

# Los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y su relación con el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños de cinco años

## The teaching and learning processes of writing related to the communicative dimension in five-year-old children

ROJAS BELTRÁN, Mónica<sup>1</sup>

### Resumen

El artículo presenta una aproximación a los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura a partir de los hallazgos de un estudio realizado con niños de cinco años. El tema cobra relevancia en la medida en que aborda una de las áreas de mayor significación en el campo educativo puesto que es precisamente a través de la escritura que los seres humanos conservan la memoria registrada de la historia, la cultura y el conocimiento.

**Palabras clave:** escritura, enseñanza- aprendizaje, comunicación, educación inicial

### Abstract

This article shows an approach to the teaching and learning processes of writing based on the results of a study carried out with five-year-old children. This topic is itself relevant since it refers to one of the most significant areas in the educational field that is the writing skill. This is so, because it is precisely writing the vehicle for human beings to recall the history and culture and preserve their knowledge.

**Key words:** writing, teaching-learning, communication, early childhood education

---

## 1. Introducción

¿De dónde y para qué surge la escritura? Detenerse a pensar en este cuestionamiento implica regresarse en el tiempo e indagar por las formas de comunicación y el contexto que precedió la invención de este sistema. Al respecto, Bustamante (1995) realiza una breve reseña histórica que permite aproximarse a la aparición de la escritura como un producto de la humanidad que se origina por necesidades reales, es decir, la escritura no aparece como una imposición, sino más bien como el resultado de nuevas demandas frente a las que el hombre necesitaba movilizarse para ampliar su interacción con otros grupos. Su memoria no era suficiente para registrar toda la información que aprendía; el medio le exigía otras formas de comunicación, las enseñanzas que quería

---

<sup>1</sup> Coordinadora ciclo 1 (Preescolar). Colegio Bilingüe Abraham Lincoln - Bogotá, Colombia. Maestra en Educación. Tecnológico de Monterrey, México. Candidata a Doctora en Educación. UBC, México. E-mail: monirojbe@gmail.com

perpetuar se escapaban a la fugacidad del lenguaje oral, y su historia y acervo cultural podrían estar en riesgo de perderse. Así las cosas, el hombre encontró en la escritura la manera de conservar sus recuerdos y la asumió con una intención primordialmente comunicativa. Sin embargo, con el tiempo las prácticas escriturales se redujeron a suplir necesidades externas al grupo de personas que las desarrollaban y fueron perdiendo su valor original. Como explica Bustamante (1995, p.122) “las exigencias que el hombre impuso al sistema de escritura en cierta forma han acrecentado la diferencia y el distanciamiento entre los códigos restringido y elaborado”.

Para Bernstein (citado por Usategui, 1993) el código restringido se refiere a un tipo de lenguaje que habla un grupo de personas particular, que toma aspectos muy ligados a su idiosincrasia y su cultura y que es comprendido por los miembros de ese grupo, mientras que el código elaborado, se refiere a un lenguaje menos particular, que contiene elementos más universales para ser comprendido por la mayoría de las personas en lo que podría considerarse contextos académicos. Esta diferencia empezó por afectar a las comunidades, que veían amenazadas sus formas particulares de comunicarse frente a las exigencias de los grupos dirigentes o academizados de la sociedad. En efecto, la enseñanza de la escritura en su intento por regular las normas del lenguaje, para hacerlo más preciso y elaborado, terminó limitando los usos funcionales del mismo inherentes a una comunidad. Por ejemplo, en sus hogares los niños heredaban formas lingüísticas y vocabulario de los abuelos y descubrían que el lenguaje se usaba principalmente como medio de comunicación oral para contar historias y anécdotas. Luego, al ingresar al contexto escolar, los niños experimentaban que algunas de sus palabras no eran comprendidas por sus profesores y que además, la escuela les exigía hablar de otra manera más formal y aprender a escribir según la normatividad vigente.

En el proceso de ese nuevo aprendizaje, las comunidades representadas en los niños, perdieron de cierta manera parte de su tradición oral y tuvieron que aprender a acomodar sus formas de ser y de pensar a unas estructuras lingüísticas elaboradas, que infortunadamente para la época, se centraban más en aspectos formales que en la riqueza del contenido. Con el tiempo, esta situación indirectamente pasó a limitar la función comunicativa de la escritura en la escuela y su rol protagónico para la creación de cultura y el desarrollo de la imaginación y la creatividad. En el sistema educativo de Colombia, para ilustrar, todavía en el preludio del Siglo XXI, como lo mencionan Bustamante y Jurado (1997) continuaba privilegiándose la función instrumental de las prácticas escriturales en los salones de clase, mediada por un acto mecánico que dista de aportar a las necesidades comunicativas de los estudiantes. La escritura escolar, en palabras de Jurado (1995, p.41) “no propende por la apertura hacia la interacción real, hacia una dinámica narrativa del lenguaje”; por el contrario, se centra en aspectos formales que desgastan a los estudiantes, coartan su capacidad creadora e interrumpen la fluidez del discurso y su intención expresiva.

De la misma manera, perspectivas como la de Villegas (1996) en su estudio sobre competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase, llamó la atención sobre la forma como se estaba abordando la escritura en el contexto escolar. En este sentido la autora anota que “uno de los problemas que enfrentan los procesos de enseñanza de la escritura es querer considerar a la palabra como objeto de aprendizaje del niño” (Villegas, 1996, p.111). Al respecto se insiste en que más allá de un objeto de estudio, la palabra, en este caso el lenguaje escrito, debe ser un instrumento que aporte al desarrollo cognitivo del estudiante, que esté contextualizado y provea sentido y significación para las personas que escriben. Vista como un objeto de aprendizaje, la palabra deja de ser un elemento inherente a la comunicación humana, el niño pierde el contacto natural con el lenguaje y pasa a percibirlo como una realidad alejada de él, a la que se puede acercar únicamente a través de su estudio formal, a tal punto que se olvida de que el mundo está hecho de palabras y de que se construye y se expresa a partir de ellas. Situación que lleva a cuestionar el rol que está teniendo el aprendizaje de la escritura en la educación inicial, donde de alguna manera se continúa haciendo énfasis en los rasgos formales del lenguaje y se pone en riesgo la espontaneidad y la naturalidad que debe exhibir este proceso.

Estudios posteriores ejemplificados en Flores y Martín (2006) hacen un llamado a repensar el aprendizaje de la escritura en el preescolar como un espacio para posibilitar en los niños el gusto por la literatura, la motivación y autoestima, así como las funciones sociales del lenguaje, de tal forma que la escritura infantil posea un destinatario real y surja del interés natural de los niños por expresar sus ideas, sentimientos y emociones. Planteamientos que se reafirman en experiencias recientes donde se observa la relevancia de procesos para la construcción de la lengua escrita en preescolar, en contextos significativos que privilegian la diversidad textual y la forma natural de aprendizaje de la escritura de acuerdo con las etapas del desarrollo evolutivo. Como anotan Gallego y Muñoz (2020, p. 128) “hay que transformar las prácticas de enseñanza de la escritura en el grado preescolar, visibilizando la intención comunicativa y social del lenguaje pues este es fundamental y su desarrollo no debe centrarse solamente en sus elementos formales.”

En este marco, se observa que el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura en el ámbito escolar puede seguir oscilando entre la dicotomía permanente de la forma y la función y que, aún en este siglo donde se promueven el aprendizaje autorregulado, la comunicación y la creatividad, la realidad del aula de clase puede estar mostrándonos un escenario en esencia tradicional e instruccional que ralentiza los procesos creativos y reflexivos en el uso del lenguaje. En este sentido, las siguientes líneas del artículo presentarán una perspectiva del estado del arte en lo que concierne a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita, como sustento teórico del estudio realizado con niños de cinco años en sus clases de español, la metodología, hallazgos centrales, su análisis y discusión, así como la apreciación crítica de la investigación<sup>2</sup>. Lo anterior, en el propósito de arrojar luces sobre la forma cómo estos procesos se ven afectados para favorecer la dimensión comunicativa del lenguaje en la educación inicial.

### **1.1. Algunas perspectivas sobre el aprendizaje del lenguaje**

El carácter amplio y complejo de la definición de aprendizaje ha generado la coexistencia de varias miradas que se aproximan a su estudio y a la relación que guarda con los procesos de enseñanza. No obstante, para efectos de este trabajo se contemplaron únicamente algunos elementos de las perspectivas conductista, cognitiva y sociocognitiva en su relación particular con los procesos de aprendizaje del lenguaje, ya que constituyen los referentes más comunes para el contexto educativo presentes en los siglos XX y XXI. La mirada conductista define el aprendizaje como un cambio en la conducta que resulta de la experiencia, en la forma de estímulos y respuesta. Una posición cognitivista, en contraste, refiere la idea de que el aprendizaje está dado por un cambio en las representaciones mentales, en tanto que una orientación sociocognitiva, como observaba Halliday (retomado por González, 2001) pasa a vincular el concepto del hombre social, y define el aprendizaje a partir de la interacción del hombre con los otros.

Aproximadamente hacia mediados del siglo XX con el trabajo de Skinner, según indican Peña y Robayo (2007) el lenguaje era considerado un fenómeno conductual que respondía al análisis funcional del comportamiento. Las explicaciones se centraron en el lenguaje verbal, sin profundizar en habilidades como la escritura, enmarcadas en la mecánica de estímulo, reacción y refuerzo. Esta postura conductista alcanzó una profunda influencia sobre las prácticas educativas, la cual, aún persiste en gran parte de los contextos escolares y también es evidente en la enseñanza de las habilidades lingüísticas.

---

<sup>2</sup> Estudio de naturaleza cualitativa realizado en un colegio privado de la ciudad de Bogotá, Colombia, en el que participaron 88 niños de cinco años cursando el grado de Jardín (segundo año del ciclo de Preescolar). En Colombia, el nivel de preescolar generalmente comprende tres años en los que se cursan los grados de Prejardín, Jardín y Transición.

En contraposición, a partir de los años sesenta, desde la psicología se gesta una orientación hacia un enfoque cognitivo, que pasa a centrar su atención en los procesos internos por encima de la influencia de los estímulos del medio ambiente. Quizá uno de los principales exponentes es Jean Piaget. Desde su punto de vista existe un pre-requisito cognitivo de la adquisición del lenguaje, que es la aparición de la función simbólica. En sus términos, “la utilización del sistema de los signos verbales obedece al ejercicio de una función simbólica, que permite la representación de lo real por intermedio de significantes distintos a las cosas significadas” (Piaget, 1983, p. 138). Es decir, que el niño es capaz de evocar, representar y crear símbolos o imágenes, a través por ejemplo del juego y la imitación, para significar lo que lo rodea.

Cumplido este requisito, el proceso continúa y atraviesa una serie de estadios de desarrollo, en los que el lenguaje es una condición necesaria y complementaria de la construcción del pensamiento. De tal forma que, en la medida en que las estructuras de pensamiento se hacen menos concretas, van a requerir en mayor grado de un lenguaje más elaborado que permita su representación. De lo anterior se desprende que los niños pequeños necesiten estar involucrados en diversos tipos de juego simbólico que les facilite asumir otros roles y realizar imitación de modelos. Se puede concluir además que, bajo una perspectiva cognitiva, descubrir y estimular la función simbólica del lenguaje se convierte en el primer paso del proceso de aprendizaje y enseñanza de la escritura. Varios de los trabajos representativos de esta tendencia se observaron en las investigaciones de Ferreiro y Gómez (2002), las cuales señalaban que los niños se aproximan a la comprensión del lenguaje escrito como comprenden tantos otros fenómenos que están en sus esquemas asimiladores. Es decir, que se encuentran con nociones de conservación y de cantidad, con conflictos cognitivos y con procesos de asimilación, acomodación y organización.

Desde la lingüística también se gestó una concepción muy importante con respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje del lenguaje, cuyo principal exponente para la época fue Noam Chomsky. Entre sus principales planteamientos se señaló que el lenguaje es resultado de una capacidad innata; esto es, de una predisposición mental al habla, dada por los mecanismos de adquisición del lenguaje. En este sentido, se considera que los niños nacen con la capacidad natural para extraer las reglas gramaticales y poder, a partir de una serie de elementos finitos, crear frases y enunciados que nunca antes han escuchado. Estas ideas cuestionaron la teoría que se había gestado hasta los años sesenta, considerando que se centraba en las regularidades de la adquisición de un repertorio conductual bajo condicionamientos que podían manipularse experimentalmente. Al respecto Chomsky (1999) indicó que el problema de la enseñanza se había enfocado en las tareas extrínsecas a las capacidades cognoscitivas, por lo que generalmente terminaba en un ejercicio tortuoso, al que se acercaba de forma indirecta e inconexa, cuando por el contrario, en lo que respecta al lenguaje del niño, se trata de una creación humana que refleja precisamente su capacidad intrínseca en su organización interna.

Hasta los años sesenta se había observado que las posturas predominantes para explicar la naturaleza del aprendizaje eran la conductual y la cognitiva. El escenario en sus inicios, había sido acaparado por la influencia de los estímulos ambientales, y más tarde había pasado a ocuparse de los estados internos del organismo en relación a sus estructuras y mecanismos mentales, pero en ninguno de los casos había contemplado al hombre social (Ormrod, 2005). Tal como advierte Halliday (citado por González, 2001, p. 96) “hasta la década de los sesenta predominó un estudio intraorgánico, lo que el hombre sabe, pero la preocupación por el hombre social, común a la lingüística y a la psicología, hace que en la actualidad predomine una perspectiva interorgánica- la lengua como conducta social.” El principal exponente de esta nueva perspectiva, que varios autores refieren como sociocognitiva y funcional (Wertsch, 1988; González, 2001; Ormrod, 2005), lo constituyó Lev Vygotsky. Sus planteamientos señalaron que el desarrollo del lenguaje se inicia en la interacción comunicativa con los adultos, es decir, la base del lenguaje es social. De tal forma que como retoma Wertsch (1988, p.77) “la función del

lenguaje presente en el niño aparece en primer lugar en el plano social –Interpsíquica- para hacerlo luego, en el plano psicológico -intrapíquica”.

El punto de vista de Vygotsky frente al ingrediente social del lenguaje implicó cambios sustanciales en la percepción de los procesos de enseñanza aprendizaje de esta habilidad, de hecho, las funciones del lenguaje que refiere Vygotsky como intrapíquica, o reguladora, e Interpsíquica, o comunicativa, tienen importantes consecuencias para el contexto escolar porque de ahí se desprenden las relaciones entre lo verbal, el desarrollo intelectual y el aprendizaje. Por ejemplo, la verbalización que realiza la madre para orientar las acciones del niño, acaba siendo interiorizada por éste para dirigir su propia conducta, lo cual será más tarde el reflejo de la lengua del profesor en situaciones de aprendizaje en la escuela. De ahí se desprendieron varios modelos como el Enfoque Natural para la enseñanza de las habilidades lingüísticas, que precisamente plantea que el profesor modela la lengua materna en el salón de clase (Amiruddin y Jannah, 2021). Cabe resaltar que las dos situaciones: contexto materno y rol de la lengua del profesor, ocurren en el plano de la interacción del niño con las otras personas, lo que reafirma la mediación social del lenguaje en el proceso de aprendizaje.

## 1.2. Enseñanza aprendizaje de la escritura

Como se pudo observar de las distintas aproximaciones al aprendizaje del lenguaje, se podría desprender una gama de posibles escenarios para la puesta en marcha del proceso de la literacidad. En efecto, una tendencia conductista proporciona oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral que resulta reforzado por el oyente en forma de estímulos y reacciones. Una postura cognitiva, de otro lado, como la liderada por Piaget, complementa con la posibilidad de abordar las habilidades de lectura y escritura como resultado de la intervención de los procesos mentales. Asimismo, la visión cognitiva desde la lingüística aportada por Chomsky, confiere a los procesos de enseñanza aprendizaje del lenguaje la ventaja de ser desarrollados sobre la base de una capacidad innata y de las estructuras superficial y profunda que confieren transformación y creatividad en el uso de la lengua. Finalmente, la mirada sociocognitiva otorga la opción de asumir la enseñanza aprendizaje del lenguaje como función social, instaurada en un contexto cultural enriquecido por las interacciones con los demás.

Lo anterior, referido a la lengua escrita en particular, suscita una serie de implicaciones importantes para los procesos de enseñanza aprendizaje que conviene señalar a continuación: En primer lugar, como advierten Jurado y Bustamante (1997) “el lenguaje escrito no es solo la palabra escrita” (p. 136), que de hecho escapa a las prácticas educativas repetitivas sustentadas en el conductismo. No en vano, las explicaciones conductuales centraron su atención en el lenguaje verbal. En contraste, la escritura es dinámica, conlleva e invita a la interacción y no puede estar aislada de relaciones sociales porque tiene un horizonte propio de sentido que va más allá de las circunstancias del mundo cotidiano e inmediato y es netamente comunicativa.

En segundo lugar, la escritura no está limitada a un grupo de personas en particular o a una cultura determinada. Lo cual se sustenta en que todo ser humano está en capacidad de adquirir el lenguaje, salvo graves interferentes biológicos o fisiológicos. Esa capacidad de adquirir la lengua refiere lo que Chomsky (1999) explicó a través de su teoría de la lingüística y la capacidad generativa del lenguaje, como ese conjunto de elementos finitos que constituyen el conocimiento que el hablante tiene de su lengua, incluso sin un saber previo, y la posibilidad de usarlo indistintamente en múltiples e ilimitadas formas de expresión. En efecto, el niño desde muy pequeño, en poco tiempo, aprende a hablar y a dominar la compleja estructura de una lengua. Para el proceso de escritura, aunque toma más tiempo, los niños pequeños también evidencian esta capacidad y diseñan sus propias formas y sus propios principios de la lengua escrita. De hecho, antes de ingresar a la escuela, entre los dos y los cuatro años de edad, los niños manifiestan comportamientos que reflejan su capacidad de escribir. Según advierte Goodman (1995, p.82) “como adultos y aún maestros asumimos que el aprendizaje de la escritura tiene lugar en

la escuela y que es enseñado por el maestro, cuando en realidad el descubrimiento del sistema de escritura en los niños muy pequeños está mediado por su capacidad innata”.

En tercer lugar, la lengua escrita es un lenguaje con función social que permite contar con una forma de representar el mundo y de expresar ideas, además de posibilitar la interacción cultural. Es decir, cuando se produce un texto escrito, no solo se produce o reproduce una estructura gramatical, sino que se exhibe el pensamiento, y más allá, se pone en evidencia el conocimiento respecto de otros textos, de las intenciones y motivaciones de los autores, de las visiones de mundo, se sabe a quién, por qué y para qué se escribe. Jurado (1999, p. 56) logra mostrar la relación que existe entre las palabras que conforman un texto con las ideas que lo hacen posible indicando que, “son las imágenes de las ideas, instauradas por la palabra, lo que recibimos e interpretamos como lectores”, y puede ser justamente en el proceso de la escritura, donde más se evidencia el intento del pensamiento por hallar una forma de contenido que le posibilite suplir su función social. En esta línea, Pérez (2000, p. 108) afirma que “producir sentido debe ser un propósito central de los procesos de escritura”. Lo anterior implica para el contexto escolar que los estudiantes elaboren textos situados en un contexto social, dirigidos a un interlocutor y que tengan una intencionalidad comunicativa.

Bajo esa perspectiva, se cuestiona el sentido de la práctica escolar que magnifica la actividad de las planas, de los listados de categorías gramaticales para aprender mecánicamente verbos, pronombres o sustantivos y del aprendizaje memorístico de las reglas sintagmáticas. Por el contrario, la escritura debe propender por la expresión del pensamiento, de las formas de sentir de quien escribe, de su acervo cultural y de su experiencia personal; lejos de ser una práctica automática y vacía, está llamada a ser una actividad rica en interacción y construcciones de significado. En esa misma línea, Pujato (2009) plantea que se debe construir un contexto alfabetizador en el aula, que ponga a los estudiantes en contacto con diversidad de productos textuales, de cultura escrita y de oportunidades para el desarrollo de la escritura. En esta medida, los estudiantes descubren que la escritura es un lenguaje que posee funciones comunicativas, que los estilos del lenguaje escrito transforman un texto en un producto discursivo que interactúa y que el proceso de escritura es algo que va más allá de un conjunto de símbolos.

En este marco, la propuesta de Rivera (2019) cuestiona el papel de la escuela en la que aún, según señala la autora se evidencia un marcado apego a la enseñanza tradicional, con el uso frecuente de modelos preestablecidos de redacción textual. Su estudio en este campo, presenta una nueva mirada, donde a partir de un taller de escritura creativa con estudiantes de secundaria pone en escena una amplia gama de habilidades sociales y comunicativas en los participantes, con dos ingredientes adicionales y consecuentes como son la motivación y la implicación cognitiva. Igualmente, el trabajo de Santillán *et al.* (2020) advierte la necesidad de mitigar las falencias que se han venido encontrando en las competencias comunicacionales de la lectoescritura desde temprana edad, como base fundamental para la producción de textos científicos en la educación superior. Los autores explican las problemáticas desde la carencia de programas educativos que vinculen la semiótica, empezando en la educación inicial como motor de un proceso de escritura significativa, producto de intercambios simbólicos, reflexivos y críticos.

Sin lugar a dudas las posiciones sociocognitivas, de las cuales se derivan propuestas como la pedagogía crítica, aprender haciendo y el aprendizaje colaborativo, entre otras, ofrecen para el proceso de enseñanza de la escritura desde la educación inicial la posibilidad de movilizar distintas formas de pensamiento; implican, en otras palabras, entender la escritura como una herramienta funcional de naturaleza inminentemente sociocultural, crítica y reflexiva, donde el contexto, el sentido, la significación y la interacción adquieren un protagonismo tal que superan la concepción de un proceso reducido a la codificación y decodificación de grafías. En este sentido, los estudios de Morales y Pulido (2023) señalan que “el proceso de aprender a escribir no está limitado por ejercicios de memorización ni de transcripción impuesta”; y si bien se contempla el abordaje

sistemático de habilidades claves como el lenguaje oral, la conciencia fonológica y habilidades lingüísticas con relación a la apropiación de vocabulario y elementos formales, se advierte que el desarrollo de estas habilidades no puede ser producto de enfoques conductistas centrados en la repetición, homogenización y uso de modelos predictivos.

En síntesis, las diversas posturas, especialmente las cognitivas y sociales, implican para la escuela retomar su papel como constructora de saberes, no únicamente de carácter conceptual sobre contenidos de las áreas académicas, sino de saberes culturales que propicien la interacción del ser humano con su entorno y plantean en particular para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita, nuevos modelos donde las prácticas escriturales desde temprana edad, sean asumidas como actividad creada por y para la civilización y la cultura.

---

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño de investigación

Este estudio tuvo como base metodológica el enfoque cualitativo el cual, según retomaron Valenzuela y Flores (2012), deriva sus supuestos epistemológicos básicos del paradigma fenomenológico. Para efectos de su desarrollo, este paradigma permitió aproximarse al fenómeno de investigación de una manera esencialmente exploratoria e interpretativa. En lo particular, el estudio se apoyó en un diseño etnográfico, en la medida en que este tipo de diseño metodológico facilitó la descripción, comprensión e interpretación de las prácticas de escritura que se llevaban a cabo en los salones de clase de cuatro maestras y sus respectivos grupos de estudiantes.

La selección de este diseño es coherente con los fines del estudio en tanto que tiene como eje de investigación una manifestación del lenguaje, específicamente la escritura. En efecto, el fenómeno del lenguaje constituye un ejemplo de los elementos culturales de estudio en investigaciones etnográficas dada su naturaleza polisémica y en cierta medida subjetiva, que abordada desde la etnografía hace factible que se conserve con sus elementos constitutivos. Adicionalmente, como retomaron Hernández *et al.* (2014) la investigación etnográfica permite describir y analizar lo que las personas de un contexto determinado hacen usualmente y comprender los significados que los mismos sujetos de estudio le asignan a esos comportamientos. Así las cosas, para el caso concreto que compete a esta investigación, los niños y las docentes sujetos del estudio conformaron un grupo representativo del contexto educativo de la educación preescolar, con intereses y edades afines, similitud en sus características, que compartían un mismo programa con respecto a la enseñanza aprendizaje de la escritura y que efectivamente tenían una forma particular de significar las prácticas y procesos que desarrollaban en el aula de clase.

### 2.2. Población, muestra y contexto

La población estuvo constituida por 120 estudiantes de preescolar que cursan el grado Jardín en el colegio donde se llevó a cabo la investigación y 7 docentes de lengua castellana. En lo que respecta a la unidad de análisis, ésta estuvo conformada por un grupo representativo de los niños de cinco años, constituido por 88 niños del grado de Jardín y las cuatro docentes que dictan clase de español en este grado. Como estrategia de selección se utilizó la muestra representativa homogénea (Hernández *et al.*, 2014; Rodríguez, Gil & García, 1996) ya que permitió establecer ciertos criterios similares en el grupo de estudiantes pertinentes para esta investigación como la edad, el nivel de desarrollo evolutivo, las formas de aprender e intereses; igualmente para el caso de las docentes que participaron del estudio se identificaron elementos homogéneos como los planes anuales de clase y la planeación de las experiencias de aprendizaje puesto que pertenecían al mismo grado escolar. El estudio se llevó a cabo en un colegio bilingüe privado de la ciudad de Bogotá. Es de carácter mixto, es decir, estudian hombres y mujeres,

que conforman un total de 1.300 alumnos, y ofrece su servicio educativo en los tres niveles reglamentados por el Ministerio de Educación de Colombia: preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional (grados décimos y once).

### **2.3. Instrumentos de recolección de datos**

Apropiados a la naturaleza cualitativa del estudio y al diseño etnográfico, se seleccionaron la observación participante, la entrevista semi-estructurada y el registro del análisis de documentos. Para la elaboración de los instrumentos se consideraron tres componentes básicos de las situaciones sociales que mencionan Bonilla & Rodríguez (2005), estos son: los actores, los comportamientos y los aspectos relacionados con el espacio y con el tiempo. Lo cual permitió acercarse a los procesos de la enseñanza aprendizaje de la escritura a partir de las experiencias del aula de clase de una manera más amplia, con una triangulación permanente. Se observaron 16 sesiones de clase con cada docente, para un total de 64 sesiones de 90 minutos cada una.

Con respecto a la entrevista semi-estructurada, se realizó de forma individual con las docentes que participaron en el estudio, para recoger sus concepciones sobre el enfoque disciplinar, los métodos de enseñanza de la escritura y las prácticas de escritura en el aula y su relación con la dimensión comunicativa, entre otros aspectos que también incluyeron sus percepciones con respecto a la enseñanza de la escritura en el contexto escolar. Con relación al registro de información documentada, se analizaron el documento del área de español de la institución educativa, el plan de estudios, las planeaciones de clase de las docentes, la cartilla o libro guía y las producciones escritas de los niños.

---

## **3. Resultados y discusión**

### **3.1. Marco para el análisis de los datos**

Para este análisis se aplicó el método comparativo constante de Glaser y Strauss, 1967 (retomado por Valenzuela y Flores, 2012) que constó de las siguientes etapas:

Etapa 1. Comparar incidentes aplicables a cada categoría: en esta etapa se buscó codificar los datos dentro de las categorías que iban surgiendo, para lo cual, se dividieron los datos por fragmentos y en cada fragmento se identificaron los códigos, también referidos como indicadores y las categorías tentativas o temas.

Etapa 2. Integrar categorías y sus propiedades: correspondió al análisis de los temas tentativos, de tal forma que se fueran integrando de acuerdo con sus similitudes, o lo que Creswell (citado por Valenzuela y Flores, 2012. p.182) explica como “examinar los códigos en cuanto su traslape o redundancia para segmentarlos en temas más amplios”. De esta forma, los temas inicialmente tentativos y sus códigos, se redujeron y constituyeron las categorías e indicadores conforme a los objetivos de la investigación, facilitando a su vez, la formulación de las preguntas generadoras para la recolección de datos, como se muestra en la tabla 1.



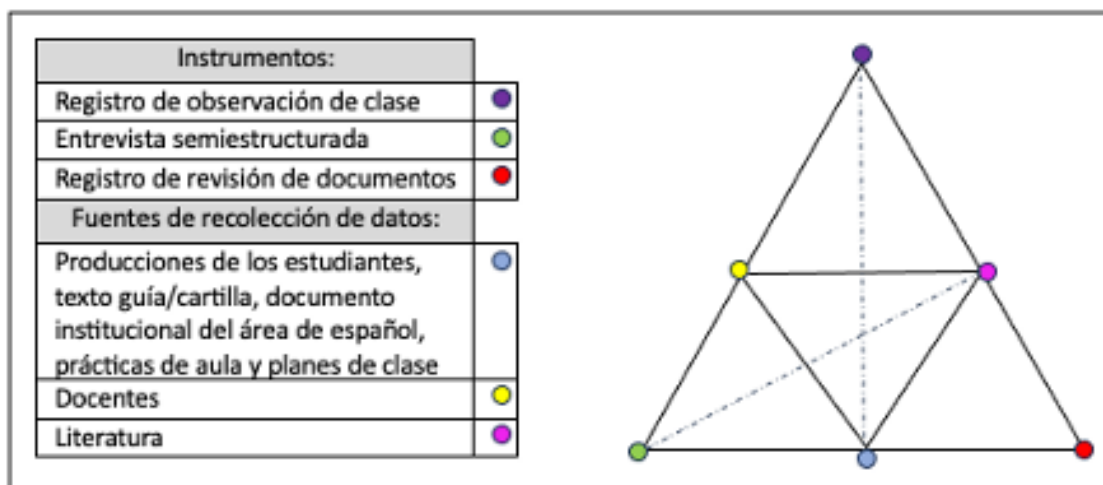
**Tabla 1**  
Mapa de categorías

<b>Categorías</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Categoría A</b>  <b>Fundamentación del docentes</b>	1. <i>Formación profesional</i> 2. <i>Enfoque</i>	<i>¿Cuál es el área de su formación disciplinar?</i> <i>¿Qué áreas ha enseñado?</i> <i>¿Por cuánto tiempo se ha desempeñado como docente?</i> <i>¿Cuál es el enfoque que orienta la enseñanza de la lengua castellana en sus clases?</i>
<b>Categoría B</b>  <b>Concepciones del docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura.</b>	1. <i>Definición de proceso de enseñanza aportada por el docente.</i> 2. <i>Ideas del docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura en niños preescolares.</i> 3. <i>Descripción del proceso aportada por el docente.</i> 4. <i>Opinión que le merece la enseñanza de la escritura en el contexto actual.</i>	<i>¿Qué entiende usted por procesos de enseñanza- aprendizaje?</i> <i>¿Cómo concibe los procesos de enseñanza- aprendizaje de la escritura?</i> <i>¿Podría describir alguno de los procesos de enseñanza- aprendizaje que usted desarrolla con los niños de cinco años?</i> <i>¿Qué piensa usted del aprendizaje de la escritura de los estudiantes en general?</i> <i>¿Cómo compara la enseñanza de la escritura actual con la tradicional?</i>
<b>Categoría C</b>  <b>Intención pedagógica</b>	1. <i>Contenido</i> 2. <i>Propósito</i> 3. <i>Método</i> 4. <i>Estructura de la clase (momentos, roles y material didáctico)</i>	<i>¿Qué espera que los estudiantes logren en una clase de escritura?</i> <i>¿Qué métodos considera usted al abordar la enseñanza de la escritura con niños de cinco años?</i> <i>¿Cómo organiza su clase de escritura?</i>
<b>Categoría D</b>  <b>Percepciones del docente frente a las prácticas de escritura evidenciadas en el aula</b>	1. <i>Tipos de prácticas de escritura en el aula de clase.</i> 2. <i>Intenciones del docente al emplear las prácticas de escritura.</i> 3. <i>Valor que otorga el docente a las prácticas de escritura que emplea en su aula de clase.</i>	<i>¿Cuáles son las prácticas de escritura que utiliza con más frecuencia en su aula de clase?</i> <i>¿Con qué propósito escoge usted las prácticas de escritura que desarrolla en su salón de clase?</i> <i>¿Qué tipo de prácticas de escritura prefiere no emplear con los niños de cinco años?</i>
<b>Categoría E</b>  <b>Relación entre los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y la dimensión comunicativa</b>	1. <i>Definición de dimensión comunicativa aportada por el docente.</i> 2. <i>Relación entre escritura y dimensión comunicativa.</i> 3. <i>Función de la escritura en el aula de clase.</i>	<i>¿Cómo define usted la dimensión comunicativa?</i> <i>¿Podría establecer una relación entre los procesos de enseñanza- aprendizaje de la escritura que usted sigue y la dimensión comunicativa de los niños de cinco años?</i> <i>¿Podría proporcionarme un ejemplo?</i> <i>¿Para qué escriben los niños en su clase?</i>

Etapa 3. Triangular la información: durante la investigación se asumió una posición reflexiva a lo largo del proceso, a la vez que se recolectaron y analizaron los datos. Se mantuvo una triangulación de los instrumentos de recolección y de los datos recabados en cada uno. Esta estructura permitió revisar, contrastar, comparar y

descubrir las propiedades de las categorías en cada contexto investigado, siempre con referencia a tres fuentes para múltiples relaciones de análisis. Por ejemplo: observación de clase-docentes-literatura; observación de clase- producciones de los estudiantes-literatura; entrevistas-literatura-documentos, etc., como se muestra en la figura 1.

**Figura 1**  
Relaciones resultantes de triple entrada en análisis de datos



Etaapa 4. Se procedió a poner en común todas las indagaciones, información y análisis de los datos y referencias bibliográficas y empíricas sobre la problemática abordada. En esta etapa se procedió a socializar los resultados con los docentes y directivos de la institución educativa, para que se puedan generar espacios de reflexión sobre la temática y promover nuevos estudios o la profundización de otros problemas según hayan surgido en el análisis.

### 3.2. Interpretación de resultados

Los datos obtenidos en la primera categoría, fundamentación del docente, arrojaron que no hay una relación constante entre el enfoque documentado en el Proyecto Educativo de la Institución (PEI) y el conocimiento que sobre el enfoque mostraron las docentes en sus respuestas a la entrevista. Un enunciado recurrente del documento institucional, por ejemplo, anota que los programas de lengua se orientan bajo el enfoque comunicativo y refiere que se implementan “a partir de las necesidades de comunicación del estudiante para darles respuesta y proveer oportunidades de interacción e intercambio significativo en situaciones auténticas”. No obstante, algunas respuestas de las maestras indicaron no tener claras las bases de un enfoque comunicativo, anotando que se refiere al desarrollo del habla, la escucha, la lectura y la escritura, a la vez que admitían no tener una conceptualización precisa al respecto.

De otro lado, se observa cómo la falta de esta fundamentación respaldada en el dominio de un enfoque claro de su disciplina puede incidir en los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y por ende, para este caso limitar las posibilidades de desarrollar la dimensión comunicativa de los estudiantes, en tanto algunas de las prácticas no fueron orientadas hacia la interacción y guardaron gran conexión con métodos tradicionales. Sobre este aspecto coinciden Coto y Flores (2022) en sus hallazgos, insistiendo en la necesidad de hacer rigurosos los programas de formación docente en aquellos aspectos que garanticen la coherencia entre las bases teóricas de los planes de estudio y su implementación en el aula.

Pasando a la segunda categoría: concepciones del docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, la triangulación de los datos arrojó relaciones relevantes entre la práctica, los registros documentados de la institución, el análisis de producciones de los niños y las concepciones de las docentes especialmente en lo que concierne a la necesidad de que los niños deben disfrutar sus clases y de que, en este sentido, las experiencias de aprendizaje deben ser lúdicas, dinámicas y emotivas. Se anotó desde el investigador que este tipo de experiencias resultaron ser quizá las más significativas en términos de la función comunicativa del lenguaje, ya que a partir del uso de preguntas orientadoras, los niños hablaron, dibujaron y escribieron sobre temas de su interés: quién era su mejor amigo y por qué; sobre qué decirle al papá en una tarjeta o quién era su maestro más recordado para enviarle un mensaje.

Situación que, sin duda, es una ganancia para el proceso porque reafirma la naturaleza de la forma cómo aprenden los niños y supone para el contexto de la educación inicial continuar con la formulación de propuestas que promuevan la escritura con sentido: a quién, qué, para qué escribir, cuáles son mis emociones al escribir. Es preciso señalar, no obstante, que este tipo de actividades de escritura abarcaron únicamente cuatro de las sesiones de clase observadas, lo cual invita a una reflexión pedagógica en la cual se analice la trazabilidad entre los principios de un proceso de enseñanza de la escritura con función socio-cultural en contextos lúdicos en contraposición con el tiempo estimado en las clases para animar y promover este tipo de prácticas.

En lo que respecta a la tercera categoría: intención pedagógica, se triangularon los datos obtenidos de los registros de observación de clase, el texto guía y la literatura. Entre los resultados referidos se encontró que el 100% de los temas abordados correspondieron a contenidos de tipo gramatical; esto es, fonemas, integración de fonemas vistos, letras, reconocimiento de grafías y refuerzo de trazos. Lo cual corroboró la tendencia sintética de la enseñanza de la escritura porque su énfasis está en las partes, privilegiando métodos perceptuales. Hallazgos de otros estudios (Rezende y Corcino, 2019) coinciden en señalar que si bien el conocimiento del código y los elementos formales del lenguaje son un paso necesario en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, es igualmente necesario entender que este proceso, dadas las características de la infancia, debe nutrirse de experiencias donde el lenguaje se aborde de manera global. Lo cual, cobra mayor relevancia en la medida en que el significado que construyen los niños no depende meramente de lo cognitivo, sino de la integración afectiva y emocional.

Dentro de esta misma categoría, las evidencias recabadas con relación al método de enseñanza mostraron que hay una tendencia ecléctica con predominio del método silábico y el fonético; situación que se observa en la triangulación de los datos obtenidos de los planeadores de clase, los registros de observación, las entrevistas y el libro guía. Con relación a este último, es importante señalar que se revisaron otras cartillas en el mercado, además del texto guía de la institución, con ediciones 2018-2022, y coinciden en presentar un alto porcentaje de contenidos y propósitos escriturales orientados al aprestamiento de habilidades perceptuales: trazos, planas, ubicación en el renglón, inicio de fonemas y grafemas, llamados básicos /a/, /i/, /u/, /o/, /e/, /m/, /s/, /p/, en comparación con el porcentaje reducido para actividades del desarrollo del pensamiento y comunicativas, confirmando, aún en la actualidad, el desbalance evidente que presentan los textos escolares entre la enseñanza de elementos formales de la lengua y los aspectos referidos a su componente cultural y su función social.

Con relación a la cuarta categoría: percepciones del docente frente a las prácticas de escritura evidenciadas en el aula, el análisis de los indicadores agrupados permitió corroborar que existe una correlación entre el tipo de práctica que se evidencia en el aula con el predominio del método sintético-fonético. No obstante, vale la pena subrayar que tuvieron lugar algunas prácticas que se derivan de un enfoque comunicativo, como la narrativa infantil y la escritura de frases a partir de dibujos. Lo anterior, comparado con la intención para la cual se implementaron estas prácticas comunicativas, evidenció el interés de las maestras por elementos de forma. En otras palabras, aun cuando para las maestras es clara la necesidad de inscribir su práctica docente en un enfoque

que privilegie la función social de la escritura, se observa una marcada preocupación por los procesos de codificación y decodificación de grafemas preestablecidos que conllevan prácticas reproductivas; en este sentido, las maestras perciben que, si estos elementos no se enseñan, será muy difícil para los niños aprender a escribir y a leer.

Estas posturas pueden estar altamente influenciadas por el componente gramatical de la lengua y la forma como históricamente se ha enfocado la enseñanza y la evaluación del dominio lingüístico en los hablantes. Lo anterior se sustenta en respuestas donde las maestras refirieron su percepción del paso de los niños a la educación primaria, advirtiendo que, en el grado primero va a ser necesario que los niños conozcan muy bien el código porque tendrán que escribir más rápido frases y oraciones con todas las letras. Se percibe entonces, como se sustenta en otros hallazgos (Morales y Pulido, 2023), una dicotomía presente en el maestro de lengua frente a la toma de conciencia con relación a la forma natural y constructiva del aprendizaje de la escritura impulsada por estudios como los de Ferreiro y Teberosky y, las posiciones más conductistas que persiguen la memorización y mecanización de las estructuras.

En lo concerniente a la quinta categoría: relación entre los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y la dimensión comunicativa, un primer hallazgo se enfocó en la definición de dimensión comunicativa aportada por las docentes. Se encontró que existe una amplia comprensión acorde con lo que aporta la literatura y presentan varios de los componentes más significativos del lenguaje. Señalaron que es un todo que implica la comunicación gestual, verbal y de forma escrita porque el ser humano es un ser sociable por naturaleza y siente la necesidad de comunicarse a través de todas esas formas, así como un área que permite el desarrollo de las habilidades que denominan HELE (hablar, escribir, leer y escuchar) para favorecer la parte expresiva de los niños.

Sin embargo, no está presente la relación que tiene esta dimensión con otros procesos claves para el desarrollo integral de los niños, como lo señalan los Lineamientos de la Educación Preescolar en Colombia, según los cuales la dimensión comunicativa está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre los objetos, los acontecimientos y los fenómenos de la realidad; a su vez, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos y expresar emociones y sentimientos (MEN, 1998). Este hallazgo abre las puertas a futuras investigaciones que puedan profundizar en temas de formación docente con respecto al dominio de las políticas educativas y lineamientos que regulan los programas educativos, en tanto que, la claridad o no para el manejo de ciertos conceptos repercute en las prácticas de aula. Es importante insistir sobre la relación entre lenguaje y dimensión comunicativa en la educación inicial ya que esta relación sirve de mediador en otros procesos de aprendizaje del niño como la comprensión de los fenómenos de su realidad, la expresión de su pensamiento lógico-matemático, la expresión de sentimientos y emociones, así como la comunicación de necesidades e intereses y su interacción con los otros.

---

#### 4. Conclusiones

Abordar los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura como objeto de estudio de esta investigación, constituyó una experiencia valiosa para quienes intervinieron en el proceso e, indudablemente, para quienes comparten estos mismos intereses. Si bien es cierto que este es un tema que se ha venido estudiando por décadas, los interrogantes con respecto a la escritura en el aula de clase continúan siendo de gran interés en el campo educativo y su vigencia es indiscutible. En efecto, varias perspectivas, entre ellas, la conductual, la cognitiva, la comunicativa y la sociocognitiva se han aproximado al estudio del lenguaje para tratar de explicar cada vez con mayor profundidad los factores que inciden en su producción y desarrollo, con el propósito de intervenir en el contexto escolar y mejorar las prácticas en el aula de clase.

Para el caso particular de este estudio, aproximarse a los procesos de enseñanza aprendizaje de esta habilidad del lenguaje para intentar conocer su relación con la dimensión comunicativa, permitió identificar áreas de debilidad que aún persisten en la práctica y que inhiben la producción escrita en su esencia semiótica y comunicativa, lo cual es muy importante porque reconocer esas posibles falencias es el primer paso en todo proceso de mejoramiento. Si no se tiene conciencia de que existen, no se puede trabajar sobre ellas. Igualmente, en el análisis de los resultados se pudieron evidenciar procesos favorables y prácticas que vale la pena potencializar para que adquieran un mayor protagonismo a la hora de abordar la enseñanza de la escritura, lo cual es de gran ganancia porque permite trazar líneas de acción para planes futuros.

Uno de los campos que se proyecta como un factor determinante de acuerdo con los resultados lo conforma la formación docente. Lo anterior está sustentado en la necesidad de hacer coincidir de manera más rigurosa y constante principios fundamentales teóricos con la práctica de aula. La falta de claridad del docente frente a los enfoques y los métodos relevantes para cumplir los objetivos, con relación a favorecer la dimensión comunicativa en el proceso de enseñanza de la escritura en la educación inicial, puede repercutir en prácticas eclécticas que oscilan entre una y otra postura, sin detenerse en las etapas, perdiéndose la secuencia lógica necesaria para el proceso de los niños, así como aspectos de su capacidad innata y espontánea en el uso del lenguaje.

Igualmente, se puede concluir que una concepción tradicional del docente sobre la forma como los niños aprenden a escribir limita la producción creativa e inhibe la capacidad de explorar, descubrir y generar hipótesis propias sobre el objeto de conocimiento que, en este caso, es el lenguaje escrito. Estas ideas se sustentaron en apartes de las entrevistas y de las clases donde fue evidente la preocupación de las maestras por seguir el plan de clase y los fonemas y grafías preestablecidos en el texto guía. Condiciones que, claramente, abren la discusión sobre desafíos presentes no solo para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, sino del contexto educativo en general, con respecto a la tendencia homogeneizadora de los planes de estudio y los logros de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes.

Asimismo, un predominio de los métodos sintéticos magnifica en el aula prácticas que privilegian la copia, el dictado, el silabeo y la correspondencia grafema-fonema, en otras palabras, los elementos de forma del lenguaje. Lo cual, expone al niño en edad preescolar a ir de las partes al todo en su proceso de aprendizaje, cuando se ha observado desde la literatura y desde referentes empíricos que la manera cómo aprenden los niños es de naturaleza global, responde a principios de dinámicas constructivistas y, en lo que respecta al lenguaje, de carácter socioemocional en la interacción permanente con los otros.

Por último, sería muy enriquecedor implementar y pilotear una propuesta de énfasis socio-cognitivo que aborde el lenguaje en esencia desde su función social y, en el marco de la dimensión comunicativa, para develar sus fortalezas reales, contrastándola con otros métodos y examinando su vigencia para el siglo XXI con relación a retos como la necesidad de que el aprendizaje de la escritura responda a las exigencias de alfabetización en todos los contextos socio-económicos, a la vez que aporte a los derechos naturales de los niños de explorar, jugar, descubrir, recrear sus experiencias, cultivar su imaginación, comunicar su pensamiento y permitirles desarrollarse integralmente.

---

## Referencias bibliográficas

- Amiruddin, M. & Jannah, U. (2021). The Effectiveness of Natural Approach on Language Learning in Higher Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 619. <https://www.atlantipress.com/proceedings/iciep-20/125966807>
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Norma.

- Bustamante, G. (1995). Notas sobre la lectura y la escritura. *Los Procesos de la Lectura*. (117-136). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Bustamante, G & Jurado, F. (1997). *Entre la Lectura y la escritura*. Bogotá, Colombia: Magisterio. Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cotto, E. I. & Flores, M. G. (2022). El método fonológico comprensivo: Un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en español. *Estudios pedagógicos*. 48(2), 327-349. DOI: 10.4067/S0718-07052022000200327
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Flores, C. & Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *Revista Universitaria de Investigación*. 7(1), 69-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070106>
- Gallego, T. M. & Muñoz, M. T. (enero-abril, 2020). Construcción de la lengua escrita en preescolar a través de la variedad textual en una zona rural de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 111-132. DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a7>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6º ed.) México: McGraw-Hill.
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, España: Cátedra.
- Goodman, Y. M. (1995). *How children construct literacy*. United States: University of Arizona.
- Jurado, F (1995). *Lectura, incertidumbre, escritura*. *Los Procesos de la Lectura*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1995). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencias de maestros*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3004>
- MEN (1998). *Lineamientos curriculares para la Educación Preescolar*, Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Morales , L. & Pulido, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura . *Praxis & Saber*, 14(37). e16292. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292>
- Ormrod, J.E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson.
- Peña-Correal, T. E. & Robayo-Castro, B. H. (2007). Conducta verbal de B. F. Skinner: 1957-2007. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 653-661. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539314>
- Pérez, M. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona, España: Crítica.
- Pujato, B. (2010). El ABC de la alfabetización. *Revista Iberoamericana de educación*. 53. pp. 260-262. [https://rieoei.org/historico/recensiones/Recensiones53\\_03.pdf](https://rieoei.org/historico/recensiones/Recensiones53_03.pdf)
- Rezende, M. F. & Corsino, P. (2019). Reading and writing in early childhood education: contexts and practices under debate. *Focus* 49 (174). <https://doi.org/10.1590/198053146109>

- Rivera, C. (2019). Propuesta de un taller de escritura creativa como estrategia didáctica para estimular la producción de textos en estudiantes del quinto año de Secundaria. *Espacios*. 40 (41), 2. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p02.pdf>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2º.ed). Granada, España: Aljibe.
- Santillán, M., Fonseca, R., Abreu, O., Ron, M., & Mejía, R. (2020). La semiótica como herramienta dicotómica a la investigación. *Espacios*. 41 (9), p. 9. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p09.pdf>
- Usategui, E. (enero-abril, 1993). Implicaciones educativas de los análisis sociolingüísticos de Basil Bernstein. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 16, pp. 159-179. [file:///Users/monicarojas/Desktop/Dialnet-ImplicacionesEducativasDeLosAnalisisSociolinguisti-286636%20\(1\).pdf](file:///Users/monicarojas/Desktop/Dialnet-ImplicacionesEducativasDeLosAnalisisSociolinguisti-286636%20(1).pdf)
- Valenzuela J. R. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de la investigación educativa*. (e-book). México: Universidad Tecnológico de Monterrey.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional