

**INCIDENCIA DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ORAL
Y ESCRITA EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN LOS NIÑOS Y
LAS NIÑAS DEL GRADO DE TRANSICIÓN**

SANDRA ESPERANZA NARANJO DELGADO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y
DESARROLLO HUMANO
SAN JUAN DE PASTO
2011**

**INCIDENCIA DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ORAL
Y ESCRITA EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN LOS NIÑOS Y
LAS NIÑAS DEL GRADO DE TRANSICIÓN**

SANDRA ESPERANZA NARANJO DELGADO

**Trabajo de Grado para optar el Título de
Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano**

**Asesora
PATRICIA GONZÁLEZ
Magister**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y
DESARROLLO HUMANO
SAN JUAN DE PASTO
2011**

“Las ideas y conclusiones aportadas en la tesis de grado son responsabilidad exclusiva de los autores”.

Artículo 1° del acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de Sustentación:

Septiembre 29 de 2011

Calificación: 90 puntos

Dr. ROBERTO RAMÍREZ BRAVO

Presidente del Jurado

Mg. LUIS ERNESTO SANZ ERAZO

Jurado

Mg. GUIDO FERNANDO GARZÓN VELÁSQUEZ

Jurado

San Juan de Pasto, 29 de Septiembre de 2011

*Dedico con inmenso amor, este trabajo a mi cómplice y compañero de
sueños y proyectos realizados y por realizar,
Mario Fernando Egas Villota por su apoyo incondicional.*

*A mis hijos
Juan Sebastián, Paula Andrea y María Fernanda,
por ser mi ilusión, mi motor y mi orgullo.*

*A todos mis niños y mis niñas: mis estudiantes,
con la esperanza de que cotidianamente,
en el acto de escribir y leer
puedan encontrar una forma de felicidad.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos mis maestros, por compartir con generosidad sus experiencias, conocimientos y maravillosas enseñanzas.

A mi asesora **PATRICIA GONZÁLEZ** por su apoyo y disposición.

A todas aquellas personas que de una u otra forma han ayudado a la realización de este trabajo, especialmente **LUÍS ERNESTO SANZ** y **DIANA PATRICIA LÓPEZ**.

RESUMEN

La presente es una investigación cualitativa, con un enfoque histórico hermenéutico y metodología de Etnografía Educativa que pretende analizar la incidencia del proceso de construcción de la lengua oral y escrita en el desarrollo de la autoestima de los niños de nivel preescolar, año lectivo 2009 - 2010 de la Escuela Normal Superior de Pasto definida a partir de las características de singularidad, vinculación, sensación de poder y pautas y modelos establecidas por Clemen y Bean.

Las estrategias usadas con mayor frecuencia, en este proceso, se basan en unidades no significativas, característica de los métodos sintéticos, coherentes con un enfoque conductista; los resultados esperados se refieren a la producción de grafías, en detrimento del desarrollo integral del individuo.

La reducción del aprendizaje a la codificación y decodificación de signos, menoscaba el desarrollo holístico y la experiencia de la lectura y la escritura como formas vivas de sentir, interpretar, conocer, reconstruir e imaginar el mundo, inmersos en ricas relaciones con el contexto social construido a partir de las emociones de los sujetos.

El trabajo realizado a partir del aprestamiento y no de los procesos de producción textual, afecta las condiciones de singularidad y vinculación ya que se pierde la posibilidad de encontrar sentidos y formas de expresión, de acción, de afirmación personal y de encuentro ético con el otro.

Sin reconocerse como un modelo ideal, la familia incide de manera significativa en el proceso, limitando la función de la lengua oral y escrita a una acción cotidiana elemental y al cumplimiento de tareas, restringiendo por tanto las posibilidades de expresión y comunicación e influyendo en las relaciones afectivas.

Las experiencias escolares frecuentes, referidas a la producción textual escrita, afectan la sensación de poder, generando inseguridad y dependencia de los niños y las niñas.

ABSTRACT

This is a qualitative research with a historical hermeneutic and educational ethnography methodology that aims to analyze the impact of the construction process of the oral and written language in the development of self-esteem of children in preschool, school year 2009-2010 “Escuela Normal Superior de Pasto” defined from the uniqueness, connectedness, sense of power and patterns and models established by Clemes and Bean characteristics.

The most frequently strategies used in this process are based on no significant units, characteristics of synthetic methods, coherent with a behavioral approach; the expected results are referred to graphs production, to the detriment of the holistic individual development.

The reduction of learning to encoding and decoding of signs, undermines the holistic development and the experience of reading and writing as ways to feel alive, interpret, understand, reconstruct and imagine the world, immersed in rich relationships built with the social context from the emotions of the subjects.

The work from the readiness and not processes of textual production, affects the conditions of uniqueness and connection as it loses the ability to find ways and means of expression, action, claim personal and ethical encounter with the other.

Not recognized as an ideal model, the family significantly affects the process, limiting the role of oral and written language daily action and compliance elemental tasks, there by restricting the possibilities of expression and communication and influencing affective relationships.

The common school experiences, referring to the written text production, affect the sense of power, generating in security and dependence on children.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. TEMA	16
2. TÍTULO	17
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
3.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	18
3.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
3.3 PREGUNTAS ORIENTADORAS	21
4. OBJETIVOS	22
4.1 GENERAL	22
4.2 ESPECÍFICOS	22
5. JUSTIFICACIÓN	23
6. ANTECEDENTES	26
6.1 NIVEL INTERNACIONAL	26
6.2 CONTEXTO NACIONAL	29
6.3 CONTEXTO REGIONAL	30
7. MARCO REFERENCIAL	33
7.1 MARCO TEÓRICO	33
7.1.1 Autoestima	33
7.1.1.1 Condiciones básicas para la construcción de la autoestima	37
7.1.2 Proceso de producción escrita	45
7.1.2.1 La lengua escrita y sus funciones	45
7.1.2.2 Función apelativa	45
7.1.2.3 Función expresiva	46
7.1.2.4 Función informativa	46
7.1.3 La lengua escrita como una construcción de la humanidad	46
7.1.3.1 Historia de los procesos de lectura y escritura en Colombia	47
7.1.3.2 Métodos tradicionales de lectura y escritura	53
7.1.4 Relación entre ambiente escolar, producción textual y autoestima	56
7.2 MARCO LEGAL	59
7.2.1 Constitución Política Nacional	59
7.2.2 Ley de Infancia y Adolescencia	59
7.2.3 Ley 115	59
7.2.4 Decreto 1860	60
7.2.5 Decreto 2247	60
7.2.6 Lineamientos curriculares educación preescolar	61
7.3 MARCO CONTEXTUAL	63

8. METODOLOGÍA	pág. 67
8.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	67
8.2 INSTRUMENTOS	68
8.2.1 Desarrollo de un taller creativo de producción textual escrita	68
8.2.2 Taller de producción escrita de complementación de textos	69
8.2.3 Observación participante	69
8.2.4 Entrevista individual a los niños	69
8.3 UNIDAD DE ANÁLISIS	69
8.4 UNIDAD DE TRABAJO	70
9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	71
9.1 CATEGORÍA VINCULACIÓN	71
9.2 CATEGORÍA SINGULARIDAD	73
9.3 CATEGORÍA PODER	75
9.4 CATEGORÍA PAUTAS Y MODELOS	78
9.5 INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	80
10. CONCLUSIONES	87
11. SUGERENCIAS	90
BIBLIOGRAFÍA	91
ANEXOS	95

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Categoría vinculación	71
Cuadro 2. Categoría singularidad	73
Cuadro 3. Categoría poder	75
Cuadro 4. Categoría pautas y modelos	78
Cuadro 5. Matriz entrevista niños - Categoría vinculación	104
Cuadro 6. Matriz entrevista niños - Categoría singularidad	106
Cuadro 7. Matriz entrevista niños - Categoría poder	108
Cuadro 8. Matriz entrevista niños - Categoría pautas y modelos	109
Cuadro 9. Matriz producción escrita – Categorías singularidad, poder, pautas y modelos	111
Cuadro 10. Matriz producción escrita individual – Categoría vinculación	112
Cuadro 11. Matriz producción escrita individual – Categoría singularidad	113
Cuadro 12. Matriz producción escrita individual – Categoría poder	114
Cuadro 13. Matriz producción escrita individual – Categoría pautas y modelos	115
Cuadro 14. Matriz observación participante – Categoría vinculación	116
Cuadro 15. Matriz observación participante – Categoría poder	117

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Carátula de algunas cartillas usadas en el país para el aprendizaje de la lectura y la escritura	50
Figura 1. Carátula de otras producciones escritas usadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura	52
Figura 3. Carátula de "Elementos de educación o sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica" de Milciades Chaves	53
Figura 4. Cartilla "La alegría de leer"	54
Figura 5. Portada de la Escuela Normal Superior de Pasto	63
Figura 2. Panorámica de la Escuela Normal Superior de Pasto	64
Figura 7. Estudiantes de la Escuela Normal Superior de Pasto	65
Figura 8. Escuela Normal Superior de Pasto	66

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Taller de escritura: inventar el final del cuento “Amigos” de Helme Heine	86
Anexo B. Matriz de categorías por instrumentos aplicados	104
Anexo C. Registro fotográfico de las diferentes actividades realizadas	118

INTRODUCCIÓN

Las prácticas tradicionales, relacionadas con el aprendizaje de la lengua oral y escrita, se centran en la adquisición y reproducción organizada en forma secuencial de trazos, que evolucionan hacia vocales, sílabas, palabras, párrafos descontextualizados, despojados de sentidos significativos que no reconocen los saberes construidos por el niño anteriormente y sus emociones. Un proceso pedagógico estructurado de esta forma, no toma en cuenta que el niño es un ser holístico con características complejas, posibilidades y enormes riquezas vitales que obligan a mirar el aprendizaje no solo como una acción motriz y cognitiva sino como una vivencia determinante en el desarrollo integral del sujeto.

Los trabajos investigativos relacionados con el aprendizaje de la lengua oral y escrita, evidencian como un asunto pendiente el análisis de la incidencia de estos procesos en el desarrollo de la autoestima en los niños y niñas del grado Transición del nivel Preescolar. Surge como una inaplazable necesidad el hecho de generar espacios de reflexión sobre el aporte que cotidianamente se realiza en el Preescolar, desde las diferentes acciones pedagógicas, particularmente desde el aprendizaje de la lectura y escritura, al desarrollo de la autoestima, como un proceso que determina la formación de las dimensiones: cognitiva, ética, afectiva y social y su contribución a la educación integral.

El Marco Referencial, aborda los planteamientos teóricos de Clemes y Bean según los cuales, la autoestima se entiende como la valoración que hacen los sujetos de lo que conocen de sí mismos y su importancia radica en el hecho de que determina el éxito en el establecimiento de las relaciones sociales, el aprendizaje, la creatividad y la posibilidad de asumir responsabilidades. Dentro del trabajo se toman las condiciones de singularidad, vinculación, sensación de poder y pautas y modelos como categorías de análisis. Así mismo, se analiza el marco legal que sustenta la Educación Preescolar en Colombia y se realiza una contextualización histórica de la Escuela Normal Superior de Pasto y los principios pedagógicos en los que teóricamente sustenta su acción.

Al final del trabajo, se plantean los hallazgos, su interpretación, conclusiones y las correspondientes recomendaciones.

*"Muchas cosas pueden esperar, el niño no.
Ahora mismo se forman, se crea su sangre, sus sentidos se desarrollan.
A ellos no se les puede decir mañana.
Su nombre es hoy".
Gabriela Mistral.*

1. TEMA

DESARROLLO SOCIO AFECTIVO.

2. TÍTULO

Incidencia de los procesos de construcción de la lengua oral y escrita en el desarrollo de la autoestima en los niños y las niñas del Grado de Transición.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El ingreso a transición, tercer grado de la educación preescolar, se constituye para muchos niños y niñas, en su primera experiencia de educación formal, pues es la llegada a un mundo diferente al conocido hasta ahora. A este nuevo ambiente, cada niño y cada niña trae consigo, su propia historia familiar y personal en lo afectivo, social, corporal, ético, cognitivo y estético.

Llegar a la escuela, implica, compartir con adultos y niños diferentes a los de la familia, desenvolverse en otros espacios, cumplir nuevas normas y desarrollar otras actividades y es precisamente en este contexto, en el que la autoestima que cada uno ha construido hasta ese momento, se manifestará de manera natural en la forma de establecer nuevas relaciones sociales, en su comportamiento, en su actitud para enfrentar los retos y en la creatividad en sus juegos y trabajos.

En esta amplia gama de posibilidades, la escuela entra a jugar un papel definitivo ya que a partir de las acciones y de los ambientes que cree, aportará de manera importante a que los niños mantengan, acrecienten o disminuyan la posibilidad de un desarrollo equilibrado entre el reconocimiento de su singularidad y de su naturaleza social y entre la sensación de poder y los límites y modelos que le establece la cultura a la que pertenecen; es decir que tratándose de los niños y las niñas como seres holísticos, los resultados de estos procesos representan una marca, una huella en su vida, en múltiples aspectos de su desempeño y afectan de manera positiva o negativa su autoestima.

Los Lineamientos Curriculares de la Educación Preescolar identifican al niño como un ser multidimensional: corporal, cognitivo, comunicativo, espiritual, estético, ético y socio afectivo. Precisamente, en la dimensión socio-afectiva, se ubica el desarrollo de la autoestima, elemento fundamental en la construcción de la identidad y del establecimiento de relaciones sociales. En la señalada normatividad se precisa en el enfoque de la Educación Preescolar, la necesidad de crear situaciones que fomenten entre otros aspectos, la autoestima, la expresión emocional y la comunicación:

“su enfoque está fundamentado en el reconocimiento de un saber en los niños; la interacción con sus entornos natural, familiar, social, étnico y cultural;

la generación de situaciones que estimulen desde el inicio de la escolaridad el espíritu científico, la creatividad y la imaginación; la vivencia de situaciones que fomenten actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima, autonomía y la expresión de sentimientos y emociones; en la creación de ambientes lúdicos, comunicativos y de confianza que faciliten la interacción; en el reconocimiento de otros ambientes como ambientes para el aprendizaje, en fin, en una educación preescolar con carácter transformador”¹.

De otra parte, la escuela centra su acción educativa, de modo especial, en la enseñanza de la lectura y la escritura como preparación para el ingreso a la educación básica primaria y no como educación “para la vida”². En este contexto, aunque se pretende estimular la producción textual escrita propia y en relación con las producciones de los otros ya que se espera que la Escuela posibilite espacios, tiempos y recursos para “la construcción oral y escrita de textos desde su propia significación y expresión”³, los procesos se desarrollan en una clase específica, comúnmente denominada lectoescritura, caracterizada por la desarticulación de lo conceptual, lo metodológico y su realización práctica; en donde el énfasis se pone en el aprendizaje de formas, la adquisición de una serie de destrezas especialmente viso manuales, ponderando el método y no la formación humana integral.

En medio de este aprendizaje surge la preocupación por el desarrollo de algunas potencialidades relacionadas especialmente con las dimensiones cognitiva y corporal, depositando la fe en el aprendizaje a través de la transmisión y repetición de formas e informaciones y en el seguimiento de instrucciones. Estos procedimientos, implican un desconocimiento del ser humano en su condición holística, en tanto sus posibilidades abarcan además sus potenciales sensibles, creativos e involucran la inteligencia como concepto multidimensional asegurando un desenvolvimiento en dimensiones de desarrollo: social, afectivo, corporal, estético, espiritual y ético y dejan de lado la importancia del para qué, para quién, por qué y quien escribe, realidad que afecta el desarrollo social y afectivo del niño y que se hace palpable, como lo reconoce el propio Ministerio de Educación Nacional en el documento que sirve de referente para el desarrollo de dicho proceso:

¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar. (1997) Por los cuales se establecen puntos de apoyo y de orientación general frente al conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local." Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_.pdf, p. 5. Consultado: Octubre 14 de 2009

² *Ibíd.*, p.11

³ *Ibíd.*, p. 27

“después de muchos años de trabajar los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura, se ha venido tomando conciencia si bien es cierto, todos aprendimos a leer y escribir, el camino fue fértil en miedos y temores... más allá de todas las dedicaciones posibles, a las que incluso hemos consagrado nuestra vidas se impone una realidad: □la letra con sangre, no entra□ y si entra, a largo plazo y en el porvenir, ese dolor provocado por la enseñanza, cuando es árida, no se traduce en una experiencia gozosa y efectiva... Si bien aprendimos a leer y escribir, la rabia causada por el ejercicio de planas repetidas dejó sus huellas en nuestro cuerpo”⁴.

La autoestima y los procesos de construcción de la lengua oral y escrita, se interrelacionan y se afectan según el tipo de prácticas de producción textual escrita.

Es usual que el trabajo relacionado con la escritura, se realice a través de planas que implican la repetición de un modelo dado por el adulto, desconociendo así intereses, necesidades y ritmos individuales de quien está aprendiendo.

Así mismo, se hace una disyuntiva entre la lengua materna y la lengua académica; los textos (cartillas) utilizados para este fin no reconocen las prácticas y tradiciones culturales propias de los contextos de los niños y las niñas; el contacto con diferentes tipos de textos escritos es limitado y los textos que escriben los niños y las niñas no son socializados sino que se evalúan desde el criterio único del maestro y posteriormente se archivan de tal manera que no se escribe para otro sino para ser calificado y guardado.

A nivel familiar y algunas veces escolar, los niños y las niñas tienen unos referentes en relación con la producción textual escrita en donde circulan pocos textos; no hay producción textual escrita o es precaria; no hay practicas frecuentes de producción textual escrita ya que esta se percibe como una actividad que se realiza por obligación pero que en todo caso no brinda posibilidades de interacción, ni a nivel creativo, lúdico ni participativo.

De modo adicional, se limita a tomar al niño como un ser que al llegar a la escuela, “no sabe” desconociendo los saberes construidos individualmente antes de iniciar la educación de carácter formal, de modo que en las prácticas de producción textual escrita, se evidencian relaciones de poder de carácter vertical y constantemente se generan gestos de aprobación o desaprobación por parte de

⁴ JARAMILLO, Adriana. La construcción de la lengua oral y escrita en el grado cero de la Educación Básica Primaria. Documento complementario de los Marcos Generales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1991. p. 9.

quien “si sabe” (el maestro), generando inseguridad y dependencia de quien “no sabe” (los niños y las niñas), pues los errores se toman como fallos y no como oportunidades de aprendizaje, propiciando la construcción inconsciente de una imagen negativa de sí.

Dentro de la Escuela Normal Superior de Pasto, mediante el P.E.I. se establece que *“Formamos integralmente al ser humano con criterios de excelencia, sensibilidad y responsabilidad social”*⁵. Sin embargo, si bien en otras situaciones los niños y niñas se muestran más seguros e independientes, cuando deben afrontar contextos que les implican acciones de producción textual escrita se excusan en que no pueden, no saben o no quieren, actitud que no asumen si se trata de transcribir, acción en la que no hay mayor resistencia.

Ya dentro de una situación de escritura, se observan actitudes generalizadas de evasión, de poco trabajo, de subvaloración del trabajo propio o de copia características de dificultades en las condiciones básicas de autoestima planteada por Clemens y Bean.

A pesar de lo planteado en el P.E.I., en sentido metodológico, se realiza un trabajo que parte del concepto de pre-escritura y no de la apropiación de la lengua escrita como una posibilidad de desarrollo holístico.

3.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se reconoce la autoestima en la producción textual escrita de los niños y niñas de Transición, año lectivo 2009 - 2010 de la I. E. M. Escuela Normal Superior de Pasto definida a partir de las características de singularidad, vinculación, sensación de poder y pautas y modelos?

3.3 PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ☞ ¿Qué oportunidades brindan los espacios de producción textual escrita para el desarrollo de la creatividad, la expresión de ideas, experiencias, saberes y emociones?

⁵ ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE PASTO P.E.I. V Versión. San Juan de Pasto: 2010. Disponible en: <http://observacionpedagogicanormalsuperior.blogspot.com/>. Consultado el 2 de diciembre de 2010.

- ☞ ¿Qué prácticas familiares y escolares en las producciones escritas fomentan o no las relaciones sociales, el respeto y la solidaridad?
- ☞ ¿Qué situaciones dentro del proceso de producción de textos fomentan o no la sensación de poder en los niños y las niñas?

4. OBJETIVOS

4.1 GENERAL

Analizar la autoestima en la producción textual escrita de los niños y niñas de Transición, año lectivo 2009 - 2010 de la I. E. M. Escuela Normal Superior de Pasto definida a partir de las características de singularidad, vinculación, sensación de poder y pautas y modelos

4.2 ESPECÍFICOS

- ☞ Identificar la presencia de la singularidad y la vinculación en algunas producciones escritas individuales.
- ☞ Describir algunas pautas y modelos escolares y familiares relacionados con la producción de textos escritos.
- ☞ Reconocer la sensación de poder demostrada por los niños en la producción de textos escritos.

5. JUSTIFICACIÓN

Los importantes desarrollos logrados desde múltiples disciplinas como las neurociencias, la antropología, la psicología y la pedagogía han demostrado que los primeros años, son fundamentales para el desarrollo de la socio-afectividad, de la inteligencia, de la psicomotricidad, la creatividad, es decir para el desarrollo íntegro del ser humano por lo que a nivel internacional y nacional se han aunado esfuerzos para establecer políticas y estrategias que brinden buenas condiciones de salud, de nutrición, de ambientes pedagógicos que ofrezcan oportunidades para construir auto imágenes positivas, confianza en sí mismo, desarrollo de la capacidad de estar con otros, procesos de autonomía, espacios para jugar, para explorar, para preguntar, para crear, para relacionarse con el mundo e iniciar la construcción de conocimientos ya que el desarrollo infantil temprano sí marca una diferencia y puede determinar rumbos en la salud, el aprendizaje y la conducta e influir en las futuras etapas del desarrollo:

“Heckman, Premio Nobel de Economía, 2000, ha insistido en la inversión en la temprana infancia, aseverando que “no podemos permitirnos posponer la inversión en los niños hasta que sean adultos; tampoco podemos esperar a que entren a la educación primaria, un momento que puede resultar muy tarde para intervenir”⁶.

Así mismo, gracias al desarrollo histórico de la pedagogía, se reconoce el incalculable valor de la etapa de formación preescolar, como una etapa de la vida que precisa especialísima atención por ser un ciclo vital, en tanto las experiencias de este periodo marcan, quizás como ninguna otra, una imperecedera huella que determina los futuros caminos en diversos campos de la interacción humana, pues se vincula con aprendizajes esenciales en todas las dimensiones del desarrollo (socio-afectivo, cognitivo, comunicativo, corporal, estético, espiritual y ético) lo que implica que los procesos pedagógicos para esta etapa deban posibilitar un ambiente armónico, adecuado, rico en estímulos y que apunte a un crecimiento sano e integral de las niñas y los niños en edad preescolar, como lo expresa el documento curricular desde la concepción del Ministerio de Educación Nacional:

⁶FRASER MUSTARD, James. Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En “Primera infancia y desarrollo”. El desafío de la década, citado por REYES, Yolanda Bogotá: ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS; Save the Children, Reino Unido UNICEF, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE. 2003. p. 7

“toda acción educativa debe abarcar las dimensiones del desarrollo del niño, lo socio-afectivo, lo espiritual, lo ético, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, para potencializarlas y alcanzar niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre”⁷.

Reconocer al niño como ser holístico y el desarrollo humano como proceso implica comprender las interrelaciones entre sus dimensiones lo que implica que la evolución del niño se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez y de manera importante, que estos desarrollos no son independientes, aislados sino complementarios por lo que no es posible realizar una acción pedagógica en una dimensión particular sin que se afecte la evolución de otros procesos en las demás ya que “Los niños y las niñas, como seres humanos, se desarrollan integralmente. Se hace necesario comprenderlos como una unidad total, superando así la tradición cultural y disciplinaria que los aborda de manera parcial, particular y aislada”⁸.

De otra parte, es necesario recordar que la escuela ha recibido la responsabilidad de trabajar los aspectos relacionados con la lectura y la escritura y en esta labor desarrolla cotidianamente esfuerzos y trabajos fundamentalmente desde la perspectiva de las dimensiones cognitiva, comunicativa, corporal e incluso estética pero tomando en cuenta el postulado de desarrollo integral, se hace necesario ligar estos procesos de aprendizaje con la dimensión socio afectiva específicamente con el proceso relacionado con la posibilidad de desarrollar una autoestima equilibrada y sana. Es necesario analizar el impacto que tiene la enseñanza de la producción textual, en la autoestima ya que esta es la clave para reconocerse en sentido individual y colectivo, para desarrollar confianza y respeto en sí mismo, para enfrentar la vida no sólo en el presente, sino en el futuro. Cuanta más alta sea la autoestima de una persona, mejor dispuesta estará para afrontar las dificultades. Tendrá mayores oportunidades para establecer relaciones enriquecedoras, más armonía en el plano emocional, cultivará su creatividad y mostrará mayor disposición para tratar a los demás con respeto.

Sin embargo, de manera contradictoria las relaciones pedagógicas y la implementación metodológica en los procesos actuales de enseñanza de la lectura y la escritura enfatizan sus esfuerzos en procedimientos de codificación y

⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar. (1997) Por los cuales se establecen puntos de apoyo y de orientación general frente al conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local" Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_.pdf. Consultado el 26 de marzo de 2010

⁸ *Ibíd.*, p. 9

decodificación en alejamiento de un paradigma que considere los procesos formativos desde experiencias vitales surgidas de los intereses y motivaciones de los niños como sustento de un modelo de aprendizaje apoyado en relaciones pedagógicas que fomenten el desarrollo de una autoestima sana.

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 escritura ya que “saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales”⁹. 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”¹⁰.

Aprender a producir textos se constituye en herramienta de participación, ya que se favorecen la expresión de las ideas, el desarrollo cognitivo y la formación del criterio. Vista así, la posibilidad de tener la confianza para producir textos en los que se refleje la singularidad se constituye en una posibilidad para el desarrollo de la equidad desde una temprana edad. En consecuencia se puede considerar que aprender a realizar producciones textuales escritas, se constituye en un derecho.

Es necesario reconocer que los procesos relacionados con la producción textual escrita, fomentan la “comunicación, imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y re significa para operar el tránsito desde un lenguaje meramente utilitario e instrumental hacia otro más interpretativo, expresivo y simbólico que resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y que garantiza el tránsito desde la lectura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido”¹¹.

Ante esta realidad se hace necesario el desarrollo de trabajos investigativos que enriquezcan los niveles de análisis, construcción teórica y de manera central de implementación de un modelo pedagógico con una praxis renovada en la reubicación de los niños y las niñas como protagonistas principales de sus procesos formativos.

⁹ DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS 5-9. Marzo de 1990 Jomtien, Tailandia. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf. Consultado el 17 de abril de 2011.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 1

¹¹ REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. Documento de trabajo elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Bogotá: CERLALC 2005. p. 19

De modo adicional se debe señalar la importancia de desarrollar el presente trabajo investigativo que integra los conceptos de autoestima y producción escrita en el nivel de transición como una red articulada que permite enfrentar el fenómeno formativo planteado en el estudio de su integralidad compleja.

6. ANTECEDENTES

6.1 NIVEL INTERNACIONAL

- ☞ *“La autoestima en los estudiantes de la mención Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela”* realizado por Mariela Ramia Guerra, cuyo propósito fue caracterizar el nivel de desarrollo de la autoestima de los estudiantes de Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en el período lectivo 2000-2001, tratando de verificar la correspondencia con los niveles de desarrollo de autoestima propuestos por la institución, lo deseable para los docentes y los establecidos en el Test de Coopersmith, así como su relación con variables personales y académicas del estudiante. El carácter de la investigación es cuantitativo y según la investigadora, los resultados obtenidos arrojan conclusiones poco alentadoras para la Escuela de Educación, por lo que recomienda propiciar el diálogo entre profesores y estudiantes, para que surjan de ellos mismos las propuestas y líneas de acción para el desarrollo de la autoestima, así mismo establece que es importante que los docentes y estudiantes tengan una comunicación más abierta. Finalmente concluye que el crecimiento personal es un proceso largo, de atención continua; necesita considerarse de manera sistemática por los profesores de la Escuela, ya que es y debe ser responsabilidad de todos, pero como pauta y exigencia institucional¹².

- ☞ *“Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años)”* realizada por Rafael Bisquerra Alzina, Anna Soldevila Benet, Ramona Ribes Castells, Gemma Filella Guiu, María Jesús Agulló Morera¹³ en el que se presentan los conceptos fundamentales para realizar una propuesta

¹² RAMIA GUERRA, Mariela. La autoestima en los estudiantes de la mención Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Revista Pedagógica. Disponible en://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922002000300004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-9792. Consultado 27 de septiembre de 2010

¹³ BISQUERRA ALZINA Rafael. Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años”) REVISTA CULTURA Y EDUCACIÓN. ISSN 1135-6405, Vol. 17, Nº 1, 2005. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1321793. Consultado 30 de Septiembre de 2010.

curricular que tiene como objetivo, la inclusión de la educación emocional en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Pinyana Alfarrás, en Lleida, España durante el año escolar 2003 - 2004. El propósito de la investigación, se centra en facilitar la tarea de los maestros interesados en la programación de actividades para el desarrollo de competencias emocionales relacionadas con los siguientes contenidos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de vida.

En cuanto a la autoestima se trabajó la expresión de cualidades de uno mismo, la expresión de las cualidades de las personas que nos rodean, el reconocimiento gradual de los propios gustos y preferencias, la valoración positiva de las diferencias entre las personas y la familia.

- ☞ *“Autoestima, singularidad y pautas, un estudio de observación realizado en el aula con niños de preescolar y primero de EGB Guadalajara, México”* cuyos autores María José Criado del Pozo, Esperanza Sánchez Montoya y Mercedes González Martínez analizaron dos de las características que debe tener el niño para poseer Autoestima: Singularidad y Pautas; la observación se centró en niños que tienen estos caracteres tanto en alto como en bajo grado, posteriormente, se procede a elaborar un perfil de dichos niños y unas sugerencias para fomentar tales características.

Concluyen que los niños con poca singularidad, no reconocen sus logros y disfrutan muy poco de ellos, sugieren que es necesario que la escuela explore y les ayude a descubrir cuáles son sus preferencias respecto a diversos tópicos. Así mismo que este es un trabajo que se debe realizar de manera conjunta con la familia ya que para el niño resulta muy importante los puntos de vista de los adultos¹⁴.

- ☞ *“La evolución de la autoestima en la Enseñanza Primaria y su relación con el rendimiento”* cuyo autor es Francisco Mateos Claros, realizada en 2009 en la Universidad de Salamanca (España) tiene como objetivo analizar los cambios evolutivos en la autoestima y estudiar las relaciones entre las dimensiones de ésta y el rendimiento escolar. Se utilizó un cuestionario construido expresamente para la investigación basada en cuatro

¹⁴ CRIADO DEL POZO, María José. Autoestima, singularidad y pautas, un estudio de observación realizado en el aula con niños de preescolar y primero de EGB Guadalajara, México. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, Nº 14, 1992. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=255024. Consultado el 4 de agosto de 2010.

dimensiones, singularidad, vinculación, poder y modelos. Los resultados indican el carácter evolutivo de la autoestima¹⁵.

Respecto a investigaciones realizadas respecto a procesos de producción textual, a nivel latinoamericano, son reconocidos los trabajos de:

- ☞ Las Doctoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky han investigado los procesos de construcción de lengua oral y escrita en diferentes contextos y descubierto una progresión del proceso de aprendizaje del sistema de escritura, que desarrolla cinco hipótesis sobre la lengua escrita. En las dos primeras, niñas y niños tienen una escritura indiferenciada, que las investigadoras denominaron "pre silábica". Han construido una primera hipótesis que logra diferenciar la escritura del dibujo, pero no grafican letras convencionales. En la segunda hipótesis que logran elaborar, niñas y niños emplean un variado repertorio de grafías convencionales reguladas por una hipótesis de cantidad mínima (no se puede leer si no hay una cierta cantidad de letras), otra hipótesis, la de variedad (letras iguales no sirven para leer) y otras relacionadas con la dirección de la escritura y con el abordaje del espacio plano.

Durante la construcción de la tercera hipótesis, denominada por las investigadoras como hipótesis "silábica", niñas y niños intentan otorgar valor sonoro a cada grafía, pero cada letra representa una sílaba: por ejemplo, pueden escribir aaa y decir que allí dice ananá. En la constitución de la cuarta hipótesis sobre el sistema de escritura, denominada "silábica-alfabética" se produce cierta confusión en el proceso de aprendizaje, pues deben abandonar paulatinamente las hipótesis construidas con anterioridad. Los conflictos se producen, generalmente, por la dificultad de coordinar las diferentes hipótesis, lo que induce a que quien aprende no sea todavía capaz de segmentar convencionalmente las palabras en la frase.

A partir de los conflictos cognitivos relacionados con la convencionalidad y arbitrariedad de la lengua, comienzan a elaborar la quinta hipótesis sobre la escritura, ya que niñas y niños hacen correspondencia entre el fonema y el grafema, alcanzando la denominada hipótesis "alfabética". Pero, ésta no es el final del proceso puesto que quedan por resolver ciertas dificultades que se presentan en la comprensión del sistema, sobre todo en la sintaxis y la ortografía.

¹⁵ MATEOS CLAROS, Francisco. La evolución de la autoestima en la Enseñanza Primaria y su relación con el rendimiento. Universidad de Salamanca, 2009. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/70705>. Consultado el 15 de agosto de 2010.

Además la Doctora Emilia Ferreiro expresa que el ideal de la Educación preescolar es permitir a niñas y niños la experiencia de escribir libremente, ya que “se aprende mejor explorando formas y combinaciones para descubrir el sentido de la lectura y la escritura; porque el lenguaje escrito es mucho más que un conjunto de grafías que constituyen un código: es un constructo social, un artefacto-tecnología cultural, que sirve para transmitir información, expresarse trascendentalmente, apelar a cambios de conducta, compartir obras artísticas. Intentar leer en diferentes “datos contextuales”¹⁶.

- ☞ Delia Lerner a través de sus investigaciones, establece que enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío de la escuela hoy es incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es decir que lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. “El término "escritores" es utilizado aquí en un sentido general: no se refiere sólo a los escritores profesionales, sino a todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes”¹⁷.

6.2 CONTEXTO NACIONAL

Al realizar una búsqueda mediante la Internet, se encuentra con que ni en la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional, ni en la Universidad del Valle, ni en la Red Capital de Bibliotecas Públicas, ni en Biblioteca Virtual de la Biblioteca Luis Ángel Arango, ni en la Red de Bibliotecas del Banco de la República, se encontró alguna investigación relacionada con la Autoestima en el nivel Preescolar.

- ☞ *“Los libros de texto en el preescolar. Un estudio de caso en la Institución Educativa Nuevo Kennedy”*¹⁸ investigación realizada por Carmen Janet Acevedo Parada con asesoría de Fabio Jurado Valencia, en la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, Bogotá, 2009 cuyo propósito central es generar una reflexión sobre la educación inicial en la escuela colombiana, con especial énfasis en los análisis de los materiales impresos destinados a los niños.

¹⁶ FERREIRO, Emilia y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo de los niños. México: Siglo XXI Editores, 2007. p. 39

¹⁷ LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 127

¹⁸ ACEVEDO PARADA, Carmen Janet. Los libros de texto en el preescolar: un estudio de caso en la Institución Educativa Nuevo Kennedy. Bogotá: 2009. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2420/>. Consultado el 18 de abril de 2011.

Concluye son pocos los que presentan textos que promueven la interacción y devela algunas concepciones que subyacen las prácticas pedagógicas:

Niño: según las actividades propuestas, que es un sujeto que llega a la escuela carente de conocimientos y de habilidades, especialmente en la lengua materna y sobre el mundo que le rodea. Maestro: es un sujeto carente de autonomía y creatividad, por lo tanto, como es la persona encargada de “enseñarle” al niño todo lo necesario para poder vivir e interactuar en este mundo, necesita “apoyarse” en las enseñanzas que ofrecen los libros de texto. Educación Preescolar: no se tiene claridad sobre lo que se señala en la legislación; por tanto en los libros de texto se presenta como una etapa donde los niños “se preparan” para el primero para “practicar” y ejercitar su motricidad fina, mediante actividades grafomotoras. La concepción sobre la enseñanza de la Lengua: supuestamente, para que un niño pueda conocer su lengua y pueda hablar, leer, escuchar y escribir adecuadamente, necesita iniciar su proceso de manera lenta y secuencial: actividades grafomotoras, conocimiento de las letras y su sonido, luego las sílabas, para llegar a las palabras; finalmente se le facilitará hacer oraciones. “De esta forma, queda preparado para escribir “adecuadamente”, según estas perspectivas prescriptivas y conductistas; para leer, se necesita, aparentemente, repasar y memorizar los sonidos de las letras”¹⁹.

Se necesita que la Educación Preescolar, no pueda continuar siendo un primero “chiquito” o una sala asistencialista, es necesario, entonces, continuar profundizando en estos estudios sobre los libros de texto, teniendo en cuenta que es primordial que desde temprana edad los niños sean tomados en serio en materia educativa. Diversos estudios y análisis presentan las dificultades en el inicio de la escolaridad, entre ellos la falta de contacto con textos genuinos, la dificultad para leer y escribir, las actividades monótonas, con pocas herramientas, que no permiten el gusto y disfrute por la escuela, por el aprendizaje, etc.

6.3 CONTEXTO REGIONAL

En el centro de documentación de la Universidad de Nariño no se encontró un trabajo que relacione los tres conceptos planteados en la presente investigación,

¹⁹ FERREIRO, Emilia y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo de los niños. México: Siglo XXI Editores, 2007. p. 58

ni trabajos relacionados con la producción textual escrita en el nivel de preescolar. Sin embargo, a esta investigación le anteceden dos trabajos relacionados con el desarrollo socio afectivo en el Nivel de Educación Preescolar, realizados en 2007:

- ☞ *“Influencia de las relaciones familiares en el desarrollo socio afectivo de los niños entre los 5 y 6 años del nivel de transición 1 de la Institución Educativa Santo Tomas de Aquino del municipio de Sandoná”*²⁰ realizado por Ana Lucia Agreda, Estefanía Moncayo y Alba Stella Moran en donde se concluye que el desarrollo afectivo y la formación de la personalidad están estrechamente ligados a la vida familiar y a las relaciones que se establezcan en su interior. Además que los padres que establecen una comunicación unidireccional con sus hijos, en general fundan su relación en amenazas, gritos, dejan muy poca apertura para el juego ya que lo consideran como una actividad exclusivamente infantil y para ser vivida entre coetáneos; igualmente encuentran que la comunicación entre la familia y la escuela es escasa lo que no favorece el desarrollo afectivo de los niños. Hacen la recomendación de crear espacios de comunicación entre familia y escuela que sean más profundos.

- ☞ *“Estrategias metodológicas lúdicas para fortalecer la autoestima en los estudiantes del grado preescolar del Centro Educativo Municipal Ciudadela de la Paz, Sede Primero de Mayo”*²¹, cuyas autoras: Elsa Escobar, Yolanda Mutis, Clara Ortiz y Leonor Rosero concluyen que la lúdica es una actividad fundamental en el mejoramiento de la autoestima y que el entorno familiar es definitivo para desarrollar la seguridad personal de los niños; así mismo recomiendan implementar la lúdica como elemento cotidiano y el desarrollo de la creatividad para mejorar la autoestima así como que el maestro conozca el entorno familiar para satisfacer las necesidades e intereses de los niños.

La revisión de antecedentes, muestra que internacionalmente, se han desarrollado trabajos investigativos que relacionan la Autoestima y el Nivel Preescolar o la autoestima y su relación con el aprendizaje. Así mismo, se encuentran múltiples

²⁰ AGREDA, Ana Lucia. Influencia de las relaciones familiares en el desarrollo socio afectivo de los niños entre los 5 y 6 años del nivel de transición 1 de la Institución Educativa Santo Tomas de Aquino del municipio de Sandoná. Trabajo de Grado de la Especialización en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Pasto: Universidad de Nariño. Facultad de Educación. 2007. 115 p.

²¹ ESCOBAR, Elsa. Estrategias metodológicas lúdicas para fortalecer la autoestima en los estudiantes del grado preescolar del Centro Educativo Municipal Ciudadela de la Paz, Sede Primero de Mayo. Trabajo de Grado de la Especialización en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Pasto: Universidad de Nariño. Facultad de Educación. 2007. 124 p.

investigaciones que indagan sobre los procesos de producción textual en el Nivel Preescolar. Sin embargo, no se encontró ningún trabajo de investigación que desde la concepción del niño como ser holístico aborde la relación de los conceptos: Autoestima, producción textual y Nivel preescolar.

Aunque, es notoria la presencia de un número importante de investigaciones relacionadas con la Autoestima, lo que muestra que es una temática a la que se le reconoce gran importancia y que despierta interrogantes en muchos sectores, pero en grupos diferentes al de la edad Preescolar tales como tercera edad, adolescentes, estudiantes de pregrado, básica primaria, madres con alguna característica especial o pacientes con enfermedades específicas entre otras.

Así mismo los procesos de construcción de lengua oral y escrita en el preescolar han generado profundos debates, reflexiones y propuestas en las últimas décadas y aunque establecen vínculos con un desarrollo integral la mayor parte de los estudios se enfocan en las dimensiones cognitiva, comunicativa, social y corporal pero pocas se establecen con lo afectivo y de manera específica con la autoestima.

En el contexto nacional, se encuentra que la temática de la autoestima, no se ha constituido en situación que despierte un interés desde el ámbito investigativo ya que no se encuentran trabajos con este concepto como eje. Algunos trabajos nombran la autoestima en una o dos oportunidades pero sin dar mayor trascendencia al concepto.

Sin embargo, el problema de la producción escrita ha cobrado vigencia en las últimas décadas por influencia de las aportaciones que se han realizado desde variadas ópticas acerca de la validez de los métodos, del sentido y significado de leer y escribir y de la construcción del concepto escritural más allá de la codificación y acción viso manual.

7. MARCO REFERENCIAL

7.1 MARCO TEÓRICO

7.1.1 Autoestima. El concepto de autoestima es bastante complejo y en múltiples oportunidades, se equipara con otros conceptos que tienden a reducirlo al éxito, autoafirmación y/o establecimiento de múltiples relaciones sociales, desvirtuando así su importancia y de alguna forma la responsabilidad de la educación frente a este proceso.

Una persona con alta autoestima no es aquella que demuestra permanentemente y en cualquier situación todas sus capacidades positivas, sino que además de reconocer sus fortalezas y valorarlas positivamente, también ha desarrollado la capacidad para reconocer y aceptar sus debilidades y se siente bien consigo misma. Esa aceptación de sus fallas, en una persona con una autoestima adecuada, no resulta una actitud incondicional de aprobación, sino que implica el conocimiento de sí mismo para comprender qué le resulta posible tratar de mejorar y qué no.

La autoestima también ha sido entendida en algunos casos como una capacidad de auto afirmación frente a los demás en la que no caben limitaciones ni restricciones lo que constituye una forma de relación social agresiva y egocéntrica. Otra conceptualización que con frecuencia se realiza de la autoestima es que equivale al éxito social a través de la aprobación de los demás lo que fortalece una sensación de inseguridad personal que no redundará en el bienestar mental y emocional de la persona. La autoestima, se ha definido de múltiples formas, en general, se reconoce como un como preocupación propia de los procesos formativos en un marco indiscutible de una concepción humanista que considera las posibilidades de crecimiento y desarrollo, como un fenómeno que emerge en una doble vía, de una parte como proceso interior de constructos individuales y por otra parte como proceso resultante de la interacción o interrelación en un medio externo o sea socializado e histórico.

Acercarse a la identificación de aquello que se denomina autoestima, encarna el necesario reencuentro con la concepción del ser humano, en su integralidad. En consecuencia se alude a la clásica partición de racionalidad y emotividad, que ya desde la antigua cultura griega se expresaba en las concepciones del conocimiento, pero también en las aspiraciones éticas de pretender lo que

Foucault denomina el cuidado de sí²². En este sentido es preciso referir la interpretación de la máxima socrática, “conócete a ti mismo”, en diversos sentidos. De un lado representa el énfasis concedido a lo racional, en tanto lo cognoscitivo es propio de un ser con un potencial inteligente, mental que requiere el desapego o el abandono de lo corpóreo-sensitivo, como signo de transformación del individuo que conoce y por lo tanto cumple en su transformación la condición que hace posible el conocimiento. De otra parte obliga la mirada sobre un llamado a ocuparse de sí mismo como suceso total de un ser humano, ciudadano, que precisa dejar la simplificación del cumplimiento de lo elemental de su presencia cotidiana en el mundo, como reproductor o ejecutor de un statu quo, para asumirse en su condición total de ser que siente, vive y piensa.

Una mirada histórica permite reconocer la conducción de lo racional, desde las antiguas sociedades Griegas y luego Romanas, transformado como herencia en su adopción por la tradición cristiana y posteriormente por el cartesianismo que le concedió el máximo valor como fin último. El mundo contemporáneo aún es el terreno de las supervivencias de la valoración de lo racional como aspiración exclusiva y ello hace del campo educativo el lugar de la reproducción acrítica de un modelo racionalista que se empeña en el gnosticismo, apoyado como la antiquísima corriente en el esoterismo que cree fielmente en la comprensión de lo simbólico de los textos, bíblicos en su caso. Una continuación: de lo racional; lo esotérico; los rituales cristianos de ascensiones virtuosas o de abandono moral de lo corpóreo; de la veneración de textos sagrados y aceptación indudable de posturas autoritarias, son los signos de los espacios escolares, en cuyos muros resuena con voz sentenciosa el urgente clamor por el rescate de la autonomía como alternativa y la autoestima como derecho de la condición humana.

Por esta senda, el cuidado de sí reaparece como el renacimiento del viejo llamado socrático a valorar con alto sentido ético, el desarrollo total de lo humano. En el presente resurge como el clamor del mundo educativo el sentido de permitir al sujeto, la posibilidad de apropiarse una autovaloración significativa de los potenciales propios como signo de vitalidad y de fuerza para convertir el espacio escolar en el lugar de las transformaciones y no sólo de las anacrónicas reproducciones de vetustos modelos que aniquilan los impulsos creativos y cierran como un círculo desesperanzado los trazados vitales.

La delimitación o definición de la autoestima precisa acercarse al pensamiento de algunos teóricos que desde ámbitos variados aportan a la comprensión del concepto. En primer término habría que plantear su aparición como preocupación

²² FOUCAULT, Michelle. *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones Akal, 2005. p. 25

propia de los procesos formativos en un marco indiscutible de una concepción humanista que considera las posibilidades de crecimiento y desarrollo, como un fenómeno que emerge en una doble vía, de una parte como proceso interior de constructos individuales y por otra parte como proceso resultante de la interacción o interrelación en un medio externo o sea socializado e histórico. En este decurso entran en juego una serie de elementos que en todo caso, atraen la mirada hacia el desarrollo de los potenciales humanos totales, es decir que se consideran en una dimensión de similar valor: la inteligencia; la sensibilidad; la creatividad; la imaginación; la aceptación del error como posibilidad de crecimiento; la valoración de lo propio; la autoconfianza, en fin la búsqueda de una relación de equilibrio entre los elementos externos e internos sobre la base de reconocimiento del sujeto y sus realizaciones particulares, marcadas por el respeto y la auto - aceptación dentro de un proyecto vital con opciones de mejoramiento constante, como preocupación propia de los procesos formativos en un marco indiscutible de una concepción humanista que considera las posibilidades de crecimiento y desarrollo, como un fenómeno que emerge en una doble vía, de una parte como proceso interior de constructos individuales y por otra parte como proceso resultante de la interacción o interrelación en un medio externo o sea socializado e histórico.

Los entramados vitales están circunscritos a aquellas características humanas delineadas en las percepciones del sujeto sobre un sí mismo que aspira a la incursión o a la aventura o sencillamente a la relación en la idea de reafirmarse, reencontrarse o encontrar la formación del sí mismo en la percepción de los otros. Este es el terreno que abarca la presencia humana en el recorrido vital, cuya incertidumbre, mueve al sujeto hacia la búsqueda de unos márgenes de confianza, identificación, reconocimiento e interacción desde la seguridad de ser en sí y en el otro como marco o entorno de las realizaciones de la vida.

“Una persona con elevada autoestima es una persona con una apertura profunda y significativa ante la realidad. No solo se conoce, sino que se acepta y entra en contacto permanente con la realidad, se pone en el lugar de los otros y se entrega en ese proceso de encuentro con los demás”²³.

Rosa Ma. Badillo considera la autoestima como uno de los valores esenciales para afrontar la vida: “Dentro de sus componentes intervienen funciones cognitivas como el pensamiento y la percepción, pero la autoestima las trasciende, al implicar auto aceptación y amor incondicional hacia nuestra persona y nuestros comportamientos y autenticidad como seres humanos”²⁴.

²³ *Ibíd.*, p. 67

²⁴ COLUNGA SANTOS, Silvia. Universidad de Camagüey Autoestima, Valores y Desarrollo Humano. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/64075107/Colunga-S-S-UC>. Consultado el 8 de marzo de 2011.

La autoestima se constituye en una condición que incide en el desarrollo de la vida en diferentes aspectos. Ya sea por el tipo de desempeño en el ámbito escolar; o debido a la fluidez y la asertividad de las formas de relación y comunicación; determinando estados anímicos que involucran la salud, e incluso la disposición a la producción creativa. La búsqueda de una vida en equilibrio que no descarte la posibilidad de una cierta conquista de grados de satisfacción y en últimas de felicidad, es el contexto en el que cobra relevancia la autoestima.

Al nacer, un ser humano no tiene autoestima ya que ésta, se construye en los diversos contextos sociales en los que se desenvuelve y se genera como resultado de la historia personal. Se puede afirmar que es el proceso en el que se involucra el contexto social, cognitivo, físico y emocional de la persona y que se constituye en una actitud ante el mundo y los demás, ya que contempla las formas habituales de pensar (percepciones, ideas y persona acerca de sí misma); actuar (implica la intención y decisión de actuar), amar y sentir (valoración de lo positivo y negativo, involucra sentimientos favorables y desfavorables, agradables o desagradables que las personas perciben de sí mismas de las personas para consigo mismas).

Para el presente trabajo investigativo, se tomará en cuenta el aporte de Harris Clemes y Reynold Bean quienes se refieren a la autoestima como “el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal”²⁵, de acuerdo con su trabajo, es la valoración que la persona hace, de aquello que conoce de sí misma. Manifiestan que una persona expresa su autoestima a través de hechos, por lo que se hace y cómo se hace ya que un niño con mucha autoestima se muestra orgulloso de sus logros, es independiente, responsable, acepta las frustraciones, enfrenta retos, puede influir sobre otros y puede mostrar ampliamente sus emociones y sentimientos. Por el contrario, un niño con poca autoestima se caracteriza por evitar situaciones que le provoquen alguna ansiedad, desestima sus talentos, se siente poco valorado por los demás, con tendencia a culpabilizar a otros de sus propias dificultades, influenciado, defensivo, con un bajo nivel de tolerancia a la frustración, son sentimientos de impotencia y poco comunicativo acerca de sus emociones y sentimientos: *“los niños que tienen poca autoestima lo reflejan en su comportamiento. Y conforme se van desarrollando las características de esa falta de autoestima, van convirtiéndose en costumbres, y, como tales, tan difíciles de erradicar como cualquier otra”*²⁶.

²⁵ CLEMES, Harris y BEAN Reynold. Como desarrollar en los niños la autoestima. Madrid: Unigraf, 1996. p. 5

²⁶ *Ibíd.*, p. 14

Harris y Cledes afirman que la autoestima es un factor determinante en el éxito escolar ya que un niño con poca autoestima, se desmotiva con facilidad y enfrenta con ansiedad las diferentes situaciones mientras que al aumentar la autoestima, la tensión disminuye, hay una actitud más participativa y mayor motivación por el aprendizaje. Así mismo, la autoestima de un niño determina la calidad de las relaciones sociales que establece ya que un niño con mucha autoestima se vincula con respeto y facilidad, sin embargo, un niño con poca autoestima se relaciona con agresividad o reserva, con frecuencia se frustran al tratar de establecer amistades ya que en ellas buscan aprobación y apoyo. Los mencionados autores, expresan también que la autoestima está en relación con la creatividad manifestada en la cotidianidad, ya que esta implica un nivel de riesgo por lo que la confianza en sí mismo y en los demás resulta fundamental para asumir los retos; la creatividad es una expresión de la interioridad, por lo que un niño con poca autoestima, realiza acciones que buscan la aprobación de los demás; así mismo un niño con mucha autoestima disfruta al poder exteriorizar y compartir sus imágenes mentales.

Cledes y Bean proponen cuatro factores condicionantes para que este proceso marche normalmente o en forma equilibrada: vinculación, singularidad, poder y pautas y atribuyen a la satisfacción adecuada de estas el surgimiento del sentimiento de autoestima:

“En los niños, el desarrollo de un buen carácter, de una personalidad sana de relaciones humanas positivas, de objetivos adecuados, de las habilidades necesarias, se produce automáticamente, cuando tienen lo que necesitan. Las desviaciones emocionales o sociales respecto al desarrollo previsto, siempre tienen su origen en algo que les ha faltado durante su experiencia infantil”.

7.1.1.1 Condiciones básicas para la construcción de la autoestima. Cledes y Bean, definen que ninguno de estos cuatro condicionantes es más importante que otro. “Los niños con buen nivel de autoestima tienen buenos vínculos, se saben singulares, tienen modelos y sensación de poder. Por el contrario, una autoestima deficiente, suele caracterizarse por la existencia de ciertos conflictos en uno o más de estos aspectos”²⁷.

Estas condiciones, son cambiantes y todos los niños pueden vivir problemas de comportamiento alguna vez, sin embargo cuando niños manifiestan comportamientos problemáticos repetitivos y/o numerosos y con gran intensidad en sus expresiones emotivas puede ser indicador de un desarrollo poco armónico de estas condiciones y se hace necesario tanto para los padres como para los maestros, ser más perceptivos respecto a estas situaciones.

²⁷ Ibíd., p. 36

Para Clemen y Bean las condiciones básicas para que un niño tenga autoestima se definen así:

☞ *Vinculación: “consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes”²⁸.*

Para tener buen grado de vinculación, es necesario que el niño, tenga las sensaciones de que forma parte de un grupo social para el cual resulta importante ya que se identifica con este; puede establecer relaciones basadas en una buena comunicación, solidaridad y sentimientos comunes; tiene un pasado y una herencia personal que le permite extender sus vínculos con otros espacios y tiempos; posee algo que valora como importante; siente seguridad al percibir que alguien se preocupa por él; quienes le rodean aprecian las personas u objetos que le resultan significativamente importantes; es escuchado y sus puntos de vista son respetados y aceptados para la toma de decisiones; así mismo, que posea la sensación de que tiene un cuerpo que responde a sus deseos y esto le genera confianza. En la medida en que el niño tenga buenas vinculaciones que le produzcan satisfacción, tendrá mayor autoestima; por el contrario, una reducida cantidad de vinculaciones satisfactorias, conlleva a una escasa autoestima, lo que a su vez conduce a generar en el niño la percepción de que esos pocos vínculos pueden satisfacer todas sus necesidades.

Para tener autoestima, los niños requieren establecer relaciones con personas que resultan significativamente importantes en sus vidas, dichos vínculos deben caracterizarse por la comprensión, la confianza, el buen humor, la comodidad ya que lo contrario resquebraja la calidad de dichos lazos afectivos.

Para Clemen y Bean, el grado de vinculación puede variar de acuerdo con las circunstancias ya que en un momento determinado existen relaciones que resultan más significativas. Destacan el hecho de que cuando hay dificultades en el establecimiento de relaciones humanas, los niños tienden a fortalecer su vínculo con objetos o lugares.

Otra manifestación de problemas en la vinculación tiene que ver con la incomodidad que experimenta el niño cuanto mayor sea el número de personas involucradas en una actividad en grupo. Con frecuencia no se nota un esfuerzo por participar en actividades grupales, o la manifestación de excusas para evadir ciertas situaciones así como la expresión de actitudes negativas hacia su propia

²⁸ *Ibíd.*, p. 22

familia desvirtuando alguna característica particular, aunque esta sea valorada positivamente por su núcleo familiar.

Los niños con escasa sensación de vinculación, suelen ser solitarios y prefieren involucrarse por largos tiempos en situaciones que no requieren la participación de más personas. En cuanto al establecimiento de relaciones amistosas, viven una cierta ambigüedad ya que si bien puede tener algunos pocos amigos, no ha desarrollado la capacidad para apoyar positivamente la relación por lo que estas tienden a terminar pronto. Es posible que las personas con las que se relaciona un niño con poca vinculación, no se sientan a gusto ya que al niño le cuesta trabajo relacionarse adecuadamente ya que se inclina a responsabilizar del buen funcionamiento de la relación a los otros.

Así mismo, son personas que se resisten a la comunicación especialmente, si esta tiene que ver con sus propios sentimientos negando muchas veces lo que realmente sienten. Además aparentemente son "perezosos", porque no evidencian voluntad para involucrarse en cierto tipo de tareas como las domésticas; aparentemente no se sensibilizan con las necesidades de los miembros de la familia cuando en realidad sienten que brindar una ayuda implica una relación con alguien y es justamente lo que quieren evitar. Paradójicamente, parecen establecer relaciones ya que con frecuencia se entrometen en el mundo adulto pero cuando estos tratan de relacionarse con el niño, este se incomoda, se cohibe y se evade ya que la situación le produce ansiedad. Esta situación se amplía al círculo de niños con lo que se encuentra ya sea en la familia o en la escuela.

Sin embargo un niño con poca vinculación no siempre se muestra tímido y/o introvertido ya que puede mostrarse exigente, agresivo, ruidoso, menospreciar a otros y no poder esperar turnos con lo que busca tener la atención de los demás aunque en algunas oportunidades este proceder genera el efecto contrario, lo que le genera mayor frustración en lo que parece ser un círculo en que está atrapado. Al actuar de la forma descrita anteriormente, si recibe atención, esta no le satisface ya que en general va acompañada de recriminación e incluso de castigo.

En la escuela parecen demostrar poca atención, aunque en realidad su atención está centrada no necesariamente en la tarea sino en los demás.

Los niños con problemas de vinculación pueden llegar a establecer de manera obsesiva relaciones con lugares u objetos que en todo caso resulta más fácil que con otras personas.

☞ *Singularidad: “resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades”²⁹.*

Para que un niño tenga la sensación de singularidad, necesita haber vivido experiencias positivas que le permitan expresar las diferencias. La singularidad, se expresa en múltiples aspectos, en lo que se hace, se cree, en cómo se hace algo y en la forma de relacionarse.

Para su desarrollo, la singularidad, requiere que el niño, haya aprendido a valorarse, a confiar y a respetarse a sí mismo, y esto se logra en la medida en que quienes lo rodean, lo vivan de la misma manera; reconocerse y sentir el reconocimiento de los demás, como alguien especial por lo que sabe o puede hacer a pesar de parecerse a los demás en algunas cosas; tener la posibilidad de expresarse auténticamente; emplear su imaginación y desarrollar la creatividad; disfrutar de sus diferencias con los demás, sin que esto se constituya en agresión a los demás.

Según Clemes y Bean “no resulta fácil estimular esa sensación de ser único”³⁰ porque existe el temor al rechazo social a la diferencia. Aseguran que cuando no se reconoce al niño en forma conveniente sus virtudes, inclusive, puede llegar a sentir que estas son negativas. Un mal comportamiento reiterado, puede ser síntoma de una escasa sensación de singularidad.

La singularidad es una condición que varía según la edad y las circunstancias de vida, y es común la falta de coincidencia entre adultos y niños respecto a esta.

La percepción de ser único y especial surge en relación con las oportunidades que ha tenido el niño para expresarse a través de diferentes lenguajes y además aprender a identificar cuáles son esos aspectos que lo hacen único y especial en relación a las habilidades que tenga, sus talentos en diferentes aspectos, su origen, sus intereses o gustos, lo que piensan, lo que hacen, lo que saben o sus creencias.

Los niños con poca sensación de singularidad, tienden a limitar su imaginación ya que sienten mayor seguridad en lo ya conocido así se trate de juegos porque las situaciones que implican cambio, les incomodan. Esta característica de poca imaginación, se refleja en que busca imitar lo que los otros hacen en lugar de crear de manera auténtica. Razón por la cual tiene poca capacidad en la

²⁹ *Ibíd.*, p. 22

³⁰ *Ibíd.*, p. 27

resolución de problemas y es necesario para el desarrollo de una actividad, que se le den todas las indicaciones ya que los vacíos en la información le impiden el cumplimiento de dicha tarea.

Otra manifestación de poca singularidad, es el hecho de que suelen ser niños que presumen en momentos poco oportunos, buscando aprobación y reconocimiento por parte de los demás, sin embargo, al ser designado para algo especial, se rehúsa, pero en una especie de círculo que lo atrapa, si otro es designado para algo especial, intenta llamar la atención, incluso con comportamientos de tipo regresivo.

En situaciones que requieren el aporte o la expresión de ideas originales, un niño con escasa singularidad no lo hace y se inclina por repetir las ideas de otros, ya que le produce más comodidad lo habitual que lo diferente, por lo que además con frecuencia se adapta a los deseos de otros niños o de los adultos, sin establecer su criterio propio y sin asumir actitudes de liderazgo ya que no siente la suficiente confianza en sí mismo como para que los demás lo aprueben.

Al recibir elogios, un niño con reducida singularidad, se apoya en expresiones de subvaloración de su propio trabajo, idea, opinión o esfuerzo que no es un acto de humildad, sino la manifestación de una pobre imagen que ha construido de sí mismo.

En la expresión de sus emociones y sentimientos suelen ser monocordes y poco espontáneos. En situaciones en que debe tomar decisiones y solucionar conflictos, se muestra indeciso e inseguro y le cuesta mucho trabajo tomar partido de algo o alguien en particular ya que se siente más cómodo con la aprobación de todos.

Esa falta de singularidad, se muestra también en que es poco curioso, ya que dar rienda a esta característica implica explorar espacios y situaciones a las que no está acostumbrado.

☞ *Poder: "consecuencia de que el niño disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa"*³¹.

Para el desarrollo de esta sensación el niño debe encontrar en su entorno oportunidades que le permitan aprender a decidir y a desarrollar un sentido de responsabilidad por sus decisiones; confiar que normalmente puede hacer lo que planea, situación que se incrementa en la medida en que tiene éxitos; que el

³¹ *Ibíd.*, p. 22

medio le proporcione los suficientes elementos para llevar a cabo sus propósitos; desarrollar confianza en sí mismo para la toma de decisiones con aspectos que le resultan significativos; disfrutar de los logros que obtiene a partir de las responsabilidades asumidas; desarrollar sentimientos de independencia y autocontrol emocional que le permitan resolver los problemas que se le presenten. Así mismo resulta importante que use sus habilidades, talentos, saberes y creatividad al afrontar las diferentes situaciones.

Desarrollar la condición de sensación de poder no es lo mismo que ostentar un poder absoluto, ya que las manifestaciones impositivas y caprichosas pueden ser síntomas que manifiesta un niño que busca ganar más poder por tener una escasa sensación de esta condición.

Algunos de los factores, que se constituyen en fundamentales para el desarrollo de la sensación de poder son los siguientes:

- ☞ Tener normas claras que sean equilibradas ya que le permitirán tomar decisiones en concordancia y esto aumenta el nivel de seguridad del niño.
- ☞ Aprender a asumir responsabilidades, lo que implica tomar decisiones y desarrollar la capacidad para resolver problemas.
- ☞ Cooperar en la realización de actividades domésticas ofrece aprendizajes en organización, trabajo en equipo y el conocimiento de procesos.

Cuando un niño tiene problemas en su sensación de poder, se muestra terco y autoritario, busca que las cosas se hagan solamente de la forma en la que él lo dice y con frecuencia tiende a responsabilizar a los demás de sus propias dificultades. Le cuesta trabajo aceptar las frustraciones por lo que a veces, según Clemes y Bean, se muestra desvalido y abandonado aunque esta es una forma de ejercer el poder ya que de alguna manera obliga a los otros a actuar por él. “Este tipo de niños, es capaz de presentar casi cualquier excusa para justificar el abandono de lo que se plantee: dolores, enfermedades, «no es importante», ignorancia, ya lo hará «después»³², sin embargo, se da la situación de que muchas veces quienes están a su alrededor, se frustran ya que son conscientes de las capacidades del niño a pesar de lo que manifiesta.

Usualmente, un niño que tenga poca sensación de poder, resulta incompetente en sentido físico, ante el reto de una actividad física plantea todos los inconvenientes y riesgos que esta conlleva tratando de evitar lo que otros niños aceptan sin mayor dificultad.

³² Ibíd., p. 68

De la misma forma, muestran habilidad para eludir responsabilidades, cuando se les otorga alguna tarea, con frecuencia, se olvidan, se ocupan en otras de menor complejidad o huyen. Es habitual que este tipo de niño, no asuma responsabilidades en lo que tiene que incluso con su misma persona en actos elementales como comer, bañarse, vestirse, etc. Generalmente, los adultos que rodean a un niño con poca sensación de poder, terminan por asumir las responsabilidades del niño en una relación de sobreprotección en la que aparentemente el niño demuestra poder ya que logra lo que quiere pero como en un círculo vicioso le produce mayores niveles de insatisfacción.

Son niños que demuestran poca iniciativa personal ya que esperan que otros inicien o asuman alguna tarea. De la misma forma, se aburren con facilidad ya que huyen ante los retos, mostrándose desvalidos y es necesario recordarles y en algunas oportunidades obligarlos a que cumplan con sus deberes, por mínimos que sean.

Habitualmente, un niño con poca sensación de poder, poseen un escaso control de sus emociones ya que la expresión de estas se caracteriza por lo exagerado.

Como característica de poco poder, un niño trata de compensar el pequeño poder que percibe en sí mismo, intentando controlar a los demás. Suelen ser intransigentes y les cuesta trabajo entender las necesidades e intereses de los otros, tergiversando lo que los demás le expresan lo que lo frustra en el establecimiento de relaciones sociales armónicas.

“La escasez de poder en el niño se basa generalmente en la pobreza de sus habilidades y en la incompetencia que demuestra en numerosos aspectos. Esto es un círculo vicioso: no tener habilidades, supone obtener un exceso de fracasos en todo lo que intente hacer, y el fracaso estimula la sensación de no poder. Lo cual, a su vez, hace que el niño no quiera aceptar retos ni riesgos ni cargar con la responsabilidad e iniciativa que supone el aprendizaje. La mayor parte de niños que tienen dificultades de aprendizaje manifiestan escasez de poder. Solo son capaces de empezar a aprender bien cuando empieza a incrementarse su sensación de poder”³³.

☞ *Pautas: “que reflejan la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales”³⁴.*

³³ *Ibíd.*, p. 70

³⁴ *Ibíd.*, p. 22

Esta sensación resulta importante ya le ofrece al niño la posibilidad de “otorgar un sentido a la vida”³⁵ mediante la construcción de un sistema de valores y objetivos personales, manifestados en su concepción acerca de las pautas que le permiten aclarar criterios para actuar de acuerdo a ellos.

En la construcción del concepto de pautas, participan las personas, ideales, creencias y experiencias que rodean al niño. Para la construcción de las pautas es necesario que el niño este rodeado de personas que tengan estilos de vida que se constituyan en modelos adecuados ya que “los modelos humanos, son fuentes de aprendizaje muy efectivas”³⁶. Así mismo resulta muy importante que el niño aprenda a diferenciar lo bueno de lo malo mediante la construcción de valores éticos y morales mediante lo que el niño ve y escucha en su entorno. Hace falta que además de la vivencia de los valores, se haya tenido la oportunidad de dialogar sobre los valores para hacer conciencia de cuándo ponerlos en práctica como guía de conducta; igualmente tener la posibilidad de múltiples experiencias, desarrollando su capacidad de trabajo para el logro y valoración de sus objetivos con lo que desarrolla mayor confianza en sí mismo al afrontar nuevas circunstancias.

El hecho de que el niño aprenda a dar un sentido a su vida es muy importante así como el sentimiento de valoración positiva en los grupos sociales en los que se desenvuelve por los conceptos éticos y morales que lo rigen.

Finalmente para la cimentación de pautas, hace falta que el niño desarrolle un cierto sentido del orden, que le permita organizar y planificar sus acciones así como resolver problemas en su vida cotidiana; ese sentido de organización, contribuye a que el niño además aprenda a reconocer sus formas de aprendizaje. Clemen y Bean encuentran que al niño le influyen tres tipos de modelos:

- ☞ Humanos: las personas que el niño considera que merecen ser imitadas.
- ☞ Filosóficos: las ideas que guían tanto las actitudes como las acciones del niño.
- ☞ Prácticos: esquemas e imágenes mentales surgidas de su propia experiencia y que condicionan su comportamiento.

Dichos modelos se interiorizan de forma inconsciente y los que más influyentes son los “que han adoptado en situaciones de gran contenido emocional”³⁷ ya sea en sentido de satisfacción, excitación y cariño intenso o en estados de gran

³⁵ *Ibíd.*, p. 32

³⁶ *Ibíd.*, p. 32

³⁷ *Ibíd.*, p. 34

ansiedad, infelicidad o frustración. Ya adoptados ciertos modelos, su modificación resulta muy difícil.

Al ampliar los límites geográficos de sus relaciones sociales, se hacen más amplios la experiencia y los aprendizajes en situaciones que trascienden el poder de los padres.

Tener pautas no se debe confundir con actos imitativos ya que las primeras se dan a nivel inconsciente mientras que la imitación se realiza de manera más intencional y consciente. Por lo anterior, los niños tienden a aprender profundamente lo ven sobre lo que se les dice.

Si a nivel familiar con frecuencia, el niño se encuentra en situaciones negativas o que le causan ansiedad es posible que estas se traduzcan en modelos negativos que acaban adoptándose como modelos filosóficos para la vida.

Clemes y Bean refieren que un niño con problemas en la condición de pautas y modelos, se caracteriza por una confusión crónica, ya que tiene dificultad para ejecutar series de instrucciones aunque estas sean simples y que no corresponde a una falta de inteligencia y que se palpa en las acciones más sencillas pues le cuesta gran trabajo establecer un orden en sus acciones y una directriz y pierden con facilidad el interés ya que no ha interiorizado la noción de objetivo. Por lo que con frecuencia parece ser un niño que pierde el tiempo en acciones vanas, sin finalidad o periféricas que no le conducen al logro de algo que se haya propuesto. Muestra de esto, es que inicia múltiples actividades casi que de forma simultánea, sin lograr terminar ninguna de forma exitosa.

Aparecen como desorganizados, desaliñados y desordenados con sus pertenencias y presentación e higiene personal.

Se muestran rígidos en la forma de hacer las cosas y es usual que se empeñen en que solo hay una manera de actuar: la que ellos dicen; se enojan si los demás no les obedecen pero si se hace como ellos dicen y no se vislumbra un éxito pronto, abandonan la tarea.

Un niño que tenga dificultad en su condición de pautas y modelos, se obsesiona con el tiempo y se acumula de tareas, en razón a que no puede establecer criterios para determinar que es importante o urgente y que no.

Un verdadero problema resulta para estos niños, lo que se relaciona con aspectos éticos y morales, pues implica poseer un conjunto de creencias básicas que le sirven de referencia para la toma de decisiones. Como los niños no están

absolutamente de sus creencias, tomar una decisión, le genera mucha dificultad y en general sus respuestas son contradictorias.

Un niño con escasa condición de pautas, suelen rechazar las experiencias nuevas, en parte porque su repertorio de experiencias suele ser limitado y por otra porque emprender algo novedoso implica nuevos objetivos, con lo que se crea ansiedad y rechazo.

Por otra parte, los niños con poco sentido de las pautas, tienden a adoptar una actitud camaleónica ya que no tienen un gran sentido de sí mismos, por lo cual suelen imitar a otros sin un criterio definido.

7.1.2 Proceso de producción escrita.

7.1.2.1 La lengua escrita y sus funciones. Halliday propone un enfoque del lenguaje centrado en lo socio lingüístico, ya que considera que el aprendizaje de este es un proceso de interacción entre el niño y los otros seres humanos y en esa medida cargado de significados. Para Halliday el lenguaje independientemente de su uso, de la cultura a la que sirve y de la cual es producto, y tampoco concibe las funciones del lenguaje únicamente en relación con los participantes considerados en abstracto, sino en relación con los usos mismos de estos participantes.

Tres son las funciones del lenguaje: apelativa, expresiva e informativa.

7.1.2.2 Función apelativa. Se llama así porque es una apelación al lector, un llamado al sujeto para que a partir de la lectura desarrolle alguna actividad. Esta función se clasifica, según *Halliday* en diversos tipos:

- ☞ Normativa: hace referencia a los escritos que establecen reglas y advertencias. *Ejemplos:* letreros que prohíben, permiten o advierten. Leyes, reglamentos.
- ☞ Interaccional: son los escritos que buscan producir en el destinatario una actividad o un determinado efecto. *Ejemplos:* recados, mensajes, invitaciones (concurrir), saludo o felicitación, cartas o telegramas. Escritos publicitarios que además de informar al lector buscan la realización de una determinada acción vinculada con el emisor. Avisos clasificados.

- ☞ Instrumental: aquí la lengua escrita sirve de medio para orientar al lector en la realización de una actividad o manejo de ciertos objetos. *Ejemplos:* instrucciones, recetas, trabajos mecánicos, formularios. Manuales.
- ☞ Reflexiva: son escritos que llevan al lector a reflexionar sobre un determinado tópico. *Ejemplos:* cuestionarios. Escritos disciplinarios (filosóficos, científicos y artísticos).

7.1.2.3 Función expresiva. La escritura y la lectura producen emociones e imágenes en el lector; o permite la expresión de emociones, sentimientos, ideas, o la creación de mundos posibles.

Ejemplos: escritos personales, diarios, poemas, canciones, cuentos, etc.

7.1.2.4 Función informativa. La lectura y la escritura tienen aquí la función de transmitir el patrimonio cultural.

Ejemplos: Enciclopedias, libros de texto, redacciones, ensayos, artículos³⁸.

7.1.3 La lengua escrita como una construcción de la humanidad.

“Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio, y a este oficio se dedicaban el resto de sus días. En todas las sociedades hubo escribas, quienes formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos, tan ligados al ejercicio mismo del poder. De hecho, las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas”³⁹.

³⁸ JARAMILLO, Adriana. La construcción de la lengua oral y escrita en el grado 0. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1991. p. 56.

³⁹ FERREIRO, Emilia. Los procesos de alfabetización, el fracaso escolar, las Nuevas Tecnologías e Internet. Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV-México) del año 2000. Disponible en: http://www.craaltaribagorza.net/spip.php?page=imprimir&id_article=895. Consultado el 14 de mayo de 2011.

El paso del tiempo y la vivencia de múltiples revoluciones posibilitaron la construcción de los conceptos de participación y democracia y de la misma manera se ha dado una transformación en la producción textual escrita tanto en los insumos con los que se realiza, las técnicas y los sentidos de lo escrito. Lo que en una época se consideró profesión, pasó a considerarse un legítimo derecho y en esa medida, el aprendizaje de la escritura, se constituye en una acción “para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica”⁴⁰.

7.1.3.1 Historia de los procesos de lectura y escritura en Colombia. En el contexto colonial del Nuevo Reino de Granada, los procesos educativos apuntaban a la formación de un individuo cristiano virtuoso que contribuyera, obedeciera y mantuviera el sistema monárquico español.

Durante la presidencia de Andrés Díaz Venero de Leiva (1564 – 1574), primer presidente de la Real Audiencia de Nueva Granada se conoce la institución denominada *Escuela de las primeras letras* cuyo fin primordial era “adoctrinar, y enseñar los primeros rudimentos de la lectura, escritura y aritmética”⁴¹.

Paradójicamente, esta institución mantuvo a la población en la ignorancia por la poca preparación de los maestros y los pocos recursos con que contó. Se sabe que cumplió un definitivo papel en mantener un orden político, social y económico de tal forma que la escuela en alianza con la iglesia se convierte en un mecanismo estatal de dominación para mantener el orden, el control y la homogeneidad de ideas políticas y religiosas.

Según lo refiere Yadira García Sánchez, “entre 1750 y 1810 en el Nuevo Reino de Granada, grandes sectores de la población estaban excluidos del aparato educativo, como en el caso de los esclavos; 'el negro no podía alfabetizarse, so pena de castigos mutilantes', los indios tenían acceso únicamente a la escuela de lengua castellana en donde se le enseñaba catecismo y gramática, materias propias de la alfabetización religiosa, es así como el acceso y las posibilidades de educarse solamente la ostentaban los blancos y los nobles”⁴².

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ GARCÍA SÁNCHEZ, Bárbara Yadira. La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2334972&orden. Consultado el 25 de marzo de 2011.

⁴² Ibid., p. 223

En 1821 con la expedición del Decreto sobre el establecimiento de las escuelas de las primeras letras y las escuelas normales, expedido en el gobierno de Santander, se asigna a la escuela la función de la enseñanza de la lectura y la escritura (actos que se consideraban como característicos del ideal de ciudadano) y se adopta el método lancasteriano o de enseñanza mutua como el oficial.

Dicho método se basaba en la delegación de funciones a un grupo de monitores, alumnos aventajados que mediante un “complejo sistema de registros de asistencia, de avance y retroceso individual, y de premios y castigos, contribuía a controlar el comportamiento de los estudiantes”⁴³.

El método lancasteriano, se fundamentaba en el principio de aprendizaje por transmisión, repetición y desarrollo de la memoria “el mecanismo soporte del sistema de enseñanza mutua para enseñar y aprender era la repetición... mirar el modelo y repetirlo. Ver y aprender...el ver abre la puerta de la memoria”⁴⁴.

Otra característica del método oficial para el aprendizaje de la lectura y escritura, era el hecho de que prácticamente era innecesario el uso de textos individuales para el aprendizaje de la lectura y la escritura pero requería de tablas impresas, citologías (cuadros que se colgaban en las aulas de escuela para que la clase repitiera en coro diferentes letras o sílabas para aprender a leer), pitos, bancos y mesas de arena, lapiceros de cobre, rueda del alfabeto, juegos de silabarios y tablados para el escritorio del maestro y de los monitores y desde donde se tenía un completo control visual de la actividad de los alumnos.

“El procedimiento para instruir al futuro maestro era similar al de la enseñanza mutua, ya que se lo integraba como uno más de los procedimientos de la enseñanza, de tal modo que habían niños aprendiendo a leer y escribir y había otros alumnos aprendiendo el método de enseñar a leer y escribir”⁴⁵.

En 1870 Eustorgio Salgar proclama que a la ciudadanía y a la urna, solo se podría llegar de la mano del maestro y de la cartilla de lectura.

“Aparecen algunos textos básicos en español: geografía, aritmética, historia, y sobre todo el único texto que se considera indispensable, al menos desde 1870 A fines del siglo XIX los visitantes escolares encontraban en las escuelas mejores pizarras, un buen número de cartillas de lectura (de

⁴³CARUSO HEINZ, Marcelo. Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2011. P. 304

⁴⁴ ZULUAGA, Olga Lucia. El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia Centro de investigaciones Educativas, 1984. p. 76

⁴⁵ Ibid., p. 42

Hotschick y Santamaría, sobre todo) uno que otro texto sobre otros temas. Pronto los pedagogos vieron que había que acompañar la cartilla con otras lecturas más atractivas y aparecieron las antologías de textos literarios Sin embargo, probablemente hasta bien entrado el siglo XX las imágenes que describen los literatos del siglo XIX –Tomas Cuenca para mediados de siglo, Medardo Rivas para 1869, Tomas Carrasquilla en Dimitas Arias, etc. siguen siendo exactas: niños sin libros que recitan en coro letras y sílabas, apoyados por un cuadro de citología colgado en la pared, y que escriben en cajitas de arena y pasan después a la pizarra y, si los recursos lo permiten y avanzan lo suficiente, a la pluma.⁴⁶

La enseñanza de la lectura debía acompañarse de textos escolares, preferentemente de autores colombianos, para cimentar en la escuela la nueva cultura política e integrar políticamente el país en función de saberes necesarios para el desarrollo económico y, sobre todo, a través del ejemplo de los autores, adalides y soldados de la causa instrucionista de la civilización y el progreso⁴⁷.

Es indudable el valor de instrumento indispensable otorgado a las cartillas en la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura. Haciendo una revisión bibliográfica en la biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, es posible recordar los nombres de los textos con los cuales aprendieron muchas generaciones de colombianos. Cronológicamente es posible mencionar:



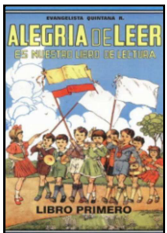
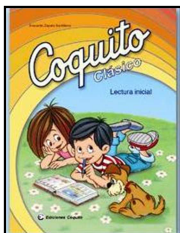

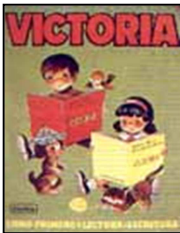
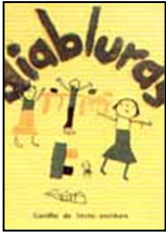
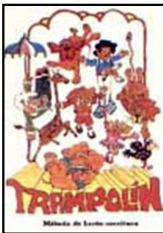
- ☞ "Curso de lectura elemental combinada" por Nepomuceno Serrano y Belisario Canal, Bogotá, Imprenta y Librería de Medardo Rivas, 1896.
- ☞ "Enseñanza moderna. Cartilla de lectura y escritura" por Aurelio Martín Cabrera, Bogotá, Tipografía Salesiana, 1897.
- ☞ "Guía para la enseñanza de la lectura combinada con el dibujo" por Francisco García Rico, Bogotá. Imprenta Medardo Rivas, 1898.
- ☞ "El lector infantil" por Armando de la Fuente, Bogotá, Imprenta San Bernardo, 1915.

Otras publicaciones que sirvieron de referentes para el aprendizaje de la escritura y la lectura aparecen a continuación:

⁴⁶ MELO, Jorge Orlando. El "Seminario sobre textos escolares" realizado en la Feria del Libro de Bogotá, 2006. Disponible en: http://www.jorgeorlandomelo.com/texto_en_la_escuela.htm. Consultado el 26 de junio de 2011.

⁴⁷ CARDONA ZULUAGA, Alba Patricia. La nación de papel: textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870 abril de 2007. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/774/77440605/77440605.html>. Consultado el 14 de junio de 2011.

Figura 1. Carátula de algunas cartillas usadas en el país para el aprendizaje de la lectura y la escritura

 <p>El escolar hispanoamericano, Método moderno de lectura y escritura. Bogotá. Colegio Pestalozziano, 1908</p>	 <p>Pedagogía para escuelas y colegios, Mercedes Aragón. Bogotá, Imprenta Moderna, 1910</p>	 <p>Cartilla Charry, 1917</p>
 <p>"La alegría de leer" escrita por Evangelista Quintana Rentería, Litografía Colombia, Bogotá, 1930</p>	 <p>"Coquito", por Everardo Zapata, Ediciones Susaeta S.A., 1947</p>	 <p>"Primera jornada" por Álvaro Marín Alejandro Cano. Editorial Bedout. Medellín, 1963.</p>
 <p>"Victoria" libro primero de lectura y escritura Bogotá, Norma.</p>	 <p>"Diabluras, cartilla de lecto-escritura". Neiva. Escuela popular claretiana, 1985</p>	 <p>"Trampolín, método de lecto-escritura". Bogotá. Voluntad. 1a. edición, 1985</p>

Fuente: [www.http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti4/bolet4/pinocho.htm](http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti4/bolet4/pinocho.htm)

Ya en el siglo XIX, los procesos relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura en un sentido de alfabetización y mediante el uso de los textos escolares adquieren la función de inculcar los valores y principios culturales aceptados socialmente; para crear niveles amplios de legitimidad principios morales que posibiliten tanto el orden como el mantenimiento o perpetuación del sistema político.

- ☞ “Tu idioma”. Carlos Medellín y Javier González, Bogotá, Cultural Colombiana Ltda., 1970.
- ☞ “Pinocho, libro de lectura inicial”. Medellín, Susaeta Ediciones, 1981.
- ☞ “Rin Rin, Alma”. Flor Ada y María del Pilar de Olave, Fondo Educativo Interamericano, impreso en Colombia, 1983.
- ☞ “Nacho” Medellín, Susaeta Ediciones, 1984.
- ☞ “Coquito”. Everardo Zapata Santillana, Bogotá, Editorial Presencia, 1985.
- ☞ “Vivamos nuestra lengua”. Bogotá, Editorial Norma, 1985.
- ☞ “Trampolín”. 4a. edición, Bogotá, Voluntad editores, 1985.
- ☞ “Diabluras cartilla de lecto-escritura” una experiencia de la Escuela Popular. Claretiana, Neiva, 2a. edición, 1985.

Otro grupo de textos que si bien no fueron cartillas, fueron hitos importantes en la formación moral mediante la enseñanza de la lectura y la escritura como en el caso de los siguientes textos:

- ☞ “*Breves nociones de urbanidad*” por Rufino Cuervo. Bogotá, 1833 (dirigido a la enseñanza de las señoritas del Colegio de la Merced de Bogotá)
- ☞ “*Principios de urbanidad*”, de Pío del Castillo. Bogotá en 1851.
- ☞ José Manuel Marroquín, 1886.
- ☞ “*El Código de máximas y preceptos de moral, virtud y urbanidad para instrucción, uso y provecho de mis adoradas hijas*”, de Manuel María Zaldúa, Bogotá, 1891.

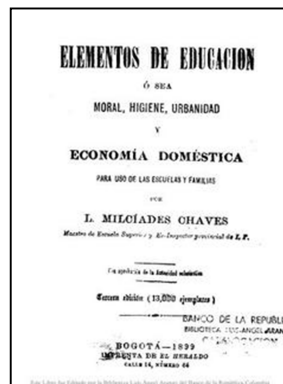
Figura 3. Carátula de otras producciones escritas usadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura

 <p>"Código del buen tono" Florentino González. Bogotá. Imprenta de la Nación, 1858</p>	 <p>"Manual de Urbanidad y Buenas Maneras" de Manuel Antonio Carreño, editado por primera vez. Paris, 1927</p>	 <p>"Breves nociones de urbanidad", de Rufino Cuervo. Bogotá, Nicolás Gómez, 1866</p>
 <p>"Catecismo de urbanidad" (14ª edición) de Rufino Cuervo. París, Viuda de Charles Bouret, 1895.</p>	 <p>"Catecismo de la Doctrina Cristiana" por el Padre Gaspar Astete</p>	 <p>"Tratado de ortología y ortografía de la lengua castellana" por Marroquín, José Manuel, 1939.</p>
 <p>"Catecismo de Urbanidad" de Rufino Cuervo. París, Viuda de Charles Bouret, 1895</p>	 <p>"El Libro del Ciudadano" de Argemira Sánchez de Mejía. Medellín, Imprenta Oficial, 1935.</p>	 <p>"Protocolo Hispanoamericano de la Urbanidad y el Buen Tono", de Tulio Ospina Vásquez. Medellín, Félix de Bedout, 1919</p>

Fuente: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti4/bol6/pinocho.htm>

- ☞ *“Elementos de educación o sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica”* por Lucio Milcíades Chaves, maestro de la Escuela Superior e inspector provincial de Instrucción Pública, Pasto, 1899.

Figura 3. Carátula de "Elementos de educación o sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica" de Milciades Chaves



Fuente: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/elementos-de-educacion-o-sea-moral-higiene-urbanidad-y-economia-domestica>

- ☞ *“Don de gentes "comprimidos de cultura social"”*. Sofía Ospina de Navarro. Medellín, 1958.
- ☞ *“Cartilla moderna de urbanidad para niños y la Cartilla moderna de urbanidad para niñas.”* Bogotá, Editorial Voluntad, 1964.

7.1.3.2 Métodos tradicionales de lectura y escritura. De manera tradicional, la sociedad le ha asignado a la escuela la función de la enseñanza de la lectura y la escritura, tarea que se ha asumido partiendo de unos principios básicos: el niño es un receptor pasivo de informaciones, el aprendizaje se logra por la repetición de un modelo y su reproducción exacta es evidencia de un acto de conocimiento; desde esta perspectiva la lectura y la escritura se constituyen en acciones de codificación y decodificación. Así mismo, el problema de la lectura y la escritura se centrado en el problema del método, como lo expresan Emilia Ferreiro y Ana Teberosky: “la preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del mejor o más eficaz de ellos”⁴⁸. En esa indagación acerca del mejor método, se encuentran múltiples variaciones, pero básicamente se reconocen dos tendencias:

⁴⁸ FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo de los niños. México: Siglo XXI Editores, 2007. p. 117

☞ Método sintético

El método sintético, de manera fundamental, establece correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía, enfatiza los aspectos específicamente formales de la lectura, atendiendo sobre todo al proceso de decodificación más que al resultado. Plantea el proceso de aprendizaje como un camino que se recorre de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, postulando como fácil la letra primero y las sílabas después, y como difícil la palabra y luego la oración.

Este método parte de una correcta pronunciación y requiere presentar las grafías de forma aislada y secuencial, ya que de no ser así, se pueden presentar confusiones. El proceso se sucede del reconocimiento de los fonemas-grafemas de manera particular, hasta lograr una mecanización o descifrado del texto para luego buscar el desarrollo de una lectura comprensiva y finalmente llegar a una lectura expresiva donde se agrega la entonación.

Figura 4. Cartilla "La alegría de leer"



CARTILLA "LA ALEGRÍA DE LEER"

Fuente: <http://www.sanjosedemiranda.es.tl/TUNEL-DEL-TIEMPO.htm>

Los textos que apoyan el desarrollo de este método son las tradicionales y conocidas cartillas caracterizadas por el aprendizaje dosificado de las grafías, que buscan conjugar los principios antes enunciados para evitar confusiones, que

llevan a la mecanización mediante la repetición, sin que resulte fundamental el significado que para el aprendiz implica este proceso.

En este método se encuentran tres tendencias diferenciadas pero en ellas, subyacen los mismos principios aunque con frecuencia están tendencias se hibridan dando cierto énfasis a una o a otra:

- ↻ Tendencia fonética, parte de lo oral haciendo una asociación con su respectiva representación gráfica es decir de los sonidos y las letras para formar con ellas sílabas, palabras y por último frases.
- ↻ Tendencia alfabética o de deletreo, que enseña primero algunas grafías hasta lograr el reconocimiento de todas las letras del alfabeto para posteriormente, unir estas grafías con vocales y producir palabras y posteriormente frases.
- ↻ Tendencia silábica, en la que se le enseña al niño el trazado de las grafías a través de sílabas, que deben ser repetidas en lo escrito como en su pronunciación en numerosas oportunidades, logrando así un nivel de mecanización que hace que la lectura se haga dividiendo las palabras en sílabas.

↻ **Método analítico**

El método analítico, también conocido como global parte de unidades mayores, concretas, como son las frases o las palabras apoyadas en imágenes que las representan, para llegar más adelante a las unidades abstractas más pequeñas: sílabas y letras.

El método analítico, se fundamenta el principio de que los niños perciben primero la globalidad de las cosas, y luego los detalles, se apoya en el desarrollo de la memoria visual ya que lleva a los niños y las niñas a reconocer frases que se exploran y se comparan para localizar en ellas palabras idénticas, sílabas similares y finalmente las letras.

Una de las variaciones de este método se reconoce como *el método de palabras normales* que consiste en combinar la lectura con la escritura y el dibujo, que no es más que el análisis de las palabras y después al sintetizarlas escribir su significado, o dibujar éste.

Dentro de este método, se pueden reconocer tres tendencias:

- ☞ Tendencia basada en léxicos, se representan palabras con significado para el aprendiz y tras numerosas repeticiones se forman frases con las palabras aprendidas visualmente.
- ☞ Tendencia basada en la fraseología, en dónde partiendo de un diálogo con los niños y niñas, el profesor escribe en la pizarra una frase, y se espera que a partir de la repetición, estos vayan reconociendo las palabras y los elementos que la constituyen.
- ☞ Tendencia basada en el contexto, es una ampliación del método de frases descrito anteriormente, se considera como ventaja esencial el interés que el texto y los comentarios sobre el mismo pueda tener para los niños y las niñas.

7.1.4 Relación entre ambiente escolar, producción textual y autoestima. La autoestima no corresponde a un estado constante sino a una serie de sensaciones inestables y en reacomodación permanente, en las cuales las particularidades de la experiencia vital, señalan la calidad de vida impulsada por una adecuada valoración individual frente al marco social.

En estas condiciones, el ámbito escolar se constituye en un lugar fundamental de construcción de la autoestima. Es así como se reconoce una inadecuada incidencia, si los procesos formativos están mediados por el rechazo, la permisividad excesiva, la sobreprotección, el uso constante de la culpa, la desconfianza, el pesimismo, la prohibición permanente, la burla, la normatividad dogmática, el cultivo de la obediencia acrítica, entre otros aspectos.

De modo opuesto, una autoestima adecuada, podría desarrollarse en un entorno escolar caracterizado por: la confianza; las expectativas positivas en relación con los potenciales del estudiante; la disciplina como concepto más cercano a la autonomía, la responsabilidad que al control compulsivo; la libertad de elección; la aceptación del error como una oportunidad de aprendizaje; el respeto a la individualidad, la diferencia y la autenticidad; la asertividad en la comunicación; la escucha adecuada; el uso del elogio y el estímulo; el planteamiento de metas alcanzables; el afecto; la crítica constructiva.

“El amor y la aceptación incondicional del educando como persona, es probablemente el factor que impacta de manera más positiva la promoción de una autoestima elevada en el estudiantado. Esta consideración coloca, entre una de las exigencias más importantes para el proceso pedagógico, la

*presencia de la función afectiva de la comunicación en los vínculos interpersonales docente-alumno*⁴⁹.

Hablar de autoestima implica tomar en cuenta que como condición humana, esta no se puede concebir como un estado terminado o estático, permanentemente los diferentes ambientes (familia, escuela, medios de comunicación, barrio, etc.) en los que se desenvuelve el niño o la niña la puedan afectar profundamente en sentido positivo o negativo.

La escuela por ser un espacio en el que los niños por una parte, pasan una gran parte de su tiempo y por otra por la inmensa cantidad de experiencias que puede ofrecer en múltiples sentidos, además del sentido que al menos teórica y legalmente tiene, se convierte en un lugar en el que a través de pequeños, continuos y permanentes actos como miradas, palabras, silencios, gestos contribuye a que los niños tengan vivencias que de ser relacionadas con el fracaso constante, la intimidación y el miedo tenderán a disminuir dicha autoestima. Por el contrario si en el entorno escolar se viven constantes experiencias de esfuerzo y éxito, de reconocimiento, de buenas relaciones pero fundamentalmente de amor, de reconocimiento al otro, el niño o la niña pueden fortalecer su autoestima, lo que contribuye a la construcción de herramientas más adecuadas para enfrentar el mundo. El amor es la energía que nutre el desarrollo de la vida. La autoestima es una experiencia íntima y dependiente de los afectos y de la comunicación interpersonal:

*“El amor es una emoción, un modo de vivir juntos, un tipo o clase de conductas relacionales en los sistemas vivientes. El amor, como aspecto de la relación de nuestra vida animal, es un fenómeno biológico. El amor no es un sentimiento ni una sensación; el amor no es una recomendación para vivir mejor en compañía. Como emoción, como tipo de conductas relacionales, el amor es muy simple, y puede ser caracterizado haciendo referencia a las circunstancias cuando hay amor: el amor se produce cuando en nuestras vidas en interacciones con otros seres, el otro, no importa quién o que sea o pueda ser, surge como otro legítimo en coexistencia con nosotros. O, lo que es lo mismo, el amor (el amar) es la emoción que constituye y conserva la vida social”*⁵⁰.

⁴⁹ COLUNGA SANTOS, Silvia. Universidad de Camagüey Autoestima, Valores y Desarrollo Humano. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/64075107/Colunga-S-S-UC>. Consultado el 8 de marzo de 2011

⁵⁰ MATORANA, Humberto. Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor, 2007. p. 137

Aceptar que al nacer, el ser humano, no posee autoestima, es dar un alto valor a los procesos educativos, en relación con el logro de una autoestima (sistema cerrado- sistema abierto). Esto implica que tanto la familia como la escuela, reconocidos como espacios educativos por excelencia, deben ofrecer condiciones permanentes de bienestar, que dinamicen el hacer, sentir, pensar y ser. Desafortunadamente, la compleja realidad social actual, impregna de una serie importante de dificultades el ámbito familiar, pues las carencias crecientes, reflejadas en los índices del desempleo, la inseguridad, la convivencia social conflictiva, la precaria atención en salud, entre otras situaciones, afectan de manera determinante el espacio cotidiano y contagian la relación vital entre los adultos y los niños, propiciando como lamentable efecto, una baja autoestima.

La escuela inventa una realidad diferente a la que viven los niños fuera de la institución. Se convierte en una preparación anacrónica para un mundo ideal, estático y de espaldas a la incertidumbre que involucra en lo cotidiano, lo político, lo social, lo ecológico.

La escuela debe ser un lugar para el amor. Es pertinente reconocer que la cultura adolece de una escasa educación afectiva y en muchas oportunidades, la posibilidad de ejercer la paternidad o la maternidad no obedece a un acto para el que haya una preparación diferente a la reproducción de los modelos afectivos vividos en la infancia. Es aquí donde la escuela, debe asumir un rol más activo y abrir espacios de reflexión, de intercambio que permitan problematizar y crecer afectivamente a maestros y padres en beneficio no solo de ellos sino de los niños y las niñas. La escuela debe asumir la responsabilidad de educar no solamente en torno a lo curricular en lo cognitivo sino en un sentido humano amplio que implique además lo corporal, lo comunicativo, lo estético, lo ético y fundamentalmente en lo afectivo. La escuela debe educar a las familias buscando la vivencia de una infancia más feliz que la de quienes les preceden a los niños.

La autoestima se ve afectada por el aprendizaje de la escritura en la medida en que la escuela establece procesos referidos a la imagen de un mundo y a una realidad, en esencia, diferentes a lo que los niños y las niñas viven, encuentran, construyen y enfrentan fuera de ella. Lo anterior implica que tanto tiempo dedicado a un trabajo repetitivo, descontextualizado, que sacrifica el disfrute y que incluso puede llegar a afectar las relaciones familiares, provoca un conocimiento que no permite comunicar las ideas, sentimientos y experiencias. "El saber -ha demostrado Chavallard- adquiere sentidos diferentes en diferentes instituciones,

funciona de un modo en la institución que lo produce y de otro en la institución encargada de comunicarlo”⁵¹.

El problema surge en el hecho de un saber que aun siendo construido culturalmente, en tanto, “como diría Borges, el mejor mapa es la realidad y el mejor aprendizaje la vida misma”⁵² muestra una extraña conversión, en la cual, las ricas y profundas significaciones se constituyen en “objeto de enseñanza”, lo que implica hacer pasar la lengua materna a un currículo que planifica, segmenta, analiza, programa tiempos y ritmos homogéneos, despoja de significado y reduce su riqueza social y afectiva a una secuencia estructurada de formas.

“La mayoría de los niños está condenada desde el principio; condenada por la disciplina, por los sermones, por el castigo, por el adoctrinamiento que imparten personas que en su tiempo aprendieron a odiar la vida”⁵³.

7.2 MARCO LEGAL

7.2.1 Constitución Política Nacional. La Constitución Política Nacional de 1991 reconoce en los Artículos 16, 44 y 67 como Principios Fundamentales: el derecho al libre desarrollo de su personalidad; la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión; la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.

Así mismo, responsabiliza a la familia, la sociedad y el Estado de la educación, la asistencia y protección del niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Determina la Constitución Política de Colombia, que la educación es obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. Dispone además, que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.⁵⁴

⁵¹ LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 50

⁵² OSPINA, William. El Arte de habitar. En Diario El Espectador. Bogotá: 30 de Julio de 2011. Columna de opinión. Disponible en: <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-288212-el-arte-de-habitar>. Consultado el 30 de julio de 2011

⁵³ NEILL Alexander. Hijos en Libertad. Barcelona: Editor Altaya. 2008.p. 59

⁵⁴ COLOMBIA, ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política Nacional de Colombia (1991). Por la cual se establece la Carta Magna de Colombia cuyo fin es fortalecer la

7.2.2 Ley de Infancia y Adolescencia. La Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 o Ley de Infancia y Adolescencia busca el pleno y armonioso desarrollo para que crezcan dentro de una familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Según esta Ley, se preponderará el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna, igualmente establece normas para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantiza el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las Leyes, así como su restablecimiento. Dicha protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado.⁵⁵

7.2.3 Ley 115. 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. Así mismo propende por el desarrollo pleno de los principios de equidad e igualdad de oportunidades educativas para los niños y niñas.

El artículo 16 establece los siguientes objetivos de específicos de la educación preescolar:

- a) “El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b) 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;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e) 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;
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;

unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo. Disponible en: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>. Consultado el 23 de marzo de 2011.

⁵⁵ COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley de Infancia y Adolescencia. (8, noviembre, 2006). Por la cual se dictan normas para garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Diario Oficial No. 46.446. Bogotá, 2006.

- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud”⁵⁶.

7.2.4 Decreto 1860. Establece que el educando es el centro del proceso educativo de igual manera 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.⁵⁷

7.2.5 Decreto 2247. El Decreto 2247 del 11 de Septiembre de 1996, 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.

7.2.6 Lineamientos curriculares educación preescolar. “Los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. Igualmente se debe tener en cuenta en su elaboración, una visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual. En tal sentido, los núcleos temáticos que se proponen, pretenden construir una visión de la infancia en donde los niños y las niñas sean considerados como sujetos plenos de derechos cuyo eje fundamental sea el ejercicio de los mismos y una educación preescolar acorde con estos propósitos”⁵⁸.

El Ministerio de Educación Nacional, establece a través de los Lineamientos Curriculares el sentido y significado de la educación preescolar formal, haciendo énfasis en el enfoque de desarrollo integral desde las dimensiones del desarrollo y

⁵⁶COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. Bogotá, 1994.

⁵⁷COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL Decreto 1860 (3, agosto, 1994). Por la cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario oficial No 41.473. Bogotá. 1994.

⁵⁸COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL Decreto 2247 (11, septiembre, 1997). Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 43131. Bogotá, 1997.

una educación con pertinencia cultural; además esboza un marco de referencia necesario para comprender el enfoque y principios pedagógicos de la Educación Preescolar; así mismo y fija estrategias y metodologías pedagógicas y de gestión a nivel del docente, la institución educativa y la comunidad educativa.

De igual manera, se puntualiza en 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”.

Pero además, desde el punto de vista de la gestión educativa, es importante reconocer su significado al institucionalizar, por primera vez, un grado de la educación preescolar en las escuelas públicas, junto con los demás grados de la educación primaria. Esta determinación se sustenta en el carácter sistémico de la educación y en el desarrollo del postulado sobre una “educación básica”, que se inicia a los cinco años, reconociendo este grado como vital en la vida escolar para el desarrollo de procesos de integración y articulación con los siguientes niveles⁵⁹.

En el artículo 67 de la Constitución Política Nacional de Colombia se afirma que la educación debe buscar, entre otros fines, “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”⁶⁰. Es decir que en el macro contexto constitucional se piensa en la educación como un proceso que debe involucrar a la persona de manera íntegra. Entre tanto, un claro alejamiento de este concepto se infiere del desarrollo de este tema en ulteriores reglamentaciones como en 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. Es así como en dicha ley denominada Ley General de Educación, se establece como uno de los objetivos de la educación preescolar “El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la

⁵⁹ *Ibíd.*

⁶⁰ COLOMBIA, ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política Nacional de Colombia (1991). Por la cual se establece la Carta Magna de Colombia cuyo fin es fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo. Disponible en: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>. Consultado el 23 de marzo de 2011.

motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas⁶¹, concediendo 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.

Los Lineamientos Curriculares de la Educación Preescolar se fundamentan en tres principios: participación, lúdica e integralidad identificando al niño como un ser multidimensional: corporal, cognitivo, comunicativo, espiritual, estético, ético y socio afectivo. Precisamente, en la dimensión socio-afectiva, se ubica el desarrollo de la autoestima, elemento fundamental en la construcción de la identidad y del establecimiento de relaciones sociales. En el señalado documento se precisa la necesidad de crear situaciones que fomenten la autoestima.

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”, elaborado por Adriana Jaramillo Amaya y Juan Carlos Negret Paredes. 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 escritura como un proceso dinámico, natural, respetuoso del niño y en todo caso gozoso, lejos del planteamiento limitado realizado en la Ley General de Educación.

En consecuencia, 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.

7.3 MARCO CONTEXTUAL

⁶¹COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. Bogotá, 1994.

Figura 5. Portada de la Escuela Normal Superior de Pasto



Fuente: <http://escuelanormalpasto.edu.co/>

La Escuela Normal Superior de Pasto fue creada mediante la ley 7° del 16 de septiembre de 1911, siendo presidente de la República el Doctor Carlos E. Restrepo, Ministro de Instrucción Pública Don Marco Fidel Suárez y Gobernador de Nariño el General Gustavo S. Guerrero.

Mediante los decretos No. 388 de octubre 20 y 422 de noviembre 7 de 1911, fueron nombrados el primer Rector Doctor Enrique Muñoz Becerra, el subdirector Don Clodomiro Díaz del Castillo y el Director de la Escuela Anexa, profesor de pedagogía. Don Delfín Reinel. El día lunes 23 de noviembre de 1911, inició de labores del año lectivo 1911 - 1912.

En sus 100 años de existencia la Institución ha tenido varias reformas y ha tenido diferentes denominaciones de acuerdo a las políticas nacionales y épocas de desarrollo del país: Escuela Normal de Instructores de Nariño (Ley 7° de 1911), Gran Normal de Occidente (Ley 30 de 1949), Escuela Normal Superior de Varones (Decreto 192 de 1951), Escuela Normal Nacional (Decreto 080 de 1974), Escuela Normal Superior (Resolución 4054 de 1996). A partir del año 2002 se denomina Institución Educativa Normal Superior de Pasto y en los actos administrativos emanados del Ministerio de Educación Nacional para efectos de las Acreditaciones se denomina Escuela Normal Superior de Pasto.

En 1998, recibe la Acreditación Previa, posteriormente en el año 2002 se evalúa como Sobresaliente en Acreditación de Calidad y Desarrollo. En 2007 en el proceso de Verificación de Criterios de Calidad y Desarrollo evaluado por el MEN

obtiene la máxima valoración de Mejoramiento Continuo. En 2010 durante el proceso de Verificación de Calidad de parte de Ministerio de Educación Nacional se autoriza el Funcionamiento del Programa de Formación Complementaria para ser ofrecido en la, bajo la modalidad presencial por cinco semestres.

Figura 4. Panorámica de la Escuela Normal Superior de Pasto



Fuente: www.escuelanormalpasto.edu.co

Durante su labor educativa, la Escuela Normal Superior de Pasto, ha entregado a la sociedad cerca de 94 promociones de maestros y maestras, que han participado en los diferentes niveles de educación regional, nacional e internacional como docentes o como directivos.

La Escuela Normal Superior de Pasto según su P.E.I. V versión determina su misión de la siguiente manera: “forma profesionales de la educación para desempeñarse en el Nivel Preescolar y Ciclo de Básica Primaria, con excelencia académica, comprometidos con el desarrollo integral de una sociedad, más equitativa, justa y humana, altamente responsable ante los desafíos que plantea la región, el país y el mundo”⁶². Con la promulgación de la última versión del P.E.I. adoptó el lema: 'Mejores maestros para una sociedad en marcha'. Enmarca sus acciones en el enfoque de Constructivismo Social, que sostiene que el conocimiento se construye a partir de las potencialidades que el sujeto posee y de las relaciones. Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios

⁶²ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE PASTO P.E.I. V Versión. San Juan de Pasto: 2010. Disponible en: <http://observacionpedagogicanormalsuperior.blogspot.com/>. Consultado el 2 de diciembre de 2010

esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.

Figura 7. Estudiantes de la Escuela Normal Superior de Pasto



Fuente: www.escuelanormalpasto.edu.co

El P.E.I. V versión en el acápite 3.4.3 establece para la Institución principios de orden epistemológico y pedagógico que guían sus acciones para el cumplimiento de su misión:

PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS

- ☞ “El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.
- ☞ Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales.
- ☞ La ciencia no descubre realidades ya hechas sino que construye, crea e inventa realidades.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

De los anteriores principios epistemológicos se derivan los siguientes principios aplicados a la educación:

- ☞ El aprendizaje es una construcción idiosincrásica.
- ☞ El conocimiento es una construcción propia del hombre.
- ☞ Las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos.

- ☞ Los conceptos previos de los estudiantes “influyen en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias”.
- ☞ El aprendizaje de los conceptos de los estudiantes es una apropiación personal.
- ☞ El cambio conceptual en el aula tiene como referencia el cambio conceptual de las ciencias.
- ☞ El conocimiento es una construcción social.

Figura 8. Escuela Normal Superior de Pasto



Fuente: www.escuelanormalsuperiorpasto.edu.co

De la misma manera el P.E.I. es su última versión, define y establece lineamientos generales respecto a las estrategias pedagógicas: “las estrategias pedagógicas constituyen un conjunto de acciones, procedimientos o procesos empleados por el (la) maestro (a) y/o estudiantes en una situación de aprendizaje, para facilitar la construcción social de conocimientos y en consecuencia el logro de los propósitos educativos. Hay una innumerable cantidad de estrategias que corresponden con la definición anterior. Las estrategias pueden ser de tipo individual y las de trabajo en grupo:

- ☞ Estrategias individuales: en ellas cada estudiante escoge la forma de trabajo que le interesa en un momento determinado para progresar en su conocimiento, de acuerdo a su ritmo, independientemente de que desarrolle el trabajo en solitario o en grupo. Nuestro papel como maestro(a) es el de aprovechar y potenciar las cualidades de cada estudiante, por lo que el punto de partida de su trabajo será el de conocer las diferentes aptitudes que se le presentan en clase para poder plantear una enseñanza individualizada.

- ☞ Estrategias grupales: permiten la colaboración y la participación en el aula, convirtiendo está en un foro de debate que rompe las prácticas tradicionales de transmisión de conocimiento. Para ello creemos necesario fomentar las tareas individuales y colectivas. Entre sus ventajas están: el desarrollo de la sociabilidad, el contraste de pareceres, la ayuda mutua, etc. El modelo constructivista social parte de las concepciones que tienen los estudiantes, mediante las cuales se diseña el proceso educativo para cambiar o desarrollar sus ideas.

8. METODOLOGÍA

8.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo investigativo es tipo de cualitativo que:

“considera la realidad como múltiple dado que es única e irreplicable caracterizada por un orden dinámico creado por la acción y la asignación de significados. El investigador está inmerso en el hecho investigado, interpreta, participa y explora asumiendo su subjetividad y haciéndola explícita. La interdependencia sujeto-objeto se concibe como imprescindible. Transmite información por medio de registros del lenguaje original para conservar el significado, por lo tanto utiliza instrumentos que le permiten aproximarse a la realidad y conocerla en la forma más directa posible”⁶³.

Se desarrolla bajo un enfoque histórico hermenéutico debido a que “la conducta humana se comprende en el contexto social ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus sentimientos, pensamientos y acciones. Las reglas y el orden social, junto con la historia pasada de los individuos, constituyen la base de sus acciones, que a su vez estructuran, en cierta manera, su interpretación de la realidad. Es decir los significados en virtud de los cuales los individuos actúan están predeterminados por las “formas de vida” en que estos han sido iniciados”⁶⁴.

La realidad se asume desde la aceptación de lo múltiple, lo intangible y esto conduce a su comprensión en los estudios holísticos. “La finalidad de la investigación científica será comprender los fenómenos educativos, a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. En la comprensión se pretende llegar a la captación de las relaciones internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones y en las percepciones de los sujetos”⁶⁵.

La metodología investigativa de este trabajo, es la Etnografía Educativa cuyo objeto es escrutar los significados, descubrir lo oculto, develar lo obvio de las situaciones que cotidianamente se viven en el espacio escolar es “documentar lo

⁶³ SUAREZ, Pedro. Metodología de la investigación. En “Investigar en Educación y Pedagogía. Libro de texto” citado por TORRES, Álvaro. Pasto: Udenar, 2002.

⁶⁴ COLAS BRAVO, M^a. Pilar y BUENDÍA EISMAN, Leonor. Investigación Educativa. Sevilla: Ediciones Alfar 1994, p. 49

⁶⁵ *Ibíd.*, p 50

no documentado de la realidad social. En nuestras sociedades, lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente; es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito”⁶⁶.

La etnografía educativa, no busca develar una verdad absoluta, sino descubrir e interpretar las diversas verdades en contraposición con un discurso escolar hegemónico que “permitan desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar»⁶⁷ por lo que se establece que uno de los retos del etnógrafo educativo es comprender; desde dentro y en situaciones escolares específicas, “las representaciones sociales — oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública— que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada”⁶⁸.

Esta metodología de investigación, se vale de técnicas para la recolección de información como la observación no estructurada y la entrevista no estructurada.

La observación no estructurada es la técnica mediante la cual el investigador, participa de la vida del grupo objeto de estudio, entrando en un contacto directo con sus miembros. Busca comprender a profundidad la realidad observada mediante el acercamiento a la experiencia de todos y no usa categorías de observación preestablecidas.

La entrevista no estructurada se realiza a través de preguntas abiertas, en forma de conversación en que el entrevistado se expresa de manera auténtica, con sus propios términos sobre una temática general planteada por el entrevistador.

8.2 INSTRUMENTOS

8.2.1 Desarrollo de un taller creativo de producción textual escrita. Cuyo centro de acción gira en torno a la producción textual escrita libre de los niños y

⁶⁶ROCKWELL, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En: Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, (15-16, abril: 1986Bogotá). Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos: 1986. p. 23

⁶⁷ JIMENO SALVATIERRA, Pilar. De la etnografía antropológica a la etnografía educativa. EN: Revista Complutense de Educación Universidad Autónoma de MadridI5SN: 1130-2496, vol. II. Madrid: 2000. p. 225

⁶⁸ *Ibíd.*

niñas construyendo el final de un cuento, posibilitando el acercamiento a una serie de características que permiten la identificación de la presencia de las condiciones básicas para la construcción de autoestima.

Los niños y niñas desde una situación específica, construyen el final escrito y dibujado de un cuento. La información se recolectó presentando en video beam el cuento “Amigos” de Helme Heine. La historia fue presentada a través de imágenes y textos que fueron leídos al grupo.⁶⁹

Acudiendo a la metodología propuesta por Gianni Rodari de construcción de finales de cuentos, el cuento fue mostrado hasta cierto punto, en el que el video beam fue apagado y se les dijo a los niños que el aparato se había dañado pero que como se desconocía el final, cada uno podía escribir su propio final y que luego este se compartiría.

Se procedió a entregar una hoja con un formato que posibilitaba escribir el nombre, la fecha, dibujar el final y un espacio en donde están esbozados algunos renglones para escribir el final de la historia.

8.2.2 Taller de producción escrita de complementación de textos. En donde se le presentan a cada niño una serie de frases inconclusas con el propósito es explorar en sus respuestas en forma escrita acerca de las percepciones de diferentes tópicos relacionados con las condiciones para la autoestima.

8.2.3 Observación participante. Constituida en una opción necesaria de acercamiento a la realidad del desarrollo de los procesos formativos en el aula de clases.

8.2.4 Entrevista individual a los niños. Realizada a los niños y niñas, indagando a través de preguntas abiertas sobre las condiciones para la construcción de una autoestima en situaciones de producción textual escrita.

8.3 UNIDAD DE ANÁLISIS

La Escuela Normal Superior de Pasto, actualmente hace su oferta educativa de acuerdo con lo estipulado en la Ley General de Educación en los Niveles de Preescolar; Básica (Primaria y Secundaria); Media y Programa de Formación

⁶⁹HEINE, Helme. Amigos. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1993. 31 p.

Complementaria cuya esencia es la formación de Maestros Normalistas para desempeño en los Niveles de Preescolar y Básica Primaria.

8.4 UNIDAD DE TRABAJO

La investigación se desarrolló con grupo de los niños y las niñas del grado Transición año lectivo 2009 – 2010 de la Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pasto.

El grupo está conformado por 15 niños y niñas que se encuentran entre los cinco y los seis años de edad, que provienen del sector urbano de la ciudad de San Juan de Pasto.

9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

9.1 CATEGORÍA VINCULACIÓN

Cuadro 1. Categoría vinculación

CATEGORÍA VINCULACIÓN			
Consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes.			
SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTOS	PROPOSICIONES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
Identificación con grupos sociales	Entrevista con los niños	Las respuestas, se encuentran divididas: la tendencia mayor se halla en que no han escrito junto con sus amigos, sin embargo en los se encuentra que sí, se aprecia que dicen escribir cuentos.	La tendencia está dividida: hay un grupo que encuentra a través de actos de escritura una posibilidad de identificación social, mientras que otro grupo no han tenido esta vivencia.
	Producción escrita de complementación de texto	La tendencia se encuentra dividida entre los que han tenido la experiencia de que alguien en su familia se comunique en forma escrita y los que no han tenido esta vivencia. La figura familiar que aparece con mayor recurrencia es la mamá, seguido del papá y los abuelos. Aparece de modo excepcional la líder religiosa de su familia.	
Valoración de vínculos	Entrevista con los niños	En relación con la posibilidad de leer los textos producidos por los compañeros, la tendencia es no leer.	Se evidencia una escasa valoración de los vínculos creados mediante la producción textual.
	Observación participante	Durante el desarrollo de la actividad, ante el poco avance del grupo en la producción textual, se les recordó que sería compartido y en general, la respuesta era que no querían socializar su trabajo.	

CATEGORÍA VINCULACIÓN			
Consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes.			
SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTOS	PROPOSICIONES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
Sensación de reconocimiento por parte de los otros	Entrevista con los niños	La mayoría de los niños afirman que son sus padres quienes leen sus escritos.	Se obtiene que la mayoría de los niños sienten mayor reconocimiento en el grupo familiar mientras que en la escuela se dan reconocimientos en sentido negativo.
	Observación participante	En la realización del trabajo, el grupo permanentemente, hace un reconocimiento negativo de un niño que asegura que puede escribir pero no lo hace por cansancio. De manera constante se repitió que no sabe, no puede o es mentiroso.	
Relaciones Sociales	Entrevista con los niños	Según la mayoría del grupo, las relaciones familiares en alguna oportunidad, se han visto negativamente afectadas por la realización de tareas de escritura, siendo lo más frecuente el regaño, seguido de golpes y peleas a nivel familiar. Solo dos niños expresan que no hay afectación negativa por esta situación.	Se advierte que las relaciones familiares, se afectan especialmente de manera negativa en actividades escriturales mientras que en la escuela se da variedad de relaciones marcadas de diferente manera: armonía, solidaridad, dependencia, agresividad.
	Observación participante	En el momento del taller se apreciaron relaciones armoniosas entre muchos niños. Relaciones agresivas con burlas a la forma en que de manera especial un niño trabajaba y relaciones de sobreprotección entre los mismos niños ya que se presentó el caso de que cambiaban la hoja para escribir por el compañero o cuando alguien solicitaba ayuda hubo niños que la brindaron haciendo que el otro copie su trabajo. El niño que fue objeto de burlas de sus compañeros, interrumpía constantemente, dando la queja y cuando el investigador se acercaba para brindarle apoyo se rehusaba a trabajar con el pretexto de estar cansado, se trató de apoyarlo a través de niños o niñas que no le estaban molestando pero igual rechazó trabajar con ellos aduciendo que ellos la peleaban mucho. Fue notorio que algunos de estos niños a pesar de no haberlo molestado antes, tampoco mostraron mayor disposición para estar con él.	Se presenta el caso de un niño que al ser objeto de señalamientos, se aparta del grupo y se niega a escribir por un supuesto cansancio y el grupo poco hace por integrarlo.

Fuente: esta investigación.

9.2 CATEGORÍA SINGULARIDAD

Cuadro 2. Categoría singularidad

CATEGORIA SINGULARIDAD			
Resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.			
SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTOS	PROPOSICIONES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
Reconocimiento a las diferencias	Entrevista con los niños	Casi todos afirman que reconocen sus trabajos escritos por el nombre, seguido de la opción de los colores usados.	La diferencia se percibe de manera negativa; la escritura del nombre se constituye en un referente muy importante para reconocerse como diferente.
	Producción escrita final de cuento	En general el grupo valora la diferencia como algo negativo ya que fue una contante el señalamiento a un niño por el uso del color que hizo en su trabajo.	
Creatividad	Producción escrita de complementación de texto	No se aprecia mayor creatividad en la mayoría de los textos respecto al contenido ni en su presentación.	En general, hay poco desarrollo de la creatividad en la escritura; en la producción de textos hay tendencia a copiar o a sintetizar.
	Producción escrita final de cuento	En general los trabajos no se caracterizan por la creatividad, son reproducción de la imagen presentada aunque se notan diferencias en cuanto al colorido, cantidad de detalles y se evidencia un pobre esquema corporal. Respecto al contenido, la mayoría no produjo ningún texto; seguido por un grupo que escribió por cuenta propia un texto que es coherente, legible pero que es síntesis de lo leído en la presentación; sólo uno propone un final para el cuento.	

CATEGORIA SINGULARIDAD			
Resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.			
SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTOS	PROPOSICIONES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
Percepción de ser único y especial	Entrevista con los niños	La tendencia sobre la preferencia de textos de los niños está referida a los cuentos. Aparecen además textos escolares, libros de animales, la biblia y dos personas que afirman que no tienen libros preferidos.	Al indagar sobre la percepción que tienen de sí mismos frente a la escritura, se encuentra que el género que más les agrada es el cuento.
		La tendencia está en producir textos relacionados con la vida escolar como tareas, lo que está en el tablero o lo que la profesora dice. Otro grupo afirma escribir palabras o frases, mientras que otros hacen una producción con un sentido comunicativo o lúdico.	Se encuentra que la mayor producción está en relación con las tareas y de manera escasa con lo comunicativo. Las sensaciones en estas situaciones se relacionan especialmente con el aburrimiento y el cansancio, aunque en menor proporción aparece alegría y el miedo.
		La mayoría de los niños y niñas mencionan que al escribir, tienen sensaciones relacionadas con el aburrimiento y el cansancio. Le sigue un grupo que expresa que sus sensaciones al realizar tareas de escritura, les causan alegría y emoción. Aparecen respuestas relacionadas con el miedo. Se encuentran respuestas ambiguas que se debaten entre la alegría, el cansancio y el aburrimiento.	La mayoría relaciona el momento de la escritura con las dificultades que tienen en el proceso, aunque de manera mínima aparecen imágenes positivas de ellos mismos.
	Producción escrita de complementación de texto	La frase no fue entendida por algunos niños, la mayoría enfocaron sus respuestas en sus dificultades al producir textos o sus sentimientos sin embargo surgen percepciones positivas de sí mismos.	

Fuente: esta investigación.

9.3 CATEGORÍA PODER

Cuadro 3. Categoría poder

CATEGORÍA PODER			
Consecuencia de que el niño disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.			
SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTOS	PROPOSICIONES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
Confianza en sí mismo	Entrevista con los niños	La tendencia muestra la mayoría de los niños y niñas tienen la sensación de que al momento de ingresar a Transición, no sabía escribir, seguido de un grupo que afirma que ya sabía escribir. La mayoría del grupo afirma que ya sabe escribir.	Se encuentra que en situaciones reales de escritura, se disminuye la confianza en sí mismo frente a esta acción.
	Observación participante	El registro se realizó al momento de pedirles que produzcan el final del cuento, la mayoría del grupo, dice que no sabe escribir, que sabe sólo un poco, asume actitudes evasivas.	
Resolución de problemas	Producción escrita final de cuento	Solamente una niña propuso un final, los demás trataron de transcribir o realizaron una síntesis de lo narrado.	Se evidencia que los niños solucionan con cierta facilidad dificultades circunstanciales relacionadas con la escritura, pero de forma específica en la producción textual, se percibe un muy bajo desarrollo de la capacidad para enfrentar y resolver problemas, surgiendo actitudes de poco compromiso con el trabajo y de evasión.
	Observación participante	La mayoría pudo solucionar dificultades con los materiales de trabajo, se observaron actitudes de evasión del acto en sí de escribir. Algunos asumieron una actitud evasiva y no resolvieron el problema planteado de crear un final	

CATEGORÍA PODER			
Consecuencia de que el niño disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa			
SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTOS	PROPOSICIONES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
Independencia	Observación participante	Durante el desarrollo del taller la gran mayoría de los niños establecieron relaciones de dependencia ya sea de la profesora o de los compañeros. De manera notoria el S. N° 2 se mostró muy dependiente ya que le pedía al investigador que le ayude, y se desplazaba por el salón con la hoja en la mano repitiendo que le ayudara. Un grupo notoriamente pequeño, trabajo de manera independiente mostrando autonomía en su trabajo.	Se nota un marcado sentido de la dependencia en el grupo, dependencia que se establece con algunos compañeros o con los adultos.
	Producción escrita de complementación de texto	La mayoría del grupo mostró poca independencia evidenciada en levantarse del puesto para preguntar constantemente. Se establece relación de dependencia entre algunos niños con copia del trabajo.	
Autocontrol emocional	Observación participante	La gran mayoría de los niños y niñas se mostró tranquila a pesar de las afirmaciones de muchos de que no podían escribir. Se presentaron tres situaciones de poco control emocional manifestado en llanto, ansiedad y somatización de la angustia.	A pesar de que la situación disminuyó su sensación de poder, la mayoría trabajo de manera tranquila, sin embargo se presentaron casos de ansiedad manifestada en llanto, evasión y somatización.
	Producción escrita de complementación de texto	La mayoría de los niños y las niñas se mostró tranquila, sin embargo dos niños mostraron ansiedad al momento de escribir pidiendo regresar al salón a hacer otra actividad.	

CATEGORÍA PODER			
Consecuencia de que el niño disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.			
SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTOS	PROPOSICIONES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
Responsabilidad	Observación participante	<p>Un grupo trabajó mostrando responsabilidad, tratando de terminar la actividad, sin embargo, varios niños y niñas se levantaban de su puesto, charlaban, hubo juego con los materiales de trabajo y otros objetos sin terminar la actividad.</p> <p>Dos niños se retiraron del salón con el argumento de ir al baño y no regresaron abandonado su trabajo</p>	Un grupo pequeño asume la actividad de manera responsable, la mayoría muestra poco sentido de la responsabilidad y es necesario recordarles el compromiso con la actividad.
	Producción escrita de complementación de texto	Algunos asumieron la actividad de manera responsable trabando de manera decidida, en forma individual otros asumieron la responsabilidad en el sentido de presentar la actividad terminada acudieron a tratar de copiar lo que aparecía en la diapositiva, o copiando a los compañeros o pidiéndole a la profesora titular que les escribiera en el tablero y que ellos copiaban.	

Fuente: esta investigación.

9.4 CATEGORÍA PAUTAS Y MODELOS

Cuadro 4. Categoría pautas y modelos

CATEGORÍA PAUTAS Y MODELOS			
Que reflejan la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.			
SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTOS	PROPOSICIONES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
Modelos humanos	Entrevista con los niños	La tendencia mayor se inclina a manifestar que han sido personas de su familia quienes les han enseñado a leer y escribir, fundamentalmente padres, abuelos y hermanos. El grupo que sigue en la tendencia, asigna dicha acción a la profesora y surge un pequeño grupo que tiene la percepción de que ha sido un aprendizaje que han hecho solos.	Se encuentra que la mayor de modelos humanos relacionados con acciones escriturales se encuentran en la familia fundamentalmente la madre seguida del padre, abuelos y hermanos. El grupo que le sigue establece esos modelos con la profesora.
	Producción escrita de complementación de texto	Aunque la tendencia está dividida, un grupo mayoritario quiere ser profesor, seguido de doctor y policía.	
Objetivos	Producción escrita final de cuento	No se cumplió el objetivo de la actividad ya que no produjeron finales, los textos no pudieron ser socializados ante el grupo.	Se evidencia que a la mayoría le cuesta lograr un objetivo propuesto y que en algunas oportunidades se realizan acciones en términos de cumplimiento pero sin tomar en cuenta todas las variables que un trabajo exige.
	Producción escrita de complementación de texto	La mayoría cumplió con el propósito de completar las frases, aunque algunos las completaron con respuestas monosilábicas que no se relacionan con la amplia posibilidad de complementar las frases.	

CATEGORÍA PAUTAS Y MODELOS			
Que reflejan la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.			
SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTOS	PROPOSICIONES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
Modelos filosóficos y prácticos	Entrevista con los niños	<p>La tendencia se encuentra bastante dividida entre los que perciben que la escritura sirve para aprender, para obtener una nota o un ascenso de orden académico, para un buen reconocimiento social y un grupo con opiniones muy variadas.</p> <p>La mayoría del grupo establece las formas de aprendizaje de la escritura a partir de la repetición de modelos, planas y transcripciones. La mayoría relaciona los actos escriturales que se dan en sus casas con la realización de tareas, seguidos de recordatorios de compras y de la percepción de que nunca se escribe.</p>	<p>Se encuentra que la escritura se percibe como herramienta para el aprendizaje, como forma de obtención de algo: una nota, un ascenso académico o un reconocimiento social.</p> <p>La mayoría del grupo establece las formas de aprendizaje se da a partir de la repetición de modelos establecidos, situación que estaría en relación con el hallazgo de la mayoría de los textos que tienen en la casa corresponde a cartillas.</p>
	Producción escrita de complementación de texto	<p>La mayoría de los niños refiere que el tipo de textos que tiene en la casa corresponde a cartillas, seguido de la opción de cuentos, y de la afirmación de que no hay textos en su casa.</p>	<p>La funcionalidad de la escritura que la mayoría encuentra está en la realización de tareas, recordatorios de compras y de la percepción de que nunca se escribe.</p>

Fuente: esta investigación.

9.5 INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Al realizar la investigación se encuentra que dentro del grupo escolar, en actividades de producción textual, no todos los niños y niñas poseen un buen grado de vinculación, ya que para que este se dé es necesario tener la sensación de que se es importante para el grupo social del que hace parte y se encuentra que la escritura no siempre se constituye en una acción que propicia comunión de sentimientos y objetivos ya que las actividades propuestas al grupo generaron situaciones en las que no todos fueron valorados como importantes, al contrario, surgieron realidades muy complejas con actitudes variadas que contrastan entre la solidaridad y la agresión y el señalamiento por lo que se hace frente a la escritura. Según el testimonio de algunos, han vivido experiencias de escritura colectiva especialmente con la producción de cuentos, aunque al ser indagados, no todos refieren esas situaciones y es posible que no haya resultado una situación significativamente positiva para todos en la medida en que en el grupo no se observa que todas las relaciones establecidas, se funden en una buena comunicación y sentimientos comunes, como sugieren Clemes y Bean como factor contribuyente a un buen grado de vinculación.

Respecto a la posibilidad de sentirse seguro al percibir que existen personas que se preocupan por él o ella y que aprecian respetuosamente lo que para cada uno resulta importante, en el espacio escolar, es evidente que aunque hay personas que muestran interés por lo que los otros hacen, no se percibe como una actitud generalizada ya que fue notoria la tendencia a no leer lo que los demás escribían y en algunos casos, sin darse el proceso de lectura, hubo descalificación por parte de algunos niños especialmente hacia un compañero que no mostró interés tampoco en escuchar al grupo ni fue escuchado por los demás.

Se pudo constatar que como presencia de dificultad en su vinculación, algunos niños, se mostraban incómodos ante el recordatorio de trabajar para compartir la producción personal con expresiones negativas frente a esta solicitud.

Además se presentó la situación de que de manera particular algunos niños presentaron argumentos para no trabajar que se perciben como excusas para evadir la actividad grupal surgiendo en concordancia con lo teorizado por Clemes y Bean expresiones negativas de parte de los niños para el grupo.

Fue evidente la escasa sensación de vinculación en el caso particular del niño que fue señalado por no saber escribir y por la forma de colorear, como él trató de evitar el contacto con los otros niños, mostrándose un poco solitario y cuando con la intervención del adulto, se pidió a niños que no lo molestaban que lo apoyasen, tanto él como los demás rehuyeron la situación con el argumento de que el niño les pelea mucho o viceversa, lo que muestra que ante la escasa sensación de

vinculación que siente este niño, el establecimiento de relaciones sociales, le causa dificultad.

Ante el planteamiento que hacen los autores Clemes y Bean de que un bajo sentido de la vinculación se palpa en la dificultad para entablar una comunicación efectiva, en el proceso investigativo se notó ya que al tratar de dialogar con los niños acerca de la situación tratando de escuchar sus causas y las soluciones que proponían, no fue posible tal diálogo ya que se mostraron evasivos y con excusas de dolor o de cansancio, simplemente, no realizaron el trabajo, actitud que se podría calificar de perezosa pero que concuerda con una escasa sensación de vinculación.

Aunque no fue la generalidad se observa que en el grupo hay niños con un muy bajo nivel de vinculación ya que con reiteración especialmente uno, interrumpía dando quejas y buscando la atención y aprobación del adulto y sin embargo al recibir dicha atención, como se estableció anteriormente, se rompe la comunicación.

La información recolectada, permite establecer que en la mayoría de los casos, en sus familias, los niños crean vínculos a través de la escritura, aunque al ser de manera preponderante realizada en situaciones de cumplimiento de tareas, en muchas oportunidades genera tensiones en las relaciones con la presencia fundamentalmente de regaños, en algunos casos golpes y en el menor de los casos peleas a nivel familiar. Son muy pocos los niños que concuerdan en sus respuestas con lo expresado por Clemes y Bean en el sentido de establecer relaciones con personas que resultan significativamente importantes en sus vidas, con vínculos marcados por la comprensión, la confianza, el buen humor, la comodidad ya que en caso contrario dichas relaciones que son tan importantes para los niños, se lastiman en el desarrollo del proceso de aprendizaje de lectura y escritura.

Se nota, que la mayoría de los niños sienten un reconocimiento mediante las personas que leen sus producciones escritas, situación que perciben más en el entorno familiar que en el escolar, lectura que sienten que hace especialmente la mamá, seguido del papá y los abuelos y surge como un gran interrogante el papel afectivo que cumple el maestro o la maestra.

En relación con el fomento de la sensación de singularidad, Clemes y Bean sugieren que el niño o la niña necesitan haber vivido experiencias que le permitan expresar y vivir las diferencias como una realidad positiva y que ésta se manifiesta en situaciones variadas en lo que se hace, se cree, en cómo se hace algo y en la forma de relacionarse.

Según lo que refieren los mismos niños, el aprendizaje de la escritura se ha dado a través de un proceso en el que se establece un modelo por parte del adulto y el niño o la niña repite el modelo hasta lograr una cierta mecanización por lo que para ellos resulta habitual que los trabajos realizados sean muy similares en su contenido y presentación y la mayoría encuentra en el reconocimiento de sus propios nombres la posibilidad de establecer cuál es su propia creación. Otro grupo refiere que distingue su trabajo por los colores usados y solamente dos explican que saben cuál es su trabajo gracias por el contenido o porque se reconocen a sí mismos un talento para el dibujo.

Para el fortalecimiento de la singularidad, es necesario que el niño aprenda a reconocer cuáles son esos aspectos que lo hacen único y especial en relación a las habilidades que tenga, sus talentos en diferentes aspectos, su origen, sus intereses o gustos, lo que piensan, lo que hacen, lo que saben o sus creencias. Cuando se busca información para constatar qué reconocimiento hacen los niños frente a sus gustos y relación con las producciones escritas, se encuentra que el género que más les agrada es el de cuentos, sin embargo algunos perciben que sus inclinaciones están en relación con textos escolares, la biblia y también se da la situación de dos niños que no pueden establecer cuáles son sus gustos respecto a las producciones escritas.

Al tratar de reconocer la producción textual como un acto personal con una intención expresiva de esa individualidad, se percibe que la mayoría de niños y niñas no encuentran en los actos de escritura dicha posibilidad ya que comentan que escribe los textos que su profesora le indica, las tareas, lo que está escrito en el tablero o la cartilla, letras, palabras y oraciones establecidas por otros y son muy pocos los que manifiestan a través de la producción textual su singularidad.

Además se preguntó sobre las sensaciones al momento de escribir y en general, estas no le proporcionan a los niños y las niñas un espacio de bienestar consigo mismos sino que dicen sentir aburrimiento y cansancio, aunque también se presenta la situación de que hay niños que han tenido experiencias más gratas al momento de escribir y manifiestan sentir emoción y alegría por la realización de acciones escriturales.

De acuerdo con Clemen y Bean, para que se desarrolle la singularidad, es necesario que el niño, haya la oportunidad de aprendido a valorarse, a confiar y a respetarse a sí mismo, y esto se logra en la medida en los vínculos que ha establecido con quienes le rodean, se funden en estos mismos principios.

Para fomentar el sentido de singularidad, es necesario haber tenido la oportunidad de expresarse originalmente; emplear su imaginación y desarrollar la creatividad; disfrutar de sus diferencias con los otros todo en un contexto de aprender a convivir en armonía, sin embargo, según la información obtenida, al momento de producir textos, en el grupo se manifiesta un bajo sentido de la singularidad ya que

al proponerles que creen su propio final del cuento, la tendencia es a tratar de copiar ya sea de la presentación realizada o de los compañeros; para los niños no resulta fácil asumir la diferencia en ellos mismos o en los otros y esto se pudo evidenciar al momento en que un niño pintó un cerdo multicolor, situación que suscitó burlas, quejas y comentarios en contra del niño.

Fue notorio que en el grupo existen niños y niñas con gran disposición para dibujar pero sus dibujos se reducen a una copia de lo observado sin el enriquecimiento desde su creatividad, situación que también se generó en la escritura por lo que se puede concluir que ha habido limitación para expresarse a través de diferentes lenguajes y poco desarrollo de la creatividad.

Esa escasa creatividad se refleja en que el niño trata de repetir lo que los demás hacen, por lo cual tiene poca capacidad en la resolución de problemas y es necesario para el desarrollo de una actividad, que se le den todas las instrucciones y preguntan de manera constante buscado la solución por parte del adulto ya que los vacíos en la información le impiden resolver problemas usando su imaginación.

Igualmente se percibió que algunos niños tienen escasa sensación de singularidad porque con insistencia buscan la aprobación por parte del adulto o de sus pares.

El hecho de que tan solo una persona produjo un texto para finalizar el cuento, mientras que el resto del grupo o no lo escribió o realizó una síntesis pero no hizo un aporte propio muestra una debilidad del grupo en su sensación de singularidad. Desde la perspectiva de Clemens y Bean, para el desarrollo de la sensación de poder, se hace necesario que el niño crezca en un entorno que le permita tomar decisiones y asumir responsablemente sus consecuencias. Así mismo consideran que es muy importante desarrollar la confianza en sí mismo para enfrentar los diferentes retos que la vida impone.

Al averiguar acerca de la confianza que los niños tienen al momento de escribir se encontró que los niños perciben que antes de ingresar a transición, no sabían escribir, aunque Ferreiro y Teberosky establecen que antes de entrar en procesos de educación formal y de escritura convencional, los niños han realizado aproximaciones a la lengua escrita que en muchos contextos no se reconocen con un significado aunque el niño inicialmente sí lo establece por lo que el niño empieza a perder confianza en los significados que atribuye a sus producciones escritas.

Posteriormente, al ser preguntados en un momento en que no se les había pedido que escriban algo, la mayoría aseguran que sí saben escribir, la mayoría asegura que sí, mientras que sólo dos niños responden un poco, lo que de alguna manera implica que reconocen en ellos la posibilidad de saber escribir y una sola persona expresa que no sabe escribir.

Sin embargo en el momento en que se les solicita que produzca el final del cuento que ha quedado inconcluso, resulta significativo el hecho de que la mayoría pierde la confianza en sí mismo para producir textos y en proporción inversa a lo expresado antes, son sólo dos niños los que expresan que si pueden escribir, mientras el resto se debate entre el sentir que no pueden, no saben o saben muy poquito y se presentaron expresiones relacionadas con no escribir en el momento por cansancio, dolor de estómago el caso de una niña que lloraba afirmando que ella sabía las letras pero no palabras y no resolvió la situación de creación de final del cuento sino que se excusó en lo que la profesora dijo, sin intentar hacer uso de sus habilidades, talentos, saberes y creatividad al afrontar la situación.

La situación descrita anteriormente, se constituye en una especie de círculo que atrapa al niño y deteriora su sensación de poder al no tener confianza en lo que sabe ni atreverse a correr el riesgo de decidir y proponer algo, ni actuar con independencia y autocontrol emocional, no le permite disfrutar de los logros que se obtienen cuando se asumen responsabilidades y se genera ansiedad porque constantemente, se sufren fracasos y ningún éxito.

En el grupo, se nota como algunos niños, logran desarrollar su trabajo a partir de la confianza en ellos mismos y se atreven a asumir el reto pero como se anotó no corresponde a una gran mayoría.

Es de resaltar que cuando se saca a relucir la sensación de poder, no se hace un uso caprichoso y arbitrario de dicha condición, como en el caso de los niños que una vez asignada la actividad, buscaron por todos los medios salir del salón hasta que finalmente con el argumento de ir al baño desaparecieron de la actividad y reaparecieron solamente al final de la jornada aduciendo que se habían perdido de salón, lo que se puede interpretar como síntoma que manifiesta los niños buscaban ganar más poder por tener una escasa sensación de esta condición.

Es posible que el hecho de que el adulto cambie o ajuste las normas según los caprichos de los niños, fomente escasez en la sensación de poder, ya que se pudo observar que en comienzo la consigna era que todos escribían pero ante el llanto de la niña, el dolor de estómago y el cansancio expresado por otro niño, se permitió que no hagan con lo que se profundiza el problema.

Aunque no fue una generalidad, se evidencia que algunos niños tiene problema en su sensación de poder ya que no aceptaban su frustración y se presentó el hecho de que como lo refieren Clemes y Bean, se muestran indefensos ante la situación lo que se constituye en una forma de ostentar el poder ya que se observaron actitudes de sobreprotección por parte de otros.

Se constató la habilidad para eludir responsabilidades, cuando se les asigno la responsabilidad de escribir para compartir, ya que algunos se dedicaron a otras pequeñas labores como sacar punta a los lápices, charlar o jugar con elementos

ajenos a la actividad, situaciones que no permitieron asumir la responsabilidad a cabalidad.

A pesar de que en comienzo la actividad despertó el interés de todos, ante el reto de producir el texto que finalizara el cuento, algunos niños se mostraron aburridos, evasivos y finalmente, la actividad no se pudo realizar como se había planteado inicialmente porque solo una persona se comprometió con la finalización del cuento en los parámetros que se habían fijado anteriormente.

En el desarrollo de las actividades se presentaron algunos caso de lo que Clemes y Bean denominan escaso control de sus emociones ya que la expresión de estas resultaron exageradas por el llanto y/o la interrupción con quejas o comentarios sobre la imposibilidad para hacer la actividad o la ansiedad por salir del salón.

Según lo señalado por Clemes y Bean es por medio de esta condición que los niños logran dar un sentido a su vida ya que los valores y objetivos personales que construyan, les ofrecerán las pautas para tomar decisiones y actuar en concordancia.

Para que un niño pueda construir pautas, son fundamentales las personas que le rodean porque estas son el referente a partir del cual el niño construirá valores, ideales y creencias.

En el presente proceso investigativo se indagó sobre los modelos humanos que los niños tienen respecto a la producción textual encontrándose que en contravía con la percepción de que es la escuela la que sirve de modelo en esos procesos, son los miembros de la familia los que de manera más profunda, enseñan a producir textos, a usarlos, a disfrutarlos o no.

Aparece en el grupo, la figura materna como la persona que les ha enseñado, seguido del padre y los abuelos, luego los hermanos y luego aparece la maestra, aprendizaje que en su mayoría consideran que se ha realizado gracias al uso de la cartilla.

Aquí aparece otro modelo muy importante para los niños respecto a la producción textual ya que el esquema que manejan en general las cartillas es de un aprendizaje secuencial, repetitivo, ordenado de tal forma al hacer uso de este tipo de textos, no se favorece la comunicación y la expresión personal ya que las situaciones que presenta, en muchas oportunidades es completamente descontextualizado ya que se enfoca en las formas y no en los significados.

Además se preguntó a los niños sobre los que querían ser cuando sean grandes y se encontró que la mayor parte del grupo expresan que quieren ser profesores seguidos de policías y doctores, todos modelos de autoridad lo que coincide con el concepto de moral heterónoma de Jean Piaget que consideran que las reglas son

impuestas por figuras de autoridad omnipotentes, como podrían ser sus padres, la maestra o la policía; los niños en esta edad piensan además que las normas son sagradas e inalterables, abordan cualquier asunto moral desde una perspectiva dicotómica de bien o mal, y creen en una justicia inminente, es decir, que piensan que cualquier mal acto, tarde o temprano será castigado.

El acto de producir textos, puede posibilitar o no la construcción de conceptos éticos que emergerán en la forma en que los niños establezcan relaciones sociales y valoren los vínculos con los grupos sociales con los que se identifiquen. Clemes y Bean refieren el concepto de confusión crónica que se pudo observar en algunos niños y que se evidenció en la dificultad para realizar instrucciones en secuencia, sin poder establecer de manera clara el objetivo de la actividad y mostrando rápidamente desinterés por la realización de la misma y sin cumplir el propósito de la tarea establecida.

Dentro del proceso investigativo, surge la situación de que un niño brinda información a través de los diferentes instrumentos relacionada con la religión, como un factor que crea vínculos muy fuertes al establecer modales e ideales comunes definidos, y sentir que sus producciones escritas son valoradas por la Pastora de la comunidad, que él produce textos que son "cartas, canciones para Dios, mis sueños, cosas de inglés, sumas y completar las palabras", que su libro preferido es la Biblia. La religión como emerge como forma de poder que puede influir de manera decisiva en la autoestima de los sujetos mediante los vínculos y pautas que establece a través de las producciones escritas.

10. CONCLUSIONES

El trabajo de producción textual ofrece ricos elementos para el desarrollo de las cuatro condiciones básicas para la autoestima que reconocen Clemes y Bean:

- ☞ Al ser la autoestima una constante dinámica en el ser humano, es posible que esta se evidencie en formas diferentes según los contextos; es decir que un niño puede manifestar una escasa sensación de poder en una situación de producción textual, pero la sensación puede variar en otros espacio como por ejemplo una competencia deportiva.
- ☞ Aunque se aplican una significativa variedad de estrategias, éstas parten de unidades no significativas, lo cual es característico de los métodos sintéticos, en la aplicación de estos métodos subyacen los principios del enfoque conductista; los resultados exigidos al final de cada actividad se centran en la producción correcta de grafías, en detrimento del propósito fundamental de todo proceso escritural: el desarrollo integral del individuo en todas sus dimensiones.
- ☞ Los esfuerzos que en la educación preescolar se dedican a actividades de aprestamiento motriz, relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, hacen una reducción del aprendizaje a la codificación y decodificación de signos, al establecimiento de correspondencias entre lo fonético, lo visual y la motricidad fina, en espacios limitados, sacrificando así un tiempo y espacio valiosos para el desarrollo no solo cognitivo y comunicativo sino ético, estético, social y afectivo y la experiencia de la lectura y la escritura como formas vivas de sentir, interpretar, conocer, reconstruir e imaginar el mundo, inmersos en ricas relaciones con el contexto social construido a partir de las emociones de los sujetos.
- ☞ Cuando se parte del concepto de pre-escritura y no de producción de texto, se limita a la repetición de modelos establecidos por el maestro, centrado en formas y que conllevan a la homogenización de los individuos ya que no respeta diferencias en motivaciones, experiencias y ritmos individuales. La experiencia escritora de los niños se establece metódicamente en etapas de preparación o aprestamiento, reconocimiento y trazo de fonemas, sílabas, palabras y frases, centrando el progreso en la alfabetización mas no en la producción de textos, quitando al niño o la niña la posibilidad de encontrar sentidos y crear vínculos.

- ☞ Las cartillas, no resultan significativos para los niños, ya que son alejadas de su realidad y crean una dicotomía entre una lengua “académica” y una lengua materna sin reconocer las prácticas y tradiciones culturales propias de los contextos de los niños y las niñas.
- ☞ Al llegar a la escuela, no se reconoce al niño como un escritor no convencional, desconociendo los pre-saberes que ha construido antes de su ingreso a la escuela. El niño se convierte en un experto transcriptor pero no en productor de textos, y el proceso está sembrado de pequeños pero continuos actos que le hacen perder la posibilidad de encontrar en la producción textual escrita una posibilidad de expresión, de acción, de afirmación personal, de encuentro ético con el otro, en síntesis de ser.
- ☞ El trabajo textual no favorece el encuentro con el otro ya que se realiza para cumplir con un trabajo asignado por el maestro pero carece de la posibilidad de compartir, los textos que escriben los niños y las niñas no son socializados sino que se evalúan desde el criterio único del maestro y posteriormente se archivan de tal manera que no se escribe para otro sino para guardar y fundamental y paradójicamente este acercamiento a la escritura no propicia comunicación ya que centra la importancia del proceso en la codificación y decodificación y no en el significado que para cada niño pueden tener.
- ☞ La escuela y en general la familia no ofrecen un modelo adecuado de producción textual escrita ya que el contacto con diferentes formas textuales de la cultura es precario, limitado al uso de cartillas que establecen modelos anacrónicos y descontextualizados. La producción de textos se reduce a la transcripción y se percibe como una actividad que se realiza por obligación pero que en todo caso no brinda posibilidades de interacción, ni a nivel creativo, lúdico ni participativo.
- ☞ Las experiencias referidas a la producción textual escrita que ofrece la escuela tienden a disminuir sensación de confianza en sí mismos de los niños, e incluso a desaparecerla ya que las relaciones de poder que se establecen son verticales y constantemente se generan gestos de aprobación o desaprobación por parte de quien “si sabe” (el maestro), generando inseguridad y dependencia de quien “no sabe” (los niños y las niñas), propiciando así la construcción inconsciente de una imagen que no reconoce en la diferencia una posibilidad de crecimiento sino una relación de saber-poder sobre un supuesto no saber-no poder. En esta condición cabe resaltar como los errores en un proceso de aprendizaje tradicional de la escritura se toman como fallos y no como una experiencia convertida en un escalón necesario y por tanto en un aspecto fundamental para el desarrollo de la persona.

- ☞ Las prácticas pedagógicas cotidianas muestran facetas que entran en clara contradicción con el espíritu de las normas que buscan preservar el desarrollo armónico de los niños.

- ☞ Todo lo anterior describe una realidad cargada de inconvenientes y notoria desmotivación, afectando directamente la autoestima del niño, en tanto disminuye la confianza en sí mismo, limitando entre otros aspectos, el reconocimiento de sus talentos. De manera paradójica, en muchas oportunidades el inadecuado acercamiento a la escritura termina por generar niveles dolorosos de aislamiento e incomunicación, causando inseguridad, afectando la iniciativa y creatividad, creando mayor dependencia y negando el desarrollo de la autonomía.

11. SUGERENCIAS

- ☞ Es necesario que la escuela pase del discurso del ser holístico a la vivencia de esta complejidad, entendiendo que todos los actos que se realicen tendrán efecto en todas las dimensiones del desarrollo.
- ☞ Se recomienda realizar un trabajo con mayor profundidad en el fortalecimiento de las cuatro condiciones para la autoestima, no en forma parcializada o solamente con actividades que se programan cada cierto tiempo, sino en forma cotidiana y más consciente.
- ☞ Al ser la familia el gran modelo para los niños, la escuela debe trabajar en equipo para fortalecer la autoestima como herramienta de desarrollo integral de los niños.
- ☞ Es necesario que se abra un espacio franco y abierto entre los maestros a fin de auto cuestionar el sentido del quehacer pedagógico y su presencia como modelo de escritura.
- ☞ Es urgente replantear la preocupación de los maestros por el método de aprendizaje de lectura y escritura por la de los procesos de desarrollo integral, en dónde el aprendizaje de la escritura, posibilite realmente la comunicación y la expresión, el establecimiento de vínculos afectivos sólidos y la vivencia de una infancia feliz.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO PARADA, Carmen Janet. Los libros de texto en el preescolar: un estudio de caso en la Institución Educativa Nuevo Kennedy. Bogotá: 2009. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2420/>.

AGREDA, Ana Lucia. Influencia de las relaciones familiares en el desarrollo socio afectivo de los niños entre los 5 y 6 años del nivel de transición 1 de la Institución Educativa Santo Tomas de Aquino del municipio de Sandoná. Trabajo de Grado de la Especialización en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Pasto: Universidad de Nariño. Facultad de Educación. 2007. 115 p.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. Aprender a leer. Barcelona: Editorial Crítica. 2007. 294 p.

BISQUERRA ALZINA Rafael. Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años") REVISTA CULTURA Y EDUCACIÓN. ISSN 1135-6405, Vol. 17, Nº 1, 2005. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1321793.

CAJIAO, Francisco. Ambientes educativos. Colección Escuela de padres. Nº. 12. Bogotá: Ediciones Educativas Intereditores, 1991. 241 p.

CALVINO, Italo. Seis propuestas para el próximo milenio. Madrid: Ediciones Siruela, 2000. 240p.

CARDONA ZULUAGA, Alba Patricia. La nación de papel: textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870 abril de 2007. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/774/77440605/77440605.html>

CARUSO HEINZ, Marcelo. Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2011. 410 p.

CERDA, Hugo. Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia. Bogotá: 1982. 199 p.

CHARTIER, Anne Marie. Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica. México: Fondo de cultura económica.2004. 214 p.

CLEMES, Harris y BEAN, Reynold. Como desarrollar en los niños la autoestima. Madrid: Unigraf, 1996. 94p.

COLAS BRAVO, M^a. Pilar y BUENDÍA EISMAN, Leonor. Investigación Educativa. Sevilla: Ediciones Alfar 1994. 230p.

COLOMBIA, ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política Nacional de Colombia (1991). Por la cual se establece la Carta Magna, cuyo fin es fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz,. Disponible en: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>.

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley de Infancia y Adolescencia. (8, noviembre, 2006). Por la cual se dictan normas para garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Diario Oficial No. 46.446. Bogotá, 2006.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL Decreto 1860 (3, agosto, 1994). Por la cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario oficial No 41.473. Bogotá. 1994.

-----Decreto 2247 (11, septiembre, 1997). Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones Diario Oficial No. 43131. Bogotá, 1997.

-----Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. Bogotá, 1994.

-----Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar. (1997) Por los cuales se establecen puntos de apoyo y de orientación general frente al conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf10.pdf, Consultado el 26 de marzo de 2010

----- Ley General de Educación. Bogotá: 1994. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

----- Propuesta curricular para el grado 0: marcos político, conceptual y pedagógico. Bogotá: Enlace Editores, 1996. 84 p.
COLUNGA SANTOS, Silvia. Universidad de Camagüey Autoestima, Valores y Desarrollo Humano. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/64075107/Colunga-S-S-UC>. Consultado el 8 de marzo de 2011.

CRIADO DEL POZO, María José. Autoestima, singularidad y pautas, un estudio de observación realizado en el aula con niños de preescolar y primero de EGB Guadalajara, México. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, Nº 14, 1992. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=255024.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS 5-9. Marzo de 1990 Jomtien, Tailandia. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf.

DEIVAL, Juan. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona: Editorial Laia, 1983. 284 p.

ESCOBAR, Elsa. Estrategias metodológicas lúdicas para fortalecer la autoestima en los estudiantes del grado preescolar del Centro Educativo Municipal Ciudadela de la Paz, Sede Primero de Mayo. Trabajo de Grado de la Especialización en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Pasto: Universidad de Nariño. Facultad de Educación. 2007. 124 p.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE PASTO P.E.I. V Versión. San Juan de Pasto: 2010. Disponible en: <http://observacionpedagogicanormalsuperior.blogspot.com/>.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSTKI, Ana. Los sistemas de escritura en el niño y la niña. México: Siglo XXI Editores. 1979. 367 p.
FERREIRO, Emilia. Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. 262 p.

------. Los procesos de alfabetización, el fracaso escolar, las Nuevas Tecnologías e Internet. En Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores (2000: Ciudad de México, México). Disponible en: http://www.craaltaribagorza.net/spip.php?page=imprimir&id_article=895

------.Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 1986. 354 p.

FOUCAULT, Michelle. Hermenéutica del Sujeto. Madrid: Akal Ediciones, 2005. 527 p.

FRASER MUSTARD, James. Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En "Primera infancia y desarrollo". El desafío de la década, citado por REYES, Yolanda Bogotá: ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS; Save the Children, Reino Unido UNICEF, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE. 2003. 46 p.

GARCÍA SÁNCHEZ, Bárbara Yadira La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. Formato de archivo: PDF Adobe Acrobat Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86900712.pdf>

GARDNER. Arte, mente y cerebro. Aproximación cognoscitiva a la creatividad. Barcelona: Editorial Paidós. 1987. 245 p.

GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Buenos Aires: Editorial Javier Vergara. 1996. 493.

HEINE, Helme. Amigos. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1993. 31 p.

JARAMILLO, Adriana y NEGRET, Juan Carlos. La construcción de la lengua oral y escrita en el grado 0. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1991. 84 p.

JIMÉNEZ RUEDA. El valor de la autoestima estrategias para mejorar la autoestima. Disponible en: http://ceipdrjimenezrueda.es/ficheros/el_valor_de_la_autoestima.pdf

JIMENO SALVATIERRA, Pilar. De la etnografía antropológica a la etnografía educativa. EN: Revista Complutense de Educación Universidad Autónoma de Madrid ISSN: 1130-2496, vol. II. Madrid: 2000. p. 225

JOLIBERTT, Jossette. Formar niños lectores de texto. Santiago de Chile: Hachtet, 1991. 214p.

KAMII, Contance y DEVRIES, Rita. La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid: Editorial Pablo del Río, 1981. 128p.

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económica, 2003. 197 p.

MARTÍNEZ, Margarita y Otros. Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo, 2005. 235 p.

MATEOS CLAROS, Francisco. La evolución de la autoestima en la Enseñanza Primaria y su relación con el rendimiento. Universidad de Salamanca, 2009. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/70705>.

MATURANA, Humberto. El sentido de lo Humano. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1996. 327 p.

MATURANA, Humberto. Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor, 2007. p. 137

MELO, Jorge Orlando. "Seminario sobre textos escolares" realizado en la Feria del Libro de Bogotá, 2006. Disponible en: http://www.jorgeorlandomelo.com/texto_en_la_escuela.htm

MIALARET, GASTÓN, La Educación Preescolar en el Mundo. Paris: UNESCO, 1976. 75 p.

NEILL Alexander. Hijos en Libertad. Barcelona: Editor Altaya. 2008. 228p.

OCAMPO LOPEZ, Javier. Desarraigo: historia del maestro en Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio, 1995. 126 p.

OSPINA, William. El Arte de habitar. En Diario El Espectador. Bogotá: 30 de Julio de 2011. Columna de opinión. <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-288212-el-arte-de-habitar>

QUINTAR, Estela. La enseñanza como puente de vida. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, 2006. 126 p.

RAMIA GUERRA, Mariela. La autoestima en los estudiantes de la mención. Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Revista Pedagógica. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922002000300004&lng=es&nrm=iso. ISSN 0798-9792.

ROCKWELI, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En: Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, (15-16, abril: 1986 Bogotá). Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos: 1986. p. 23

RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. Bogotá: Editorial Panamericana, 1999. 192 p.

SUAREZ, Pedro. Metodología de la investigación. En "Investigar en Educación y Pedagogía. Libro de texto" citado por TORRES, Álvaro. Pasto: Udenar, 2002.

ZULUAGA, Olga Lucia. El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia Centro de investigaciones Educativas, 1984. 151 p.


ANEXOS

**ANEXO A. TALLER DE ESCRITURA: INVENTAR EL FINAL DEL CUENTO
"AMIGOS" DE HELME HEINE**



Yo soy: Miguel Fabian

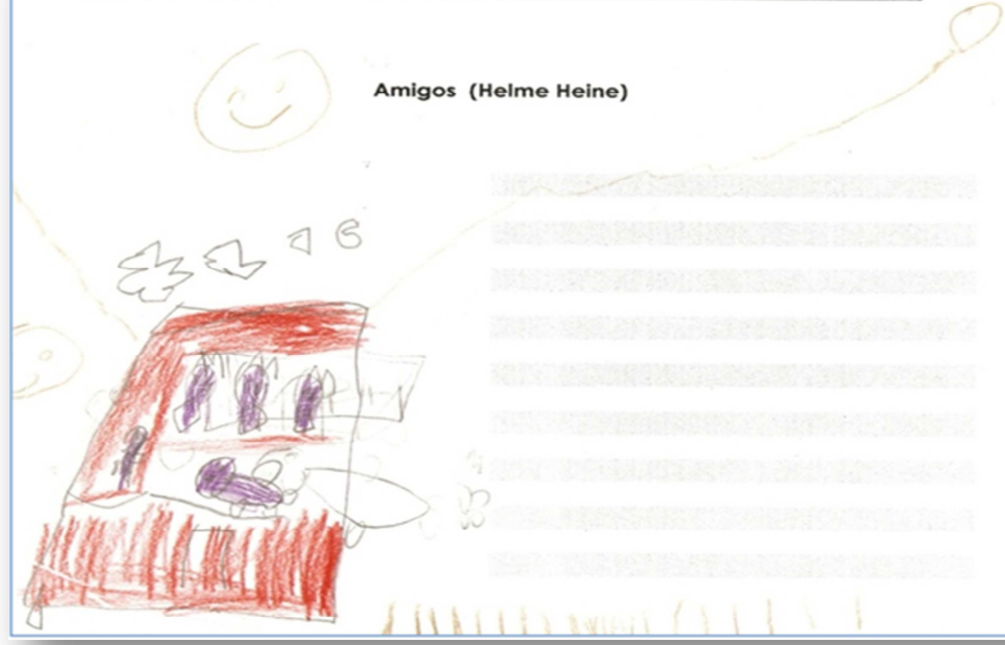
Amigos (Helme Heine)



León S. use los
Castores Casados

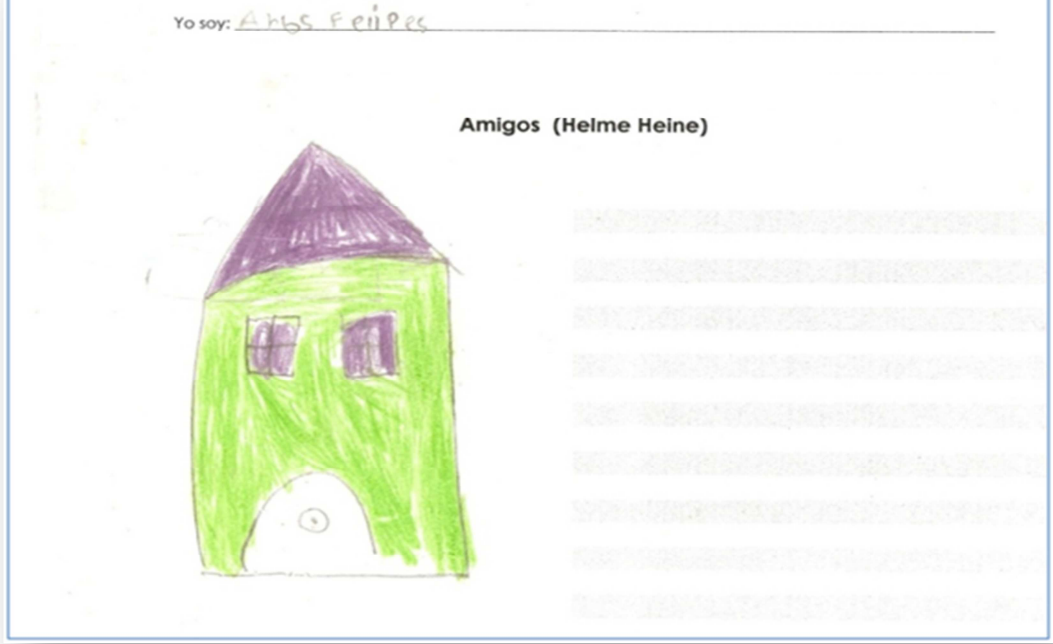
Yo soy: DAIANA

Amigos (Helme Heine)



Yo soy: Arts Felipe

Amigos (Helme Heine)



Yo soy: Maria Jose paz ovda



Amigos (Helme Heine)

Vivieron felices
dormieron en paz
El fin
comieron longanizas

Yo soy: Juan david muñoz

Amigos (Helme Heine)



Yo soy: Angela Valencia

Amigos (Helme Heine)



Yo soy: Nicolas

Amigos (Helme Heine)



VIVE

LE FIL

Yo soy: sebastián felipo

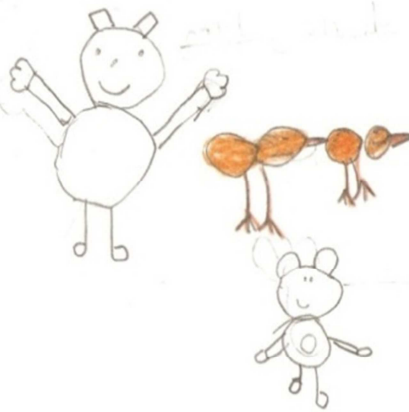
Amigos (Helme Heine)

cu adoscallo



Handwriting practice lines consisting of ten horizontal lines.

Amigos (Helme Heine)



Handwriting practice lines consisting of ten horizontal lines.

Yo soy: Jessica Selangie Gutierrez

Amigos (Helme Heine)



a ala ma nese ye
se calleron la gallina y raton



Yo soy: Janix Alexa Valdez Dorado

Amigos (Helme Heine)



Yo soy: José Sebastián Salas Rojas



Amigos (Helme Heine)

[Faint pencil sketches of a bear and a bird are visible in the background. To the right of the drawing are several horizontal lines for writing, which are mostly blank.]

Yo soy: Andrés Felipe Paz Nakvaaz



Amigos (Helme Heine)



el gordo ganso y Juan Gallo y
epepe Ratón se centaron en una
rama y se quebró y se caieron
y se golpearon y colorin colorado
este cuento sea cabudo.

Yo soy: Mateo Nazate Jurado

Amigos (Helme Heine)



me le gordo gotsalo y Juan Gallo y
pepe Ratón se centaron en una
rama y se quebró y se caieron

Yo soy: David Martinez

Amigos (Helme Heine)



Se cae el palo el gordo gotsalo
y Juan Gallo
y el ratón y Pepe

ANEXO B. MATRIZ DE CATEGORIAS POR INSTRUMENTOS APLICADOS

1. ENTREVISTA A LOS NIÑOS

Cuadro 5. Matriz entrevista niños - Categoría vinculación

CATEGORIA VINCULACIÓN			
Consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes.			
SUB CATEGORÍA	PREGUNTA ORIENTADORA	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
Identificación con grupos sociales	¿Alguna vez has escrito algo junto con tus amigos?	<p>S. Nº 1 "No"</p> <p>S. Nº 2 "Cuentos, no, canciones sí"</p> <p>S. Nº 3 "Sí, sacamos una hoja y ahí hicimos de Dragon Ball Z."</p> <p>S. Nº 4 "No, cada uno escribe su cuento"</p> <p>S. Nº 5 "No"</p> <p>S. Nº 6 "No"</p> <p>S. Nº 7 "Cartas"</p> <p>S. Nº 8 "Sólo de tarea, pero con mis amigos no"</p> <p>S. Nº 9 "No"</p> <p>S. Nº 10 "Sí"</p> <p>S. Nº 11 "Sí"</p> <p>S. Nº 12 "No"</p> <p>S. Nº 13 "No, si un cuento de animalitos, de un patico"</p> <p>S. Nº 14 "Sí, cuentos"</p> <p>S. Nº 15 "Sí"</p>	<p>Las respuestas, se encuentran divididas.</p> <p>La tendencia mayor se halla en que no han escrito junto con sus amigos, sin embargo en los se encuentra que sí, se aprecia que dicen escribir cuentos.</p>
Valoración de vínculos	¿Te gusta leer lo que tus compañeros escriben?	<p>S. Nº 1 "Sí, porque quiero saber lo que ellos hacen"</p> <p>S. Nº 2 "A veces, para enseñarles que así está bien"</p> <p>S. Nº 3 "No, me da pereza"</p> <p>S. Nº 4 "No"</p> <p>S. Nº 5 "Yo no lo leo menos el de Maicol que no trabaja"</p> <p>S. Nº 6 "El nombre"</p> <p>S. Nº 7 "A veces"</p> <p>S. Nº 8 "Sí, porque pienso historias diferentes"</p> <p>S. Nº 9 "No"</p> <p>S. Nº 10 "No"</p> <p>S. Nº 11 "No, a mí me gusta leer lo que yo escribo"</p> <p>S. Nº 12 "No"</p> <p>S. Nº 13 "Sí, porque escriben otras historias"</p> <p>S. Nº 14 "Sí, los cuentos"</p> <p>S. Nº 15 "No"</p>	<p>En relación con la posibilidad de leer los textos producidos por los compañeros, la tendencia es no leer.</p>

CATEGORIA VINCULACIÓN			
Consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes.			
SUB CATEGORÍA	PREGUNTA ORIENTADORA	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
Sensación de reconocimiento por parte de otros	¿Quién lee lo que tú escribes?	<p>S. Nº 1 Mamá y Papá</p> <p>S. Nº 2 "Mi mamá o la Pastora"</p> <p>S. Nº 3 "No nadie, a veces las mamas pero si no conocen la letra dicen que no la hizo, la mamá dice que ha copiado"</p> <p>S. Nº 4 "Mi papá, mi mamá"</p> <p>S. Nº 5 "Yo leo lo del tablero"</p> <p>S. Nº 6 "Los amigos"</p> <p>S. Nº 7 "Mi mamá, mi papá"</p> <p>S. Nº 8 "Mi mamá"</p> <p>S. Nº 9 "La profesora, mi mamá, mi papá"</p> <p>S. Nº 10 "Mi mamá, mi papá"</p> <p>S. Nº 11 "Mi papá, porque es más <i>Pelión</i>" (sic.)</p> <p>S. Nº 12 "Yo"</p> <p>S. Nº 13 "Mi mamá y mi papá, a veces mi tía"</p> <p>S. Nº 14 "Mi mamá, mi abuelo, mis tías"</p> <p>S. Nº 15 "Yo"</p>	La mayoría de los niños afirman que son sus padres quienes leen sus escritos.
Relaciones sociales	¿Cómo son las relaciones familiares al momento de realizar tareas de escritura?	<p>S. Nº 1 "Bien, nunca me han regañado"</p> <p>S. Nº 2 "Una vez me regañaron cuando me salté de la línea"</p> <p>S. Nº 3 "A veces mi mamá que es bien brava conmigo, yo hago bien y ella dice mal, mal, y bien las hago, solo me pega juetazos y palmadas por la tarea y a veces mi abuelito regaña a mi mamá por la tarea "</p> <p>S. Nº 4 "Me regañan mi papá y mi mamá, dicen que haga las tareas porque si no la profe, le pone mal; mi mamá dice que veo mucha televisión, mucho muñeco, mucho Discovery Kids; a veces me han pegado porque estaba cansado, me pegan con un palo y con un zapato y con las manos"</p> <p>S. Nº 5 "Algunas veces me regaña la profe y en la casa un poquito"</p> <p>S. Nº 6 "Si yo me enojé"</p> <p>S. Nº 7 "Mi papá y mi tío Jefry me regañaba más porque me comía letras, no me pegan sólo me castigan con la boca, a veces hay peleas por las tareas"</p> <p>S. Nº 8 "Me regaña mi mami porque escribía mal, no me pega sólo habla duro."</p> <p>S. Nº 9 "Me regañan cuando me atraso al escribir"</p> <p>S. Nº 10 "Un poquito me regaña mi papá"</p> <p>S. Nº 11 "Me regañan cuando no hago tareas y se pelean y me dicen que tengo que hacer tareas porque si no voy a sacar mal en las notas"</p> <p>S. Nº 12 "Me regañan y me pegan y hubo una pelea por la tarea entre mi mamá y mi tía"</p> <p>S. Nº 13 "Mi papá y mi mamá me regañan por hacer las tareas y mirar televisión"</p> <p>S. Nº 14 "Me han pegado con una tarea por no hacer las tareas rápido"</p> <p>S. Nº 15 "Me acompañan y estamos bien"</p>	<p>Según la mayoría del grupo, las relaciones familiares en alguna oportunidad, se han visto negativamente afectadas por la realización de tareas de escritura, siendo lo más frecuente el regaño, seguido de golpes y peleas a nivel familiar.</p> <p>Solo dos niños expresan que no hay afectación negativa por esta situación.</p>

Fuente: esta investigación.

Cuadro 6. Matriz entrevista niños - Categoría singularidad

CATEGORIA SINGULARIDAD			
Resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.			
SUB CATEGORÍA	PREGUNTA ORIENTADORA	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
Reconocimiento a las diferencias	¿Si en una actividad, todos hacen la misma tarea, como reconoces tu propio trabajo?	<p>S. Nº 1 "Porque tiene mi nombre"</p> <p>S. Nº 2 "Escribo mi nombre"</p> <p>S. Nº 3 "Por el nombre"</p> <p>S. Nº 4 "A veces me confundo con la de compañero"</p> <p>S. Nº5 "Por el nombre"</p> <p>S. Nº 6 "Yo digo mío"</p> <p>S. Nº 7 "Por el nombre"</p> <p>S. Nº 8 "Identifico mi dibujo y digo mi nombre"</p> <p>S. Nº 9 "Recuerdo los colores que utilice, mi color favorito"</p> <p>S. Nº10 "Por escribir bien el nombre"</p> <p>S. Nº 11 "Porque yo lo hago y lo pinto con mis colores"</p> <p>S. Nº 12 "Porque pinto bonito"</p> <p>S. Nº 13 "Porque escribo mi nombre"</p> <p>S. Nº 14 "Por mi nombre"</p> <p>S. Nº15 "Porque yo le pongo nombre"</p>	Casi todos afirman que reconocen sus trabajos escritos por el nombre, seguido de la opción de los colores usados.
Percepción de ser único y especial	¿Cuál es tu libro preferido?	<p>S. Nº 1 "La vieja Inés "</p> <p>S. Nº 2 "Mi libro preferido es la Santa Biblia"</p> <p>S. Nº 3 "Ninguno"</p> <p>S. Nº 4 "Me gusta el libro de hadas"</p> <p>S. Nº5 "A mí me gusta el de la caperucita roja"</p> <p>S. Nº 6 "No tengo libros preferidos"</p> <p>S. Nº 7 "El libro integrado"</p> <p>S. Nº 8 "El libro que me encanta es el de matemáticas"</p> <p>S. Nº 9 "El libro de los Backyardigans"</p> <p>S. Nº10 "A mí me gusta el libro de Blanca nieves"</p> <p>S. Nº 11 "El de los animales "</p> <p>S. Nº 12 "A mí me gusta escribir"</p> <p>S. Nº 13 "El de Dragon Ball Z."</p> <p>S. Nº 14 "El de animales"</p> <p>S. Nº15 "Caperucita roja"</p>	La tendencia sobre la preferencia de los niños está referida a los cuentos. Aparecen además textos escolares, libros de animales, la biblia y dos personas que afirman que no tienen libros preferidos.

CATEGORIA SINGULARIDAD			
Resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.			
SUB CATEGORÍA	PREGUNTA ORIENTADORA	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
Percepción de ser único y especial	¿Qué escribes?	<p>S. Nº 1 "Lo que quiero"</p> <p>S. Nº 2 "Cartas, canciones para Dios, mis sueños, cosas de inglés, sumas y completar las palabras"</p> <p>S. Nº 3 "Tareas"</p> <p>S. Nº 4 "El osito peluche (un cuento)"</p> <p>S. Nº 5 "Lo que está en el tablero y oraciones"</p> <p>S. Nº 6 "Lo que la profe dice"</p> <p>S. Nº 7 "Cartas, hago muñecos Timoteo, cartas los días especiales, cartas con lápiz negro, palabras, números y muñecos"</p> <p>S. Nº 8 "Las tareas o lo que la profesora dice"</p> <p>S. Nº 9 "La fecha y letras"</p> <p>S. Nº 10 "Yo escribo papá, mamá, hijo"</p> <p>S. Nº 11 "Yo escribo los nombres de los objetos"</p> <p>S. Nº 12 "Yo escribo lo de la cartilla"</p> <p>S. Nº 13 "Invento un cuento o escribo lo que la profesora escribe"</p> <p>S. Nº 14 "Lo que me digan, tareas"</p> <p>S. Nº 15 "Oraciones como papá va a trabajar y mamá cocina muy rico"</p>	<p>Ante la pregunta, la tendencia está en producir textos relacionados con la vida escolar como tareas, lo que está en el tablero o lo que la profesora dice.</p> <p>Otro grupo afirma escribir palabras o frases, mientras que otros hacen una producción con un sentido comunicativo o lúdico.</p>
	¿Qué sensación te producen las tareas de lectura y escritura?	<p>S. Nº 1 "Es aburrido, más alegría me da leer"</p> <p>S. Nº 2 "A mí me da alegría pero también aburrimiento"</p> <p>S. Nº 3 "Yo me aburro"</p> <p>S. Nº 4 "Me gusta, pero a veces no leo"</p> <p>S. Nº 5 "Alegría y cansancio"</p> <p>S. Nº 6 "A veces no puede hacerlas porque me canso "</p> <p>S. Nº 7 "Me gustan pero me canso"</p> <p>S. Nº 8 "A mí las tareas me cansan y me aburren"</p> <p>S. Nº 9 "Yo cuando hago tareas me canso y me aburro mucho"</p> <p>S. Nº 10 "A mí me da emoción hacer las tareas"</p> <p>S. Nº 11 "A mí me da miedo"</p> <p>S. Nº 12 "Yo me pongo contenta"</p> <p>S. Nº 13 "Miedo porque me pueden pegar por hacerla mal y las tareas de escribir me dan aburrimiento"</p> <p>S. Nº 14 "A mí me dan alegría"</p> <p>S. Nº 15 "A mí me da emoción por hacer tareas"</p>	<p>Ante la pregunta, la mayoría mencionan sensaciones relacionadas con el aburrimiento y el cansancio.</p> <p>Le sigue un grupo que expresa que sus sensaciones al realizar tareas de escritura, les causan alegría y emoción.</p> <p>Aparecen respuestas relacionadas con el miedo.</p> <p>Se encuentran respuestas ambiguas que se debaten entre la alegría, el cansancio y el aburrimiento.</p>

Fuente: esta investigación.

Cuadro 7. Matriz entrevista niños - Categoría poder

CATEGORIA PODER			
Consecuencia de que el niño disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.			
SUB CATEGORÍA	PREGUNTA ORIENTADORA	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
Confianza en sí mismo	Antes de entrar a Transición, ¿sabías leer y escribir?	S. Nº 1 "no" S. Nº 2 "si" S. Nº 3 "no" S. Nº 4 "si" S. Nº5 "no" S. Nº 6 "no" S. Nº 7 "no" S. Nº 8 "si" S. Nº 9 "no" S.Nº10 "un poquito" S. Nº 11 "no" S. Nº 12 "si" S. Nº 13 "no" S. Nº 14 "si" S.Nº15 "si"	La tendencia muestra la mayoría de los niños y niñas tienen la sensación de que al momento de ingresar a Transición, no sabía escribir, seguido de un grupo que afirma que ya sabía escribir.
	¿Sabes escribir?	S. Nº 1 "si" S. Nº 2 "si" S. Nº 3 "poquito" S. Nº 4 "si" S. Nº5 "si" S. Nº 6 "si" S. Nº 7 "si" S. Nº 8 "si" S. Nº 9 "si" S. Nº10 "si" S. Nº 11 "un poco" S. Nº 12 "si" S. Nº 13 "si" S. Nº 14 "si" S. Nº15 "no"	La mayoría del grupo afirma que ya sabe escribir.

Fuente: esta investigación.

Cuadro 8. Matriz entrevista niños - Categoría pautas y modelos

CATEGORIA PAUTAS Y MODELOS			
Que reflejan la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.			
SUB CATEGORÍA	PREGUNTA ORIENTADORA	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
Modelos Humanos	¿Quién te enseñó a leer y escribir?	<p>S. Nº 1 "la profesora"</p> <p>S. Nº 2 "mi hermano Cristian y Sebastián"</p> <p>S. Nº 3 "mi mamá un poquito, la profe un poco"</p> <p>S. Nº 4 "yo solito, la profe no me enseñó y dice que lea más rápido sino me pone 5 o 4"</p> <p>S. Nº5 "la profesora"</p> <p>S. Nº 6 "yo y la profe también"</p> <p>S. Nº 7 "la profe, en mi casa mi papá Oscar Javier, mi mamá Margaret Pérez "</p> <p>S. Nº 8 "mi profesora"</p> <p>S. Nº 9 "mi papá y la profe"</p> <p>S. Nº10 "mi papá y mi mamá"</p> <p>S. Nº 11 "mi mamá"</p> <p>S. Nº 12 "la profe"</p> <p>S. Nº 13 "mi papá, mi mamá y la profesora"</p> <p>S. Nº 14 "mi mamá, mi abuela, mi abuelo y mi profe"</p> <p>S. Nº15 "mi papá"</p>	<p>La tendencia mayor se inclina a manifestar que han sido personas de su familia quienes les han enseñado a leer y escribir, fundamentalmente padres, abuelos y hermanos.</p> <p>El grupo que sigue en la tendencia, asigna dicha acción a la profesora y surge un pequeño grupo que tiene la percepción de que ha sido un aprendizaje que han hecho solos.</p>
Modelos filosóficos y prácticos	¿Para qué sirve leer y escribir?	<p>S. Nº 1 "primero para aprender"</p> <p>S. Nº 2 "para que cuando la profesora diga algo, poder leer y escribir para saber las semanas y para colocar los nombres a los hijos "</p> <p>S. Nº 3 "para aprender" S. Nº 4 "para que uno cambie de escuela o llegue al sexto o al once"</p> <p>S. Nº5 "leer para saber si la calle es la correcta, escribir para chatear"</p> <p>S. Nº 6 "para escribir"</p> <p>S. Nº 7 "para aprender, para que un niño no se vuelva burro que no tiene nada en la mente"</p> <p>S. Nº 8 "para aprender cosas nuevas"</p> <p>S. Nº 9 "para aprender muchas cosas, para no volverse burros, para que podamos leer y les expliquemos a los compañeros"</p> <p>S. Nº10 "para ganar el año"</p> <p>S. Nº 11 "para aprender, para escribir sin que le estén ayudando"</p> <p>S. Nº 12 "para aprender"</p> <p>S. Nº 13 "para poder estudiar"</p> <p>S. Nº 14 "para trabajar y para que le coloquen cinco"</p> <p>S. Nº15 "para aprender y pasar a otro curso"</p>	<p>La tendencia se encuentra bastante dividida entre los que perciben que la escritura sirve para aprender, para obtener una nota o un ascenso de orden académico, para un buen reconocimiento social y un grupo con opiniones muy variadas.</p>

CATEGORIA PAUTAS Y MODELOS			
Que reflejan la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.			
SUB CATEGORÍA	PREGUNTA ORIENTADORA	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
	¿Cómo aprendiste a escribir?	<p>S. Nº 1 "en una hoja intentaba hasta que aprendí, con un libro, lo leía muchas veces"</p> <p>S. Nº 2 "cuando mi mamá me enseñó a hacer bolitas y de pronto aprendí a escribir"</p> <p>S. Nº 3 "planas y ¿qué más? También mi mamá me dejaba planas y en el Nacho terminé todo"</p> <p>S. Nº 4 "en una hojita, la profe me sacó y cogí un papelito y ahí aprendí"</p> <p>S. Nº5 "ma – me - mi –ra – re - ri y ahí aprendí"</p> <p>S. Nº 6 "en la cartilla Coquito y con planas"</p> <p>S. Nº 7 "me inventaba, pero mi papá me regañaba, mi profe me decía: aquí no hay tilde, te comiste una letra"</p> <p>S. Nº 8 "en una hoja blanca escribo muchas cosas y las leo"</p> <p>S. Nº 9 "jugando con silabas, con planas y repitiendo las letras"</p> <p>S. Nº10 "con un libro Nacho, haciendo planas"</p> <p>S. Nº 11 "mi mami me preguntaba, ¿Qué dice aquí?"</p> <p>S. Nº 12 "repasando en mi casa con el libro"</p> <p>S. Nº 13 "con una cartilla y haciendo planas, dibujando y haciendo las letras"</p> <p>S. Nº 14 "repasé por mucho tiempo una hoja y la aprendí haciendo planas de mi profe"</p> <p>S. Nº15 "mi papá me escribía en una hoja y yo copiaba"</p>	La mayoría del grupo establece las formas de aprendizaje de la escritura a partir de la repetición de modelos, planas y transcripciones.
	¿En tu casa, cuándo se escribe?	<p>S. Nº 1 "los sábados escribimos ejercicios para repasar"</p> <p>S. Nº 2 "cuando lee y escribe en los periódicos"</p> <p>S. Nº 3 "no me escribe nada, se va a Chachagüi y veo películas solo "</p> <p>S. Nº 4 "mi papá cuando tiene tarea, porque él estudia y trabaja en moto taxi"</p> <p>S. Nº5 "mi papá y todos escriben en un papel lo que tienen que comprar"</p> <p>S. Nº 6 "no"</p> <p>S. Nº 7 "cuando hago tareas y cuando compran"</p> <p>S. Nº 8 "nunca"</p> <p>S. Nº 9 "sólo cuando hay tareas"</p> <p>S. Nº10 "cuando tienen un trabajo difícil"</p> <p>S. Nº 11 "todos los días escribo cuentos"</p> <p>S. Nº 12 "por la noche y a veces por la mañana cuando hago tareas"</p> <p>S. Nº 13 "cuando hacemos las tareas"</p> <p>S. Nº 14 "cuando me ayuda en mis tareas"</p> <p>S. Nº15 "los domingos escribimos poemas"</p>	La mayoría relaciona los actos escriturales que se dan en sus casas con la realización de tareas, seguidos de recordatorios de compras y de la percepción de que nunca se escribe.

Fuente: esta investigación.

2. PRODUCCIÓN ESCRITA: ESCRIBIR EL FINAL DEL CUENTO “AMIGOS” DE HELME HEINE

Cuadro 9. Matriz producción escrita – Categorías singularidad, poder, pautas y modelos

CATEGORIA SINGULARIDAD	
Resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.	
SUB-CATEGORÍA	ANÁLISIS DEL TEXTO
RECONOCIMIENTO A LAS DIFERENCIAS	En general el grupo valora la diferencia como algo negativo ya que fue una contante el señalamiento a un niño por el uso del color que hizo.
CREATIVIDAD	En general los trabajos no se caracterizan por la creatividad, son reproducción de la imagen presentada aunque se notan diferencias en cuanto al colorido, cantidad de detalles y se evidencia un pobre esquema corporal. Respecto al contenido, la mayoría no produjo ningún texto; seguido por un grupo que escribió por cuenta propia un texto que es coherente, legible pero que es síntesis de lo leído en la presentación; sólo uno propone un final para el cuento.
CATEGORIA PODER	
Consecuencia de que el niño disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.	
SUB-CATEGORÍA	ANÁLISIS DEL TEXTO
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Solamente una niña propuso un final, los demás trataron de transcribir o realizaron una síntesis de lo narrado. Una niña que lloraba con amargura expresando “vea, es que yo me sé las letras pero no puedo escribir palabras” después afirmó que no hacía nada ya que según ella “la profe dice: si uno no puede, no hace nada” con lo que optó por no hacer nada y no propuso ningún final.
RESPONSABILIDAD	Algunos asumieron la actividad de manera responsable trabando de manera decidida, en forma individual otros asumieron la responsabilidad en el sentido de presentar la actividad terminada acudieron a tratar de copiar lo que aparecía en la diapositiva, o copiando a los compañeros o pidiéndole a la profesora titular que les escribiera en el tablero y que ellos copiaban.
CATEGORIA PAUTAS Y MODELOS	
Que reflejan la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.	
SUB-CATEGORÍA	ANÁLISIS DEL TEXTO
OBJETIVOS	No se cumplió el objetivo de la actividad ya que no produjeron finales, los textos no pudieron ser socializados ante el grupo.

Fuente: esta investigación.

3. PRODUCCIÓN ESCRITA INDIVIDUAL DE COMPLEMENTACIÓN DE TEXTO

Cuadro 10. Matriz producción escrita individual – Categoría vinculación

CATEGORÍA VINCULACIÓN			
Consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes.			
SUB CATEGORÍA	ANÁLISIS DEL TEXTO		
Identificación con grupos sociales	De mi familia me escribe...	S.1 “mi mama” S. 2 “mi papa, mimama, mi abuelo, mi abuela, la pastora” S. 3 “nadie” S. 4 “nadie me escribe” S. 5 no responde S. 6 “no” S. 7 “mama y mi abelo” S. 8 “nadie” S.9 “mi papa y mi mama” S. 10 “mama y tambein mi papa” S. 11 “mi mamá” S. 12 “mi papa y mi mama” S. 13 “mama y el papa” S. 14 “mi mamá” S. 15 “no”	<p>La tendencia se encuentra dividida entre los que han tenido la experiencia de que alguien en su familia se comunique en forma escrita y los que no han tenido esta vivencia. La figura familiar que aparece con mayor recurrencia es la mamá, seguido del papá y los abuelos. Aparece de modo excepcional la líder religiosa de su familia.</p>

Fuente: esta investigación.

Cuadro 11. Matriz producción escrita individual – Categoría singularidad

CATEGORÍA SINGULARIDAD	
Resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.	
SUB CATEGORÍA	ANÁLISIS DEL TEXTO
Creatividad	La mayoría de los textos muestran muy poca creatividad tanto en la forma como en el contenido.
Percepción de ser único y especial	<p>Cuando yo escribo...</p> <p>S. N° 1 “sí”</p> <p>S. N° 2 “al leer y escribir yo estudio y trabajo”</p> <p>S. N° 3 “esme sale mal” le copió al S. 7</p> <p>S. N° 4 “me gusta trabajar”</p> <p>S. N°5 “ sí”</p> <p>S. N° 6 “ le gusta a mi mamá “</p> <p>S. N° 7 “esme sale mal”</p> <p>S. N° 8 “me gusta escribir pero cuando yo escribo, me canso”</p> <p>S. N° 9 “yo escribo león”</p> <p>S. N°10 “soimaravilloso”</p> <p>S. N° 11 “a veces escribo sumas”</p> <p>S. N° 12 “yo escribo amo a mi mama”</p> <p>S. N° 13 “no sé escribir, me confundo”</p> <p>S. N° 14 “tengo inteligencia”</p> <p>S. N°15 “yo me siento feliz”</p> <p>La frase no fue entendida por algunos niños, la mayoría enfocaron sus respuestas en sus dificultades al producir textos o sus sentimientos sin embargo surgen percepciones positivas de sí mismos.</p>

Fuente: esta investigación.

Cuadro 12. Matriz producción escrita individual – Categoría poder

CATEGORÍA PODER	
Consecuencia de que el niño disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.	
SUB CATEGORÍA	ANÁLISIS DEL TEXTO
Independencia	La mayoría del grupo mostró poca independencia evidenciada en levantarse del puesto para preguntar constantemente. Se establece relación de dependencia entre algunos niños con copia del trabajo.
Autocontrol emocional	La mayoría de los niños y las niñas se mostró tranquila, sin embargo dos niños mostraron ansiedad al momento de escribir pidiendo regresar al salón a hacer otra actividad.

Fuente: esta investigación.

Cuadro 13. Matriz producción escrita individual – Categoría pautas y modelos

CATEGORÍA PAUTAS Y MODELOS			
Que reflejan la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.			
SUB-CATEGORÍA	ANÁLISIS DEL TEXTO		
Modelos humanos	Cuando sea grande, quiero ser...	<p>S.1 "porfesor" S. 2 "mototaxista" S. 3 no respondió S. 4 "profesora" S. 5 "pofeau" S. 6 "botora catate tinsesa" S. 7 "dotora" S. 8 "pulisia" S.9 "profesor" S. 10 "profesora" S. 11 "mas alto que el techo" S. 12 "amimegutaestudar" S. 13 "policia" S. 14 "ahogado y policia" S. 15 "dotora"</p>	Aunque la tendencia está dividida, un grupo mayoritario quiere ser profesor, seguido de doctor y policía.
Modelos filosóficos y prácticos	En mi casa hay libros de...	<p>S. Nº 1 "cartillas de aviones yanimales" S. Nº 2 "catillas, altas y libros de ciencias y la Biblia" S. Nº 3 "ya lyímos con miermano todo" S. Nº 4 "no, no tengo" S. Nº5 "lirvos para tareas" S. Nº 6 "el cuento de la normal" S. Nº 7 "cartillas y para colorear" S. Nº 8 "no tenemos" S. Nº 9 " cartiyas y cuentos " S. Nº10 "en mi casa ai cuetos" S. Nº 11 "tengo cartillas de colorear y revistas del Hombre Araña" S. Nº 12 "Cuentos y un libro para recorta" S. Nº 13 "no tengo" S. Nº 14 "cuentos" S. Nº15 "no nada"</p>	La mayoría de los niños refiere que el tipo de textos que tiene en la casa corresponde a cartillas, seguido de la opción de cuentos, y de la afirmación de que no hay.
Objetivos	La mayoría cumplió con el propósito de completar las frases, aunque algunos las completaron con respuestas monosilábicas que no se relacionan con la amplia posibilidad de complementar las frases.		

Fuente: esta investigación.

4. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Cuadro 14. Matriz observación participante – Categoría vinculación

CATEGORIA VINCULACIÓN	
Consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes.	
SUB CATEGORÍA	OBSERVACIÓN REALIZADA
Relaciones sociales	En el momento del taller se apreciaron relaciones armoniosas entre muchos niños. Relaciones agresivas con burlas a la forma en que de manera especial un niño trabajaba y relaciones de sobreprotección entre los mismos niños ya que se presentó el caso de que cambiaban la hoja para escribir por el compañero o cuando alguien solicitaba ayuda hubo niños que la burlaron haciendo que el otro copie su trabajo. El niño que fue objeto de burlas de sus compañeros, interrumpía constantemente, dando la queja y cuando el investigador se acercaba para brindarle apoyo se rehusaba a trabajar con el pretexto de estar cansado, se trató de apoyarlo a través de niños o niñas que no le estaban molestando pero igual rechazó trabajar con ellos aduciendo que ellos la peleaban mucho. Fue notorio que algunos de estos niños a pesar de no haberlo molestado antes, tampoco mostraron mayor disposición para estar con él.
Valoración de vínculos	En la realización del trabajo, el grupo permanentemente, hace un reconocimiento negativo de un niño que asegura que puede escribir pero no lo hace por cansancio. De manera contante se repitió que no sabe, no puede o es mentiroso.
Sensación de reconocimiento por parte de los otros	En la realización del trabajo, el grupo permanentemente, hace un reconocimiento negativo de un niño que asegura que puede escribir pero no lo hace por cansancio. De manera contante se repitió que no sabe, no puede o es mentiroso.

Fuente: esta investigación.

Cuadro 15. Matriz observación participante – Categoría poder

CATEGORIA PODER	
Consecuencia de que el niño disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.	
SUB CATEGORIA	OBSERVACIÓN REALIZADA
Confianza en sí mismo	<p>S. Nº 1 "ellos dicen que yo no puedo escribir, yo si puedo, lo que pasa es que estoy muy cansado"</p> <p>S. Nº 2 "no puedo escribir, yo sé las letras pero no puedo escribir palabras"</p> <p>S. Nº 3 "no sé escribir"</p> <p>S. Nº 4 "yo si puedo escribir"</p> <p>S. Nº5 "no puede escribir", buscaba que la profesora le escriba para luego transcribir.</p> <p>S. Nº 6 "no puedo escribir cuentos"</p> <p>S. Nº 7 "yo solo puedo el nombre"</p> <p>S. Nº 8 "yo sé escribir un poquito"</p> <p>S. Nº 9 "no sé escribir" lo que aparece en la guía lo escribió una compañera</p> <p>S. Nº10 "yo puedo poquito"</p> <p>S. Nº 11 "yo puedo escribir pero solo un poco"</p> <p>S. Nº 12 "yo no puedo escribir nada"</p> <p>S. Nº 13 "yo si sé escribir"</p> <p>S. Nº 14 "yo un poco puedo escribir", sin embargo durante el desarrollo del taller le copio al S. Nº 13</p> <p>S. Nº15 no realizó la actividad argumentando que tenía dolor de estómago, sin embargo durante el taller, charlaba, sacó unos juguetes, se paseaba por el salón mirando el trabajo de los compañeros</p>
Independencia	<p>Durante el desarrollo del taller la gran mayoría de los niños establecieron relaciones de dependencia ya sea de la profesora o de los compañeros. De manera notoria el S. Nº 2 se mostró muy dependiente ya que le pedía al investigador que le ayude, y se desplazaba por el salón con la hoja en la mano repitiendo que le ayudara.</p> <p>Un grupo notoriamente pequeño, trabajo de manera independiente mostrando autonomía en su trabajo.</p>
Resolución de Problemas	<p>La mayoría pudo solucionar dificultades con los materiales de trabajo, se presentó la situación de dos niños que mostraban angustia por el trabajo, salieron al baño y no regresaron</p>
Autocontrol emocional	<p>¿Hubo autocontrol emocional por parte de los niños durante la realización de la actividad?</p> <p>La gran mayoría de los niños y niñas se mostró tranquila a pesar de las afirmaciones de muchos de que no podían escribir.</p> <p>Sin embargo con el S. Nº 1 se presentó la situación de que el grupo lo señalaba de que no podía escribir y que decía mentiras porque afirmaba que si podía hacerlo por lo que se enojaba, gritaba que sí podía y estuvo buscado el reconocimiento en el adulto dando la queja acerca del comportamiento de sus compañeros, pero diciendo que ahora no escribía porque estaba cansado.</p> <p>Se observó en el S. Nº 2 una gran angustia y llanto durante todo el tiempo que duró la actividad; demostró más tranquilidad al momento de dibujar.</p> <p>Con el S. Nº 15, se presentó la situación de llanto por dolor de estómago, sin embargo cuándo no se sentía observado, charlaba, jugaba e incluso comentaba con sus compañeros el trabajo de los otros.</p>
Responsabilidad	<p>Un grupo trabajó mostrando responsabilidad, tratando de terminar la actividad, sin embargos varios niños y niñas se levantaban de su puesto, charlaban, hubo juego con los materiales de trabajo y otros objetos sin terminar la actividad. Dos niños se retiraron del salón abandonado su trabajo.</p>

Fuente: esta investigación.

ANEXO C. REGISTRO FOTOGRÁFICO DE LAS DIFERENTES ACTIVIDADES REALIZADAS



