen**

La lengua escrita como una construcción social y dispositivo de inserción en la cultura, permite comprender los usos de la escritura desde experiencias escolares que pretenden la disolución de la separación del mundo escolar con la vida real. Este impulso vincula como eje central de los procesos formativos, la diversidad de los sujetos desde la comprensión de una pedagogía de la otredad.

En coherencia esta investigación a través de entrevistas y análisis documental buscó comprender los usos de la lengua escrita en procesos de alfabetización como expresión diversa de los sujetos desde una mirada crítica de la realidad escolar, hacia la postulación de la lengua escrita como universo de posibilidades. La investigación devela la incidencia de los métodos de enseñanza y los usos de la lengua escrita y concluye en su comprensión como: procesos comunicacionales, afirmación de identidades, juegos diversos, resolución de situaciones problemáticas y expresiones emocionales.

### **Palabras Clave:**

Usos de la lengua Escrita, Alfabetización, Infancia, Diversidad, Educación.

### **Abstract**

Written language as a social construction and device of insertion in the culture, allows to understand the uses of writing from school experiences that aim the dissolution of the disjunction between the school world and real life. This impulse links the diversity of the subjects from the understanding of a pedagogy of otherness as a central axis of the formative processes.

In coherence, this research through interviews and documentary analysis sought to understand the uses of written language in alphabetization processes as a diverse expression of subjects from a critical view of school reality, towards the postulation of written language as a universe of possibilities. The research reveals the incidence of teaching methods and uses of written language; and concludes in their understanding as communication processes, affirmation of identities, diverse games, resolution of problematic situations and emotional expressions.

#### **Key words:**

Written language uses, Alphabetization, Childhood, Diversity, Education

## Contenido

**P.**

Introducción .....	1
Justificación .....	2
1. Planteamiento del problema.....	3
1.1 Descripción del problema.....	3
1.2 Formulación de la pregunta orientadora de la investigación.....	8
1.2.3 Pregunta de investigación .....	8
2. Objetivos .....	9
2.1 Objetivo General .....	9
2.2 Objetivos específicos.....	9
3. Marco contextual.....	10
4. Marco teórico .....	12
4.1 Infancia y Niñez en el contexto escolar .....	12
4.2 Escritura como derecho: consideraciones en política pública.....	14
4.3 Formas de alfabetización.....	19
4.4 Usos de la lengua escrita .....	24
4.5 Lengua escrita y diversidad.....	28
5. Aspectos metodológicos.....	33
5.1 Tipo de investigación .....	33
5.2 Diseño metodológico .....	34
5.3 Unidad de análisis .....	35
5.4 Técnicas para la recolección de información .....	35
5.4.1 Entrevista semiestructurada .....	36
5.4.2 Análisis documental.....	36
5.5 Unidad de trabajo .....	37
5.6 Procedimiento.....	38
6. Análisis de la Información .....	40

6.1	Fase descriptiva .....	40
6.1.1	Categoría Procesos de Alfabetización .....	42
6.1.1.1	Descriptor 1: Concepciones teóricas y metodológicas de los docentes .....	42
6.1.1.1.1	Expresiones Naturales sobre: concepciones teóricas y metodológicas de los docentes .....	43
6.1.1.2	Descriptor 2: experiencia de docentes con la escritura .....	59
6.1.1.2.1	Expresiones naturales sobre experiencias de docentes con la escritura .....	59
6.1.1.3	Descriptor 3: Experiencia de las madres con la escritura.....	64
6.1.1.3.1	Expresiones de las madres sobre experiencias con la escritura.....	64
6.1.2	Categoría Usos de la lengua escrita.....	66
6.1.2.1	Descriptor 1: Usos en contexto escolar .....	66
6.1.2.1.1	Expresiones naturales sobre usos de la escritura en el contexto escolar .....	67
6.1.2.2	Descriptor 2: Usos en contexto familiar.....	70
6.1.2.2.1	Expresiones naturales sobre usos de la escritura en contexto familiar.....	71
6.2	Fase interpretativa .....	74
6.2.1	Categoría 1: Procesos de alfabetización .....	75
6.2.2	Categoría 2: Usos de la lengua escrita .....	83
6.3	Construcción de sentidos.....	89
7.	Consideraciones finales .....	92
8.	Referencias bibliográficas.....	94
	Apéndices.....	99

## **Índice de tablas**

<i>Tabla 1</i>	Derechos básicos de aprendizaje para Transición relacionados con lengua escrita .....	17
<i>Tabla 2</i>	Unidad de trabajo de la investigación.....	38
<i>Tabla 3</i>	Descripción de caegorías .....	41
<i>Tabla 4</i>	Preguntas y Expresiones Naturales sobre: concepciones teóricas y metodológicas de los docentes.....	43
<i>Tabla 5</i>	Preguntas y Expresiones Naturales sobre experiencia de docentes con la escritura .....	59
<i>Tabla 6</i>	Preguntas y Expresiones Naturales sobre experiencias con la escritura de las madres..	64
<i>Tabla 7</i>	Preguntas y expresiones naturales sobre usos de la escritura en el contexto escolar .....	67
<i>Tabla 8</i>	Preguntas y expresiones naturales sobre usos de la escritura en contexto familiar .....	71

## Índice de Protocolos

*Protocolo 1.* Ejercicio sugerido para el aprendizaje de la escritura. (bickids.com).....**¡Error!**

### **Marcador no definido.**

<i>Protocolo 2.</i> Propuesta docente de alfabetización 1 .....	100
<i>Protocolo 3.</i> Propuesta docente de alfabetización 2 .....	101
<i>Protocolo 4.</i> Propuesta docente de alfabetización 3 .....	102
<i>Protocolo 5.</i> Escritura con usos académicos .....	103
<i>Protocolo 6.</i> Escritura para aprender el nombre ....	104
<i>Protocolo 7.</i> La escritura para jugar dentro y fuera del salón .....	105
<i>Protocolo 8.</i> Escritura para establecer comunicación entre la escuela y la familia.....	106
<i>Protocolo 9.</i> La escritura para firmar .....	107
<i>Protocolo 10.</i> Escritura para narrar vivencias .....	108
<i>Protocolo 11.</i> Escribir para expresarse convencionalmente fuera de la lógica adulta.....	109
<i>Protocolo 12.</i> Escribir tarjetas para ocasiones especiales.....	110
<i>Protocolo 13.</i> Escribir para expresar emociones.....	111
<i>Protocolo 14.</i> Escribir como experiencia estética .....	112
<i>Protocolo 15.</i> Escribir para comunicarse con su propio sistema escritural .....	113
<i>Protocolo 16.</i> Escribir para compartir en familia .....	114
<i>Protocolo 17.</i> Escribir para resolver situaciones problemáticas .....	115
<i>Protocolo 18.</i> Escribir para apropiarse elementos del contexto .....	116
<i>Protocolo 19.</i> Escribir para ubicarse en el tiempo .....	117
<i>Protocolo 20.</i> Escribir para expresar inseguridades .....	118
<i>Protocolo 21.</i> Escribir para pensarse éticamente .....	119
<i>Protocolo 22.</i> Escribir para compartir con los amigos .....	120
<i>Protocolo 23.</i> Escribir cartas para su profesora.....	121

**Índice de Apéndices**

*Apéndice A.* Consentimiento informado de Padres de Familia..... 99

*Apéndice B.* Formas de Alfabetización .....100

*Apéndice C.* Usos de la escritura en contexto escolar .....103

## **Introducción**

La presente investigación aborda el problema de los usos de la lengua escrita en el entorno escolar, en cercanía a las experiencias educativas y expresivas de los niños de grado transición. En consecuencia, desde la comprensión de los procesos de alfabetización desarrollados en la I.E.M. Itsim Pasto, encamina el propósito de comprender los usos de la lengua escrita hechos por los niños.

Más allá de la idea de la posibilidad de la escritura como el desarrollo de una competencia de traducción y producción de signos, es importante entender la vitalidad del uso escritural en relación con la lengua, es decir con un ejercicio vivo de expresión, creación o comunicación como forma de provocar mundos posibles. Ciertamente esta idea lanza un cuestionamiento a las dinámicas escolares desde su quehacer metodológico y sus marcos didácticos.

Cabe resaltar que la aceptación de la lengua como construcción desde usos vitales posibles, representa un significativo aporte, no sólo en perspectiva educativa, sino en vectores de relación de identidad y otredad, es decir como despliegue de concepciones divergentes de lo educativo a partir de la valoración de lo diverso.

En efecto el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje se ve favorecido por la incorporación en la dinámica escolar y familiar de usos de la escritura, liberados del lastre de la reproducción acrítica e inexpressiva de modelos mecanizados que traicionan el altruista propósito de convertir la escritura en potencia del desarrollo integral de los sujetos.

Por esto comprender los usos de la escritura comporta la importancia de promover formas de interrelación humana desprovistas de ataduras formales y cargadas de motivaciones para crear, expresar o provocar el trasiego subjetivo por caminos de encuentro y esperanza para el devenir vital.

## **Justificación**

El reto de comprender la alfabetización como un proceso, provoca una inversión valorativa de la infancia y su relación con el mundo adulto, es decir otorgando mayor importancia a la infancia. Se trata de apreciar la infancia como sustento del devenir humano. Desde esta idea se abandona la antigua actitud de adultos, sean padres o maestros de asumir la infancia como pérdida, debilidad, inmadurez o imposibilidad. Por el contrario, una alta apreciación de la significación de la infancia en la construcción consistente de sendas promisorias para la vida implica apreciar todo lo que sucede en el universo escolar y familiar en las experiencias que configuran la construcción de sentidos. En coherencia el sujeto se proyecta a la vida como escritura de sus sensibilidades, como voluntad ética impulsada hacia el crecimiento dentro de un espacio social. Esta suma de elementos justifican los intentos por comprender cómo ocurren los procesos de la llamada alfabetización, es decir del desarrollo de unas prácticas que encarnan el recorrido por el mundo a través de la lengua que se constituye en un derecho de todos.

En consecuencia, los usos de la escritura rebasan como concepto y acción la idea de que sólo en la escuela se aprende a escribir involucrando como factor determinante las aportaciones de las experiencias en entornos familiares en los cuales el papel del adulto incide de manera importante en la constitución de esferas afectivas, emotivas y motivacionales. De este modo, la lengua escrita emerge como potencia consistente para proyectar la presencia del sujeto, hacia el mundo de interrelaciones como tejido, comunicación y creación. El efecto de la apreciación en la que se basa esta investigación es la proposición posible de nuevas maneras de enfocar la educación hacia los usos de la lengua escrita cambiando el interés por competencias lectoras hacia una educación que desde la aceptación de la diversidad promueva el respeto por la creación escrita, el disfrute del lenguaje, el afecto y la alegría del encuentro.

## **1. Planteamiento del problema**

### **1.1 Descripción del problema**

La presente investigación se desarrolla en el contexto del sistema educativo formal de Colombia en grado Transición o también denominado Obligatorio del nivel Preescolar con niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 5 a 6 años en la Institución Educativa Municipal Itsim, sede San Vicente 2 en la ciudad de Pasto.

La escuela que tiene entre otras funciones contribuir el pleno desarrollo de los sujetos y la cultura, en algunas situaciones no concreta eficazmente sus propósitos, ya que no consigue sintonizar su concepción sobre infancia y niñez y su quehacer con las dinámicas sociales y culturales que viven los niños fuera de ella, con las infancias y la multiplicidad de formas de niñez.

La presente investigación no pretende abordar el problema de los usos de la escritura a partir de los procesos de alfabetización desarrollados en Transición del Itsim desde una perspectiva de desarrollo cognitivo, corporal u otra mirada parcelada del ser sino como un acontecimiento para la construcción de la subjetividad y sentido de alteridad de los niños.

Es así como a pesar del marco legal a nivel internacional y nacional, dónde se reconoce la escritura como un derecho, como una forma de inserción cultural y que posibilita el desarrollo de los potenciales individuales y sociales, la escuela no logra desprenderse de los viejos paradigmas que reducen a la escritura a un proceso alfabetizador basado en la repetición, codificación/decodificación, que despoja a los sujetos de sus posibilidades de ser y que en lugar de abrirles la puerta a un mundo de posibilidades, termina causando tedio, apatía, inseguridad e incomunicación, aportando al fortalecimiento del fenómeno de analfabetismo funcional y contradictoriamente convirtiéndose en otra forma de homogenización y exclusión de la cultura escrita ya que como lo expresa Ferreiro (2013) “la tradición escolar reduce, banaliza y deforma al

reconvertir didácticamente un complejo objeto cultural en un rudimentario instrumento de codificación”(p.24).

De la forma que la escuela conciba a la infancia y al niño en particular, se derivan formas de relación entre el adulto y el niño, entre pares, el sentido del proceso escolar, el uso del tiempo y el espacio, las metodologías de trabajo y formas de evaluación y para los sujetos una forma de ser y estar en el mundo. En la escuela tradicional, el niño es un ser objeto de aprendizaje, igual en lo homogéneo, imperfecto, repetidor, como expresa Ferreiro (1994)

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales (p.6).

La escuela, desde la naturalización de sus prácticas cotidianas en dónde los espacios y tiempos tienen un carácter administrativo lejos del reconocimiento de la diversidad; la imposición de pensamientos hegemónicos y homogenizantes que aniquilan la subjetividad en la constitución de un modelo universal estatizado, sigue reproduciendo modelos políticos y económicos y continúa siendo un lugar para la exclusión social y la constitución en serie de sujetos heterónomos, acrílicos, aislados, con estereotipos de expresión de las subjetividades y escasas posibilidades de reconocimiento y encuentro con el otro.

La vida escolar transcurre en el desconocimiento de los sujetos que allí se encuentran, haciendo eco del ideal social, de considerar la infancia como un lapso de imperfecciones humanas que debe ser transitado por la familia y el mismo niño de forma rápida; a causa de las dinámicas económicas

y sociales, cada vez se institucionaliza de manera más temprana a los niños en contraposición al deber ser de la pedagogía expresado por Skliar (2012) “cuyo mérito no sería otro que (...) de hacer durar la infancia todo el tiempo que fuera posible.” (p.12). Es decir, en la pretensión de dar oportunidades para el futuro, se satura a los niños de actividades, de prevenciones, de inciertas certidumbres, de informaciones, de consumismo; se desconoce en general la diversidad de infancias que se encuentran y tejen sus historias en la escuela: lo urbano, lo semirrural, lo rural, diferentes composiciones familiares, diferentes sueños y saberes, situaciones de desplazamiento, abuso, vulneración de derechos, etc.

El niño dentro de la escuela se reconoce como igual-homogéneo, dueño del no saber; como el potencial de lo que puede llegar a ser en el futuro, es decir vive su vida escolar en un desajuste de tiempos ya que está sometido al tiempo cronológico de los adultos, en dónde la premisa de que el tiempo es oro le marca los ritmos, las relaciones y los aprendizajes. En este sentido el propósito de que el niño incorpore de manera pronta construcciones humanas como la escritura y de hacer que haga parte de las culturas escritas más que en sentido humanizante para los niños, hacen que este aprendizaje se realice centrado en formas y contenidos, en una secuencia ordenada y lineal de acciones que otro otorga y que parece “una escritura destinada a ser exhibida y admirada, no a ser comprendida” (Ferreiro, 2013, p.29) y que el niño recibe pasivamente en contraposición al hecho de que esta encierra en sí misma una significación del concepto de diversidad, ya que al ser una elaboración humana escribir implica diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósito y de usos sociales; diversidad de lenguajes; diversidad en la relación de los sujetos con el texto (Ferreiro E., 1994).

Ciertamente, desde los marcos normativos se asumen posturas que denotan el interés del papel cohesionador de la escuela. En ellos la lengua escrita se describe como un derecho humano, concepto cercano a las ideas de una sociedad moderna en la cual se aspira a condiciones de

igualdad con clara tendencia a la homogenización. Fue así como en la ciudad de Jomtien, Tailandia, en 1990 se firmó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en la que se reconoce como necesidades básicas de aprendizaje a la lectura y la lengua escrita ya que “saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales” (Unesco,1990, p.11). Igualmente establece que estas son herramientas necesarias “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.” (Unesco, 1990, p.8)

Algunos antecedentes investigativos se relacionan como aportes a la discusión, delimitación y sustentación del objeto de estudio.

La indagación de una serie de trabajos de investigación referidos a la comprensión de los usos de la lengua escrita hechos por los niños a partir de los procesos de alfabetización desarrollados en Transición de la I.E.M. Itsim Pasto permite establecer líneas de aproximación, tanto como vectores divergentes que aseguran la delimitación de un estado del arte. Es así como se realiza una revisión de investigaciones con abordaje cercanos a esta tesis, reconociendo, sin embargo, sus posibles diferenciaciones.

En primer lugar, en el contexto internacional son notorios los trabajos investigativos adelantados por Emilia Ferreiro con su aporte a la educación de sus estudios sobre el proceso evolutivo de construcción de lengua oral y escrita o psicogénesis de la escritura; así mismo y en la misma línea tanto Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979); Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (1982), Monserrat Bigas (2000) y Delia Lerner (2003) que han aportado una mirada crítica a los procesos tradicionales de lectura y escritura, al ubicarlos como derechos, al reconocimiento de la importancia del contexto para la construcción de la lengua oral y escrita, a la afirmación de la educación como posibilidad de inserción participante de los niños en la cultura escrita.

En el plano nacional también se denota un interés evidente en el tema de la lectura y escritura en el nivel Preescolar, sin embargo por la coincidencia en tomar como base del trabajo el reconocimiento a la diversidad, por tratarse de procesos lecto escriturales y la cercanía en los grados educativos en que se desarrollan las investigaciones (Transición y 1º) se resalta el trabajo para optar el título de Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales denominado “Diversidad y lectoescritura: práctica diaria del docente de aula” de Aparicio Cruz Girón (2016) realizada en relación con los “procesos de lectura y lengua escrita desde la diversidad de los educandos de grado primero de primaria” (p.89) en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Santa Rosa de Popayán reconoce que existe “tensión entre las prácticas discursivas de los docentes y los métodos tradicionales que se mantienen en el aula escolar” (Cruz, 2016, p.90) encontrando prácticas decodificadoras en la dicotomía diversidad-homogenización.

Finalmente, en el entorno local no se encuentran propuestas de investigación que de manera específica relacionen alfabetización y lengua escrita en el contexto de Educación Preescolar, sin embargo son numerosos los trabajos de grado para optar el título de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Castellano y Literatura o el de Filosofía y letras de la Universidad de Nariño (Biblioteca Virtual) con propuestas pedagógicas centradas en ofrecer alternativas a dificultades en lectoescritura, en producción textual y comprensión lectora en diferentes grados de Educación Básica Primaria. En proceso de formación en Maestrías, existen investigaciones relacionadas con el nivel Preescolar sobre estilos de aprendizaje y en cuanto a procesos de lectura y escritura el interés de las investigaciones se centra propuestas didácticas para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en grados escolares diferentes a los del nivel Preescolar. (Ridum) (Vuad).

## **1.2 Formulación de la pregunta orientadora de la investigación**

La aproximación a la comprensión de los usos de la lengua escrita a partir de los procesos de alfabetización desarrollados en Transición de la I.E.M. Itsim Pasto se realiza a partir de la postulación de una serie de preguntas orientadoras:

¿Qué concepciones teóricas orientan los procesos de alfabetización en Transición Itsim? ¿A partir de qué estrategias metodológicas se desarrollan los procesos de alfabetización en Transición Itsim? ¿Qué características tienen los procesos de alfabetización desarrollados en Transición del Itsim Pasto? ¿Qué usos dan los niños a la lengua escrita dentro de la familia? ¿Qué usos dan los niños a la lengua escrita dentro de la escuela?

Estas inquietudes confluyen en la definición de una pregunta central que conduce la investigación:

### **1.2.3 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los usos de la lengua escrita hechos por los niños a partir de los procesos de alfabetización desarrollados en Transición de la I.E.M. Itsim Pasto?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo General**

Comprender los usos de la lengua escrita hechos por los niños a partir de los procesos de alfabetización desarrollados en Transición de la I.E.M. Itsim Pasto.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar los procesos de alfabetización desarrollados en Grado Transición de la I.E.M. Itsim Pasto desde las concepciones teóricas y metodológicas de las docentes.
- Describir las experiencias de aprendizaje de escritura de Docentes y Madres de familia como factor de incidencia en los procesos de alfabetización de los niños.
- Reconocer los usos de la lengua escrita que hacen los niños de Transición de la I.E.M. Itsim Pasto en el contexto familiar y escolar.

### **3. Marco contextual**

La investigación se desarrolla en la I.E.M. Itsim Pasto, única institución de carácter técnico industrial en la ciudad cuya misión es

desde los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, crea ambientes educativos fortalecidos en la práctica de principios morales y valores humanos, teniendo en cuenta su entorno socio cultural, donde se imparte de manera idónea y pertinente los conocimientos y herramientas a su formación técnica industrial en las modalidades de: Dibujo Técnico, Electricidad, Industria de la Madera, Mecánica Industrial, Mecánica Automotriz e Informática, de manera integral, gestionando en ellos el desarrollo de competencias, habilidades y capacidades que les permita el buen y productivo uso de las tecnologías, contribuyendo con el desarrollo de su comunidad, ofreciendo servicio e investigación con pensamiento crítico y reflexivo. (I. E. M. Itsim Pasto, 2011).

La Institución presta su servicio en cinco sedes (cuatro en el sector urbano y una en el rural), atendiendo una población heterogénea en su conformación familiar: monoparentales, extensivas y otras. Los estudiantes matriculados en la Institución pertenecen en su mayoría a sectores vulnerables, así misma población en condición de desplazamiento, dedicado en su mayoría a actividades económicas informales.

El grado Transición del sector urbano organizado en seis cursos: tres en la mañana y tres en la tarde, funciona en la Sede San Vicente 2, que no es propiedad de la Institución sino de la comunidad del Barrio San Vicente; allí se atiende a una población heterogénea proveniente del sector rural, sector urbano y ambientes de socialización diversos como: jardines privados, Centros de desarrollo infantil o directamente desde el ambiente familiar.

Para el trabajo en Transición el equipo docente considera que tiene fortalezas en:

La formación en la modalidad técnica que ofrece la Institución. La ubicación geográfica de las Sedes de la Institución. El lineamiento de la Secretaria de Educación Municipal, estipula que pueden ingresar al grado de transición, los niños y niñas de 4 años, que cumplan 5 hasta el 31 de mayo del año siguiente. Todos los procesos y contenidos están diseñados en forma integral teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de niñas y niños. Las actividades propuestas facilitan el aprendizaje y el conocimiento del mundo natural, social y cultural a través del proyecto Lúdico Pedagógico, que surge de los intereses y necesidades de los estudiantes. El personal docente evidencia formación profesional y/o experiencia en educación Preescolar y demuestran actitud positiva frente a la cualificación pedagógica y el trabajo en equipo. La dotación del aula de informática y de equipos audiovisuales en cada salón.

De la misma forma, el equipo docente detecta para la prestación del servicio algunas debilidades:

Necesidad de renovación de cierto material didáctico y dotación de otros relacionados con las modalidades. Falta de biblioteca, sala de expresión corporal y espacio adecuado para tomar el refrigerio. Planta física inapropiada y baterías sanitarias insuficientes e inadecuadas. Malos olores en algunos espacios de la Sede San Vicente II. Exposición frecuente a olores fuertes provenientes de talleres contiguos a la Sede. El ingreso de adultos a la sede San Vicente II, quienes practican algunos deportes y generan interrupciones que entorpecen el trabajo escolar y se expone a inseguridad a los niños en la jornada de la tarde. Escasos espacios institucionales de tiempo para el encuentro y reflexión pedagógica del equipo de docentes. Escaso programa de seguridad dentro de las sedes tanto para estudiantes, docentes como conserjes (Equipo Docente Preescolar I.E.M. Itsim Pasto, 2018).

#### **4. Marco teórico**

Con el propósito de generar elementos de comprensión a la problemática descrita en el primer capítulo y dar luces para el análisis de la información recolectada, el presente acápite, ofrece el sustento conceptual, así como los aportes teóricos que tejen los diferentes elementos de esta investigación: concepciones sobre infancia y niñez en el contexto escolar; la paradoja de la escritura como derecho y obligación retomando consideraciones de políticas públicas de carácter internacional y nacional; descripción de diferentes procesos de alfabetización; usos de la lengua escrita y finalmente las relaciones entre escritura y diversidad.

##### **4.1 Infancia y Niñez en el contexto escolar**

Una concepción tradicional asume el espacio escolar como escenario exclusivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta mirada conduce a su caracterización como el lugar donde se desarrollan una serie de contenidos secuenciales a los cuales va anclada la organización de los tiempos escolares. Se piensa que los niños: viven su infancia con inocencia y son dueños de un no saber. De manera similar a la expresión de algún personaje de la obra del escritor Gabriel García Márquez (1967), suele pensarse “la infancia como un período de insuficiencia mental” (p.25). En oposición al rol e identificación del niño, el maestro, tiene el poder del saber y es dueño de tiempos y espacios. En consecuencia, la escuela se comprende desde esta postura tradicional como el lugar donde transcurre la vida escolar de manera plácida e inconexa con la realidad. Así mismo, como el lugar para “el mundo abstracto o del conocimiento de ese mundo abstracto” (Skliar, 2016), o como lugar de preparación para un futuro lejano, para esos pequeños adultos, que algún día podrán ser adultos de verdad. No cabe duda de que se trata de un retrato del lugar de control, que pretende pedagogizar y reducir las intrincadas complejidades de lo que implica ser, como expresa Sloterdijk (citado por Skliar, 2012): “como si educar no fuera más que “adultizar” y como si la condición adulta fuera “desdichar” (p.78). Esta especie de designio del infortunio en la vida de los niños se

recoge en el planteamiento de (Skliar C., 2016) cuando manifiesta su visión del mundo escolar tradicional como lugar “donde un niño ya ha nacido y su suerte parece ya estar echada en relación a los discursos pedagógicos”.

Sin embargo, desde otra orilla, cobra gran importancia abandonar la superficialidad de las búsquedas en lo técnico instrumental o en el aconductamiento, para enfocarse en lo valioso de la totalidad humana. En coherencia, expresa Tonucci “que el aprendizaje más eficaz y quizá el único que realmente incide sobre la modificación de los comportamientos es aquel de la ‘inmersión’” (Tonucci y Kochen, 1995, p.3). Es decir, pensar y vivir la escuela como un complejo espacio donde se entretelen: realidades culturales, sociales, políticas, económicas, administrativas; sin duda se trata del encuentro e interrelación de subjetividades, del lugar para el reconocimiento del otro.

En efecto como manifiestan (Suárez y Pulido, 2016):

Es muy común que quieran enseñarnos los saberes como totalidades ya construidas (como sistemas, como estructuras, como conjuntos ordenados de proposiciones) (...) y, sin embargo, los saberes se construyen y se aprenden a partir de fragmentos a primera vista inconexos. ¿Qué tienen que ver la luna y las mareas o la grasa y el latir del corazón? Construir un saber es como armar las piezas dispersas de ese gran rompecabezas que es el universo físico y de ese inmenso galimatías que es el hombre mismo. ¿Qué es nuestra propia infancia sino ese esfuerzo por atar las primeras piezas de un rompecabezas inabarcable infinito que es el mundo de nuestra experiencia natural, social e interna? (p.8).

Ciertamente esta deriva, que describe el entorno escolar como posibilidad de encuentro, define al niño y confiere validez a la pregunta sobre quiénes son esos que se encuentran, correspondiendo a que el niño es un sujeto que tiene vida en el sentido amplio de la palabra, miembro activo de la cultura, que siente, que piensa, que puede no puede, que sueña, que dice, que no dice, al que le pasan cosas, que en su momento histórico tiene la capacidad de aprender, desaprender, aprehender,

y transformar su contexto; es necesario comprender al sujeto holístico en sus dimensiones corporal, afectiva, cognitiva, ética, estética y social; a la vez singular e igual a los otros confirmando la idea de Larrosa respecto a que es “abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (Skliar y Larrosa, 2009, p.16).

Pensar en el niño dentro de la escuela conduce a asumir que efectivamente en ella vive su vida de verdad, con intensidad y oportunidad, experiencias que indudablemente dejarán su impronta hacia el futuro y parte de sus formas de ser y estar en el mundo estarán determinadas por las concepciones construidas en la vida escolar, como explica Bettelheim y Zelam (1983): “las primeras experiencias en la escuela no sólo crean los cimientos sobre los que descansará la totalidad de sus posteriores experiencias pedagógicas, sino que influirán en gran medida en su concepto de sí mismo en relación con el mundo” (p.10) de dónde nace un imperativo ético para los adultos que viven en la escuela y se requiere aceptar con decisión la invitación de Skliar (2016) a “proceder a un cuidado fundamental, profundamente ético que es el cuidado de la vida”.

#### **4.2 Escritura como derecho: consideraciones en política pública**

En el macro contexto constitucional se comprende la educación como un proceso que debe involucrar a la persona de manera íntegra. Así se desprende de los artículos 16, 44 y 67 de la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) referidos a: derecho al libre desarrollo de la personalidad, derechos fundamentales de los niños y derecho a la educación, respectivamente.

Además, se establece que la educación es obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 67).

A su vez la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y sus normas reglamentarias, establece fines, objetivos, estructura, organización, componentes, estrategias de la Educación

Preescolar, de tal manera que es considerada como parte esencial del sistema educativo formal. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

Por su parte, el artículo 16 (Ley 115 de 1994) establece entre otros objetivos específicos de la educación preescolar:

El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas; el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.5)

Además, el Decreto 1860 de 1994 que reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, establece en su artículo 1° que el educando es el “centro del proceso educativo”, de igual manera en su artículo 33° determina que “el currículo se elabora para orientar el que hacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p.5).

También el Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, establece normas para la prestación del servicio educativo en el Nivel de Educación Preescolar, su organización y orientaciones curriculares sustentadas en los principios de integralidad, participación y lúdica, para la organización y desarrollo de los proyectos lúdico-pedagógicos y otras actividades complementarias (Ministerio de Educación Nacional, 1997).

Así mismo, existen los Lineamientos Curriculares de Educación Preescolar, los cuales proponen a “los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.3), fundamentados en tres

principios: participación, lúdica e integralidad identificando al niño como un ser multidimensional; estableciendo además que la institución debe generar las condiciones para que a los niños “se les posibilite el encuentro para la comprensión de la diversidad social, étnica, cultural, ambiental, científica y tecnológica (...) Se les posibilite la construcción oral y escrita de textos desde su propia significación y expresión” (p.p.26-27)

Las iniciales intenciones reglamentarias enfocadas en la visión holística del niño y sus potencialidades, parecen haber cambiado en normas posteriores como la Ley 115 de 1994, en la cual es obvio que la intención inicial se transformó en una idea limitada que equipara el proceso, al aprestamiento, enfocado al desarrollo de habilidades sin atender dimensiones humanas holísticas. Esta mirada concede una clara preponderancia, al aprestamiento enfocado al desarrollo de algunas habilidades relacionadas con las dimensiones corporal y cognitiva sobre una supuesta base de armonía que en todo caso ocupa ahora un lugar secundario.

En relación con este análisis (Orozco, s.f.), plantea que la propuesta pedagógica para el Nivel de Educación Preescolar debe sustentarse en principios constructivistas y en la pedagogía activa, cuyos propósitos fundamentales se encaminan a brindar:

“oportunidades educativas y ambientes de socialización para el desarrollo de todos los niños y niñas; facilitar su transición hacia la básica primaria y permitir el logro de los niveles de desarrollo y de los aprendizajes que le garanticen el éxito en la escolaridad” (p.3).

Posteriormente el Ministerio de Educación Nacional en un intento por promover de forma más concreta, en el aspecto metodológico, el cumplimiento de las determinaciones legales, formula el documento de reflexión denominado “La construcción de la lengua escrita en el grado cero: documento complementario a los marcos generales”, (Jaramillo y Negret, 1991). En dicho documento se rescata la idea de “niño”: como ser holístico; como sujeto activo de su propio desarrollo, a partir de una forma natural de relación y conocimiento del mundo a través del juego.

Así mismo, se propone el acercamiento a la lengua escrita como un proceso dinámico, natural, respetuoso del niño y en todo caso gozoso, lejos del planteamiento limitado realizado en la Ley General de Educación.

El Ministerio de Educación Nacional, establece los Derechos básicos de aprendizaje para Transición (2016), dónde se establece la articulación entre propósitos, derechos y evidencias de aprendizaje, que para el caso de esta investigación se han organizado en la siguiente tabla, retomando los relacionados con la construcción de lengua escrita:

Tabla 1

*Derechos básicos de aprendizaje para Transición relacionados con lengua escrita*

<b>Propósitos</b>	<b>Derecho básico de aprendizaje</b>	<b>Evidencias del aprendizaje</b>
Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.	Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones.	Reconoce que tiene unos derechos y los vive en la interacción con otros.
	Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.	Reconoce que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo y los escucha.

<p>2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.</p>	<p>Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas (p.8)</p>	<p>Se interesa por saber cómo se escriben las palabras que escucha. Identifica y asocia los sonidos de las letras que escucha en las lecturas y los vincula con sus propias grafías o pseudoletras para escribir lo que quiere o necesita expresar (una historia, una invitación, una carta, una receta, etc.). Escribe su nombre propio con las letras que conoce.</p>
<p>3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. (p.5)</p>	<p>Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor.</p>	<p>Resuelve situaciones cotidianas usando sus saberes, experiencias y habilidades.</p>

En suma, a pesar de los esfuerzos realizados por reencausar los marcos legales y los lineamientos conceptuales que orientan la formación, hacia la concepción del sujeto como ser integral, esto aún es un proceso reflexivo cuya plasmación en las actividades pedagógicas que se realizan en la escuela, aún adolece de la confusión generada en el decurso de la estructuración de dichos marcos.

### 4.3 Formas de alfabetización

El concepto *alfabetización* hace referencia a los procesos organizados e intencionados en acercar a la cultura de lo escrito cuyo “aprendizaje consiste en la apropiación de un objeto de conocimiento, de naturaleza simbólica” (Teberosky, 2000, p.10), propósito legalmente delegado a la escuela. El escribir se considera una construcción que hace el sujeto desde que nace a partir de los elementos que le ofrece la cultura de lo escrito, acción que permite reconocerse y reconocer al otro, crear sentidos, preguntarse y encontrar respuestas, interpretar y comprender su mundo y el de los demás.

En términos generales se puede identificar una tendencia denominada tradicional caracterizada en la que la escritura corresponde a una reproducción de lo hablado o como afirma Ferreiro (2002) el “código de transcripción gráfico de unidades sonoras” (p.13). Es frecuente creer que el niño al llegar a la escuela no sabe escribir, entonces el papel del maestro es transmitir de manera dosificada el saber, definiendo el aprendizaje como un proceso de codificación/decodificación que el sujeto pasivamente adquiere mediante la repetición. Braslavsky (2014) explica que

los conocimientos (...) comienzan por sensaciones elementales (...) ellas se reúnen en la percepción y luego (...) vuelven a asociarse en otras zonas superiores de una inteligencia aparentemente preexistente que produce la unidad final de algo que parece reproducir aquello que se trata de conocer (p.55).

El sustento de esta acción está en la percepción auditiva y visual y la coordinación viso motriz para la realización de trazos que no son propiamente letras, en un momento denominado preescritura.

En este sentido, se pueden reconocer dos grandes vertientes que Braslavsky (2014) caracteriza así:

- ❖ Método Marcha sintética, que no tienen significación para el niño, y no necesariamente llega a ella, va desde lo particular a lo complejo de los signos o de los sonidos elementales. El énfasis del método puede variar entre lo alfabético, lo fonético y lo silábico
- ❖ Marcha analítica: parten de la significación y de los principios de “el interés, la globalización, el predominio de la percepción global, la visión de ideas que se unifican y sintetizan en la condición natural de su aprendizaje” (Braslavsky, 2014, p.209).

Estos métodos se desarrollan en actividades como el deletreo, el uso de cuadros con consonantes con cada vocal agregada, para conformar palabras por reiteración de dicha sílaba, la elaboración de planas, la repetición de sonidos sin sentido o el acercamiento artificial a situaciones que resultan ajenas

Estas formas tradicionales de alfabetización, contemplan de modo vigilante y valoran solamente los aspectos figurales de dichas producciones es decir el trazo, la direccionalidad, manejo espacial y la caligrafía ignorando los aspectos constructivos como el sentido, la comprensión y la expresión de los sujetos. Actividades como el deletreo, el uso de cuadros alfabéticos formados con cada consonante agregada a cada vocal para conformar palabras por reiteración de dicha sílaba, la elaboración de planas, la repetición de sonidos sin sentido o el acercamiento artificial a situaciones que resultan ajenas para el niño en aras del aprendizaje de la escritura, no reconocen la complejidad y la capacidad de los sujetos

Aunque surgieron cuando no había preocupación por comprender quién era el niño como sujeto de derechos y miembro de una cultura, qué necesidades e intereses tenía, qué formas tenía de apropiarse de los elementos culturales de su entorno, estos métodos tradicionales, no disminuyen su vigencia en el presente, ya el desarrollo de las tecnologías de la información les da continuidad y vida. Esto puede constatarse al realizar una búsqueda en internet. Usando las palabras ‘escritura para niños’ aparecen un largo listado de páginas y blogs, que ofrecen información, consejos y

material descargable apegados a dichos modelos facilitando ejercicios de percepción y coordinación viso manual. Solo a modo de ilustración de esta situación, se relacionan estos ejemplos:

### *¿Cómo aprenden a escribir los niños? Fases del aprendizaje de la escritura*

Los niños aprenden a escribir de forma gradual, comenzando por una fase de copia o reproducción. Después pueden escribir lo que se les dicta. Y, por último, consiguen escribir de manera espontánea. Para avanzar por estas etapas, los niños deben perfeccionar su habilidad caligráfica y desarrollar la atención y la memoria...por lo general, los niños inician una aproximación al lenguaje escrito en la última fase de educación infantil, alrededor de los 5 años... Sin embargo, el abordaje de la lectoescritura no se inicia hasta primaria, cuando el niño tiene 6 años. (elbebé.com, 2018).

Aprender a escribir es una habilidad clave para los niños. Escribir correctamente es importante para el desarrollo psicomotor y todos sabemos que una buena letra es una puerta abierta a los futuros logros académicos. Si el niño sabe escribir bien, se sentirá más seguro a la hora de aprender a leer. Le costará menos esfuerzo comprender y recordar los textos. Nosotros hemos reflexionado profundamente sobre cuál sería la mejor forma de ayudar a los niños a desarrollar las ganas de aprender a escribir y facilitar al mismo tiempo a los padres y madres un seguimiento de los avances que realicen sus hijos. El resultado es este (...) libro” (bickids.com, s.f.).



*Protocolo 1 Ejercicio sugerido para el aprendizaje de la escritura.  
(bickids.com, s.f.)*

De otra parte, los aportes de la psicolingüística, no se constituyen en un método para el aprendizaje de la escritura, sino que ofrecen la posibilidad de comprender las maneras en que el niño se aproxima al proceso de escritura ya que le reconoce como un sujeto que de manera activa participa desde su subjetividad y “reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio” (Ferreiro y Teberosky, 2007)

Desde esta óptica, (Teberosky, 2000, p.10) reconoce la escritura como “el sistema de representación del lenguaje con una larga historia social.”

Lo explica Ferreiro (2013)

De la misma manera que la historia de la escritura a través de los pueblos y los siglos no es reductible a un recorrido lineal guiado por la eficiencia y simplicidad de la transcripción

de los enunciados orales, tampoco los procesos de apropiación de la escritura por parte de los niños (p.9).

Entonces, el niño construye la escritura a partir de la comprensión y el conocimiento que de la lengua materna tiene, formula hipótesis, descubre algunas formas de ordenación y crea su propio sistema escritural. De esta forma, al llegar a la educación formal, un niño es dueño de una serie de saberes a partir de los cuales el proceso de construcción de lengua escrita continua.

Ferreiro y Teberosky (2007) describen algunas características del proceso psicogenético de la escritura: las primeras formas de escritura del niño aparecen, como líneas onduladas en zigzag, continuas o discontinuas, o bien como una serie bolitas o líneas verticales, lo que no se puede reconocer de manera total como escritura sino como un reconocimiento de la “apariencia figural” del sistema escrito de la cultura del que el niño comienza a apropiarse, construyendo hipótesis de las diversas formas de escritura del entorno. En este momento los aspectos constructivos de la escritura, que Ferreiro (2002) describe como “lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones de la escritura”(p.18) se consideran incipientes, pero en evolución ya que el niño se nutre y reelabora de manera constante de la información obtenida de diferentes maneras y de las situaciones cotidianas dónde la escritura está presente, lo que le permite ir configurando hipótesis respecto a los sentidos y usos culturales de la escritura.

Este proceso de construcción de lengua escrita pasa por momentos que no se definen por edad sino por las condiciones subjetivas y del entorno del niño, dentro de las cuales se pueden observar a su vez subdivisiones. La evolución que vive el niño en su proceso de construcción de escritura atiende aspectos figurales y constructivos de la escritura, Ferreiro describe tres grandes etapas (Ferreiro, 2002) así: la identificación de lo icónico y el no-icónico. Las variaciones de cantidad y

variedad y el arribo a los aspectos fonéticos de la escritura “que se inicia con un período silábico y culmina en el período alfabético” (p.18).

#### **4.4 Usos de la lengua escrita**

Plantear una reflexión de los usos de la escritura significa sumergirse en el sentido práctico que lo escrito representa en distintos espacios de desempeño humano. En primer lugar, tomando en cuenta que “la lengua escrita es un acto inmerso en una realidad social y cultural, fuera de la cual no tiene sentido” Sperling y Friedman (citado en Arias, 2012). Además, como mecanismo de aseguramiento de la incorporación a los valores de la cultura o como dispositivo de adaptación a las interacciones en esferas sociales (Sánchez, 2012). En consecuencia, la escritura se comprende como un procedimiento en todo caso con clara diferencia a lo que se identifica como lengua escrita. La escritura relaciona procedimientos de graficación y transcripción de signos, en tanto la lengua escrita alude a la construcción social de sentidos a través del lenguaje escrito.

De este modo se alude a como la escritura cumple una función comunicativa que compromete toda acción que garantice la interacción eficaz desde su universo simbólico. En este sentido se trata de cómo los usos del lenguaje escrito posibilitan un tejido social y cultural en una dinámica de representaciones colectivas de identidad.

Por su parte Ferreiro (2013) manifiesta que:

La escritura tiene el poder de suscitar ciertas acciones y reacciones emocionales que, aunque resulten incomprensibles, contribuyen a que, desde el inicio, se cobre confusa conciencia sobre una ambivalencia fundamental de los usos sociales de lo escrito. Porque la escritura tiene un doble valor social: por un lado, la escritura como medio para el ejercicio de la autoridad, del poder; por el otro, la escritura como juego de lenguaje, la ficción literaria o la poesía. (p.30)

Existe un cierto énfasis en el papel reproductor de la escritura no sólo en su posibilidad gramatical, sino como forma de asignación de reconocimientos y poderes. Desde una concepción humanista de seguro una mirada sobre la escritura convoca el análisis de su dualidad en tanto herramienta de la reproducción de modelos y a su vez como apertura a las sensibilidades del sujeto.

Al respecto (Skliar, 2016) expresa:

Ya sabemos lo que provoca la domesticación a través del lenguaje como estandarte, como bandera. Una de las preguntas que, creo, valen la pena hacerse es aquella del humanismo vinculado a la escritura. Esa pregunta encuentra aquí – por cierto, fuertemente inspirada por algunas ideas del filósofo Peter Sloterdijk - dos direcciones posibles: la vaga noción de cofradía o de comunidad o de amistad que la escritura produce; y la afirmación de la escritura como norma. Ambas ideas provienen, en efecto, de la historia del humanismo, pero en diferentes tiempos.

En primer lugar, podríamos identificar la historia del humanismo con la historia de la escritura: la escritura como una suerte de carta universal que va pasando de generación en generación gracias a un pacto íntimo y secreto entre emisarios y destinatarios, originales y copias, un vínculo férreo para poder ir más lejos, para no encerrarse, para poder realizar travesías propias y ajenas (p.46).

En efecto, la variedad de posibilidades de usos de la escritura es amplia y obliga a distinguir la escritura no sólo como fenómeno de la recepción de valores construidos colectivamente sino el papel poético del sujeto desde el tejido de sus experiencias como impulso de sus creaciones y expresiones.

En consecuencia, cabe resaltar que también se escribe no para algo, sino para alguien, no en nombre de algo, sino en nombre de alguien. Y que en ese alguien hay una mezcla de presencia con

nombre propio y ausencia, quizá, sin nombre alguno. Que se escribe para uno y para otro, por ello como lo sustenta Larrosa (Skliar, 2016) plantea que

Escribimos, en primer lugar, para nosotros, para aclararnos, para tratar de elaborar el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa. Pero hay que escribir, también, para compartir, para decirle algo a alguien, aunque no lo conozcamos, aunque quizás nunca nos lea (p.11).

Sobre la base argumental desplegada es claro que se debe destacar la importancia que tiene para el niño aprender a escribir. Este proceso, sin embargo, ocurre como un fenómeno cargado de complejidades. Si se despliega una mirada comparativa de los usos de la escritura con el proceso de oralidad, es posible comprender la manera quizás más natural como lo oral sucede, pues hay una disposición biológica a partir de la cual se aprende a hablar. Con la escritura no sucede de la misma forma ya que corresponde a una construcción de la humanidad. Esta realidad incide en el aprendizaje y los usos de la escritura, pues, aunque se nace en medio de una cultura de múltiples escrituras, suele ser un proceso que resulta artificial. En este sentido, de manera metafórica se puede decir que el proceso de aprendizaje de la escritura podría realizarse de cuerpo presente y sujeto ausente o sea que es posible asistir a la escuela, aprender a escribir, pero como un ejercicio mecánico y reducido a ciertos desarrollos y no como el acontecimiento para la vida del sujeto.

Se trata entonces de la relación de la escritura como fenómeno de construcción de la realidad y de cómo su presencia en el entorno pedagógico de la escuela logra promover usos de la lengua escrita sin instaurar una artificiosa distancia entre lo real y lo educativo desde prácticas inconexas con la naturalidad de la inserción del sujeto en la cultura.

Ahora bien, no acceder a este aprendizaje para el niño, implica, no solo la vulneración de un derecho, sino la pérdida de sus posibilidades de ser a través de lo escrito, de encontrarse a sí mismo y dejarse encontrar de los demás. Se trata de la ocurrencia de una especie de disolución o aniquilación de la fuerza o el impulso que permite crear herramientas para interpretar y reconstruir

el mundo, su mundo. No hacerse parte de la cultura escrita es negar las oportunidades de acceso a universos estéticos, académicos y laborales. La lengua escrita es una afirmación de la potencia social que provoca sus sentidos y una fuerza o un motor para resolver los retos surgidos en contexto colectivo.

Ciertamente, aprender a escribir, implica no solo el aprendizaje de formas y relaciones de estas con los sonidos, sino el establecimiento de nuevas formas de relaciones afectivas y cognoscitivas, de nuevas formas de ver el mundo, otras maneras de ser sujeto y de vivir en alteridad. Es tener la posibilidad de expresarse significativamente sin que el espacio y el tiempo sean obstáculo. En este sentido (Lerner, 2003) expresa que:

lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír (...) lo importante es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p.26).

En suma, la lengua escrita no sólo es la garantía de un lazo entre el habla y lo simbólico de lo alfabético como acto de traducción más bien mecánica, sino una eclosión de los potenciales subjetivos desde esferas de sus diversidades hacia una construcción social de sentidos.

#### **4.5 Lengua escrita y diversidad**

Es frecuente la idea de la escritura como un mecanismo de acceso a la realidad con una llave para ingresar en las formalidades de un mundo pragmático. Esto incluye la aceptación de la homogenización de los niños a través de la enseñanza de la escritura como mecanismo de asegurar el éxito de su desempeño futuro como ciudadanos adaptados a las dinámicas del universo escolar y social. Sin embargo, “leer no es descifrar. Escribir no es copiar” (Ferreiro y Teberosky, 2007, p.344) es decir que la reconsideración del universo subjetivo conduce a la comprensión de un entorno ensanchado desde la totalidad de potenciales expresivos, creativos, sensibles o emotivos. Se trata entonces del ejercicio de la libertad como oportunidad de expresiones de la diversidad, cuya emergencia incontenible precisa: la transformación del vigente paradigma cronológico de la infancia y de la dosificación escolar de secuencialidades de los aprendizajes; la ruptura esquemática de la división por grupos etarios; el abandono de la promoción de la competencia y el culto a la egolatría. Esta proclama se enfoca en la construcción de un tiempo para ser usuario de la lengua escrita, de un tiempo para la vida.

Ciertamente, el vínculo entre la lengua escrita y la diversidad alude a su comprensión relacional como producción escrita de entornos culturales cargados de riquezas y multiplicidades. Se trata de su carácter de mecanismo de plasmación, graficación, y ciertamente, de transmisor de los bienes culturales de grupos humanos muy diversos en la relación entre sus formas de oralidad y sus construcciones simbólicas. En efecto existe

una diversidad de sistemas de lengua escrita inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto: diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad (Ferreiro, 1994, p.1).

En coherencia con esta perspectiva, la lengua escrita rebasa la convencionalidad de los procesos de decodificación aceptados comúnmente como garantía del logro de unos pretendidos saberes, en apertura hacia dimensiones complejas de la expresividad desde la riqueza de la experiencia. Al respecto (Ferreiro, 2002) expresa que

un niño puede conocer el nombre (o el valor sonoro convencional) de las letras, y no comprender demasiado acerca del sistema de escritura; inversamente, otros niños hacen avances sustanciales en lo que respecta a la comprensión del sistema, sin haber recibido información sobre la denominación de letras particulares (p.18).

En consecuencia, la relación de la escritura con la subjetividad desborda el efficientismo de los usos prácticos encaminados al éxito de resultados escolares formalizados, y se proyecta como interacción con un mundo diverso. En efecto se trata de rebasar el límite de la práctica escolar muchas veces cerrada en su pretensión limitada en esferas técnicas e instrumentales, comprendiendo junto a Lessing (López R., 2015) que

la escritura como dispositivo para crearse a sí mismo nos permitirá situarnos ante todo en la formación de la subjetividad más que en el adiestramiento del sujeto para el grupo; será tanto como pasar del animal en grupo al animal social (p.243).

Por esto, no es posible el estudio de los procesos humanos relacionados con la conformación de las formas simbólicas de su lengua escrita y sus provocaciones lectoras, sin partir del reconocimiento de su diversidad. En relación con esta postura (Ferreiro E., 2016) expresa que:

Los niños -todos los niños- (...) están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infradotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo. (p.39).

Este aspecto comprensivo de las formas de construcción y usos de la lengua escrita promueve caminos por encima de los métodos educativos y los marcos normativos, para ahondar en decursos de la relación entre subjetividad y expresión.

No cabe duda entonces de que la caracterización de una dimensión emocional como condición subjetiva, enfatiza aspectos de los postulados teóricos de (Dewey, 2008) en sus descripciones de dimensiones del sujeto quizás pasadas por alto en la preocupación posmoderna por acentuar el papel de la interacción en la construcción de una condición social. Ciertamente en Dewey se trata la subjetividad desde “su reconocimiento como cualidad específica de un determinado tipo de proceso humano” (González, 2007, p.13).

Además, la inmersión de los estudios de Eisner (Cognición y curriculum una visión nueva, 1994) sobre el reconocimiento de formas expresivas de un universo emocional en entornos curriculares, destaca la relación en la deriva educativa hacia enfoques cognitivos, en un vínculo indisoluble entre un universo emocional como condición inseparable de cualquier constructo cognitivo del sujeto. De este modo (Eisner, 1994) plantea que cualquier emoción conlleva una posibilidad cognitiva y que, a su vez, toda cognición comporta el reconocimiento de su posibilidad emocional. Desde esta perspectiva los posibles intersticios que se abren a la comprensión de la lengua escrita provocan nuevas maneras de mirar la producción escrita como emergencia expresiva de un variopinto universo de emocionalidades y sensibilidades del sujeto. Como expresa López (2015):

Baste leer un fragmento cualquiera brotado de nuestras manos para observar cómo brota allí nuestra intimidad; cómo en ese fragmento emerge un mundo preñado de historias familiares, lugares concretos, experiencias específicas, valores, conceptos y juicios muy propios, más allá de las convenciones del código escrito. La escritura es un espejo del ser interior, el reflejo de un acontecer esencial interno que, precisamente

por el ejercicio del escribir, se torna en realidad esencial que nos configura. Para saber qué somos, cómo somos, qué hemos sido, qué podemos y queremos ser, la escritura acude solícita en tanto operación específica de nuestro yo (p.236).

Se trata de entender la escritura como entrada hacia el encuentro con dimensiones íntimas de subjetividad. Por ello la escritura se constituye en “una ventana que retomará las voces propias como estrategia de conocimiento e identidad de nuestro ser profundo” (López , 2015).

Ahora bien, esta inmersión en el sujeto no es la experiencia exclusiva pues ella cobra sentido como condición ética en la interacción es decir en el reconocimiento de la otredad. En este sentido la escritura es una forma de irrupción desde el cuidado de sí hacia el encuentro con el otro, puesto que “cuidar de sí es emplazarse frente a la escritura como espejo y rehacerse día tras día, con la mayor conciencia posible de lo propio y de lo colectivo, y actuar cuidando de sí y del otro.” (López, 2015, p.243).

En consecuencia, la escritura abandona el enfoque de una práctica descontextualizada que parece sumar a la distancia que suele crearse entre la vida escolar y el mundo real de los sujetos. En cambio, una praxis de escritura consecuente con una concepción ética implica una postura divergente. Desde este vector no tradicional “la escritura concebida como cuidado de sí permitirá recuperar la voz propia y la voz de todos; narrarnos (decirnos) y narrar nuestras posibilidades para hacerlas dignas y plenas y, desde estas, afianzar nuestro ser en el mundo.” (López, p.237)

Por supuesto que esta concepción de la escritura implica resignificar las realidades escolares en procura de la eliminación de las barreras de ideologías o prácticas que distancian la escuela de la vida social y familiar como espacios vitales de los niños. En este sentido las experiencias con la escritura pretenden:

Incorporar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, de una herencia cultural y constituirse como miembros

plenos de una comunidad de lectores y escritores. Esto requiere que la escuela tome como referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura como objeto de enseñanza. (Lerner, 2003, p.15)

En síntesis, es preciso señalar que se trata de recuperar desde los usos de la escritura la voluntad y potencia subjetiva enfocada en el abandono mecanicista de una práctica que parece convertir al texto escrito en un elemento inerte cuya fuerza aparece diluida en la constante claudicación de lo expresivo ante la monotonía de la repetición.

de lo que se trata es de inventar formas de desdisciplinar las disciplinas, de desescolarizar las palabras, los textos, las formas de leer y de escribir, las formas de conversar, para que puedan recuperar su capacidad de encarnación, su viaje azaroso, su potencia de vida. Y, para ello, hay que inventar formas de desescolarizar a los alumnos, de desalumnizarlos, y de desescolarizarnos a nosotros mismos, de desprofesorizarnos, para poder poner en juego, ellos y nosotros, otras relaciones con el lenguaje, con el mundo y con nosotros mismos.” (Larrosa, 2008, p.6)

Como colofón es válido señalar que, frente a la comprensión de la producción de la lengua escrita, es la propia vida la que fluye y brota en fuerzas divergentes, como poder enfrentado a la clásica actitud de querer disciplinar o domeñar a partir de la simplificación instrumental de lo escrito.

## **5. Aspectos metodológicos**

El estudio de los usos de la lengua escrita a partir de los procesos de alfabetización vincula espacios de subjetividad e intersubjetividad, otorgando sentido a un paradigma cualitativo de la investigación ya que se reconocen “como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento” (Sandoval, 2002), en consecuencia, esta investigación se desarrolla desde las orientaciones y sentidos comprensivos de posturas cualitativas. Así mismo, “emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social o cultural tal cual ella se manifiesta en la práctica y no a partir de conceptualizaciones previas realizadas desde alguna de las disciplinas ocupadas del estudio de lo humano” (Sandoval, 2002, p.115)

### **5.1 Tipo de investigación**

La presente investigación es cualitativa de tipo descriptiva con interés interpretativo; se apega a un paradigma cualitativo, puesto que como lo enuncia Sandín (citado en Bisquerra, 2009) “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (p.276).

Como afirma Bisquerra (2009)

La investigación cualitativa entiende la realidad de forma holística. Es decir, observando el contexto en su forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas. Esto exige la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan (p.277).

En coherencia se aborda la comprensión de los sentidos expresivos de la escritura como vectores de la diversidad subjetiva en marcos de una investigación cualitativa enfocada en dimensiones sensibles y emotivas las cuales no se asumen en esferas que separan emoción y cognición (Eisner, 1994).

La investigación cualitativa “implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente (...) en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia.” (Denzin, 2012, p.62)

En efecto, la comprensión de los usos de la lengua escrita a partir de los procesos de alfabetización no persigue una verdad objetiva, auténtica e inmutable, sino la identificación de las formas comprensivas de la vida, puesto que “Las personas elaboran construcciones para dar sentido a estas entidades y reorganizarlas según sus puntos de vista, sus percepciones y sistema de creencias”. (McMillan, 2005, p.401).

## **5.2 Diseño metodológico**

Así mismo el carácter etnográfico se centra en el hecho de que la presente investigación posee una naturaleza holística dentro de un contexto determinado para reflexionar y comprender sobre una realidad particular, como lo explica Sandoval (2002) “La etnografía siempre está orientada por el concepto de cultura y tiende de manera generalizada a desarrollar conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno” (p.61).

La etnografía además responde a la realidad particular sobre la que pretende reflexionar esta investigación, ya que “consiste en captar el punto de vista, el sentido, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones sociales, proyectos personales o colectivos, y al entorno sociocultural que los rodea” (Tamayo, 1999, p.58)

Además, desde el punto de vista metodológico, responde a un

“proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada globalmente en su contexto natural, para intentar comprenderla desde el punto de vista de quienes la viven. Por lo tanto, la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio es el objetivo fundamental y el punto de partida que orienta todo el proceso de investigación. La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se

propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo (...) la mejor manera de comprender el significado de los comportamientos que se producen en un determinado contexto es participando en ese entorno, desempeñando roles semejantes y perteneciendo o conociendo profundamente la subcultura de los sujetos objeto del estudio.” (Bisquerra, p.295).

El informe de un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado, integrando toda su complejidad desde distintos puntos de vista: el de los miembros del grupo (un punto de vista interno, desde dentro) como la interpretación del propio investigador (desde una perspectiva externa). Por consecuencia, las etnografías son muy detalladas y ricas en significados sociales ya que reproducen distintas perspectivas para conceptualizar la realidad y la visión del mundo. (Bisquerra, 2009, p.297)

### **5.3 Unidad de análisis**

Usos de la lengua escrita, procesos de alfabetización

### **5.4 Técnicas para la recolección de información**

La información se recopiló a través de entrevistas semiestructuradas y análisis documental, puesto como expresan Brewer y Hunter, (Denzin), “el foco de la investigación cualitativa es, inherentemente, multimetodológico” (p.2).

Frente a dichas técnicas fue desarrollado un proceso de triangulación como alternativa de validación (...) que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada (Flick, 2007, p.229).

Debido principalmente a que como afirma (Bolívar, 2001, p.137) “un único método no suele resolver adecuadamente el problema de factores causales de la realidad y sus múltiples facetas”.

De esta manera los instrumentos utilizados permiten un proceso de triangulación sistemática con el propósito de asegurar confiabilidad y validez (Bolívar, 2001, p.135).

#### **5.4.1 Entrevista semiestructurada**

A partir de la definición de categorías que permitan la comprensión de los usos de la lengua escrita hechos por los niños a partir de los procesos de alfabetización, se aplicó una entrevista tanto a Docentes como Madres de Familia que asegura la recolección de datos importantes para la investigación.

Las entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco, Martínez, y Varela, 2013)

Durante la entrevista prevista se involucra una profunda emocionalidad, por tanto, el entrevistador suma dimensiones no verbales para propiciar una riqueza conversacional flexible y adaptativa.

El entrevistador:

escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas (Díaz et al, 2013)

#### **5.4.2 Análisis documental**

En esta investigación el análisis documental, se constituye en una fuente imprescindible para la comprensión de las concepciones sobre la relación entre usos de la lengua escrita y procesos de alfabetización. En tal sentido se aborda el análisis de documentos de la producción escrita de los niños, sus cuadernos y fotografías. Esta información podrá ser sometida a un proceso de

triangulación con los datos obtenidos de las entrevistas con el propósito de asegurar la confiabilidad de los resultados de investigación.

En síntesis, el proceso investigativo utiliza como fuentes documentales los datos de las entrevistas realizadas, los cuadernos de los niños, diferentes producciones escritas suministradas por los propios niños y docentes y el registro fotográfico de situaciones cotidianas de los niños.

Los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños para comprender la naturaleza de la escritura son sus producciones espontáneas, entendiendo por tales las que no son el resultado de una copia (inmediata o diferida). Cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado. Esas escrituras infantiles han sido consideradas, displicentemente, como garabateo, "puro juego", el resultado de hacer "como si" supiera escribir. Aprender a leerlas -es decir, a interpretarlas- es un largo aprendizaje que requiere una definida actitud teórica. Si pensamos que el niño sólo aprende cuando es sometido a una enseñanza sistemática, y que su ignorancia está garantizada hasta que recibe tal tipo de enseñanza, nada podremos ver. Si, en cambio, pensamos que los niños son seres que ignoran que deben pedir permiso para empezar a aprender, quizás empecemos a aceptar que pueden saber, aunque no se les haya dado la autorización institucional para ello (Ferreiro, 2002, p.17).

### **5.5 Unidad de trabajo**

El sustento cualitativo y etnográfico de la investigación, permite la aproximación a las experiencias en indagación desde una perspectiva en la cual la cantidad no ocupa preponderancia, por ese motivo es válido indagar sobre los usos de la lengua escrita a partir de los procesos de alfabetización desarrollados en Transición de la I. E. M. Itsim Pasto a un número reducido de

participantes cuyo número no constituye un factor de mayor incidencia en la medida en que se trata de inferencias de tipo cualitativo y no numérico.

Tabla 2

*Unidad de trabajo de la investigación*

<b>Participantes</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Caracterización</b>
Docentes	4	Entrevista semiestructurada	Género femenino
			Edad: 30-40 años 1
			50-60 años 2
			Más de 60 años 1
Madres de Familia	3	Entrevista semiestructurada	Género femenino
			Edad: 20-30 años 2
			30-40 años 1
Estudiantes	21	Registro fotográfico de situaciones cotidianas de los niños con consentimiento informado de los Padres de Familia	Género femenino y masculino
			Edad: 5 y 6 años
Documentos		Cuadernos y producciones escritas de los niños	Otros documentos

### 5.6 Procedimiento

Las entrevistas con preguntas abiertas fueron realizadas con docentes que ofrecieron participar voluntariamente en la investigación: tres en la jornada de la mañana y una en la jornada de la tarde.

Respecto a las madres de familia, las entrevistas con preguntas abiertas fueron realizados con personas que ofrecieron participar voluntariamente en la investigación: tres en la jornada de la mañana.

El registro fotográfico de los estudiantes se realizó en horas de clase y durante los recreos de los estudiantes, para este propósito los Padres de Familia suscribieron un Consentimiento informado. Así mismo, las docentes aportaron fotografías que, en su concepto, las representan en su proceso de alfabetización y sobre diferentes situaciones de escritura de los niños.

De la misma manera, los cuadernos y producciones escritas de los niños fueron observados con el Consentimiento informado de los padres de familia. Estas últimas, fueron suministradas por niños y Docentes.

## **6. Análisis de la Información**

En este capítulo se presenta el ejercicio comprensivo de la información a través de tres momentos o fases que abordan la descripción y la interpretación de la información recogida a través de los instrumentos dispuestos en el diseño metodológico para su posterior tratamiento en una construcción de sentidos que emergen en acciones de triangulación entre los hallazgos, los enfoques teóricos que sustentan las categorías elaboradas, las categorías emergentes y la proyección de la propia investigación como trasiego comprensivo.

### **6.1 Fase descriptiva**

La información que permitió el desarrollo de esta investigación corresponde a la aplicación de entrevistas a docentes y madres de familia, así como el análisis documental de la producción escrita de los niños en el entorno escolar y familiar.

Las preguntas se encaminaron a obtener información referida a las categorías construidas a la luz del marco teórico desde los pilares de la comprensión de los procesos de alfabetización y los usos de la escritura. La primera de estas categorías condujo la indagación desde el acercamiento a los referentes teóricos y metodológicos de la labor docente, así como su comprensión e incorporación en su práctica de las orientaciones legales y los datos referidos a sus concepciones sobre diversidad. Además, la aproximación a sus propias experiencias como sujetos frente a los usos de la escritura en sus propias experiencias vitales. Esto condujo al reconocimiento de las condiciones de sus experiencias de aprendizaje vinculadas con la disposición de condiciones materiales y formas de relaciones personales, con sus maestros, con sus familias y el entorno social donde se desarrolló su vivencia como estudiantes. También se realizó un acercamiento a las experiencias de aprendizaje de las madres de familia quienes aportaron referentes significativos de marcos educativos de sus esferas vitales frente al aprendizaje y reproducción de esquemas para abordar la escritura.

La información presentada en seguida da cuenta del tratamiento cualitativo de los datos en un proceso inferencial que implicó la codificación, identificación de recurrencias, la organización de los datos por familias y la descripción de cada uno de los pilares referidos a cada categoría.

Tabla 3

*Descripción de categorías*

<b>Categoría</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Indicios</b>	
	Concepciones teóricas y metodológicas de los docentes	Concepciones sobre infancia y niño en la escuela Percepciones sobre el marco legal Referentes teóricos sobre alfabetización Concepciones sobre diversidad Propuesta de escritura de las Docentes a los niños.	
	Procesos de alfabetización	Experiencias de docentes con la escritura	Experiencia personal de alfabetización (método, materiales, relación con maestros y apoyo familiar)
		Experiencias de madres con la escritura	Experiencia personal de alfabetización (método, materiales, relación con maestros y apoyo familiar) Formas de apoyo al niño en su proceso de alfabetización
	Usos de la escritura	Usos en el contexto escolar	Tareas escolares
Mensajes a padres			
Tarjetas en celebraciones especiales			
Cartas a la profesora			

---

	Juego libre – recreo
	Solución de problemas
	Cartas
Usos en contexto	Tareas
familiar	Mensajes de celular
	Redes sociales

---

A continuación, se realiza la etapa descriptiva, en la cual se aborda cada descriptor correspondiente a las categorías de la investigación, incorporando las expresiones naturales de los sujetos indagados recogidas a través de los instrumentos descritos previamente.

### **6.1.1 Categoría Procesos de Alfabetización**

Según lo planteado en el marco teórico, hablar de alfabetización implica su comprensión como procesos organizados cuya intención es acercar a la riqueza de la cultura de lo escrito. Esta definición permite valorar la importancia que cobra la institución escolar como mediadora de la posibilidad de conocer la cultura escrita. Ciertamente esto representa sumergirse en las dinámicas didácticas de la vida escolar y los retos de superar la sobrevaloración de lo técnico dado en aprestamientos, motricidad, trazos, caligrafía entre otros aspectos, para abordar la lengua escrita desde la condición holística del sujeto.

#### **6.1.1.1 Descriptor 1: Concepciones teóricas y metodológicas de los docentes**

De acuerdo con las fuentes que orientan las posturas de esta investigación, los usos de la escritura en el contexto escolar se relacionan con un papel directivo del maestro, en el cual sus concepciones sobre escritura y métodos de aprendizaje inciden de manera importante en el proceso de construcción de la lengua escrita. Sus ideas en relación con la enseñanza se plantean entre

diversas posturas, algunas cercanas a ideas de una educación tradicional que se enfocan en aprestamiento en destrezas de una preescritura, entendida como garantía del logro de mecanismos eficientes de traducción práctica de códigos. En este marco el concepto de niño como sujeto pasivo, no toma en cuenta teorías de desarrollo infantil en diferentes dimensiones de lo humano. Además, son apreciables las visiones emergentes como propuesta de una construcción de la lengua escrita como experiencia de la diversidad.

6.1.1.1.1 Expresiones Naturales sobre: concepciones teóricas y metodológicas de los docentes

Tabla 4

*Preguntas y Expresiones Naturales sobre: concepciones teóricas y metodológicas de los docentes*

<b>Preguntas</b>	<b>Expresiones naturales</b>
Para ti, ¿qué es la infancia?	La infancia es una etapa del desarrollo humano que aparte de ser la que posibilita y favorece el desarrollo posterior, es dónde mayor desarrollo tiene a nivel a nivel neuronal, de tal manera que permite que muchas, qué ... se estimule muchas posibilidades posteriores. Eh ... también el pedestal de toda la vida académica, social y cultural de un niño
¿Qué es ser niño en la escuela?	Pues, un niño aparte de la definición que siempre tenemos, que es unidad biopsicosocial, aparte de eso, aparte de que en algún momento es un adulto en miniatura, es un compendio de sueños, ilusiones y toda la posibilidad de la humanidad encerrada en un pequeño cuerpo, con todo lo que... la fragilidad que conlleva y toda la posibilidad de futuro, es el futuro encerrado en una cajita de Pandora.

---

Para mí la infancia es una etapa de la vida, la mejor etapa que puede tener el ser humano.

Para mí ser niño es todo, es inocencia, es alegría, es libertad, es felicidad, es armonía yo digo es ese ser humano con la capacidad de asombro que la vamos perdiendo. Es juego, es compartir. Bueno, es que el niño encierra, yo creo todos que todos los valores; por eso es que nosotros como Docentes debemos cultivar y desarrollar en ellos, todas esas capacidades, habilidades que ellos traen. Para mi ser niño es todo.

---

Pues, la infancia... puede tener diferentes significados, pero en todo caso es un concepto inacabado que no responde sólo a un lapso, yo la pienso como el ser y estar ahora de los niños, en el momento con vitalidad, con intensidad. Lo difícil, es que cada vez la infancia es más corta, las familias tienen menos tiempo y los medios de comunicación, la publicidad y las problemáticas sociales se van apoderando de esos espacios

---

Los niños ... en todo caso ni angelitos ni diablitos, simplemente sujetos con derechos, niños con toda la complejidad que implica hacerse y ser humano, sujetos con el potencial para tener otras miradas sobre las realidades y a veces realidades difíciles de violencia, de limitaciones, pero a la vez posibilidad, cambio, creatividad, juego. La escuela, como espacio para vivir, para encontrarse, para descentrarse, para conocer y ser amigo de los que en comienzo son extraños

---

---

<p><b>¿Qué percepción tienes sobre la normatividad que sobre escritura en Preescolar hay en el país?</b></p>	<p>El enfoque general es comunicativo respetando el ritmo individual de cada niño, sus preconceptos y la riqueza de su entorno</p>
	<p>En los DBA están muy claro las orientaciones del Ministerio “El niño expresa y representa lo que observa, ente, piensa, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal”.</p>
	<p>La verdad personalmente me parece que el Ministerio tiene abandonado al nivel Preescolar, falta mucha capacitación y orientaciones para mejorar estos procesos.</p>
	<p>Creo que hay aciertos y desaciertos, en la normatividad la escritura se establece como una situación importante en la vida de los niños; hay documentos muy interesantes por el enfoque constructivista como los Lineamientos y el de Negret y Jaramillo sin embargo la aparición de los derechos básicos de aprendizaje, se siente como retroceso ya que contradice el enfoque planteado y parecen abogar por el conductismo, disfrazado de derecho.</p>
<p>Referentes teóricos sobre escritura</p>	<p>Para tratar de comprender en qué etapa Emilia Ferreiro y Ana Teberosky por la claridad.</p> <p>Para trabajar en clase y fortalecer la lectura tarjetas de escuela nueva que le permiten formar palabras con sílabas jugando.</p> <p>También cuentos con letras que aporta internet por qué es motivante.</p> <p>Hay muchos pedagogos que han hecho grandes aportes para la educación y que son importantes tenerlos en cuenta en nuestras prácticas pedagógicas en cada proceso que desarrollemos:</p>

---

---

Jean Piaget, Lev Vigotsky, Glenn Doman, Maria Montessori, Rousseau, Paulo Freire, Pestalozzi, Ovidio Decroly, Sigmund Freud, Friedrich Froebel. Todos estos pedagogos desarrollaron teorías psicológicas y pedagógicas que han permitido entender cómo piensan los niños, como aprenden, su razonamiento e inteligencia.

---

Existen muchos métodos propuestos para la enseñanza de la escritura, a mí me gusta mucho el propuesto por Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, porque es un método completo que parte desde la realidad del niño desde el conocimiento de su nombre y el nombre de lo que les rodea y propone una serie de actividades lúdicas que logran que el niño aprenda con interés y amor por lo que logran

---

En primer lugar, Delia Lerner, que tiene una mirada crítica sobre el papel de la escuela en relación con la escritura, más bien política, los trabajos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky para comprender el proceso de construcción de lengua escrita y Margarita Gómez Palacios que propone un trabajo metodológico en coherencia con ellas. Lo que pasa es que no puede ser un aprendizaje de contenidos, es mucho más como proceso de construcción y afirmación de su identidad; por las características de su pensamiento como forma de descentrarse y reconocer que existe otro igual en mucho, pero a la vez diferente; como posibilidad de expresión, de juego, estética, de creatividad, es un momento muy importante para los niños.

---

Describe el	Diagnostico muy superficial.
método que	Cuentos frecuentes con palabras que conocen.

---

---

utilizas para la	Historia general del mundo de las letras cuento inédito.
enseñanza de la	Tarjetas
escritura y sus	Reconocimiento silábico.
etapas	Plastilina.  Escribir mensajes en la agenda Itsim.  Nombre

---

Conocimiento y dominio de su cuerpo.

Mediante técnicas desarrollo de la destreza manual.

Manipulación de lápices, ceras, lapiceros, tizas, crayolas entre otras.

Realización de trazos y dibujos.

Observación de objetos análisis, cuentos, carteles y juegos.

Reconocimiento de imágenes y palabras.

Construcción de oraciones cortas y discurso oral.

Construcción de rimas.

Entonación de cantos.

---

Inicio con la presentación del primer de cada niño, pero se lo hace de forma divertida para que ellos se den cuenta la importancia que tiene, se indaga su historia, lo arman, se lo decora, se lo busca, etc., luego iniciamos con la presentación de cada vocal igual con juegos y aventuras buscándola cada una en su nombre, paralelamente se lleva a los niños a explorar su capacidad de crear a través de la escritura, con sus letras no convencionales

---

En realidad, no hay un método, es un proceso de reconocimiento a los niños como escritores, de convencerlos a ellos y sus familias que, si saben escribir,

---

---

aunque de manera diferente y esto es bien difícil, hay que hacer muchas cosas para aprovechar todas las situaciones para escribir, respetar su propio sistema escritural y mostrarles cómo escribimos los adultos para crearles el conflicto, fortalecer el trabajo en equipo para que entre ellos se apoyen desde sus diferentes saberes. Y allí en medio de todas estas condiciones, escriben. Sin embargo, sobre todo respecto a su propia historia se potencian la escritura no solo de ellos sino de su familia. Eso sí, cero planas.

¿Qué diversidad encuentras en el uso que hacen tus estudiantes de la escritura?

---

Ellos por ejemplo van a escribir un mensaje, a veces lo transcriben del tablero a las agendas eh... “mañana no hay clase porque hay paro” ¿no?, cuando es la información, es directa, entonces sí se transcribe, si no ellos llegan por ejemplo “vamos a escribir mañana eh... nos toca traer alguna cosa, por favor escribimos ahí” entonces ellos escriben como suponen ellos que se escribe y a veces la profe les traduce, si no ellos les leen a los papás qué escribieron, qué dice el mensaje. Otro es por ejemplo cuando quieren mandar tarjeticas, entonces ahí si escriben o intentan escribir, a veces a su manera, a veces con las letras que conocen, a veces con palabras muy diferentes, pero ellos suponen que dice ahí algo. Yo por ahí, tengo unas dos o tres guardadas, no sé dónde están... Eh... ellos también utilizan para... escribir para marcar las cosas personales,

---

cada niño tiene su ritmo de aprendizaje, su forma de comportarse, de sentarse, de ser, y eso también depende del maestro; nosotros somos guías. Ya no hablamos de ese maestro que manda, que impone, entonces qué hacemos: orientar, guiar a nuestros niños para que ellos en forma espontánea,

---

---

como decía, vayan expresando, ya sea a través del lenguaje oral como su lenguaje escrito, entonces hay niños que les encanta hablar y expresar sus cosas, pero hay otros que a través de sus trazos, a través de sus dibujos expresan mucho, entonces, yo respeto mucho eso: que cada niño se exprese a su manera, lo que hago es guiar y sobre todo interesar y motivar al niño para que lo haga porque eso es lo importante.

---

Hay niños que lo hacen con mucha facilidad y mucha creatividad, entonces llegan con cartas eh...tengo un montón, con historias, por ejemplo, cuando escribimos cuentos con ellos fluye más. Hay otros que dicen “no, no puedo escribir”. No sé de qué depende: de los estímulos, de todo lo que reciben también en su casa... Pero... ellos, cuando se les da como la libertad de la escritura, le dan todos los usos posibles; hay niños que desde el hogar ya están leyendo y escribiendo convencionalmente, con todas las letras y lo que hicimos fue arrancar el proceso de lectoescritura y ellos se fueron, y fue bien interesante ese trabajo igual con ellos hay otros que están más quedados, pero yo les digo “no, o sea, ustedes pueden escribir”. Entonces... yo creo que cuando se les da libertad a los niños...

---

Hay situaciones que provocan la escritura y cada uno desde su vivencia, desde sus saberes aportan para construir un texto, por ejemplo, cuando se quiere mandar un mensaje a los padres; en los momentos de juego libre o incluso en el recreo, hay allí a disposición, en medio de los juguetes están los cuadernos de ‘Venyescribamos’, la cartuchera, unos teclados de computadores y es muy gracioso porque ya uno los ve haciendo cartas; jugando a la profesora, al

---

---

médico, al veterinario, a la tienda, a la terapia; les encanta escribir la fecha en el tablero con marcador; a veces en el recreo piden tizas para escribir su nombre y llevar la puntuación de juegos que realizan; para marcar sus cosas; incluso para firmar porque yo supongo, que nadie se ha sentado a darles una clase sobre la diferencia que hay entre escribir y firmar, ah... porque esa me paso el otro día que Samuel Esteban me hizo una carta preciosa me decía unas cosas bien bonitas ... muy cariñoso y ya muy cercana a lo convencional, la letra bien bonita, y al final unas letricas como chuequitas y le pregunté por qué estas son diferentes y me sale con ‘ah, es que es la firma’ y a la vez mueve la manito así bien sueltica como firmando (risas) (ver Protocolo N° 9); ah bueno también para realizar sus trabajos; para hacer tarjetas en ocasiones especiales como el día de la madre; mensajes para cuidar el planeta o el agua, en fin son muchos los usos.

---

¿Qué características te permiten diferenciar el texto escrito de un estudiante al de otro?

Uno la fluidez que unos tienen, o sea algunos llegan y dicen “yo voy a escribir aquí que a mí me gustó tal cosa” y entonces empiezan a escribir y empiezan a escribir unas pseudoletas y son muchas pseudoletas, o sea una producción muy copiosa, así no diga nada según nosotros, pero sí; en cambio otros “a mí solo me gustó algo” y es una sola palabra y también está con letras y no letras. Todos escriben sus producciones, los nombres, eso también me permite identificar la calidad del trazo de pronto es un poquito más difícil porque están un poquito más que en la parte de lectura, porque a veces si llegan y dicen “¡ah miren ahí dice la fecha, ah la fecha!; ay profe pero no hemos escrito la fecha, hoy es tal fecha de tal fecha, tal día, tal día” y ellos no saben qué es

---

---

octubre y que son eh... combinación ni nada, pero ellos saben que ahí dice octubre y lo pueden escribir así sea sin mirarlo escriben octubre sin saber la composición, ellos hacen esas reflexiones.

---

Bueno, cada niño imprime sus cosas, su sello personal. Yo digo que los seres humanos somos seres diferentes y mantenemos un ritmo de aprendizaje, su manera de ver, de percibir y de construir, digamos; cuando uno al niño se lo lleva y se le dice “representeme esto” porque digamos para enseñar a leer y a escribir los docentes utilizamos diferentes maneras, lo ponemos en contacto con diferentes materiales ¿qué es lo importante allí?: en primer lugar, que el niño observe, manipule, construya, eh... y también arme, desarme y a través de eso el niño se va formando ya una imagen en su mente que luego la va a plasmar ¿no es cierto?, la va a plasmar eh... en unos trazos o en una hoja o en su cuaderno, pero cada cual tenemos la forma de ver el mundo, porque si yo me pongo el árbol a mí me puede interesar de ese árbol el fruto ¿cierto? “ve qué lindas las manzanas”, por decir, al niño, al otro le va a interesar las hojas, el color, el tamaño, no sé qué, al otro le va a interesar lo mismo las ramas, al otro lo que hay en ese árbol que es la casita de pajaritos, entonces, imagínese que yo tengo que respetar cuando van a plasmar algo lo que al niño le haya llamado la atención porque es lo que le gusta y ahí yo me puedo formar muchas ideas de lo que quiere ser el niño en grande, de lo que más le gusta, qué le llamó la atención, cómo estaba su estado de ánimo porque muchos niños vienen y dicen yo del árbol, ya se me salió el... bueno el ejemplo del árbol, va a decir “qué belleza de árbol en su totalidad, tenía

---

---

muchas hojas, muchas ramas”, el otro va a decir “¡no! el nido que estaba”, el otro va a decir “el pajarito”, el otro va a decir “ese tronco y mire de ese tronco Fanny, están hechas las sillas, en las que estoy sentada”, imagínese nos vamos a diferentes ángulos y se va a tomar diferentes... llámese uhm... formas de ver y formas de hacer, entonces, las características no hay características específicas, es que, cuando hablamos de enseñanza-aprendizaje digamos, allá que cada profesor su forma, su metodología, pero de en los ritmos de aprendizaje, la forma de ver los niños, eh... la misma edad influye allí, es diferente y eso tenemos que respetarlo, y todo lo que hace el niño es válido, por eso yo no comparto, cuando se habla de evaluación, hablamos de evaluación y sobre todo cuando comenzamos esta etapa, cuando estamos con los niños en los primeros meses, todo lo que hace el niño, todo lo que hace el niño está bien, porque es la manera de ver el mundo él, muchas veces los profesores caemos en un error, eh ... comenzamos por decir “te vas a dibujar como te miras tú” después de haber hecho el proceso de que se mire en un espejo, de que ya identifique sus partes y hay niños que todavía no se pueden dibujar y dibujan un círculo y dos rayitas y dicen “aquí estoy yo” y la profesora “¡no! ¡eso está mal!” y hemos caído en ese error, no, si el niño se mira así, ese es el niño, y así cuando se ... la familia “represente la familia” y nosotros a veces miramos tres círculos, lo que sí, miramos uno más grande, el otro más pequeño y dice “éste es mi papá” y las profesoras “¡no!, eso está mal” y lo evaluamos mal, el niño lo mira así, que poco a poco a medida de que va pasando el tiempo el niño va madurando física, intelectual y nosotros

---

---

con la orientación nuestra, con el desarrollo de diferentes actividades, con... cuando ellos van fortaleciendo su esquema corporal pues ya van haciendo la figura humana como es, pero en un comienzo todo lo que hace el niño es respetable y eso es, para mí eso es.

---

Tienen sus particularidades ¿no?, o sea, tienen... por ejemplo, el desarrollo de ... pues primero de sus habilidades motrices ¿cierto?, el otro como su organización, su dedicación; porque hay niños que son como “¡ya!” ... hay otros que escriben chiquito pero desordenado, hay otros que son súper dedicados... o sea es como el reflejo de su personalidad, entonces a los alocaditos escriben alocado, los más pacientes lo hacen como mejor... o sea, es el reflejo de ellos, así sea con letras no convencionales, pero... entonces, es eso, yo creo que es el reflejo de lo que son ellos y de lo que traen de casa

---

Ese es un aprendizaje que hay que hacer cada año, mejor dicho, cada día, porque reconocerlos a través de la escritura es conocerlos totalmente: en lo que expresan, los temas sobre los que escriben, sus conflictos familiares, cómo lo expresan, el sentido que le dan a lo van escribiendo, uno los va conociendo por las formas particulares incluso de sus trazos; es lindo por ejemplo, cuándo escriben con pseudo letras, ellas son muy características, uno ve una especie de e mayúscula con cinco patitas y de una, ya sabes quién es el autor. Otro aspecto importante es el hecho de insistir sobre el hecho de escribir para otro, por lo que el manejo estético cobra importancia y ese también es un sello personal.

---

---

si uno les sugiere “mire hay unos videos que podemos mirar” entonces dicen “profesora excelente con esos videos” para que ellos puedan acceder a perfeccionar lo que ellos ya van aprendiendo, o sea como a repasar, eh... si lo que vuelvo y repito en la parte de escritura si un poquito todavía... todavía no...también los cuentos, o sea que ellos vayan por ejemplo buscando... o, o textos... que vayan buscando las palabras que encuentran, en dónde sea que se encuentren, en cualquier cosa que encuentren en la casa, que tengan, lo que tengan disponible en las casas... sea la propaganda de Alkosto, lo que sea, que busquen las letras que ellos conocen, que las traten de leer, que traten de mirar qué es lo que dice ahí; en lo material que tienen en la casa a disposición.

¿Cómo  
orientas a la  
familia para  
promover los  
diferentes usos  
de la escritura?

---

en primer lugar sensibilizarlo de la responsabilidad de ser padres, segundo lugar, no se enseña pautas de crianza, sino a través de nuestra experiencia que hemos manejado con los niños nosotros lo que hacemos es dar a conocer las experiencias que hemos tenido con nuestros niños eh... para poderlos a ellos enriquecer con eso, qué experiencias han sido fructíferas en esa crianza de los niños y qué cosas pues han llevado a que el niño no nos responda como nosotros queremos ...que tenemos que caminar juntos en este proceso, una vez que el padre de familia conozca su responsabilidades como se dice hoy en día directamente, sus deberes porque se han olvidado, como también sus derechos, entonces ya podemos hablar sobre las actividades llámese académicas que realiza ... darle a conocer en primer lugar, eh ... la metodología ¿no? que tiene uno como docente, porque al padre de familia también hay que enseñarle a ser maestro porque ellos son los primeros maestros que tiene el niño ¿no? ...

---

---

nosotros como maestros decimos “mire esta es una metodología, no es la propia tal vez, pero es la que llevamos, la experiencia nos ha enseñado que es la manera fácil de llegarle a su niño en el aspecto que queremos enriquecerlo ¿no? entonces, se dice “ve lo mejor que puedes hacer y me puedes ayudar es mediante la lectura ... , que hasta baratos hay, hay de \$1.000 los encontramos, entonces qué bonito que el padre de familia uno como docente decirle “mira, regálale libros y en la noche lean en familia” y ¿qué estamos promocionando ahí? La unión familiar, que se ha perdido ... entonces estamos allí ¿qué? Incrementando la lectura, incrementando la escritura y llevando al niño a... a ser un buen lector, que es lo que se requiere para adquirir el éxito en ... en su, en su quehacer cotidiano

---

Pues... sobre todo, eh... invitándolos, por ejemplo, nosotros hacemos salidas pedagógicas – aunque se han dejado – a mí me gusta mucho por ejemplo cuando se va a ir al Banco de la República o al Banco del Lorenzo invitar a los papás, y es bien bonito por ejemplo eh... hacer una tarde de lectura con ellos allá. Yo tuve la experiencia en los otros colegios de hacerla... y eh... y yo siempre les digo o sea, cuando hay reuniones, cuando vienen a comentarme dificultades que tienen los niños, les digo “no me los afanen, o sea, ustedes tienen que mirar, tienen que...” los invito a leer con los niños, explicándoles cómo es el vínculo que se logra hacer cuando hacemos lectura juntos, cuando hacemos escritura juntos, entonces, hay papás que por ejemplo no... poco lo hacen, no les gusta, no saben, eh... ahorita que empezamos proceso lectoescritor les digo que “yo necesito que ustedes me apoyen en casa, me les

---

---

refuercen, pero no con planas sino que escribamos palabras...” entonces les doy estrategias “escribamos cuentos juntos...” ¿sí?, y lo mejoran, o sea poquito a poco como que se apropian de eso y si lo hacen... lo hacen chévere, o sea son como cosas bonitas

---

Pues, la primera acción y de lo más difícil es tratar de convencerlos que los niños si escriben, porque el afán de ellos es que llenen cuadernos con planas, hacen comparaciones con otras instituciones y lo más doloroso con otros niños; en la primera reunión se explica que no es propósito del curso que salgan leyendo y escribiendo convencionalmente y que nunca llevaran planas, ¡no! Ese si que es un choque, porque no les cabe en la cabeza que los niños son escritores, que no necesariamente van a escribir convencionalmente y que no llevaran planas; no se lo creen. Pero bueno se enfatiza en que el amor y el juego son definitivos para este aprendizaje. Pero a lo largo del año el hecho de mandar tareas que involucran a la familia para escribir, contarles las cosas que uno va viendo en el salón, en los horarios de atención a padres, sacar los cuadernos, las carpetas, las cartas que ellos me hacen y hasta el celular para mostrarles las foticos que a veces se me da por tomarles, ya que me parece super importante darles a conocer a los padres cómo es su hijo porque pues, ellos desconocen, se imaginan quien sabe que, es hacerles caer en cuenta de los avances no solo en la forma, que eso les da un poco de tranquilidad porque como no se ponen planas, creen que van a salir “mal preparados” sino también de otras cosas, de la seguridad que han logrado, de la alegría que les producen las tareas,

---

---

	<p>Bueno, con mucho gusto. Yo tengo algunas fotos y me gustaría pasarte unas fotos de las fichas con sílabas con las que trabajo, porque para mí ...los niños aprenden a leer primero y luego escriben (Ver en Apéndice B el Protocolo N°2)</p>
<p>Te propongo definir en imágenes tu propuesta docente de alfabetización de los niños</p>	<p>Claro, Sandrita, pues yo creo que lo que me caracteriza es el uso del tablero, ¿porque yo me invento siempre un cuento y les digo cómo se llama esto? Un perro, un perro, y entonces yo les digo, ¿cómo tiene los ojos? ¿Si son grandes cómo les decimos? Si, claro, ojazos, ¿y sin son chiquitos? Si yo te voy a mostrar con mucho gusto los cuadernos y unas carpetas de los niños. (Ver en Apéndice B el Protocolo N° 3)</p> <p>Si, en imágenes... pues no son solo los trabajos y cuadernos, también son tantas situaciones, en las tareas que se mandan a la casa para escribir en familia, hay muchas cosas que no están ni en el cuaderno ni en la carpeta, porque llevan los mensajes y los entregan a quien se los hicieron, pero si, si tengo, yo te comparto. (Ver en Apéndice B el Protocolo N° 4)</p>

---

En las expresiones recogidas, los sujetos manifiestan sus concepciones sobre la infancia, las cuales van en un rango amplio desde la visión tradicional del niño como un adulto en miniatura, pasando por consideraciones de sus características de inocencia, capacidad de asombro, juego, creatividad y alegría, hasta la postura crítica de concebir al niño como sujeto con derechos y potencial para superar realidades difíciles de violencia, de limitaciones materiales en el trayecto complejo de ser humano.

De otra parte, se expresan diferentes posturas frente a la normatividad para el nivel Preescolar que incluyen manifestaciones de que esta posee un enfoque comunicativo, respetando el ritmo individual de cada niño, sus preconceptos y la riqueza de su entorno, así mismo que el niño piensa,

expresa y representa lo que observa, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal. La escritura se establece como una situación importante en la vida de los niños; hay documentos muy interesantes por el enfoque constructivista. Todo esto no es óbice para el cuestionamiento al abandono del nivel Preescolar por parte del Ministerio de Educación, la falta de capacitación y orientaciones para mejorar los procesos, lo cual se percibe como un retroceso que contradice el enfoque planteado pues en realidad parece abogar por el conductismo, disfrazado de derecho.

Los sujetos defienden como referente teórico de su quehacer, una mirada crítica sobre el papel de la escuela en relación con la escritura, más bien política, desde los trabajos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky para comprender el proceso de construcción de lengua escrita y Margarita Gómez Palacios que propone un trabajo metodológico en coherencia con ellas. Además, hay referencias a Jean Piaget, Lev Vigotsky, Glenn Doman, Maria Montessori, Rousseau, Paulo Freire, Pestalozzi, Ovidio Decroly, Sigmund Freud, Friedrich Froebel como un caudal amplio desde el punto de vista pedagógico, enfocado en el interés por las formas de aprendizaje del niño con interés y amor.

Se expresa que no puede ser un aprendizaje de contenidos, sino un proceso de construcción y afirmación de su identidad; por las características de su pensamiento, descentración y reconocimiento del otro desde sus diferencias.

Respecto a los métodos se expresa la utilización de una serie de estrategias que incluyen: el uso del reconocimiento silábico, mensajes en la agenda Itsim, trabajo corporal, técnicas de desarrollo de destreza manual, uso de materiales como tarjetas, plastilina, lápices, ceras, lapiceros, tizas, crayolas, cuentos, carteles y juegos, realización de trazos y dibujos, observación de objetos, imágenes, palabras, oraciones cortas, discurso oral, rimas y canciones.

Sin embargo, también se expresa que, en realidad, no hay un método, sino un proceso de reconocimiento de los niños como escritores.

Las expresiones de los sujetos sobre la diversidad describen sus concepciones sobre la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje, tanto como la apropiación de una variedad de destrezas y desempeños mostrados por los niños. Así mismo de la labor docente que implica un aprendizaje cotidiano de las características singulares de los niños, de sus expresiones, sus conflictos, sus trazos y la condición estética de sus escrituras.

### 6.1.1.2 Descriptor 2: experiencia de docentes con la escritura

El sustento teórico de esta investigación plantea que los usos de la lengua escrita se trasladan a la vida escolar como esferas que se consolidan desde las formas y experiencias de las maneras cómo los maestros desarrollaron sus propios aprendizajes, con su carga emocional y la apropiación de procedimientos adquiridos que suelen replicarse en el entorno de su quehacer educativo.

#### 6.1.1.2.1 Expresiones naturales sobre experiencias de docentes con la escritura

Tabla 5

*Preguntas y Expresiones Naturales sobre experiencia de docentes con la escritura*

<b>Pregunta</b>	<b>Expresiones naturales</b>
¿Cómo aprendiste a escribir?	Bueno, cuando yo aprendí a escribir me daban en abecedario y del abecedario teníamos que hacer eh... llenar unas hojas en el cuaderno de líneas y teníamos que hacer la plana y... teníamos que estar repasando, era una cuestión eh... que era por las letras que nos teníamos que ir aprendiendo, luego las sílabas, ir aprendiendo un vocabulario y de ese vocabulario un examen... y si uno no podía pues entonces ¡toma tu reglazo! Y... y en la casa pues era igual porque a uno le repasaban de igual manera como era en el colegio en la casa, porque la profesora le decía “mire que estas preguntas – perdón – estas palabras, tenemos que aprendernos y etcétera, etcétera” y así era el trabajo. Eh... para...

---

pues eso era todos los días que nos tocaba eso, porque todos los días creo que mirábamos, creo – debió haber sido en el horario, ya no me acuerdo – que todos los días mirábamos lectura, escritura, español como se haya llamado esa cosa, y todos los días era lo mismo...

Mi mamá era muy estricta entonces con mi mamá, mi mamá era todos los días o se estudia o se estudia, entonces más eran los regaños de ella que otra cosa, porque ah... ella decía “yo estoy muy ocupada para que me llamen al colegio, entonces por favor estudie” entonces uno tenía que estudiar ahí por esa parte. Eh... que si algunas cosas... el que más le fascinaba que uno aprenda a leer y escribir era mi papá, mi papá era, decía “mire que ya puede leer, mire que ya puede escribir, mire que tal cosa...” entonces ya él era como el que más se... se maravillaba por ese proceso

---

A ver, por la edad que tengo, ¿no?, en primer lugar, yo pienso que esta pregunta me llevaría a mi infancia ¿no?, y ya con los 65 años que yo tengo es muy emotivo pienso yo ahorita; porque los métodos, la forma, como nos enseñaron a nosotros a leer y a escribir es muy diferente a la de ahora ¿cierto? En primer lugar recuerdo los materiales, imagínese no conocíamos, o a lo mejor había... yo vengo de un pueblo... eh, nosotros trabajábamos en pizarra y con una varilla, y entonces pues ya comparando ahora pienso de que era muy difícil, a mí muchas veces – y voy a serle bien sincera – me castigaron, y la profesora nos daba en la mano porque yo hacía mis tareitas en la pizarra pero como era niña y a mí mi afán era de llevar la tarea pero pues yo me iba jugando con mis amigas, y entonces ¿qué pasaba?, en ese afán de jugar tal vez no

---

---

cuidaba bien mi pizarra y llegaba al colegio, o llámese en ese tiempo la escuela, sin tarea...

S: ¿se te borraba?

F: Se me borraba la tarea, y más que éramos – imagínese la inocencia de niña ¿no? – con una amiguita que me iba a recoger a la casa íbamos con nuestra pizarra y cuando llovía bien felices, la dejábamos a un lado en vez de guardarla la pizarra, cuando íbamos a ver todo borrado. Entonces siempre me castigaron, pero yo creo que, en ese tiempo, la responsabilidad de nuestros padres como la mamá no trabajaba era el papá el que trabajaba ¿cierto?, entonces la mamá se dedicaba mucho a con nosotros, entonces mi mami si compartía con nosotros nuestras tareas o mejor dicho había mucho esa relación entre docente, madre de familia más que padre porque mi papá era muy ocupado y estudiante. Es decir, que ese triángulo estaba todos los días allí porque yo llegaba sin tarea y mi mami decía “Si la hicimos, lo que la niña descuidada la hizo borrar o la borró jugando”. Entonces, la escritura para mí se convirtió como en una carga por ese aspecto por los materiales, pero en sí si aprendíamos a leer y a escribir era en forma mecánica ¿no?, porque no es como ahora que lo lleva al niño por etapas por procesos como lo hacemos con estos chiquitos, en ese tiempo sí tablero, carteles no voy a decir porque era poco la profe sino tablero y directamente letras y a escribir y el silabeo

S: Ah... por sílabas iban armando las palabras

---

Pues verás que tengo un recuerdo bien doloroso de la aprendida de la lectura y la escritura, o sea fue a punta de planas, a punta de gritos, a punta de regaños.

---

---

Yo presenté muchas dificultades sobre todo en la lectura; yo creo, me atrevería a decir que era... eh... rayaba en una dislexia ¿sí?, que nunca nadie me trató. O sea... y fue bien duro, a mí me daba pánico, pánico, pánico leer y sobre todo en público... y escribir. O sea, siempre me dio mucho miedo, además que donde yo estudié nos enseñaban letra pegada, y yo lo odiaba... ay, para mí eso era una tortura, y la hacía muy fea, o sea no podía; cuando ya me pasé a letra despegada eso fue la cosa más maravillosa que me pudo haber pasado, pero si fue un proceso bien... bien doloroso podría decirse ¿sí? Yo aprendí a leer, a escribir – sobre todo a leer – gracias a mi mamá ¿sí?, porque mi mamá era de las que todas las noches nos contaba cuentos, de las que se dedicaba con nosotros, para dormirmos ella se inventaba historias... o sea: un amor a la lectura, porque mi mamá amaba, ama mucho leer, entonces ese mismo amor lo cogimos nosotros y se nos hizo después fácil, cuando yo ya superé como el proceso de lectoescritura ...se me hizo muy fácil y muy bonita la escritura. Pero el proceso como tal fue bien doloroso, por eso yo soy con mis chicos cero planas, cero... porque me parece demasiado doloroso

---

Bueno, pues como mis padres eran maestros, fue un proceso como fácil para mí; en el pueblo en que yo crecí no había Preescolar entonces fui como asistente a grado primero a la escuela de niñas dónde trabajaba mi mamá, medio año antes de entrar a primero; como mi hermano mayor ya estaba en primero, todo fluyo fácil, aprendí haciendo planas, las hacía mientras mi hermano mayor hacía las que le dejaban a él, yo las hacía y ahora que lo pienso hasta creo que las hacía derechitas pero doblaba las esquinas de las hojas de

---

---

tal manera que mi mamá todas las noches me planchaba el cuaderno (risas), lo que si las hacía era rápido pero como me parecían aburridas facilísimas yo a la vez ponía a mi hermano menor (pobrecito) a hacer planas (risas). Bueno, así que cuando acabó el año yo escribía y leía convencionalmente y la profesora recomendó que me matriculen a segundo pero mis padres no quisieron. Lo que si recuerdo es que mi profe de cuando era asistente era un amor mientras que la de primero era como malgeniada pero como ya sabía escribir convencionalmente no tuve ningún percance con ella.

---

Las expresiones recogidas dan cuenta de cómo los docentes recuerdan su propio proceso de aprendizaje de la escritura. En estas descripciones se encuentran apreciaciones sobre características de un modelo educativo dentro de una esfera escolar y otra familiar en donde la escritura se recuerda como una exigencia de práctica cotidiana, caracterizada por el autoritarismo en la escuela y en la casa, referida a prácticas tradicionales calificadas como mecánicas y provocadoras de aburrimiento. Los docentes indagados manifiestan el uso de materiales como pizarra y una varita para escribir en la casa, así como la preponderancia del uso del tablero en la escuela. El aspecto metodológico lo describen desde el aprendizaje del abecedario, las sílabas, el vocabulario, el énfasis en la realización repetitiva de planas. Todo este volumen de acciones se ejecutaba con un medio de control que era la evaluación. Además, los recuerdos dolorosos convertidos en huellas vitales imborrables causadas por el castigo, los gritos, los regaños, el pánico, incluso la sensación de someterse a una tortura.

### 6.1.1.3 Descriptor 3: experiencia de las madres con la escritura

El planteamiento teórico de la incidencia del vínculo familiar en tanto espacio de protección y conformación de la identidad, como derecho amparado en las normas y como lazo social y cultural concede importancia a la figura y la acción de las madres en la formación de usos de la escritura de los niños. Además, esta dinámica conduce a la comprensión de la ligadura entre esfera familiar y escolar como lugares fundamentales de la formación de los niños.

#### 6.1.1.3.1 Expresiones de las madres sobre experiencias con la escritura

Tabla 6

*Preguntas y Expresiones Naturales sobre experiencias con la escritura de las madres*

<b>Pregunta</b>	<b>Expresiones naturales</b>
	<p>Cuando entré a preescolar mi profesora utilizaba juegos didácticos, nos enseñó a reconocer las vocales, el abecedario y de esa forma cuando pasé a primero comenzó la otra maestra a enseñar con trazos y repasos</p>
<p>¿Cómo aprendió a escribir usted?</p>	<p>En la escuela con mi profesora de primer año</p> <p>La profesora, nos dejaba planas y las hacíamos, pero yo no sabía ni leer, ni escribir, ni sumar, ni restar, entonces ella ya se acaba el año y me pasó a segundo sin saber yo ni leer ni escribir. Hasta tercero nada sabía yo. Me retiré de estudiar, pero luego una profesora, que ella se dedicó en sí a enseñarme a escribir y a leer; primero me enseñaba como en planas, cuales las letras, a escribir, a conocerlas todas las letras. Y después ya me ponía, en esas horas era el libro “Coquito” en ese yo aprendí a leer</p>
<p>¿Qué recuerdo especial tiene de</p>	<p>Cuando aprendí a escribir rayaba y escribía en todo lo que hallaba, jugaba a las profesoras, hacía cartas</p>

---

cuándo usted	Las planas que sabían dejarme
aprendió a	Entraban los otros niños ya sabían y uno no, entonces uno se sentía mal y
escribir?	por ero fue la retirada mía, porque ya no quise seguir estudiando
Cuando era niño,	Mi mamá, ella siempre estuvo conmigo y mientras hacía sus labores me
¿quién lo apoyaba	colocaba tareas y a repasar todo lo que nuestra maestra nos había enseñado
con las tareas	Mi hermano mayor y la manera explicándome cómo hacerlas
escolares? ¿Cómo	Mi mamá no se dedicaba a nosotros en sí, ella nos dejaba hacer lo que uno
lo hacía?	quiere, y pues uno de niño más es jugar, irse por allá con los amigos y no
	se dedica a las tareas. No es como ahora que primero hay que hacer la tarea
	y después ir a jugar, o jugar un ratico y sentarse a hacer la tarea
	Con cartillas, le hago carteleras en las cuales se mire las letras visibles y le
	enseño cómo pronunciar, sus combinaciones con las vocales y a unir con
	otras letras, haciendo que distinga los sonidos de cada letra
¿De qué forma	Con el libro Nacho, y a veces le pongo repasos y estoy pendiente a ver
apoya Usted a su	cómo hizo, si no está bien le borro y vuelve y escribe, aunque no le gusta,
hijo en el proceso	pero si toca
de aprendizaje de	Utilizo como apoyo el libro que se llama Nacho y realizar alguna plana
la escritura?	Leyéndole cuentos, haciéndole transcribir de un libro a otro, conociendo las
	letras o sílabas con el libro Nacho y dictarle palabras
	Con materiales proporcionados por la profesora y tareas en casa que le
	dejamos, si está aprendiendo desde el colegio y también por medio de
	imágenes
	Mi hija aprende diario por medio de su profesora y yo le refuerzo en casa

---

Las madres de familia refieren algunos aspectos de su experiencia con la escritura, que se asemejan a los descritos por los docentes, en cuanto tiene que ver con el modelo de una educación tradicional referido al uso de planas, tareas escolares diarias, entorno escolar proclive a la negación de la diferencia. Cabe resaltar que en sus expresiones se destaca el uso de cartillas y la práctica de escritura en la presencia de sus padres mientras debían acompañarlos en su trabajo.

### **6.1.2 Categoría Usos de la lengua escrita**

El concepto de la Lengua escrita comprendido desde sus posibles usos alude teóricamente al hecho de que la lengua como expresión viva de la interrelación de los sujetos, provoca la construcción de sentidos vitales y permite la incorporación a los valores de la cultura. Entonces la lengua escrita es un acto que ocurre dentro de una realidad social y cultural cuya potencia no debe entenderse como una esfera separada y distante de la realidad de la vida escolar. En coherencia, la escuela debe asumir el reto de romper cualquier barrera que entre sí y el mundo real con sus características contextuales historizadas.

#### **6.1.2.1 Descriptor 1: usos en contexto escolar**

El contexto escolar tradicional ha pensado en la escritura y no en la lengua escrita, como esa condición de una dinámica narrativa diversa de sujetos pertenecientes a un entorno social. Esta concepción ha conducido a la escuela a la valoración principal de los métodos de enseñanza de la escritura, encaminados a la búsqueda de resultados comprobables de tareas de graficación, traducción y codificación de signos alfabéticos. Sin embargo, son importantes los variados usos que emergen en el contexto escolar, sean promovidos por concepciones docentes de apertura, por la incidencia de los medios de comunicación o condiciones de diversidad.

6.1.2.1.1 Expresiones naturales sobre usos de la escritura en el contexto escolar

Tabla 7

*Preguntas y expresiones naturales sobre usos de la escritura en el contexto escolar*

<b>Pregunta</b>	<b>Expresiones naturales</b>
	<p>¿Qué día es hoy?</p> <p>ABC (actividades básicas cotidianas)</p> <p>Marcar diariamente sus trabajos mensajes en la agenda</p> <p>Cartas o tarjetas entre los miembros de la comunidad inmediata</p>
<p>¿En qué situaciones escolares se fomenta el uso de la lengua escrita de los niños?</p>	<p>El lenguaje está presente en todas las situaciones escolares, las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.</p> <p>Yo creo que como docentes en la escuela proponemos experiencias a los niños que los acerquen a la lectura y a la escritura, iniciando con los dibujos que se realizan dándoles la importancia que se merece, desde el primer día los acercamos a la creación de los procesos, mediante juegos y explicaciones del mundo que nos rodea</p>
	<p>Yo pienso que, en muchas, en todas las que puedan servir como para provocar la escritura; en los juegos, en las actividades cotidianas; en la solución de problemas, en mensajes para padres, trabajamos mucho escribiendo cartas y mensajes para que expresen sus sentimientos hacia otras personas, para reconstruir algún aprendizaje y llevarlo a compartir en familia; en tareas que se mandan para que escriban en familia y no solamente para el niño. Algo interesante el disfrute en clase de informática cuando se trabaja en producciones textuales, además que tiene todo el</p>

---

encanto de cambiar de fuente, de color, de tamaño y de pronto por la forma tan natural en que se acercan por ejemplo a las mayúsculas y minúsculas, el uso del teclado no les causa ningún conflicto.

---

¿Qué usos Comunicativa: sentimientos conocimientos e intereses

dan los niños Recreativo “yo quiero escribir algo”

a la lengua Informativo: agenda Itsim a padres o tutores.

escrita dentro De alguna manera para escribir lo que están aprendiendo en clase

---

de la escuela? Para expresar sus sentimientos y emociones por medio de dibujos, trazos, sencillos mensajes y cartas dedicadas a sus compañeros y profesoras.

---

El primero es el desarrollo de las actividades y las experiencias propuestas, la usan como modo de comunicación y de recreación con sus pares y con los adultos que los rodean

---

Hay un uso muy especial y es el de escribir cartas para la profe, a diario, recibo muchas, algunas hechas en la casa y otras que allí en el juego libre o en recreo me hacen, yo me siento feliz, les pido que me las lean, las comparto con los otros niños, esa situación de aceptación y regocijo con el otro motiva la escritura, entonces creo que es muy importante como expresión emocional. Hay usos en los juegos; como recordatorios y mensajes; para solucionar problemas: cuando deben traer refrigerio generalmente les compran en la tienda de doña Paula y claro todos llegan con bolsas negras iguales, entonces cogen cinta, piden marcadores, que les encantan y listo le escriben su nombre y no hay problema. O elaboran cartelitos para compartir con la familia aprendizajes que consideran importantes sobre todo los que tiene que ver con el cuidado del medio ambiente.

---

Tabla 8

*Usos hechos de la lengua escrita realizados por los niños*

Además de la información suministrada a través de las entrevistas, las docentes también aportaron fotografías de situaciones y producciones escritas que fueron organizadas por usos hechos de la lengua escrita realizados por los niños

	Escritura con usos académicos (Ver en Apéndice C el Protocolo N°5)
	Escritura para aprender el nombre (Ver en Apéndice C el Protocolo N°6)
<b>Usos hechos de la lengua escrita realizados por los niños</b>	La escritura para jugar dentro y fuera del salón (Ver en Apéndice C el Protocolo N°7)
	Escritura para establecer comunicación entre la escuela y la familia (Ver en Apéndice C el Protocolo N°8)
	La escritura para firmar (Ver en Apéndice C el Protocolo N°9)
	Escritura para narrar vivencias (Ver en Apéndice C el Protocolo N°10)
	Escribir para expresarse convencionalmente fuera de la lógica adulta (Ver en Apéndice C el Protocolo N°11)
	Escribir tarjetas para ocasiones especiales (Ver en Apéndice C el Protocolo N°12)
	Escribir para expresar emociones (Ver en Apéndice C el Protocolo N°13)
	Escribir como experiencia estética (Ver en Apéndice C el Protocolo N°14)
	Escribir para comunicarse con su propio sistema escritural (Ver en Apéndice C el Protocolo N°15)
	Escribir para compartir en familia (Ver en Apéndice C el Protocolo N°16)
	Escribir para resolver situaciones problemáticas (Ver en Apéndice C el Protocolo N°17)
	Escribir para apropiar elementos del contexto (Ver en Apéndice C el Protocolo N°18)
	Escribir para ubicarse en el tiempo (Ver en Apéndice C el Protocolo N°19)
Escribir para expresar inseguridades (Ver en Apéndice C el Protocolo N°20)	

---

Escribir para pensarse éticamente (Ver en Apéndice C el Protocolo N°21)

---

Escribir para compartir con los amigos (Ver en Apéndice C el Protocolo N°22)

---

Escribir cartas para su profesora (Ver en Apéndice C el Protocolo N°23)

---

Las expresiones naturales de los sujetos indagados, permiten acercarse a las maneras como se fomenta el uso de la lengua escrita de los niños en la escuela. Al respecto se manifiesta su ocurrencia en las actividades cotidianas tales como : marcar sus trabajos; en sus juegos; en la solución de problemas; en la escritura de mensajes para padres, escribiendo cartas, tarjetas o mensajes que expresan sus sentimientos y emociones hacia otras personas; para reconstruir algún aprendizaje y llevarlo a compartir en familia; en tareas que se mandan para que se escriba en familia; en el cuidado del medio ambiente; para comprar en la tienda escolar y marcar su bolsita con el refrigerio. En suma, en todas las situaciones cotidianas que promuevan una provocación a usos variados de la escritura.

#### **6.1.2.2 Descriptor 2: Usos en contexto familiar**

En la expresión de la lengua escrita de los sujetos se reconoce una huella o una marca que identifica la pertenencia a un contexto familiar. En consecuencia, el acercamiento a las formas y usos de la lengua escrita que ocurren en la vida familiar se reconoce como parte significativa de la ubicación histórica y permite la comprensión de la familia como esfera de protección, afecto, identificación, valoración de maneras diversas de escrituras, cuyo efecto trasciende el pequeño círculo de vivencias cotidianas de la casa para proyectarse al universo de sentidos en donde los sujetos tejen su devenir a partir de diversos usos de la lengua escrita.

6.1.2.2.1 Expresiones naturales sobre usos de la escritura en contexto familiar

Tabla 9

*Preguntas y expresiones naturales sobre usos de la escritura en contexto familiar*

<b>Pregunta</b>	<b>Expresiones naturales</b>
Motivaciones para escribir	Para expresar los sentimientos
	Para comunicar emociones
	En tareas escolares
¿Para qué le sirve escribir?	Para poderme comunicar con los demás además la escritura es una manera de aprender y memorizar más rápidamente cualquier texto
	A mí me sirve para expresar alguna opinión o para comunicar algo, escribir sirve para expresar lo que uno siente
	Yo escribo para expresar mis ideas, conocimientos...mis sentimientos, mis emociones y aprender ortografía...así mejoro mi mentalidad y aprendo más ortografía.
	Yo sobre todo escribo para mantener activa la mente y comunicarnos
	Bueno, pues a mí me funciona para distraerme y aprender más, para expresar lo que siento, pienso y formar ideas
	A mí escribir me parece importante para enseñar a mi hijo una buena ortografía, además a mí me permite organizar mejor mis planes y tengo mayor captación de la información.
¿Cuándo escribe su hijo?	Pues a diario pinta y repasa lo aprendido en el colegio, cuando se encuentra en la escuela desarrollando sus actividades, cuando se encuentra en la casa repasando

---

	Cuando debe realizar alguna plana o a la hora de escribir su nombre
	Cuando le dejan tareas, o en sus ratos libres que se coloca a hacer cartas o le hacen dictados, cuando hace tareas, cuando juega o hace algún mensaje para algún familiar
	Cuando hace tareas y cartas de amor
	Cuando le dejan alguna actividad en el colegio y cuando tiene un cuaderno en casa con colores y lapiceros, cuando está en tareas con la docente cuando a su modo escribe cartas para nosotros
¿A quién le escribe su hijo?	A sus primos, tíos, abuela, a toda la familia cuando nos quiere expresar sus sentimientos y el repaso de clase.
	Para sus tareas o a la hora de expresar algo, cartas para el papá o sea abuelos de ellos
	A todo el que le nazca, puede ser a sus abuelos, primos o profesora, tíos, papá, padrino, madrina, mamá
	Cartas para su profesora y para nosotros los padres y también a los abuelos
¿Qué escribe su hijo?	Sabe escribir tarjetas de cumpleaños, mensajes y lecciones escolares. Mamá te amo, papá.
	Su nombre, planas como mamá, coco, sol, luna
	Todo lo que piensa sobre todo el tema de cariño a sus seres queridos, mensajes y cartas expresando sus sentimientos
	El nombre, oraciones cortas de afecto

---

---

	Su nombre, las palabras enseñadas en clase, cartas con mensajes de te amo... te extraño
	Su nombre, el amor que siente por sus parientes, cartas, mensajes, frases de sus personajes favoritos de caricaturas
¿En qué juegos usa la escritura?	Juega a ser doctora, pintando con los primos
	Juega a la profesora y ella pues es, y los peluches son los niños y ella escribe y juega a los dictados.
	cuando juega a la profesora y hacer la lista del mercado, si así... en juegos libres imaginando que se encuentra en el colegio
	En juegos de roles de la doctora y la profesora
¿Qué recuerda haber leído de lo que ha escrito su hijo en el último mes?	Disculpas por portarse mal, te quiero tías, abuela, papá.
	Su nombre y algunas planas
	Una carta de amor hacia la tía expresa que la ama.
	Un cuento, mamá Stefany te amo, aunque a su modo, pero lo escribí
	Parrilla de Reyes porque así se llama nuestro negocio
	Papá me ama, feliz cumpleaños primo, te amo mamá
¿Cuáles son las situaciones en las que con mayor frecuencia lo ve escribir su hijo en su casa?	Celular, lista de comprar, hacer tareas, crear contactos.
	Mensajes en el celular, cartas, hacer tareas, cartas de amor para enamorar, cosas por hacer, lo del mercado.
	Facebook, mensajes en el celu, en la agenda del colegio y para hacer tareas, a veces mensajes en papelitos y para llenar formularios.
	Notas en papel, hacer tareas, llenar pedidos, lista de cosas pendientes y a veces lo de ir a comprar.

---

---

	Pues Facebook y el celular, a veces citas odontológicas, hacer tareas
A usted, ¿le parece importante que su niño aprenda a escribir? ¿Por qué?	Sí claro que me parece importante porque un pueblo inteligente y preparado no se deja derrotar fácil Si porque es una manera de expresarse con los demás y uno mismo Si porque es como algo que ellos necesitan en la vida para poder aprender cada día más y estar bien, en la vida aprenderse a defender

---

En el contexto familiar se comprende en las expresiones naturales referidas los usos de la escritura relacionados con la necesidad de expresiones afectivas, la necesidad de expresar ideas que no sólo sigan vinculadas con el entorno escolar sino con situaciones pragmáticas de la vida como hacer una lista para acompañar al mercado, enviar mensajes por celular, entrar a las redes sociales como Facebook, reconocer los conocimientos adquiridos, manifestar emociones, escribir cartas de amor, realizar agendas de actividades por desarrollar. Además, es claro el reconocimiento de la necesidad de escribir como ejercicio mental vinculado con una adecuada salud. Finalmente cabe destacar el uso de la escritura referido a la necesidad de comprensión de esta como una herramienta válida en realizar actividades que procuren distracción, como una forma de compensación de lo arduo de la cotidianidad.

## **6.2 Fase interpretativa**

En este segundo momento del análisis de la información, se establece un diálogo por categorías entre las expresiones naturales significativas emergentes y recurrentes de los sujetos participantes referenciadas en la fase descriptiva, los autores del marco teórico que le dan sustento y los objetivos específicos de la investigación.

### **6.2.1 Categoría 1: Procesos de alfabetización**

Las apreciaciones de las docentes participantes en la investigación, se relacionan con una diversidad de miradas sobre la infancia y el niño en la escuela, de dónde emergen conceptos románticos, de una época de total ensoñación, de libertad y del papel de la escuela como lugar de preparación para el futuro. Esta visión, que coincide con la descripción de (Skliar, 2016) sobre la escuela como lugar donde pasa la vida feliz el niño sin conectarse con el contexto y sin el reconocimiento del niño como sujeto activo, participante de la cultura; permite, sin embargo, también apreciar percepciones contradictorias y poco claras que aceptan la coexistencia de la idea de un ser biopsicosocial y la concepción de que el niño es un adulto en miniatura. Esta postura tiene una clara tendencia a la homogenización, en contravía a las ideas sobre la diversidad, puesto que la aceptación de un estado de miniaturización o inacabamiento generalizado se vincula, en consecuencia, con la posibilidad de un transcurso idealizado de crecimiento, a través de metodologías que aseguren la eficacia de un presunto punto de llegada en la edad adulta.

Así mismo, la alusión a la infancia como un pedestal, despierta ideas e imágenes sobre su condición de plataforma que sostiene algo rígido, pesado, sin vida, perfectamente terminado. A su vez, el uso metafórico de la alusión al mito griego de la caja de Pandora, la cual representa la liberación de todos los males enviados sobre los hombres, genera una confusión frente al concepto de infancia ya que se podría entender al niño como ese ser dotado con características engañosas y en todo caso perversas. No obstante, el mismo mito de Pandora alude a la esperanza como el único bien que no se pierde y en este sentido, la infancia puede tener una lectura de transcurrir desde la imperfección hacia el anhelo de mejoramiento de la vida probablemente al amparo de la educación proyectada hacia el florecimiento de la vida en contexto social.

De otra parte, en las expresiones de las maestras indagadas, hay una percepción que reconoce la subjetividad y la escuela como espacio de vida, que acoge en el presente a todos reconociendo

que el contexto es rico en conflictos y posibilidades. De la misma manera, se reconoce la infancia como un concepto inacabado en coherencia con lo expresado por (Suárez y Pulido, 2016, p.8) respecto a la infancia como posibilidad de reinterpretación del mundo.

En el equipo de Docentes hay coincidencia en que la experiencia escolar es definitiva en la vida de los sujetos, aunque se pone el énfasis en diferentes conceptos del tiempo es decir se evidencian percepciones que delatan la acción escolar presente con efecto en el futuro, en tendencia a reconocer el aquí y el ahora de los niños. De la misma manera, en la investigación surgieron elementos relacionados con la importancia de la vida escolar como la propia vida de los sujetos que en la escuela se encuentran, postura que coincide con el análisis que (Skliar, 2016) hace de las diferentes concepciones de tiempo con que la escuela asume, su acción en torno al niño. También se identifican posturas variadas en el reconocimiento del niño como totalidad, como suma de parcialidades hasta conferirle un carácter de complejidad tejida con la de los otros.

Por su parte, las expresiones referidas al marco legal, denotan que este se acoge de manera acrítica, haciendo eco de los postulados de un documento en particular, a pesar de la serie de orientaciones normativas vigentes para el nivel Preescolar. No obstante esta variedad de pretendidas orientaciones de la normatividad, también las expresiones recogidas postulan su comprensión de la confusión provocada por el universo del tejido normativo, que se debate entre la contradicción de la escritura como derecho o como oportunidad para la subjetividad y la otredad y el establecimiento de pautas que contravienen ese ideal, con propuestas de prácticas pedagógicas que reducen la construcción de la lengua escrita a acciones decodificadoras y codificadoras. Así mismo se percibe la queja por la escasa formación ofrecida por el Ministerio de Educación Nacional poniendo fuera del alcance del maestro la reflexión sobre el sentido de sus propias prácticas. Pero también se expresa una voz crítica que puede reconocer aspectos positivos y negativos de la normatividad e inconsistencias en la legislación.

En relación con las concepciones teóricas de las docentes, se encuentra que la mayoría apoya su quehacer pedagógico en teorías de orden constructivista ya que en tres docentes, se alude a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, por lo que el enfoque del proceso alfabetizador tiende a ser psicogenético, que concibe al niño como un sujeto activo frente a la lengua y que además identifica en su desarrollo una serie de etapas por las que va transitando entre hipótesis elaboradas y conflictos, porque el hecho de estar en una cultura de lo escrito, de manera permanente le da referentes que le permiten confrontar sus hipótesis, reelaborarlas, desecharlas y construir nuevas como forma de apropiación de la escritura. Aparte de las investigadoras nombradas, surgen otras autoras que dan un soporte para reconocer la escritura en un sentido más amplio. A la vez, una Docente refiere una serie de teóricos de variadas tendencias lo que no permite establecer con claridad qué enfoque soporta su acción ya que, en ese listado, hay manifestaciones de diferentes contextos, momentos históricos y representantes de corrientes pedagógicas de conductismo, de psicogenética, de constructivismo social, de pedagogía crítica, de escuela activa, entre otros.

En el aspecto metodológico, es posible constatar una variedad de planteamientos con acentuada directividad de parte de la Docente en cuanto a actividades, materiales y contenidos, coincidiendo métodos de marcha sintética (ver en Apéndice B, Protocolo 3), semiestructurado con hibridaciones entre marcha sintética, analítica y acciones desde el constructivismo (ver en Apéndice B, Protocolo 2); o desestructurados sin definir una secuencia de acciones o etapas sino centrado en el sentido que para el niño tiene la escritura (ver en Apéndice B, Protocolo 4).

A pesar de lo referido previamente, al contrastar los referentes teóricos que expresan algunas de las docentes con las imágenes que consideran representa su trabajo de alfabetización, se puede encontrar que en algunos casos, a pesar de lo expresado en las entrevistas, no hay correspondencia con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky ya que las actividades están en relación con métodos de marcha sintética con manifestaciones de trabajo enfatizado en lo alfabético, lo fonético

y lo silábico, caracterizados por trabajar desde lo particular a lo general, en repetición de modelos establecidos, en una cadena de adiciones nocionales que se van haciendo más complejas, con un acentuado trabajo en lo que Ferreiro denomina aspectos figurales de la escritura (ver en Apéndice B, Protocolos 2 y 3).

Además, se puede interpretar que el papel del niño en el desarrollo de las actividades relacionadas con la escritura es pasivo, sus intereses no se manifiestan; las necesidades están determinadas desde una óptica homogenizante como se muestra en una plana dónde el referente para el trazo es "la cruz" (ver en Apéndice B, Protocolo 3) en una clara alusión cristiana desconociendo aspectos íntimos de los sujetos como la libertad para profesar un culto. Así mismo, algunas actividades resultan descontextualizadas o con tendencia a reconocer la realidad de un grupo específico como en el caso de la actividad "tengo un papá" (ver en Apéndice B, Protocolo 3) ya que las conformaciones familiares de algunos niños no corresponden con dicha afirmación. Se puede apreciar que actividades como estas, representativas se apoyan en la idea del sujeto fragmentado, niños en particiones de saberes que no evidencian la complejidad humana, que desconocen los saberes construidos desde su experiencia cotidiana como miembro de una cultura escrita puesto que trabajar en 'aprestamiento' no implica la posibilidad de ser, de expresar, de crear, en contravía de lo expresado por la docente en la entrevista en el sentido de que ser niño, en el contexto escolar, es poder vivir en libertad.

Cabe resaltar, sin embargo, que también se establecen prácticas pedagógicas en el proceso de alfabetización, que difieren de lo expuesto anteriormente, relacionadas con el reconocimiento de los niños como participantes de la cultura escrita, asumiendo que, aunque no han construido las normas gramaticales convencionales, tienen una viva relación con la lengua escrita y la interpretan y reelaboran de manera permanente. Según este criterio, en algunas actividades se observa dicho reconocimiento del niño como escritor no convencional y a la vez la docente comparte con el niño

la convencionalidad que ella tiene, en una forma de encuentro desde lo diferente. Además, se observan situaciones que involucran la escritura en lo que la docente denomina “juego libre” (ver en Apéndice B, Protocolo 4) y que al tener ese carácter no directivo por parte de ella, potencia la expresión de las vivencias, intereses y emociones de los niños; se puede reconocer una relación de poder diferente en la medida en que la Docente reconoce diferentes saberes, comparte los propios; pone a los niños en situaciones reales de escrituras, constata la vinculación a la familia en actividades que tienen como protagonista al niño, posibilitando, a través del acto escritor: que se fortalezca los lazos familiares; la construcción de identidad y sentar las bases, en el grupo de estudiantes, para apreciar y valorar la igualdad y la diversidad como condiciones humanas.

Hay que mencionar, además, que se reconoce, como un factor común, que las experiencias infantiles de las docentes y madres de familia, en su propio proceso de alfabetización, correspondieron a métodos completamente tradicionales, con presencia de lo alfabético, lo silábico y lo fónico a través de acciones de repetición que sobrevaloran los aspectos figurales de la escritura. Más aún, se evidencia la transformación que en línea de tiempo ha habido de los materiales y recursos con que desde la escuela se emprende la intención alfabetizadora: aparece la pizarra, los silabarios, cuadernos, hojas, los lápices, hasta recursos propios de los desarrollos tecnológicos contemporáneos como el celular, la tablet, el computador, la internet y sin embargo, a lo largo del tiempo, la escuela no evidencia mayor transformación en sus posibilidades y su compromiso ético, de construir decididamente formas de alfabetización contextualizadas que no solo aborden los componentes figurales sobre el sentido de escribir o su potencial para el desarrollo subjetivo no homogenizado y de reconocimiento y encuentro con el otro.

Conviene subrayar que la investigación indagó sobre la experiencia con la escritura de docentes y padres de familia como referentes significativos para los niños. En este sentido, cabe afirmar que en el grupo de docentes se aprecia variados contextos de aprendizaje aunque en todos se aprecia a

la madre, como sujeto que impulsa y sostiene la incursión en la cultura escrita, situación que coincide con el hecho de que la solicitud para participar en esta investigación se realizó en una reunión de entrega de informes a padres de familia con presencia mayoritaria de mujeres, y a pesar de que se insistió en la invitación a participar a los señores presentes ellos cedieron la oportunidad a las madres, lo que recuerda la alusión de Sloterdijk (2003, p.15) a la vida como transcurrir entre esferas, trayecto que inicia en la esfera del vientre materno.

Otro rasgo que debe destacarse, en cuanto al inicio escritural de los adultos participantes en la investigación, es que sus narraciones rememoran la negatividad de la carga emocional ante la aparición del dolor en el castigo físico; de los gritos como elementos característicos de la implementación metódica de mecanismos encaminados al aseguramiento del logro del aprendizaje previsto. Sin embargo, se debe resaltar que ninguna de las madres hace alusión a estas formas violentas, como parte de las vivencias o prácticas cotidianas referidas a la manera como ellas brindan ahora el apoyo a sus niños en el proceso de construcción de lengua escrita. No obstante, es válido pensar que esto no implica, necesariamente, que las referidas características estén del todo ausentes. En este sentido una cierta contradicción llama la atención, pues mientras las docentes refieren que realizan sugerencias respecto a las formas de apoyo que los padres pueden brindar a los niños y que se basan especialmente en el afecto, el juego, la observación de vídeos, la lectura de cuentos, por su parte, las madres relatan que apoyan a sus hijos a través de acciones como planas, transcripciones y dictados, como repitiendo en ellos su propia historia de escritura.

En este aspecto, coinciden docentes y padres en que se constituyen en ejemplo y guía para los niños.

Como se ha dicho, en sus relatos, dos de las Docentes muestran que, si bien hubo un inicio doloroso incluso catalogado como ‘una tortura’, que produce sentimientos de odio a este proceso, también debe señalarse la expresión de una de ellas, quien manifiesta que sus prácticas

pedagógicas actuales no admiten la presencia de planas, reconocen la importancia del juego y la presencia activa de las familias como factores necesarios dentro del proceso. Incluso en estos relatos, no se reconoce una metodología estructurada secuencial, rígida, sino que nos habla de otras formas de reconocimiento de los niños y de su relación con los adultos; en efecto, aprecia otras formas de escritura que son valoradas y acogidas no solo por las docentes y familias sino también por el grupo de niños.

Conviene subrayar que el equipo de docentes coincide en el hecho de que diversidad es una realidad manifestada en los grupos de estudiantes a través de sus formas de relación, de percibir, de ver el mundo, de aprender, se encuentran expresiones relacionadas con el sello personal que la investigación recoge y asume como las formas de subjetividad. En el caso específico de la escritura, las docentes encuentran la diversidad de los niños en diferentes aspectos: los trazos, en el tipo de texto que les produce mayor placer en su realización, en las hipótesis que respecto a la escritura han construido, en las maneras de los niños para asumirse como escritores no convencionales; en la fluidez para producir textos, en los usos que dan a la escritura resaltando la expresión de una docente en el sentido de que cuando los niños tienen libertad exploran todos los usos posibles de la escritura en el entorno.

De esta manera, la investigación recoge expresiones que denotan reconocimiento a los aportes que de manera especial Ferreiro, Teberosky y Lerner realizan desde sus trabajos teóricos y pedagógicos, constituyéndose en referentes para la mayoría de las docentes quienes mencionan su importancia en sus procesos alfabetizadores, en especial por los elementos de comprensión que ofrecen respecto al proceso de escritura de los niños; es así como en el equipo de docentes se identifican diferentes maneras y niveles de aproximación y apropiación de estos referentes teóricos ya que al en las fotografías suministradas por las docentes, como representación de su trabajo se observan evidencias de la coexistencia del uso de métodos tradicionales (ver en Apéndice B,

Protocolo 3), en combinación con elementos constructivistas (ver en Apéndice B, Protocolo 2). No obstante, se encuentran trabajos de docentes que muestran coherencia de las actividades y propuestas con los postulados de las teóricas antes mencionadas (ver en Apéndice B, Protocolo 4). Esta situación resulta llamativa ya que estaría en relación con el reconocimiento que, a través de estas prácticas, se hace de la singularidad de los sujetos y la acción pedagógica como potenciadora para la expresión de subjetividades y la otredad.

En definitiva es posible afirmar las coincidencias de la presente investigación con los hallazgos de la investigación denominada “Diversidad y lectoescritura: práctica diaria del docente de aula” de Aparicio Cruz Girón realizada en 2016, en el sentido de que en algunos de las docentes participantes, se reconocen dicotomías entre el discurso y las acciones que cotidianamente propone y realiza el docente, así como en el reconocimiento de la diversidad y el establecimiento de prácticas escriturales homogeneizadoras, con énfasis en aspectos figurativos de la escritura y acciones que la reducen a codificar o decodificar. Sin embargo, en la presente investigación, se reconocen experiencias docentes que, si bien estuvieron marcadas en su infancia por una alfabetización de carácter tradicional, han logrado en su rol docente, reflexionar y transformar esas prácticas hacia el reconocimiento de los procesos alfabetizadores en Transición como un potencial para el desarrollo humano y social diverso.

Como corolario conviene decir que la proliferación de trabajos que a nivel local en programas de Licenciatura y Maestría relacionados con problemas y propuestas pedagógicas centradas en ofrecer alternativas a dificultades en lectoescritura, en producción textual y comprensión lectora en diferentes grados de Educación básica primaria, podría estar relacionada con la ausencia de trabajos que indaguen acerca de los procesos iniciales de escritura en el Nivel Preescolar, de reconocer la importancia de este proceso, de comprender y transformar el fenómeno de adultización al que están sometidos los niños, dónde sin importar cómo, ni para qué lo que importa

es el cuándo, ya que se espera que los niños ingresen en la convencionalidad de lo escrito lo más pronto posible aún en sacrificio de aspectos vitales como ser genuinamente niño, de explorar y construir elementos que ofrezcan oportunidades para el desarrollo subjetivo y para el reconocimiento y encuentro abrazado con el otro en la diversidad, clave para vivir el aquí y el ahora.

No cabe duda de que estos hallazgos son de gran importancia en el momento de generar una reflexión institucional sobre la manera en que se abordan los procesos alfabetizadores y los usos que los niños van haciendo de esas construcciones, no en el ánimo de establecer comparaciones y menos paradigmas de ninguna clase. Lo son por la posibilidad de que cada docente tiene de asumir la experiencia subjetiva, de reinterpretarla y ponerla en su relación con los niños como otras formas de encuentro con el otro, que busca no perpetuar los dolores con que accedieron a la cultura escrita.

### **6.2.2 Categoría 2: Usos de la lengua escrita**

Sobre la importancia que se reconoce a los usos de la escritura, los adultos participantes en la investigación refieren aspectos relacionados con el aprendizaje, la expresión, la comunicación, la inserción laboral e incluso la recreación. En el caso de las docentes se resalta el aporte a la construcción de la identidad, lo que se constata en la importancia que otorgan a aprender a escribir el nombre; mientras que en las madres, además de lo enunciado anteriormente, se reconocen aspectos variados como la importancia asignada a la ortografía, el aporte a organización de actividades, la obtención de información pero también en esferas más amplias como el poder opinar, herramienta para afrontar la vida y la escritura como elemento potenciador de la cohesión para la transformación social.

Ciertamente, en esta categoría que analiza los usos de la escritura en contexto escolar y familiar se encuentra que los niños son activos participantes de la cultura escrita, aunque no siempre cuentan con la valoración adulta de los saberes construidos como auténticos. Es evidente que hay

una gran inversión del tiempo, es decir de la vida misma de docentes, padres y niños ejerciendo su rol de usuario, participante de la cultura escrita.

En el contexto escolar se reconocen usos académicos, relacionados con las temáticas desarrolladas, que, en algunas oportunidades, están alejadas de las realidades externas a la escuela, a los intereses de los niños o incluso a sus necesidades. También, es posible reconocer acciones propuestas por las docentes que buscan el establecimiento de puentes entre la familia y la escuela (ver en Apéndice C, Protocolo 16) para que el niño pueda hacer tránsito entre las dos esferas de manera natural, reconociendo que, aunque son espacios diferentes, permiten aprender a suscribir lo diverso como una característica humana (ver en Apéndice B, Protocolo 4). Así pues, se acepta que familia y escuela tienen elementos comunes y puntos de encuentro o de retroalimentación que las enriquecen.

Conforme a lo expuesto, es posible plantear que, en medio de la complejidad de las dinámicas sociales, la formalidad de los procesos pedagógicos establecidos, normatizados, con su carga de experiencias dolorosas de los adultos, en resistencia de las formas convencionales, ocurre en los espacios familiares y escolares, la escritura, como un acontecimiento que brota con naturalidad como expresión de la subjetividad de los niños a través del juego.

Por su parte, los juegos de roles, aparecen de manera significativa y en ellos aparece la escritura vinculando sus vivencias tanto escolares como familiares tales como el de la profesora, el médico, la terapia, la tienda, la lista de los productos a comprar en la tienda, la oficina, el almacén; en clara constatación de que, desde siempre, las escrituras han hecho parte de su vida juego (ver en Apéndice C, Protocolo 7).

En el juego caracterizado por la posibilidad de reelaboración de la realidad amalgamado con la expresión de saberes construidos, de emociones, la no directividad de los adultos, el disfrute, la creatividad hace que el niño no asuma actitudes de exclusión a causa de las formas de escritura, sino

que se las acepta de manera natural y esas formas escriturales no usan los trazos que algunas de las docentes o a veces las madres ponen como modelo en las planas (ver en Apéndice C, Protocolo 15).

Un aspecto que favorece que la escritura fluya de manera natural en medio de los juegos es el hecho que relata una de las docentes, en el sentido de que los niños disponen de teclados, cartucheras y cuadernos que se pueden catalogar como auténticamente de los niños ya que no tienen la intervención del adulto (ver en Apéndice C, Protocolo 7), a los que acceden en los espacios de juego libre o los recreos; es decir aflora la posibilidad de escribir dentro de la escuela como expresión de los sujetos y en formas de encuentro con el otro de manera creativa y lúdica.

Otro de los usos de la escritura que hacen los niños es el de elaboración de cartas tanto en el contexto familiar como escolar, en que de manera especial se expresa el afecto hacia la persona a la que va destinada la carta (ver en Apéndice C, Protocolo 23).

Es interesante la relación que se pudo constatar entre la metodología y valoración hecha por las docentes frente a las cartas y la iniciativa y frecuencia con la que los niños las escriben, ya que en los casos con presencia de métodos tradicionales de escritura, las docentes expresan que reciben algunas cartas dónde lo icónico tiene mayor presencia que lo escritural o que estas se desechan para evitar la acumulación de papel, sin conferir mayor importancia a la riqueza expresiva de los niños y una forma de cuestionar y reflexionar sobre el impacto de su práctica pedagógica sobre la conformación de la subjetividad de los niños. La investigación encuentra, que en los casos de las docentes que no trabajan desde la repetición de modelos establecidos, se encuentra que los niños escriben cartas con frecuencia y cantidad que una docente define como diaria y “muchas” y actitud de acogerlas con emoción con alegría sin importar que no tengan la convencionalidad de la escritura del mundo adulto (ver en Apéndice C, Protocolo 15).

La firma, surge como un uso inesperado de la escritura, (ver en Apéndice C, Protocolo 9) incluso en una carta suministrada por una docente se evidencia la diferencia que hay en el trazo de la letra de toda la carta en relación con la firma que son unos trazos ilegibles; situación que evidencia la forma en que los niños se van incorporando de manera paulatina a la cultura escrita, percibiendo y apropiándose de esos usos que parecieran destinados para el mundo adulto. En este sentido, es necesario resaltar como en algunas producciones textuales de los niños, que aún no incorporan la convencionalidad de la escritura, se incorporan elementos del contexto, que hacen parte del entorno cultural escrito (ver en Apéndice C, Protocolo 18) y que les permiten expresarse de maneras no lógicas para el adulto.

Otra situación que se encuentra en lo narrado por las docentes, es el hecho de que si bien los niños también hacen cartas, son las niñas las que de manera permanente las hacen, y al tejer esta situación con la presencia materna en las experiencias narradas por las docentes, la participación de las madres de familia en esta investigación abre interesantes vetas para indagar las formas en que la cultura hace que en el contexto investigado, sea el género femenino el que de mejor manera encuentre formas de expresión en lo escrito.

Además de escribir cartas, se identifica como uso de la escritura, la elaboración de tarjetas con diferentes propósitos (ver en Apéndice C, Protocolo 12): por cumpleaños, en agradecimiento, por día de la madre, para ofrecer disculpas. Todas son situaciones que relatan como desde lo subjetivo se van construyendo formas de encontrarse con el otro.

En todos los casos a través de la estrategia de la Agenda Itsim, los niños reconocen la escritura como forma de comunicación entre la docente y la familia (ver en Apéndice C, Protocolo 8), situación que fomenta en ellos la idea de que escribir es ser y estar sin estar de cuerpo presente, que escribir tiene un efecto, que se escribe para otro. Es posible reconocer en el registro fotográfico

que, en un caso en particular, los niños hacen revisión de las agendas con la expectativa de encontrar algo que hayan escrito los padres (ver en Apéndice B, Protocolo 4).

Otro uso de la escritura hecho por los niños es la posibilidad que esta les ofrece para narrar sus vivencias, sus experiencias y también para explicar y explicarse a sí mismo, en ejercicio de la subjetividad (ver en Apéndice C, Protocolo 10). Así mismo, la lengua escrita es vehículo para dar a conocer las diversas emociones que se suscitan en ellos al afrontar situaciones familiares difíciles como la niña que en su texto expresa que su corazón se sintió triste, con miedo y finalmente feliz al registrar la vivencia de su casa inundada; o de temor a la soledad por la ausencia de la madre (ver en Apéndice C, Protocolo 13) o la posibilidad de expresar a través de formas escriturales propias, la preocupación por otro, en este caso la soledad de la madre (ver en Apéndice C, Protocolo 10), situación que es llamativa ya que es característica de esta edad el egocentrismo y en ese caso mediante el acto escritural, la autora de este último texto referido evidencia el reconocimiento de una situación que afecta al otro.

En sentido emocional, también se encuentra que un niño en particular demuestra inseguridad en el auto reconocimiento como escritor ya que después de escribir con su propio sistema escritural una carta a la docente, se excusa para leerla diciendo porqué la escribió, pero comenta que no puede ver bien las letras (ver en Apéndice C, Protocolo 20).

En el registro fotográfico, se devela que escribir no sólo es reconocer al otro, sino que esta acción genera puntos de encuentro, de estar con el otro, escribir también les ofrece a los niños la posibilidad de construir vínculos de amistad, de interés por el otro (ver en Apéndice C, Protocolo 22).

Otro uso de la lengua escrita, es la manera en que, a través de lo escrito, cada niño puede pensar - se en su relación ética con el planeta (ver en Apéndice C, Protocolo 21), como lo evidencia la actividad de una docente que después de la semana de receso estudiantil de octubre, les propone

escribir durante esa semana qué acciones emprendieron para cuidar el planeta, evidenciando que no hace falta haber accedido a sistemas escriturales convencionales para construir actitudes de sensibilidad y cuidado con el medio ambiente.

Las madres y docentes refieren casos en que los niños usan la escritura para la solución de situaciones que resultan problemáticas (ver en Apéndice C, Protocolo 17) especialmente en el hecho de marcar sus pertenencias para evitar confusiones con las de los demás; las madres comentan que, en casa, los niños usan la escritura en forma de memoria, es decir para recordar lo que tienen que hacer o los productos por comprar en la tienda o crear contactos.

Las madres además reconocen que hay usos familiares de la escritura relacionados con el uso de medios tecnológicos y el uso de redes sociales Facebook, situación que conlleva la reflexión de la manera en que la escuela está asumiendo estas nuevas formas escriturales ya que es evidente que la tecnología de las comunicaciones hace parte de la cotidianidad de los niños, situación que los niños reflejan en sus momentos de juego libre.

Se puede interpretar en las diferentes producciones escritas suministradas por los participantes, hay un concepto estético que es expresión de los sujetos (ver en Apéndice C, Protocolo 14), que no corresponde al modelo que el adulto ha puesto como modelo en el proceso de alfabetización y aspectos como el manejo del renglón, la direccionalidad del texto y la legibilidad de los trazos se hacen evidentes asumiendo que se escribe para el otro y que se construyen bajo la noción de lo bello que cada uno tiene.

Hay usos escriturales que entrañan paradojas, mientras las docentes hablan de la importancia que tiene la infancia para el futuro, ellos como para recordar que la vida es hoy, muestran interés por escribir la fecha de cada día (ver en Apéndice C, Protocolo 19).

Surge un texto, refundido en un cuaderno que no tiene la dirección en modo alguno de los adultos, en el que se puede escribir, recortar, pegar, dibujar libremente un texto que recuerda que

la convencionalidad de la escritura no asegura descifrar las complejidades de lo subjetivo (ver en Apéndice C, Protocolo 11) ya que, si bien se lee con claridad desde la lógica adulta, surgen mil y un interrogantes sobre el texto de este niño.

### **6.3 Construcción de sentidos**

Pensar en los usos de la escritura remite a profundas reflexiones que horadan las sensibilidades presentes y recorren el velo de las superficialidades de las prácticas presentes para dejar expuestas las huellas de las vivencias en que nos reconocimos como miembros de una comunidad escolar, familiar o social. No cabe duda de que la función institucional de la escuela desde su tarea de reproducción de modelos y mecanismos de inserción en un medio cultural, ocurre en medio de acontecimientos que permiten repensar los vínculos humanos referidos a los empoderamientos, los autoritarismos o las aperturas expresivas desde las potencias de la diversidad. En este sentido es preciso otear la palpitación vital que representa el entorno escolar por encima de los métodos o los mecanismos de la instrumentalización de los sujetos. Ciertamente se reconoce una especie de ahogamiento de la dinámica vital en el modelo escolar que pareciera claudicar ante la obturación normativa y formal. Sin embargo, los usos que el sujeto diverso ejerce de sus mundos escriturales, hacen las veces de liberación emotiva de sensibilidades en trazos renovados de otras sendas que se añoran para la afirmación de otredades posibles.

Aún si se vuelve la mirada al contexto concreto de la realidad social, el momento histórico del posconflicto del país, reclama a la escuela como uno de los espacios propicio para el encuentro y reconocimiento de lo diverso como condición humana, una escuela que acoja a todos como sujetos recobrando su sentido de hospitalidad. En efecto, por utópico que parezca es posible pensar en una escuela surgida desde el ideal de educar en la diversidad como espacio en el que cada sujeto pueda ser en el presente, encontrar, reconocer y valorar las diferencias, siendo en suma la escuela, un espacio para la vida.

Ciertamente hablar de una escuela que comprenda que las condiciones sociales, políticas y las circunstancias de cada sujeto por complejas que sean no le han arrebatado al niño su papel como miembro de una cultura escrita y que ha construido un saber diferente, valioso, en torno a lo que implica usar la lengua escrita.

Desde la perspectiva planteada, es posible una escuela que asuma que su acción es política y ética, que cuestione cuál es el aporte que hace a la sociedad con prácticas que reducen la escritura a aspectos figurales y postergan para un futuro incierto, que probablemente, nunca llegue, el potencial para el crecimiento de los sujetos y la otredad que tiene la lengua escrita.

En consecuencia se trata de una escuela contextualizada, que no le dé la espalda a la realidad de los niños, que cuestione y abandone la forma de acercar al niño a la convencionalidad de la escritura con violencias naturalizadas que lo asumen como objeto; como depositario de segmentados saberes que menosprecian su capacidad y su condición de sujeto; formas que lo ponen en competencia y no en compartencia con los demás; formas de acceder al mundo de lo escrito siendo para los niños un lastre, un obstáculo para ser, para vivir, para reconocer y valorar al otro.

Por ello se trata de la defensa del derecho del sujeto a ser auténticamente él, que trascienda la relación enseñanza aprendizaje para contribuir a que la infancia, viva la vida con intensidad, con alegría, que reconozca que todos: adultos y niños saben escribir, porque desde siempre han estado en una cultura de lo escrito que no excluye, que arropa y que el papel de la escuela es importante para cultivar al escritor que cada uno es y que le da la posibilidad de ser participe activo de la cultura.

Desde acciones cotidianas fundadas en una disposición sensible especialmente de docentes para reconocer la existencia e importancia de lo diverso, es posible construir una escuela que involucre

la familia y la comunidad en aras de que los niños que en ella vivan lo hagan con dignidad, con alegría, con oportunidades reales de transformar su contexto.

Sin duda es el uso enriquecido de la interminable variedad de posibilidades de la lengua escrita la llave que garantiza abrirse a un mundo diverso, en el cual la emergencia de la imaginación el juego, el afecto y la creatividad, se anuncian como canto de la esperanza desde la cual se añora el devenir.

## **7. Consideraciones finales**

Si bien las prácticas educativas relacionadas con la escritura que identifican a la escuela tradicional parecen interesarse por los mecanismos de graficación de signos o de estrategias de decodificación, es necesario resaltar, dentro del campo educativo, la necesidad de construir nuevas estrategias hacia la postulación y reconocimiento del niño como escritor, es decir como sujeto que desde su acción creativa provoca fenómenos expresivos que logran insertarse de manera natural en la dinámica social y cultural. En este sentido la escuela puede encontrar en la concepción de usos diversos de la lengua escrita, una oportunidad para rehacer sus prácticas y procedimientos.

En consecuencia, el entorno escolar y familiar pueden enriquecer el universo motivacional del niño en sus experiencias de lengua escrita partiendo de la aceptación de que no es necesario amarrar el quehacer de la escuela referido a la escritura a través de la confianza entregada a métodos que desde varias generaciones se han venido utilizando. Contrario a esto es posible dar un vuelco en el sentido de abandonar los temores y la formalidad secuencial dejando el disfrute y las aperturas de los usos de la lengua escrita a disposición de los niños, como la mejor herramienta de formación humana. En este sentido cabe resaltar la centralidad del sujeto como productor y actor de un acontecimiento creativo, en el cual es preponderante la valoración de sus emociones y sus posibilidades expresivas, motivadas desde el abandono de un papel directivo del maestro, hacia la recuperación de la fe en las condiciones sensibles y poéticas del niño.

Esta abundancia de formas comunicativas y expresivas recupera para la infancia el derecho a ser reconocida como un tiempo y lugar para ser, cuyo sello de identidad está en el juego. De este modo la libertad que otorga la vivencia lúdica como experiencia significativa aparece como cuestionamiento a la sobrevaloración de la disciplina asignaturista de la escuela.

Es claro el papel de incidencia que tiene la familia en la formación del niño como usuario de la lengua, siendo la dualidad institucional: familia/escuela, desde todas sus formas históricas de

interrelación -unas veces como mecanismo de control y reproducción, otras como promotor del amparo y cuidado de sí- el lugar principal donde discurre la formación del niño como constructor de la lengua escrita. Por supuesto esto no niega la influencia real en el presente de los medios de comunicación y el desarrollo de universos virtuales en espacios de usos de aparatos tecnológicos, los cuales promueven otras formas de escritura. A su vez y como reflejo de su incidencia, se produce el surgimiento de formas estéticas que no sólo se relacionan con gramáticas particulares sino con dinámicas de la vida en las cuales la escritura pareciera romper el universo significativo tradicional. Como corolario de esta particular mirada del hecho, los usos de la lengua escrita podrían constituir una fuerza liberadora o en una barrera infranqueable que provoca exclusiones.

## 8. Referencias bibliográficas

- Arias, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *IV Coloquio sobre la Enseñanza del Español, Lengua Extranjera*. Quebec. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736534.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Obtenido de [www.corteconstitucional.gov.co/.../Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/.../Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf)
- Bettelheim, B. y Zelam K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona, España: Grupo editorial Gríjalbo.
- bickids.com. (s.f.). *bickids.com/en*. Obtenido de [https://teachers.bickids.com/sites/default/files/Activity%20Book%204\\_5%20SP.pdf](https://teachers.bickids.com/sites/default/files/Activity%20Book%204_5%20SP.pdf)
- Bigas, M. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación Biográfico-Narrativa: enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Braslavsky, B. (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Cruz Girón, A. (2016). Diversidad y lectoescritura: práctica diaria del docente de aula. *Plumilla educativa* (18), 79-100. Obtenido de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1958/2099>
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa, Vol. 1: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 162-167. Obtenido de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09\\_MI\\_LA%20ENTREVISTA.pdf](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20ENTREVISTA.pdf)
- Eisner, E. (1994). *Cognición y curriculum una visión nueva*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- elbebé.com*. (2018). Obtenido de <https://www.elbebe.com/educacion/ninos-aprendizaje-escritura>
- Equipo Docente Preescolar I.E.M. Itsim Pasto. (2018). *Propuesta curricular Preescolar*. Pasto.
- Ferreiro, E. (Septiembre de 1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura* (3), 2-11.  
Obtenido de  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.pdf)
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica*. México, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México, México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, México: Fondo de cultura económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, México: Siglo XXI Editores.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad Edición conmemorativa. Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.
- Gómez, R. (2010). Hacia una historia política de la escritura. (Col), (33). *Nómadas* (33), 245-255.
- González, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas* (37), 7-25.
- Han, B. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Han, B. (21 de 03 de 2014). Aviso de derrumbe. Obtenido de  
ENTREVISTA [https://elpais.com/cultura/2014/03/18/actualidad/1395166957\\_655811.html](https://elpais.com/cultura/2014/03/18/actualidad/1395166957_655811.html)
- I. E. M. Itsim Pasto. (Mayo de 2011). *P.E.I*. Obtenido de  
<http://tecnicoindustrialpasto.edu.co/documen/PEI-2011.pdf>

- Jaramillo, A. y Negret, J. (1991). *La construcción de la lengua escrita en el grado 0. Documentos complementarios a los marcos generales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Larrosa, J. (2008). *Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*. Barcelona, España.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México, México: Fondo de cultura económica.
- López, R. (2015). Escribir para cuidar de sí y del otro: pensarse, crearse y regirse desde la escritura. *Actualidades Pedagógicas*, 229-244.
- López, R. A. (2015). Escribir para cuidar de sí y del otro: pensarse, crearse y regirse desde la escritura. *Actualidades Pedagógicas*, 229-244.
- Manosalva, S. (2011). Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la imposición signo-ideológica de anormalidad. En S. Manosalva y S. López de Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano*. La Serena, Chile: Editorial Universidad La Serena.
- McMillan, J. y Schumacher S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson Educación, S. A.
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de Agosto de 1994). Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de Septiembre de 1997). Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_11.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje para Transición*. Obtenido de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- Orozco, M. (s.f.). *Mineduacion.gov.co*. Obtenido de [www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963\\_recurso\\_2.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963_recurso_2.pdf)
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México, México: Instituto Politécnico Nacional.
- R. Bisquerra. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.

- Sánchez, G. y. (2012). El valor de la escritura. *Papeles Salmantinos de Educación*(16), 103-140. Obtenido de <https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000030872&name=00000001.original.pdf>
- Sandoval, C. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (Vol. 4). Bogota, Colombia. Obtenido de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013882>
- Skliar, C. (2016). Pedagogías de la fragilidad, educar y apasionarse por las vidas singulares. *Entre comillas, autores que nos interpelan. 42 Feria Internacional del Libro*. Buenos Aires. Obtenido de <https://www.palermomio.com.ar> › Cultura
- Skliar, C. (2016). Sentidos del escribir. *Revista Digital do LAV – Santa Maria*, 9(2), 45-60. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1983734823512>
- Skliar, C. (2017). Ocho cuestiones y dos paréntesis sobre la escritura y la lectura frente al lenguaje perdido en las instituciones. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 124-137. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/328773>
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I Burbujas Microesferología*. Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Suárez, T. y Pulido, O. (2016). *Filosofando con el universo, voces de la infancia*. Rio de Janeiro, Brasil: Nefi edições.
- Tamayo, M. (1999). *Aprender a investigar*. (Naciones Unidas, Ed.) Santa Fé de Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/2.-La-Investigaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf>
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. *Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia, España.
- Tonucci, F. y Kochen, G. (1995). *Con ojos de maestro*. Editorial Troquel. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/373649831/263348369-Francesco-Tonucci-Con-Ojos-de-Maestro>
- Unesco. ( 5 - 9 de Marzo de 1990). *Unesco.org*. Obtenido de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Universidad de Manizales. (2018). *Ridum*. Obtenido de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/41>

Universidad de Nariño. (2018). *Biblioteca Virtual*. Obtenido de  
<http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/bibliotecavirtual/Searh.aspx>

Universidad Santo Tomás. (2018). *Vuad*. Obtenido de  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9516/SamudioEduardo2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Apéndices

### Apéndice A. Consentimiento informado de Padres de Familia



Maestría en Educación desde la Diversidad

#### **DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE VIDEOS, FOTOGRAFÍAS EN LOS QUE APAREZCAN MENORES DE EDAD Y/O PRODUCCIONES ESCRITAS DE DICHS MENORES**

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, Sandra Esperanza Naranjo Delgado, identificada con cédula No. 39.735.972 de Funza, docente de la I. E. M. Itsim Pasto y estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, solicita la autorización escrita del Padre/Madre de familia o Acudiente de la Niña o Niño \_\_\_\_\_, identificado(a) con Registro Civil de Nacimiento número \_\_\_\_\_, para que aparezca en vídeos y/o fotografías así como algunos de sus trabajos o producciones escritas con fines académicos recolectados en las instalaciones de la Sede San Vicente 2.

El propósito de los videos, fotografías y/o producciones escritas es registrar algunas experiencias en el ambiente educativo para posteriormente observarlas y analizarlas, en el desarrollo del Trabajo de grado denominado “Usos de la lengua escrita hechos por los niños a partir de los procesos de alfabetización desarrollados en Transición de la I. E. M. Itsim Pasto”; estos videos, fotografías y/o producciones escritas en ningún caso supondrá un daño a la honra e intimidad del estudiante, ni será contraria a los intereses de los niños y NO serán publicados, transformados ni distribuidos a través de medios ópticos, magnéticos, electrónicos, en red, mensajes de datos o similares ya que sus fines son netamente académicos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

Autorizo,

Nombre del Niño o Niña \_\_\_\_\_

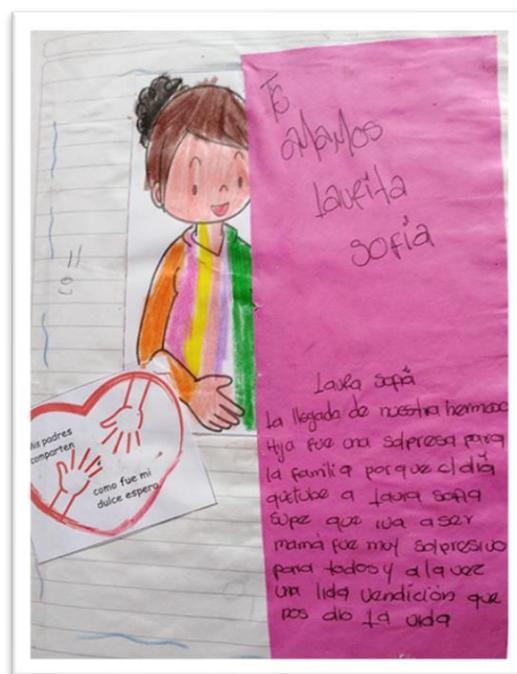
Registro Civil de Nacimiento \_\_\_\_\_

Firma del Padre/Madre de Familia o Acudiente \_\_\_\_\_

Nombre del Padre/Madre de Familia o Acudiente \_\_\_\_\_

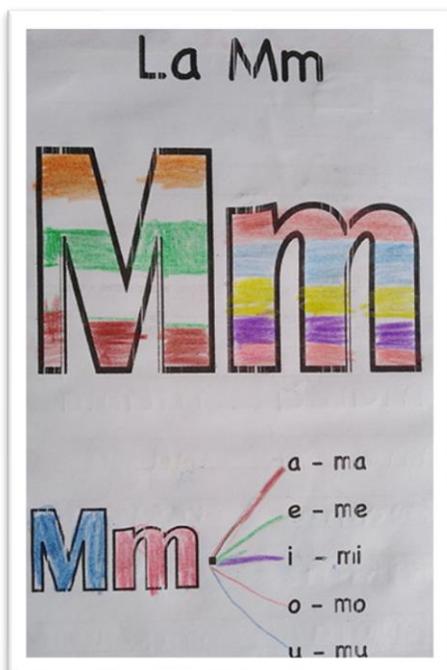
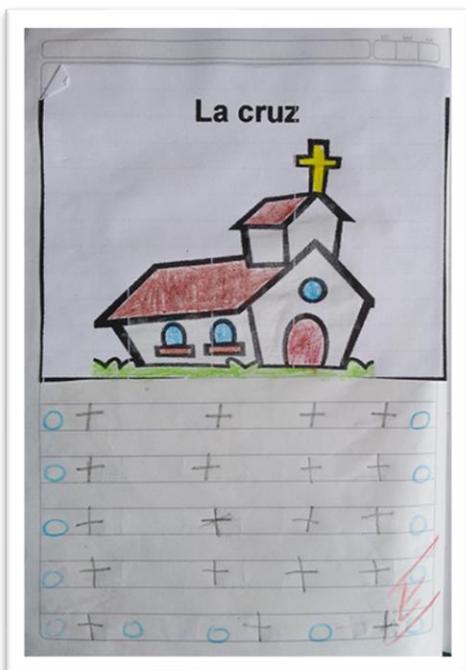
Cédula de ciudadanía \_\_\_\_\_

## Apéndice B Formas de alfabetización



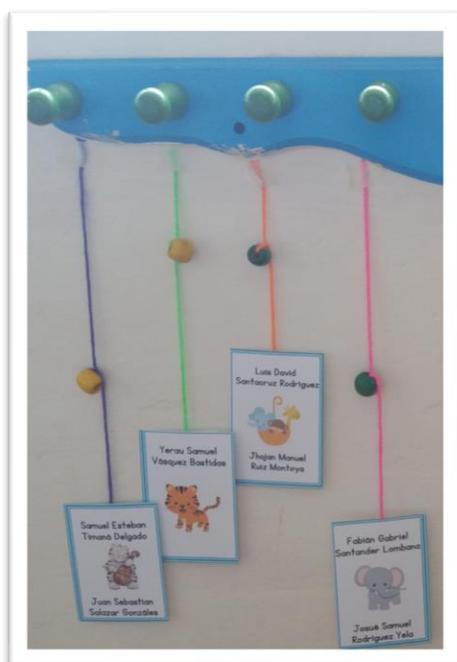
Protocolo N° 2 Propuesta docente de alfabetización 2 usando el nombre propio por sistema escritural propio y planas, silabarios, proceso escritural de lo particular a lo general, conocimiento de vocales, silabas y formación de palabras por duplicación silábica

Fuente: Esta investigación.



Protocolo N° 3 Propuesta docente de alfabetización 2 usando el nombre propio por planas, silabarios, proceso escritural de lo particular a lo general, conocimiento de vocales, sílabas y formación de palabras por duplicación silábica

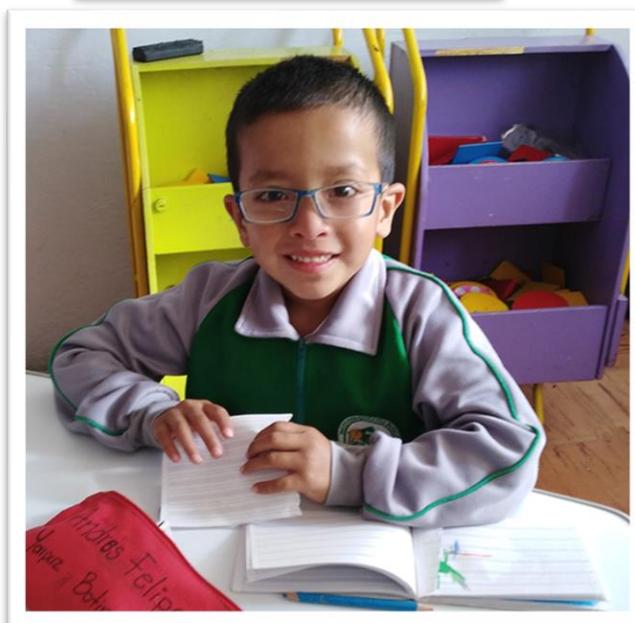
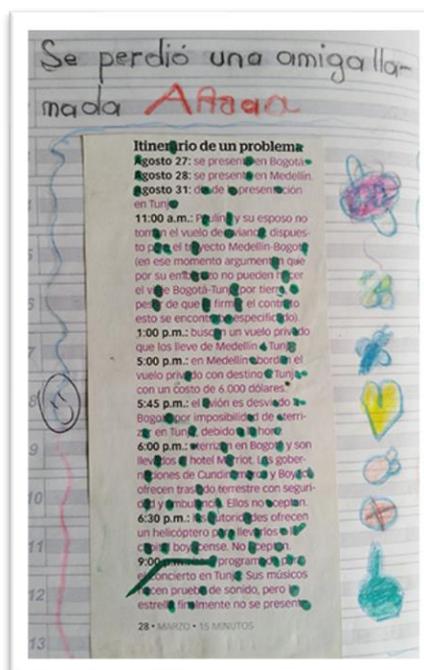
Fuente: Esta investigación.



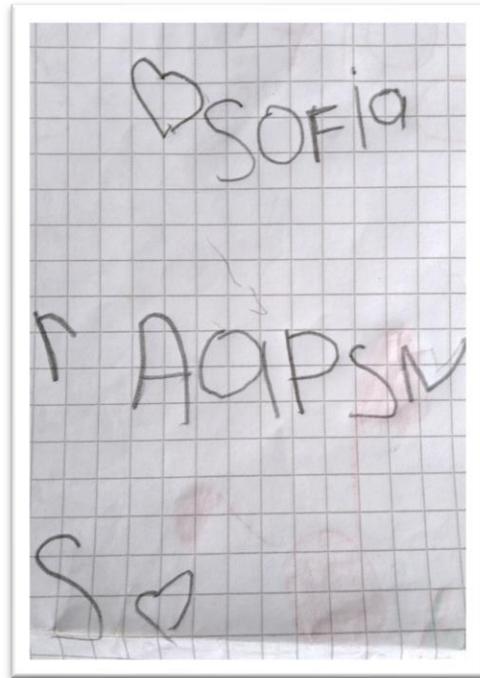
*Protocolo N° 4* Propuesta docente de alfabetización 3 basada en juego, materiales de escritura a disposición entre los juguetes, reconocimiento de escritores no convencionales, trabajo de escritura con la familia, apropiación de espacios físicos por parte de los niños, a través del nombre propio y del compañero de la jornada contraria, escritura en contexto.

Fuente: Esta investigación.

### Apéndice C Usos de la lengua escrita



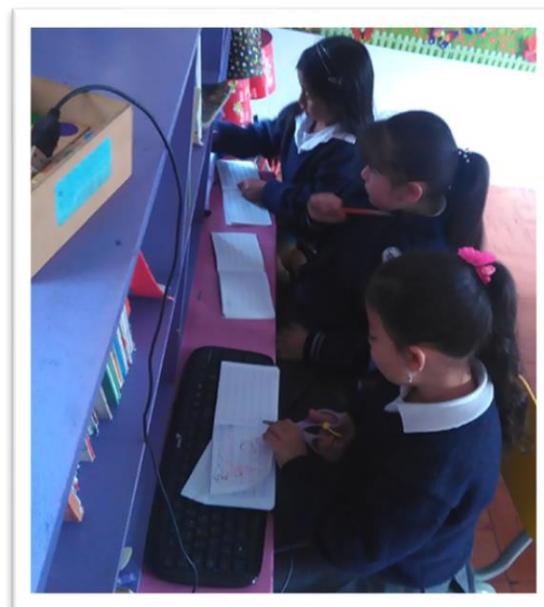
Protocolo N° 5 Escritura con usos académicos  
Fuente: Esta investigación



Protocolo N° 6

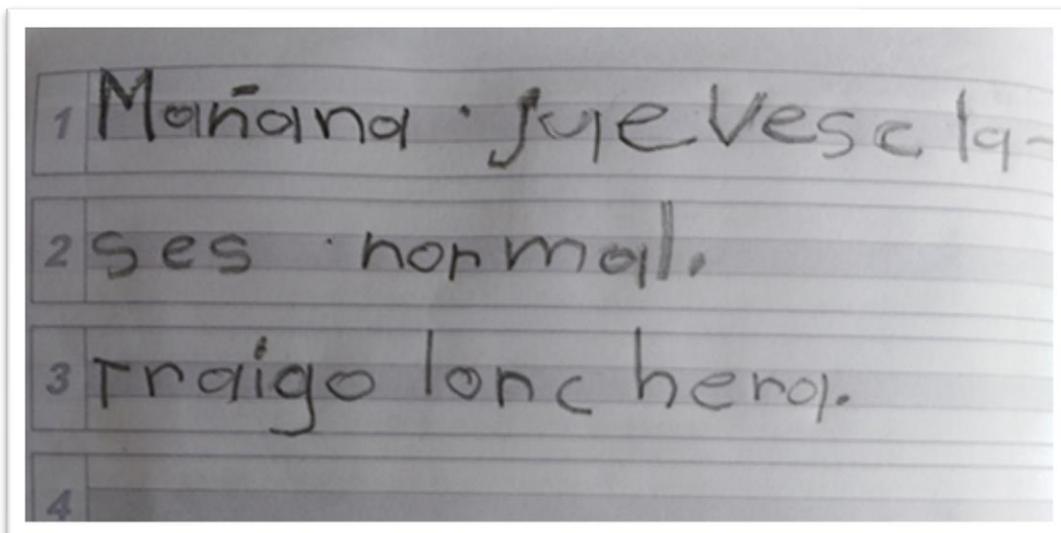
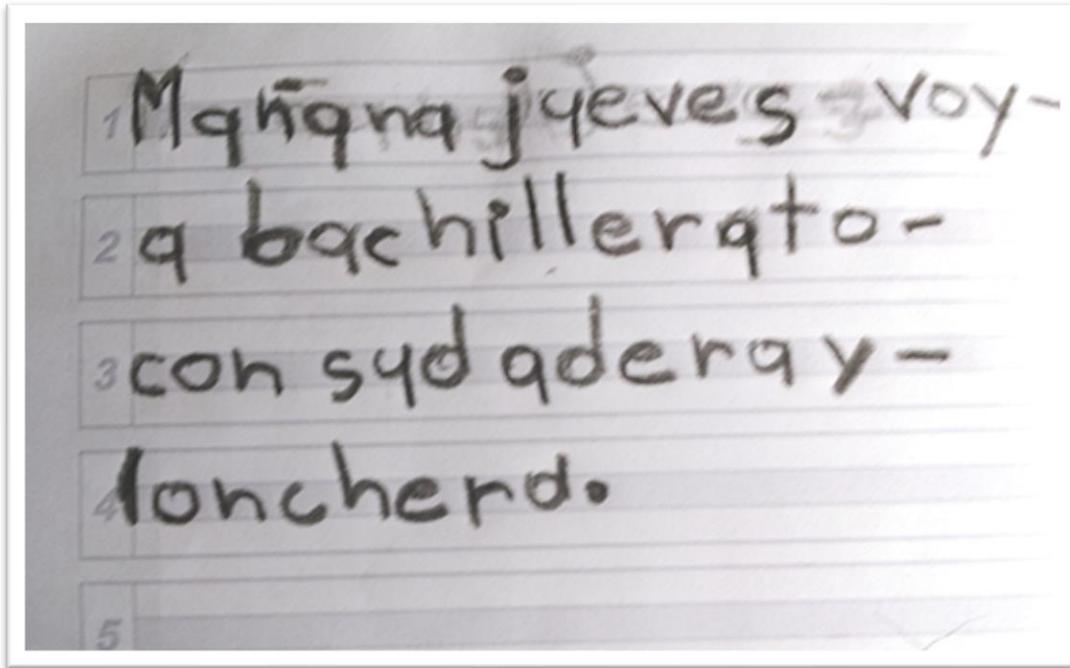
Escritura para aprender el nombre

Fuente: Esta investigación



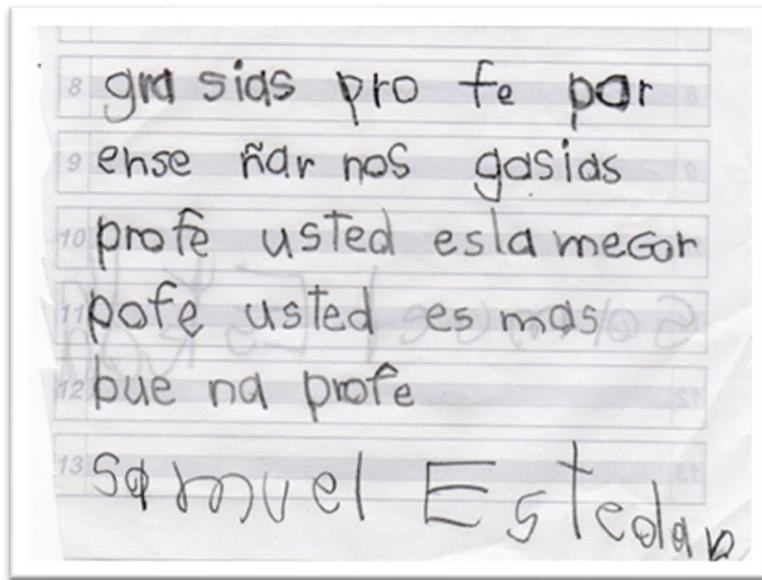
*Protocolo N° 7* La escritura para jugar dentro y fuera del salón.

Fuente: Esta investigación



Protocolo N° 8 Escritura para establecer comunicación entre la escuela y la familia.

Fuente: Esta investigación



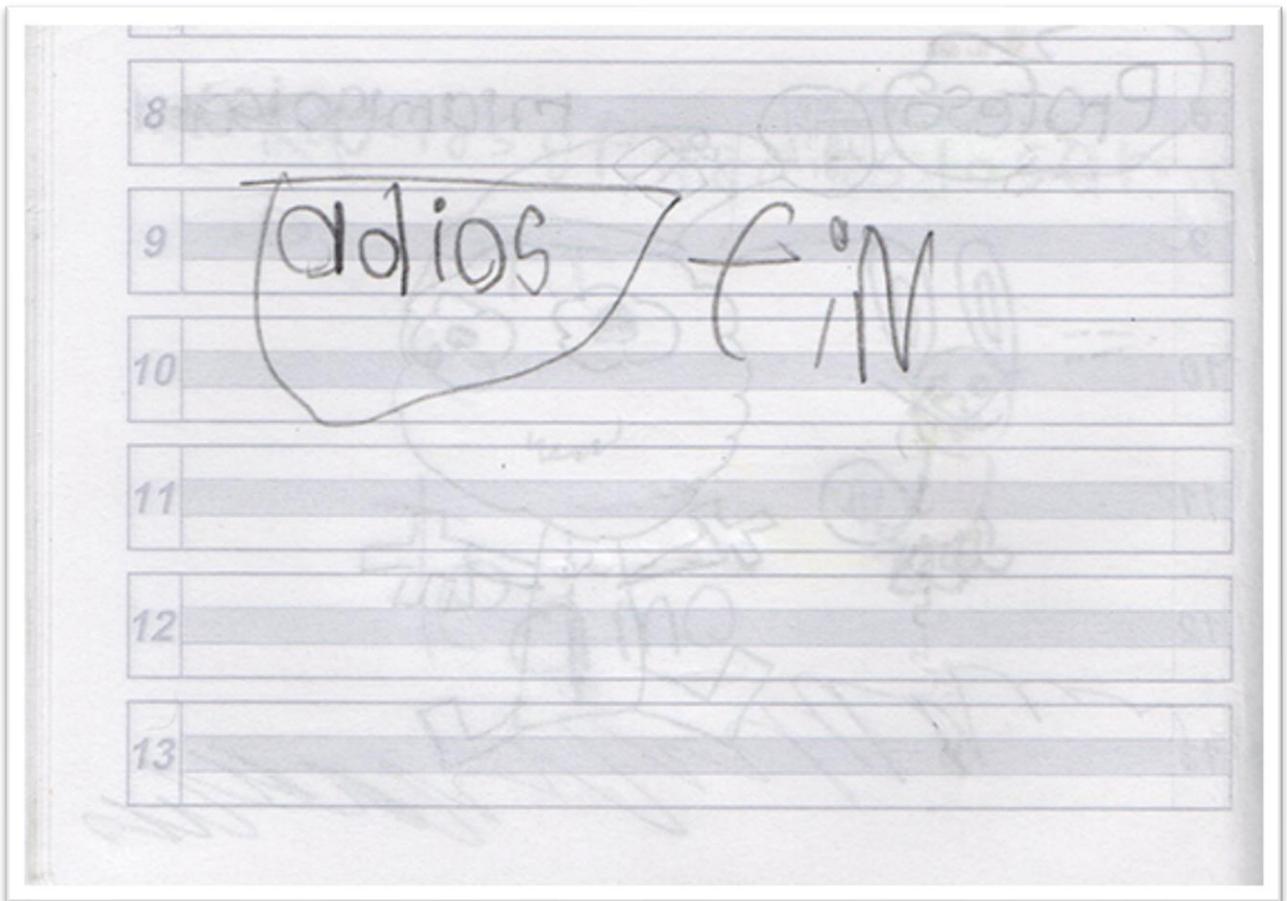
Protocolo N° 9 La escritura para firmar

Fuente: Esta investigación

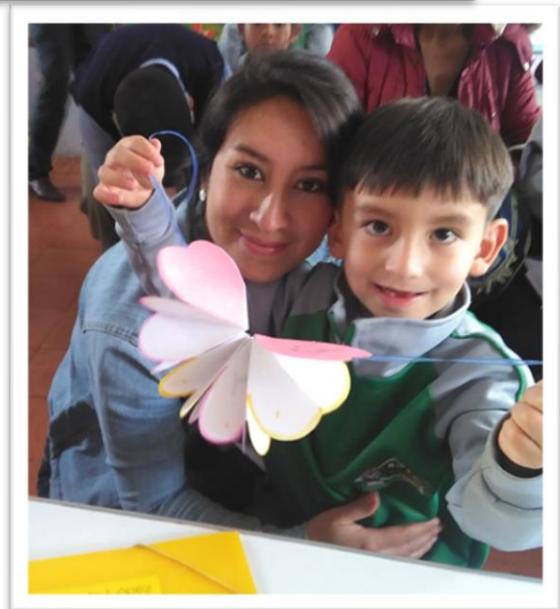


Protocolo N° 10 Escribir para narrar vivencias

Fuente: Esta investigación

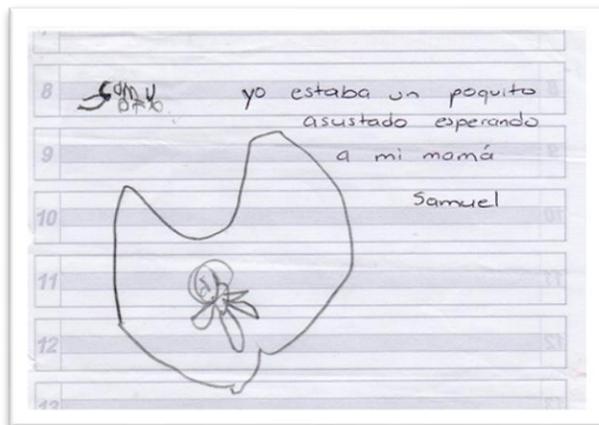


*Protocolo N° 11* Escribir para expresarse convencionalmente fuera de la lógica adulta.  
Fuente: Esta investigación



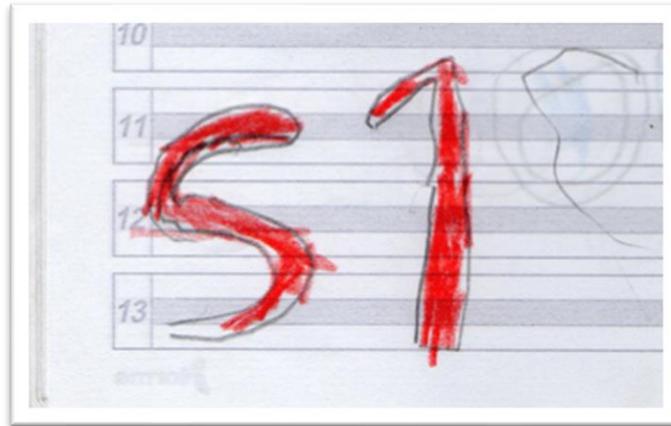
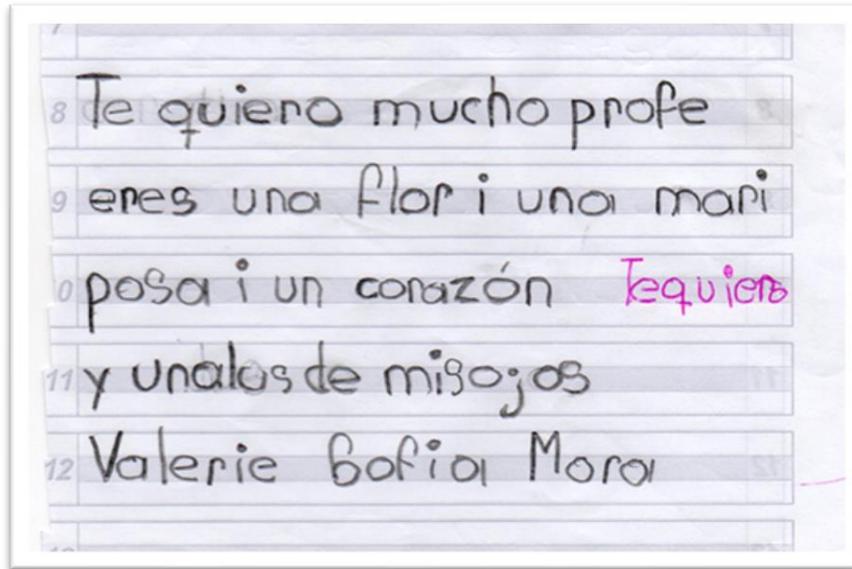
Protocolo N° 12 Escribir tarjetas para ocasiones especiales.

Fuente: Esta investigación



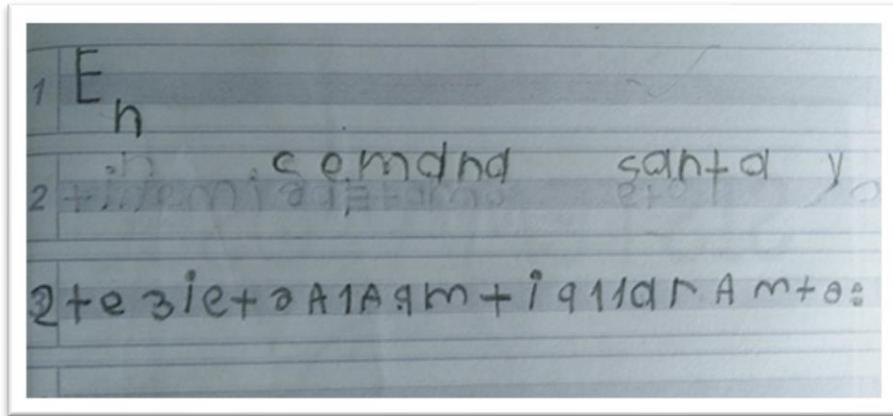
Protocolo N° 13 Escribir para expresar emociones.

Fuente: Esta investigación



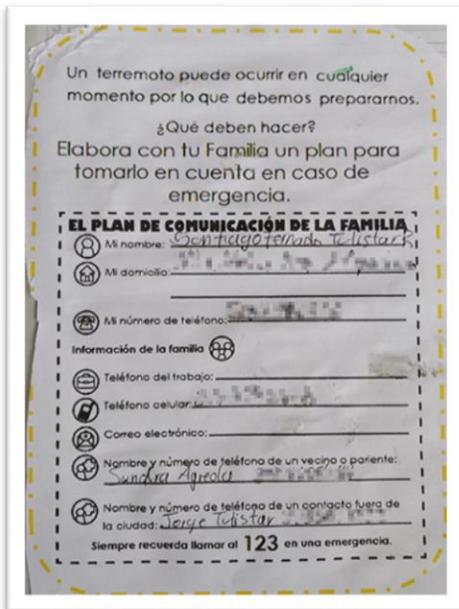
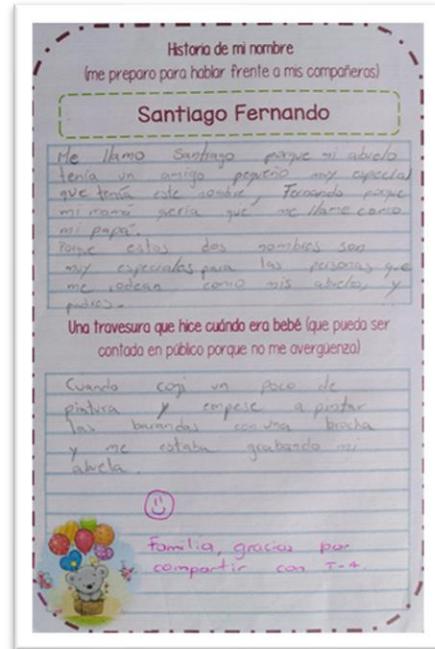
Protocolo N° 14 Escribir como experiencia estética.

Fuente: Esta investigación



Protocolo N° 15 Escribir para comunicarse con su propio sistema escritural.

Fuente: Esta investigación



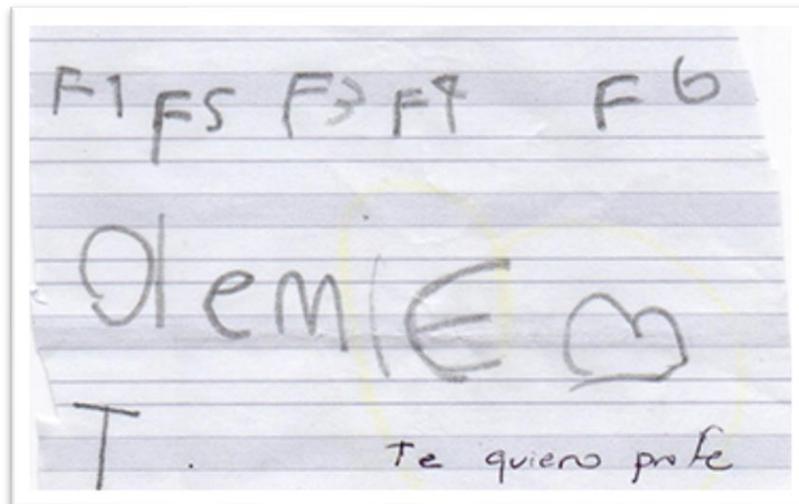
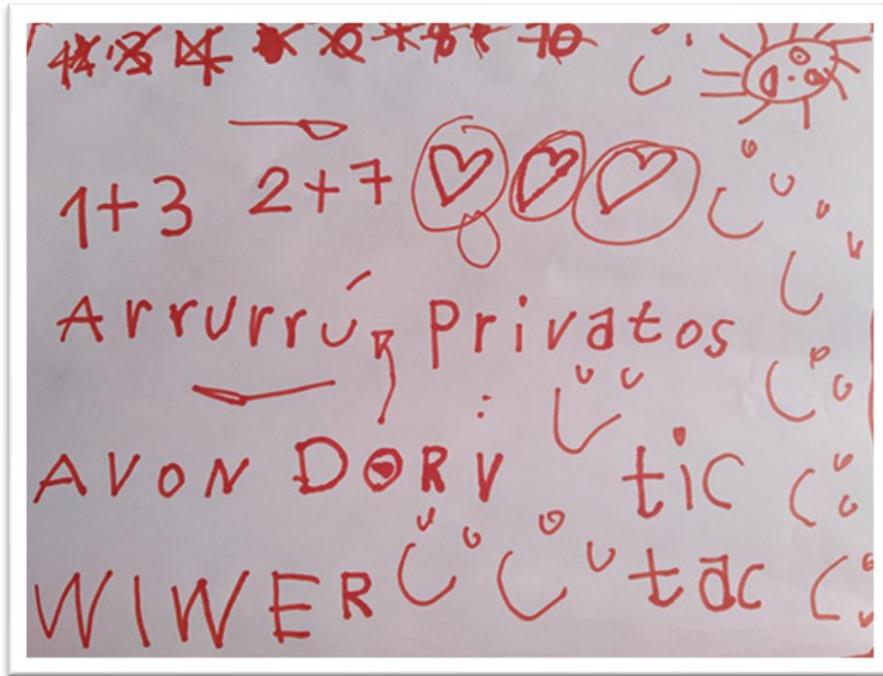
Protocolo N° 16 Escribir para compartir en familia

Fuente: Esta investigación



*Protocolo N° 17* Escribir para resolver situaciones problemáticas.

Fuente: Esta investigación



Protocolo N° 18 Escribir para apropiarse elementos del contexto.

Fuente: Esta investigación



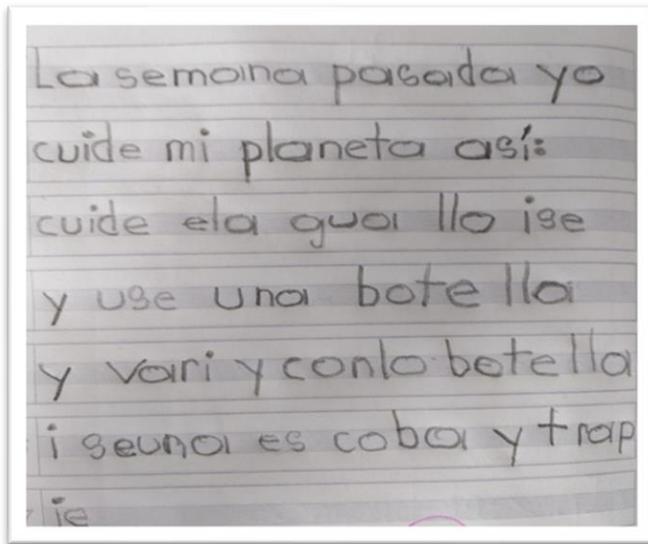
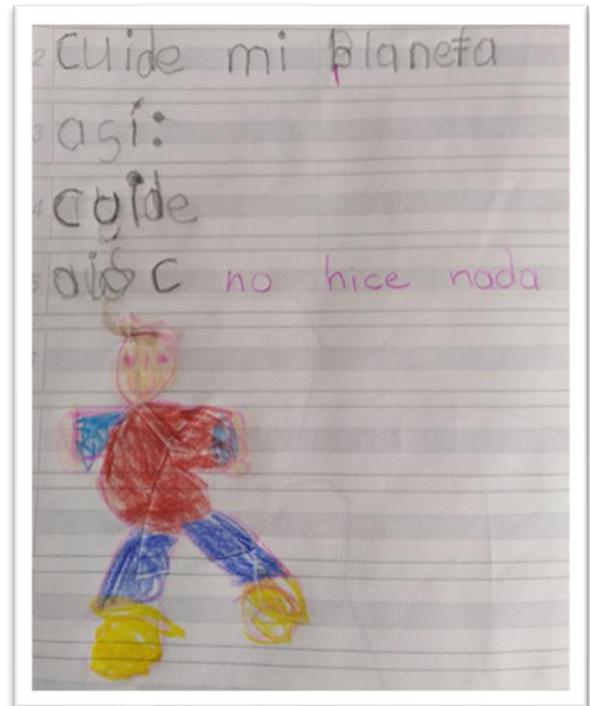
*Protocolo N° 19* Escribir para ubicarse en el tiempo.

Fuente: Esta investigación



Protocolo N° 20 Escribir para expresar inseguridades.

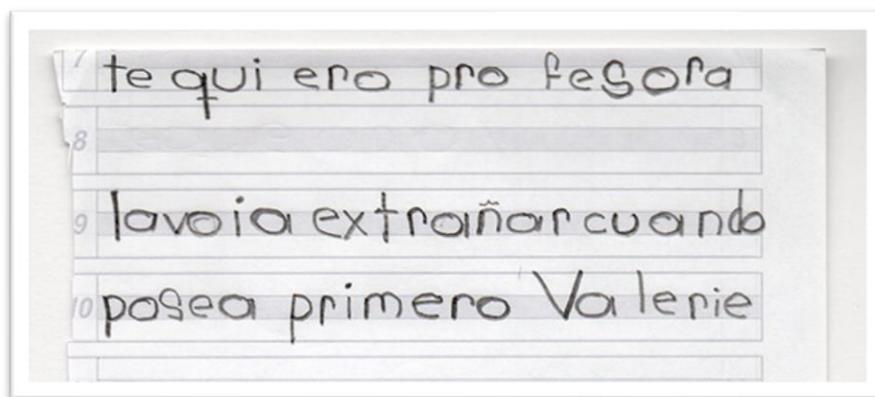
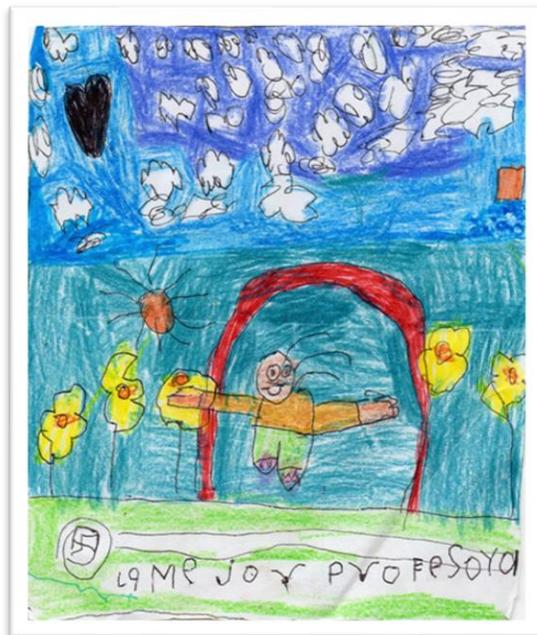
Fuente: Esta investigación





*Protocolo N° 22* Escribir para compartir con los amigos

Fuente: Esta investigación



Protocolo N° 23 Escribir cartas para su profesora

Fuente: Esta investigación